



Universidad Nacional de la Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento en Ciencias de la Educación

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

PRÁCTICAS TUTORIALES EN LECTURA:
UN ESTUDIO DE CASOS EN ESCUELAS PRIMARIAS

Rocío Soledad Orellano
Directora: Analía Mirta Palacios

Marzo, 2014

RESUMEN

Este estudio se propone examinar las prácticas tutoriales en lectura y, en especial, los modos de andamiaje utilizados por los tutores frente a las dificultades presentes en la lectura de niños. Dichas prácticas fueron desarrolladas por estudiantes avanzados de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata; en el marco de un proyecto de extensión universitaria destinado a promover el mejoramiento del desempeño lector de los niños del tercer año de escuelas primarias públicas de la ciudad de La Plata. En sus fundamentos se exponen los lineamientos de la obra de Lesley Mandel Morrow & Bárbara Walker que sustentó la acción de los tutores y se revisan otras contribuciones contemporáneas en el campo de la Psicolingüística, Psicogénesis, Psicología Educacional y Didáctica. La metodología asume un enfoque cualitativo basado en el análisis de casos, a partir de la información registrada por los tutores a lo largo de su experiencia extensionista y los cuadernos de trabajo de los niños. Los resultados se presentan en función de cuatro dimensiones de análisis: las dificultades en lectura de los niños, el contexto alfabetizador familiar, la evaluación de los progresos de los niños en las tutorías y los distintos modos de andamiaje de los tutores. En la conclusión se discute la información analizada y se reflexiona sobre las implicancias de las prácticas tutoriales y los modos de andamiaje para el aprendizaje y la enseñanza de la lectura.

Índice

	<i>Página</i>
<i>Resumen</i>	2
INTRODUCCIÓN	7
1. El problema y objeto de esta investigación	7
2. Estructura y contenido de la tesina	9
MARCO TEÓRICO	11
Capítulo 1	11
Perspectivas y conceptualizaciones sobre la lectura	
1. La perspectiva conductista	12
2. La perspectiva cognitiva del procesamiento de la información	13
3. La perspectiva constructivista	15
3.1. El constructivismo psicogenético	16
3.2. El socioconstructivismo	17
Capítulo 2	19
Las prácticas tutoriales y los modos de andamiaje en lectura	
1. Las prácticas tutoriales	19

2. Noción de andamiaje	21
3. Modos de andamiaje en lectura	22
4. Evaluación de los progresos de los niños en lectura	25

EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

28

1. Objetivos	28
1.1. Objetivo general	28
1.2. Objetivos específicos	28
2. Participantes	28
2.1. Los tutores	28
2.2. Los niños	29
3. Materiales	31
4. Procedimiento de análisis	32

ANÁLISIS DE CASOS

34

1. Iñaqui	34
2. Gregorio	37
3. Celeste	39
4. Nadine	41

5. Natalia	44
6. Gilda	47
7. Luciano	50
8. Emanuel	52
9. Melanie	55
10. Tiziano	57
11. Juan	61
CONCLUSION	
1. Las dificultades en lectura de los niños	64
2 El contexto alfabetizador familiar y su relación con las dificultades en lectura	66
3 Los modos de evaluación de la lectura	67
4. Los modos de andamiaje en la lectura	68
5. Las prácticas tutoriales y los modos de andamiaje más beneficiosos para la lectura en los niños	71
Referencias bibliográficas	73
ANEXOS	
1. Muestra de entrevista inicial	77
2. Muestra de entrevista para detectar intereses	78
3. Muestra de cuestionario de opiniones personales	79
4. Muestra de cuestionario de lectura “Pez Plateado”	80
5. Muestra de evaluación de la fluidez lectora	81
6. Muestra de ejercicio de razonamiento verbal	82
7. Muestra de ejercicio diagnóstico de competencias lectoras básicas	84
8. Muestra de cuestionario de lectura “Mono periodista”	86

INTRODUCCIÓN

1. El problema y objeto de esta investigación

Los niños y niñas¹ que tienen dificultades en el aprendizaje de la lectura en los primeros años de la escuela primaria quedan expuestos a una situación de desventaja y riesgo de fracaso educativo desde el comienzo de su proceso de escolarización básica.

Leer es una actividad compleja que implica la realización de múltiples procesos cognitivos. Gran parte de los niños que presentan dificultades para realizar estos procesos no cuentan con apoyo personalizado en la escuela y/o en sus hogares para poder resolverlas. En estas situaciones, es muy frecuente que ellos abandonen todo esfuerzo y pierdan la motivación necesaria hacia las tareas de lectura.

Las dificultades en el aprendizaje de la lectura atribuidas a problemas específicos de los niños, de origen constitucional, se estima que no supera el 8% de la población, esto representa un porcentaje muy inferior al de los niños que enfrentan problemas en la adquisición de la lectura atribuidos a la falta de oportunidades escolares (Stanovich, 1989).

El objeto de estudio de esta investigación se focaliza en la prácticas tutoriales en lectura y, particularmente, en los modos de andamiaje. En términos generales, la tutoría constituye una práctica educativa en la que un docente o tutor guía, orienta y ayuda al estudiante, en situaciones de aprendizaje adecuadas para su desarrollo y educación (Topping, 2000). En el sentido de la metáfora de Bruner (1988), se considera una práctica basada en distintos niveles de ayuda que funcionan como “andamiaje”, con uso de una gran variedad de herramientas o materiales, que son fundamentalmente libros infantiles (cuentos, relatos, fábulas, novelas de terror, historietas, etcétera) y juegos didácticos, adecuados a la edad y el nivel de escolaridad de los niños.

Parte del supuesto que el estudio de las prácticas tutoriales requiere ser abordado en el contexto de su desarrollo. Atendiendo a esta premisa y dado que se trata de un estudio cualitativo post facto, el diseño metodológico se basa en el análisis de casos a partir de la información registrada por tutores y niños que participaron de las acciones del proyecto de extensión denominado “Tutores Voluntarios para Lectores Esforzados”, implementado por

¹ En adelante utilizaremos el término “niños”, para referirnos a “niños” y “niñas”.

la Cátedra de Psicología Educacional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), bajo la dirección de la Prof. María Celia Agudo de Córscico, destinado a promover el mejoramiento del desempeño lector de niños del 3er. año de escuelas primarias públicas de la ciudad de La Plata.

Los tutores eran estudiantes avanzados de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación que se capacitaron a lo largo de un año en los lineamientos del proyecto de extensión, en el espacio de la FaHCE y, paralelamente, realizaron tutorías en lectura a niños en las escuelas, durante los meses de mayo a noviembre, una vez por semana, durante aproximadamente una hora reloj. Al respecto, la autora del estudio se desempeñó como tutora en el proyecto de referencia, lo que enriquece el análisis. Cabe señalar que la experiencia analizada data del año 2011 y que en ese año la capacitación de los tutores estuvo a cargo de la Dra. Analía Palacios, en virtud de encontrarse con licencia la Directora del Proyecto.

Por lo expuesto, esta tesis es un trabajo de investigación exploratoria de prácticas tutoriales realizadas por estudiantes de Ciencias de la Educación, en el marco de un proyecto de extensión universitaria. Los fundamentos de dichas prácticas se sustentaron en la obra de Lesley Mandel Morrow & Bárbara Walker (1997), muy especialmente, en “The Redding team: a handbook for volunteer tutors” que constituye un manual, cuyas primera y segunda partes fueron traducidas y adaptadas por las profesoras María Rosa Carbajo y María Celia Agudo de Córscico, para la capacitación de los tutores y sus actividades concretas en las escuelas. En relación a ello, en el enfoque conceptual de esta investigación se considera también otros aportes contemporáneos provenientes de la Psicolingüística, Psicogénesis, Psicología Educacional y Didáctica.

Algunas de las preguntas que se formulan en este estudio son:

- ¿Cuáles son las dificultades más comunes en el aprendizaje de la lectura que presentan los niños del tercer año de la educación primaria?
- ¿Qué características reúne el contexto alfabetizador familiar de los niños? ¿Existe alguna relación entre éstos contextos y las dificultades en lectura?, ¿Qué acciones pedagógicas emprende la escuela para equiparar las oportunidades de lectura en los niños?

- ¿Qué modos de andamiaje pueden emplear los tutores? ¿Cuáles son los más beneficiosos para el aprendizaje de la lectura? ¿Es posible pensar un modelo de andamiaje único que permita abordar todas las dificultades en lectura que tienen los niños?

El primer ciclo de la educación primaria en la provincia de Buenos Aires, concentra el mayor índice de repitencia porque fundamentalmente los niños no logran alfabetizarse en los tiempos y modos que la escuela espera. Este hecho es una de las causas más frecuentes que inciden en el fracaso escolar, lo que motiva la investigación de diversas formas de prevenir este fracaso (Dirección General de Cultura y Educación, Diseño curricular para la Educación Primaria, Primer Ciclo, provincia de Buenos Aires, 2009).

2. Estructura y contenido de la tesina

El Capítulo 1 se dedica a examinar distintas conceptualizaciones sobre la lectura en el marco de los procesos de alfabetización. En primer lugar, se revisan los postulados de las teorías conductistas y cognitivas basadas en el procesamiento de la información. En segundo lugar, se profundiza en los postulados de la perspectiva constructivista de la lectura y se reflexiona sobre sus implicancias.

El Capítulo 2, se dedica a caracterizar la acción tutorial, conceptualizar la noción de andamiaje y describir distintos modos de andamiaje en la lectura, en especial, los propuestos en la obra de Morrow y Walker (1997), tales como, leer cuentos favoritos, leer juntos, escribir juntos, compartir una palabra y resumir los logros alcanzados. Finalmente, se consideran algunas cuestiones relevantes de la evaluación de los progresos en lectura.

En el Capítulo 3, se presenta el diseño de la investigación y se describen los objetivos generales y específicos, los participantes, tutores y niños, especificando en cada caso los criterios de selección, los materiales que sirvieron de fuente de información y los procedimientos de análisis empleados.

En el Capítulo 4, se presenta el análisis de los casos correspondientes a los niños que participaron de las prácticas tutoriales en lectura. La información examinada de cada uno de ellos se organiza en función de los objetivos trazados en la metodología del trabajo. De este modo, se describen las dificultades que presentan los niños en la lectura, los

contextos familiares como una variable antecedente relevante para valorar las oportunidades educativas, las evaluaciones de la lectura y los modos de andamiaje.

Finalmente, en el Capítulo 5 se discuten los resultados alcanzados en el estudio de acuerdo a las dimensiones planteadas en el análisis de los casos. Por último, se reflexiona sobre las prácticas tutoriales en lectura y los modos de andamiaje utilizados.

CAPÍTULO 1

Perspectivas y conceptualizaciones sobre la lectura

El análisis de los trabajos sobre lectura a lo largo de los últimos 50 años, revela la existencia de tres concepciones diferentes del proceso. La primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe a la lectura como un conjunto de habilidades; la segunda, desarrollada a partir de la década del setenta, considera que la lectura es el producto de la interacción entre pensamiento y lenguaje; la tercera y más reciente concibe a la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto (Dubois, 1995, 9).

La finalidad de cualquier acto de lectura es la comprensión y en ella intervienen múltiples factores, tales como, el grado de dificultad del texto leído (en particular, su organización sintáctica y discursiva), la familiaridad del lector con el género (narrativo, expositivo, argumentativo, etcétera) la experiencia como lector, las expectativas y los conocimientos previos sobre el mundo al que alude el texto (Ferreiro, 2012).

La lectura, decía Ítalo Calvino, implica a la vez dos componentes: una necesidad y un placer. El logro de una plena integración social exige la comprensión de los textos escritos, por lo tanto, dicha comprensión se convierte en una necesidad social y cultural de primer orden, de especial atención en la escuela (García Madruga, Gómez Veiga & Carriero López, 2002).

En sus orígenes el aprendizaje de la lectura se reducía a la repetición de ejercicios centrados en el reconocimiento y la asociación de formas gráficas con sonidos. Este proceso se denomina “decodificación” y se rige por un principio alfabético. Las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años, demuestran que la lectura es mucho más que la decodificación y se oponen claramente a todo enfoque simplista y mecánico de la tarea de leer; por ende, otorgan centralidad a la actividad constructiva de significados por parte de los lectores (Ferreiro, 2012; Braslavsky, 2003).

En la caracterización de los procesos de alfabetización² confluyen distintas perspectivas de estudio. La perspectiva de estudio experimental considera a la alfabetización como un conjunto de componentes definidos como habilidades, que son examinados para identificar aquellos que tienen mayor correlación con la lectura y la escritura convencionales y con los resultados escolares. En esta línea se pueden ubicar a las teorías conductistas y cognitivas clásicas que enfocan el aprendizaje partiendo del análisis del fenómeno tal como es visto por el adulto. En sentido opuesto, la perspectiva de investigación cualitativa considera que en la alfabetización intervienen diferentes conocimientos sobre lo escrito y que éstos conocimientos se desarrollan en contextos socioculturales particulares. Esta línea es adoptada por teorías constructivistas que, en general, reconocen que la alfabetización es un proceso que comienza antes de la escolaridad formal y prosigue durante toda la vida (Solé & Teberosky, 2010). Seguidamente, se examinarán algunas características salientes de las distintas perspectivas teóricas y sus implicancias en los procesos de enseñanza

1. La perspectiva conductista

En las teorías conductistas, la alfabetización era reducida al aprendizaje de una serie de habilidades observables y medibles que implicaban fundamentalmente procesos psicológicos de tipo perceptivo y motriz, tendientes a codificar sonidos en letras y de decodificar letras en sonidos. Los métodos tradicionales partían del supuesto que los niños no tenían conocimientos sobre el sistema de escritura y, por esto, dichos conocimientos debían "imprimirse" mediante ejercicios de aprestamiento.

Básicamente, en el proceso de aprendizaje se consideraban dos momentos, el primero, de prelectura y lectura y, el segundo, de preescritura y escritura, es decir, primero se aprendía a leer y, luego, a escribir. La enseñanza consistía básicamente en la cuidadosa secuenciación de estímulos que se le presentaban al niño para desencadenar sus respuestas, y en el control de su correcta ejecución. La graduación de dichos estímulos no respondía a

² En advertencia de la amplitud del término alfabetización, en este trabajo se asume la definición propuesta por la declaración de la International Reading Association (IRA, 1998), centrada en el aprendizaje de la lectura y escritura, que es más reducida aunque no menos compleja.

los procesos psicológicos evolutivos del aprendizaje sino a una lógica que se establecía a partir de la decodificación de letras y sonidos, de manera gradual, ordenadas de las más simples a las más complejas. Del mismo modo, se enseñaba la lectura de las palabras, ordenadas de las más cortas y familiares a las más largas y menos familiares (Solé & Teberosky, 2010).

2. La perspectiva cognitiva del procesamiento de la información

En la década de 1980, numerosas investigaciones cognitivas examinaron el procesamiento fonológico, es decir, la transcripción de los fonemas del lenguaje. Los aportes de estas investigaciones dieron surgimiento a la controvertida noción de “conciencia fonológica”.

En esta perspectiva, la conciencia fonológica es considerada una de las principales habilidades metalingüísticas y algunos especialistas la definen como la reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado (González, 1996; Jiménez González & González, 1998).

El desarrollo de la conciencia fonológica posibilitaría a los niños reconocer, identificar, deslindar, manipular deliberadamente y obrar con los sonidos (fonemas) que componen a las palabras y, por tanto, transferir la información gráfica a una información verbal. Este proceso implicaría la diferenciación de los fonemas, que son expresiones acústicas mínimas e indispensables para que las palabras adquieran significado. Para algunos autores la atención a este proceso es clave en las instrucciones del alfabetizador y en el sistema cognitivo del niño para que éste pueda llegar a comprender la lectura.

Se sostiene que el conocimiento de las letras y la habilidad para manipular sonidos correlacionan con estadios tempranos del aprendizaje de la lectura y de la escritura. Una vez comprendida la correspondencia entre letra-sonido, el mayor reconocimiento de letras alimentaría a su vez un mayor desarrollo de la conciencia fonológica (Jiménez González & González, 1998).

El conocimiento de las letras y las habilidades fonológicas están interrelacionados, es decir, un niño no puede lograr la lectura con un buen reconocimiento de letras y baja

conciencia fonológica y viceversa: un buen nivel de conciencia fonológica sin exposición a las letras tampoco permite alcanzar la lectura. Por lo tanto, ambas destrezas por separado no resultarían suficientes para el aprendizaje de la lectoescritura. Se necesitaría tanto de la conciencia fonológica como del conocimiento de letras para acceder a la lectura.

Los especialistas en esta perspectiva consideran que la habilidad para manipular fonológicamente fonemas no es simplemente el resultado de conocer los grafemas y viceversa. No obstante, postulan que el conocimiento de los fonemas correspondientes a cada letra, incide directamente en la posibilidad de representarlo gráficamente. En consecuencia, argumentan que los niños que no manejan el nombre o el sonido de las letras no pueden utilizarlo en la escritura.

Jiménez González y González (1998) postulan tres niveles de conciencia fonológica, a saber:

- *Conciencia silábica*: consiste en la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.
- *Conciencia intrasilábica*: alude a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima. El onset es una parte integrante de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes iniciales (fl en flor). La otra parte de la sílaba es la rima, formada por la vocal y consonante siguientes (or en flor). A su vez, la rima está constituida por un núcleo vocálico (o en flor) y la coda (r en flor).
- *Conciencia fonémica*: es la habilidad metalingüística que implica la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas, que son los fonemas. Es decir, es la habilidad para prestar atención consciente a los sonidos de las palabras como unidades abstractas y manipulables.

En la década de los años 80, la perspectiva cognitiva del procesamiento de la información comenzó a preocuparse no sólo por los procesos perceptivos observables sino también por los procesos mentales no accesibles al observador. En este marco, se postuló que en el aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura intervienen dos subprocesos que implican el procesamiento del lenguaje: el procesamiento fonológico y el reconocimiento del significado de las palabras.

El reconocimiento de las palabras hace referencia a la habilidad de procesar la información gráfica (letras o patrones ortográficos) para reconocer las palabras escritas. En esta mirada se sostiene que los lectores “eficientes” distribuyen su atención entre varios subprocesos que incluyen los procesos perceptivos (identificación de letras, conexión con los sonidos, etcétera) y los procesos de acceso al vocabulario mental y de atribución de significados a las palabras.

La evolución en la lectura de palabras se realizaría en tres fases:

- a) *Fase logográfica*: consiste en el reconocimiento global y selectivo de las palabras impresas; no implica el análisis de los componentes gráficos o sonoros ni se generaliza a todas las palabras. El reconocimiento ocurre gracias al uso de índices gráficos, tales como, las formas de algunas letras, pero esos índices son seleccionados por su aspecto visual o gracias al uso de elementos contextuales.
- b) *Fase alfabética*: en esta segunda fase el reconocimiento de palabras ya no es arbitrario; las letras son usadas como índices para establecer conexiones con el sonido y su pronunciación en la palabra.
- c) *Fase ortográfica*: en esta fase interviene la conciencia fonológica, porque el niño reconoce la naturaleza abstracta de los sonidos y analiza la palabra de acuerdo con categorías convencionales de correspondencia fonográfica, y no con criterios personales como en la fase anterior.

3. La perspectiva constructivista

Esta perspectiva aborda la dimensión evolutiva, cognitiva, social e histórica de la alfabetización y cuestiona fuertemente las miradas normativas de los procesos de lectura y escritura. Sostiene que la lectura, la escritura y el lenguaje oral no se desarrollan separadamente sino de manera interdependientes, por tanto, los aprendizajes que ocurren entre los 3 y 5 años forman parte del proceso de alfabetización y este proceso no puede encararse fuera de los procesos culturales y sociales en que tiene lugar.

En el marco del constructivismo, se distinguen la perspectiva sustentada en la obra de Piaget, conocida como “constructivismo psicogenético” y la influenciada por la obra de Vygotsky, denominada “socioconstructivismo”. Ambas corrientes enfatizan los procesos

simbólicos y representativos de la escritura y conciben los procesos de aprendizaje como procesos constructivos.

3.1. El constructivismo psicogenético

El constructivismo psicogenético aporta una visión del proceso de construcción de la alfabetización desde el punto de vista del niño, de los problemas que le plantea leer y escribir y de las hipótesis y soluciones que adopta frente a ello. Desde esta perspectiva, interpreta las respuestas de la etapa logográfica de manera radicalmente distinta a las teorías conductistas y del procesamiento de la información. Postula que la interpretación de los textos ocurre antes de que los niños sepan leer y consiste en atribuir intencionalidad a lo escrito, en pensar que en los textos hay algo escrito, que dicen “algo”. Los niños se orientan por una hipótesis propia: lo que está escrito son los nombres de los objetos, los nombres como prototipo de lo “escribible”. Esta interpretación aún global no es una respuesta pre lingüística, puesto que está sustentada por una hipótesis sobre la parte del lenguaje que se escribe. Dos informaciones orientan estas interpretaciones iniciales: una externa, que proviene del contexto en el que aparecen los textos, y otra interna, elaborada por el niño a partir de la hipótesis de que lo escrito representa el nombre propio (Ferreiro & Teberosky, 1979).

El proceso de lectoescritura presenta regularidades comunes a todos los niños, tales como:

- El niño construye hipótesis, resuelve problemas y elabora conceptualizaciones sobre lo escrito.
- Esas hipótesis se desarrollan cuando el niño interactúa con lectores y material escrito.
- Las hipótesis que desarrollan los niños constituyen respuestas a verdaderos problemas conceptuales.
- La construcción de hipótesis se desarrolla por reconstrucciones a otro nivel, de conocimientos anteriores, dando lugar a nuevas construcciones.

El proceso que siguen los niños en su apropiación de la alfabetización puede ser asimilado a un proceso de resolución de problemas que exige probar hipótesis e inferencias.

El mismo se inicia con la diferenciación entre el dibujo y la escritura, que es un paso necesario para comprender el funcionamiento de esta última. Una vez que el niño ha establecido las condiciones gráficas necesarias para realizar un acto de lectura, comienza a comprender qué es lo que la escritura representa. La atribución de intencionalidad es un conocimiento que forma parte de la alfabetización inicial y que muestra que los niños han comprendido algunas características que se derivan del hecho de que la escritura es un sistema simbólico, con significado lingüístico.

3.2. El socioconstructivismo

El socioconstructivismo considera más la dimensión social de la alfabetización en tanto es una práctica cultural que ocurre en contextos históricos determinados y que requiere de los otros para su apropiación. Concibe el proceso de alfabetización como un continuo que comienza antes de la escuela e implica un conjunto complejo de conocimientos que llevan al niño al aprendizaje convencional de lectura y escritura (Solé & Teberosky, 2010). A esta orientación, se la suele identificar como alfabetización emergente, que se extiende desde que el niño comienza a experimentar los usos de lo escrito hasta que puede leer y escribir con usos relevantes para él.

Las investigaciones realizadas en esta perspectiva, consideran las múltiples interacciones sociales respecto a lo escrito, que permiten al niño la participación en prácticas letradas. Esas prácticas consisten en actividades compartidas, en las que el adulto asume la función de agente mediador entre el texto y el niño que todavía no es lector ni escritor autónomo. La ayuda que le brinda el adulto al niño, para acercarlo al mundo de la cultura letrada, compartiendo con él el lenguaje de los textos escritos, constituye una concreción de los principios del constructivismo social que pueden resumirse en tres principios:

- Las funciones mentales (leer, escribir) derivan de la vida social.
- Las actividades humanas están mediatizadas por los símbolos, en particular, por el lenguaje.

- Los miembros mayores de una cultura ayudan a los más jóvenes en su aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se asume que la interacción social es necesaria para la alfabetización de los niños y se concibe a la cognición como distribuida entre los participantes en una actividad social que incluye la escritura como herramienta cultural. La temprana participación en prácticas letradas no sólo es una actividad placentera para el niño sino que lo está iniciando en el proceso de alfabetización. Los niños aprenden que el lenguaje tiene sus propias convenciones y que las palabras pueden crear mundos imaginarios. Así, por ejemplo, la lectura de cuentos, parece tener importancia sobre el desarrollo de la sintaxis, del vocabulario y de los intercambios verbales.

A modo de cierre

En suma, las perspectivas constructivistas psicogenética y sociogenética se diferencian de las teorías clásicas en que consideran el proceso de aprendizaje desde la perspectiva del alumno y no desde la perspectiva del adulto o de la normativa escrita. Para los constructivistas psicogenéticos esa diferencia se concreta en que la conciencia fonológica y la correspondencia fonográfica son el punto de llegada del proceso de construcción, proceso que pasa por diferentes momentos hasta la comprensión de la naturaleza alfabética del sistema. Para los socioconstructivistas, la alfabetización resulta de la interacción con otros, a través de un diálogo situado en contextos culturales específicos. Los aspectos dialógico, situado y contextual del lenguaje escrito implican que la alfabetización necesita ser vista como una práctica cultural cuyo aprendizaje tiene lugar donde quiera que haya prácticas letrada. Los niños aprenden sobre la lectura y la escritura en su casa, en la escuela y comunidades cuando observan y participan en prácticas letradas situadas. Si bien las prácticas tutoriales que se examinan en este trabajo se sustentaron en la perspectiva cognitiva de la lectura de Mandel Morrow & Walker (1977), la mirada crítica que se asume en el análisis de estas prácticas incorpora los aportes conceptuales del enfoque constructivista.

CAPÍTULO 2

Las prácticas tutoriales y los modos de andamiaje en lectura

1. Las prácticas tutoriales

La tutoría es una forma de ayuda y apoyo interactivo y sistemático que tiene como finalidad facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Generalmente se efectúa de persona a persona, en pareja. Se trata de una práctica muy añeja que era común en Grecia y Roma antiguas y que hay indicios de ella en textos anteriores a esa época. En la historia de la educación su popularidad ha aumentado y disminuido, pero nunca ha desaparecido (Topping, 2000).

En comparación con la modalidad de enseñanza tradicional, la tutoría puede proporcionar (Topping, 2000):

- Mayor ejercicio práctico
- Más actividad y variedad
- Mayor ayuda individualizada
- Más crítica o cuestionamiento
- Un vocabulario simplificado
- Mayor apoyo
- Más ejemplos particulares y de mayor relevancia
- Más dudas disipadas
- Mayor motivación y autocrítica
- Más retroalimentación inmediata y reconocimientos
- Más oportunidades
- Más ideas dentro del aprendizaje (metacognición)
- Más autorregulación y apropiamiento del proceso de aprendizaje

En la lectura, el tutor constituye un modelo significativo y a la vez próximo de persona que sabe leer y escribir; un mentor capaz de crear una relación franca, cálida y estable, dispuesto siempre a brindar apoyo en forma inmediata y oportuna para ayudar a los niños a construir actitudes favorables hacia la lectura (Morrow & Walker, 1997). Los

tutores evalúan sistemáticamente su propia tutoría, llevan registro diario de los encuentros, reflexionan acerca de los progresos de los niños, consultan con los maestros y especialistas, realizan numerosas evaluaciones y estudios (Agudo de Córscico, 1998).

La sesión de tutoría pretende lograr una relación personal entre el tutor y el niño, dando a conocer que la lectura y la escritura son sistemas sociales para ser compartidos. En todo momento, el tutor procura motivar al niño para leer tanto dentro como fuera del aula. En los primeros años de la escolaridad básica, el propósito principal de la tutoría es ayudar a desarrollar una lectura corriente y comprensiva a través del compromiso con la lectura (Agudo de Córscico, 1998).

Los lineamientos de las prácticas tutoriales, objeto de análisis de este trabajo, se originaron en la Universidad de Rutgers, por iniciativa de la Dra. Lesly Mandel Morrow, académica de dicha Universidad y Presidenta de la Asociación Internacional de Lectura (IRA). La Profesora María Celia Agudo de Córscico, es autora de la adaptación local de dichos lineamientos para el desarrollo de tutorías en escuelas de la ciudad de La Plata. Según Agudo de Córscico (1998), los niños que recibieron estas tutorías son “lectores esforzados” porque mostraron voluntad de aprender, pero les resultaba muy difícil desarrollar precisión, velocidad y comprensión en la lectura apropiada a la etapa escolar que atravesaban.

Morrow & Walker (1997) conciben al tutor como un capacitador y guía que escucha activamente al niño y habla acerca de la lectura. En todo momento, procura generar un ambiente personal y cálido para generar experiencias positivas de lectura, compartiendo sus riquezas de experiencias lectoras. También, el tutor proporciona un modelo de persona que sabe leer y escribir, ofrece ayuda inmediata cuando los niños cometen errores leyendo y trata que no se desanimen frente a sus errores, recordándole que el error es parte constructiva en el aprendizaje.

Recordemos que para Vygotsky (1993), el aprendizaje es un proceso fundamentalmente social mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean. Este proceso se realiza a través del empleo de signos y símbolos, que son instrumentos de interacción y cuya apropiación exige la presencia de los otros y el intercambio activo de significados. Desde esta perspectiva, la práctica tutorial puede ser comprendida como una relación de colaboración social para ayudar al alumno a apropiarse

de la lectura. La acción conjunta del tutor y niño es lo que posibilita que este modelo de lector pueda ser internalizado por el niño. En línea con la ley de doble formación de los procesos psicológicos propuesta por Vigotsky, este modelo aparecerá dos veces: primero en la relación dialógica y luego en el interior del propio niño; es decir, afectará su estructura cognoscitiva y pensamiento, permitiéndole adquirir nuevos saberes, comportamientos lectores, estrategias de aprendizaje, habilidades en lectura y actitudes.

Por otra parte, en la perspectiva de los aportes de Bárbara Rogoff (1977) la acción tutorial puede ser comprendida como una “práctica letrada participativa” y, por tanto, susceptible de ser analizada en tres planos interconectados; el aprendizaje (apprenticeship – plano institucional, de análisis de la actividad sociocultural), la participación guiada (plano interpersonal) y la apropiación participativa (plano individual). Estos planos no están separados o jerarquizados, sino que resultan de la aplicación de miradas distintas sobre la misma actividad. Comprender cada uno de ellos exige implicar a los otros. Por tanto, el análisis de las prácticas tutoriales incluye, entre otros aspectos, la cultura letrada y las prácticas sociales, la actividad lectora del niño, la adecuación del contexto para el aprendizaje de la lectura, la relevancia cultural de las actividades escolares en que participa el niño, así como el tipo y nivel de la actividad social que éstas promueven.

2. Noción de andamiaje

Desde la perspectiva de Bruner (1988), la acción del tutor puede ser asociada con la noción de andamiaje, en el sentido que las intervenciones del tutor procuran mantener una relación inversa con el nivel de competencia del niño en la tarea; es decir, a menor nivel de competencia más ayuda y a mayor nivel, menos ayuda. Esto hace que al inicio de la tutoría, el niño sea altamente dependiente de las orientaciones del tutor. Lo que éste último ofrece es sólo ayuda, porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno.

Según Morrow & Walker (1997), el término “andamiaje” se emplea en los procesos de enseñanza de la lectoescritura para indicar, por parte del adulto, el quite gradual de apoyo y que consiste básicamente en la formulación de preguntas y la retroalimentación inmediata. Las autoras explican que “poner andamios” para el aprendizaje de los niños implica también alentarlos para que alcancen sus propias conclusiones, piensen por sí

mismos, tanto dentro como fuera de la sesión de tutoría. Por ejemplo, en el caso de la lectura en voz alta las autoras aconsejan que se permita a los niños comentar el cuento ya que esto les ayudará a expandir las sus ideas.

En la teoría de Vygotsky (1983) la idea de andamiaje aparece relacionada con la “zona de desarrollo próximo”, definida como la distancia entre el nivel de desarrollo real de un sujeto, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, alcanzado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Atendiendo a este postulado y lo sostenido por Onrubia, (1997), se deriva que la práctica tutorial promueve la creación de zonas de desarrollo próximo, adecuando las acciones en función de los progresos evidenciados en los niños.

Wertsch (1988) señala tres elementos claves del proceso de andamiaje: la definición situacional, la intersubjetividad y la mediación semiótica.

La definición situacional alude a la interacción adulto-niño en la zona de desarrollo próximo. Esta interacción se caracteriza porque ambos representan el problema y los patrones de acción para resolverlo de forma diferente en sus inicios. Después de un período de negociación de significados se arriba a una definición común, a una redefinición situacional, que no tiene que ser necesariamente la del adulto o la del niño, sino que suele ser una definición intermedia que cuenta con la de ambos.

La intersubjetividad es fruto del proceso de negociación de significados, donde el adulto y el niño llegan a compartir la definición situacional y se hacen conscientes de ello.

La mediación semiótica se basa en el uso de un sistema de signos que posibilita la intersubjetividad.

3. Modos de andamiaje en lectura

Como se ha expuesto en la introducción de esta tesis, las prácticas tutoriales se desarrollaron con sustento en los lineamientos establecidos en la obra de Bárbara Walker (1997), plasmados en un manual que fue traducido y adaptado por las profesoras María Rosa Carbajo y María Celia Agudo de Córscico, para la capacitación de los tutores y las actividades concretas en las escuelas. Los modos de andamiaje que seguidamente se

describen corresponden a los seis momentos de las sesiones de tutorías, recomendados en dicho manual y que se analizan en este trabajo.

Leer textos favoritos

Morrow & Walker, (1997), sostienen que las sesiones de tutorías deben comenzar con la lectura de “textos favoritos”, es decir, de aquellos textos seleccionados por los niños entre aquellos que han leído, conocen y resultan de su agrado. Releer los textos favoritos ayuda a los niños a practicar lectura y tomar conocimiento de la escritura y su significado. De este modo, el conocimiento de las palabras y las oraciones resulta más fácil para ellos cuando están dentro de un contexto familiar, ya sea en un relato o un cuento conocido. Según las autoras, cuando los niños releen el material que ya conocen, esto les resulta divertido y placentero al mismo tiempo, lo que contribuye a elevar la motivación para tareas de lectura más desafiantes.

Leer juntos

Según Morrow & Walker, (1997), los nuevos materiales de lectura siempre implican nuevos desafíos, por lo que aconsejan que el tutor anticipe el contenido del texto, estableciendo relaciones con conocimientos previos de los niños. El conocimiento previo es la información relacionada con un tema que el lector trae hacia un texto y que le ayuda a comprenderlo y apreciarlo. Para desarrollar el conocimiento previo antes de leer una historia, los tutores necesitan focalizar el tema central para incrementar la comprensión de la historia, que podría no ser conocido por los niños con quienes están trabajando.

Las autoras recomiendan que el tutor comience a leer en voz alta e invite al niño a seguirlo. Durante la lectura conjunta, el tutor puede formular preguntas para facilitar la comprensión (por ejemplo, ¿qué está sucediendo en la historia y qué podría suceder luego?). Finalmente el niño lee de modo independiente el texto, con un apoyo mínimo por parte del tutor.

Una forma de facilitar la comprensión lectora es contar y escribir el relato. Esto ayuda a evaluar el grado de comprensión alcanzado por el niño. Las autoras recomiendan que previo a la lectura, el tutor le haga saber al niño que le pedirá que narre o escriba.

También, para mejorar la comprensión se puede emplear la estrategia C-Q-A, ¿Qué conocemos?; ¿Qué queremos conocer?; ¿Qué hemos aprendido? Por ejemplo, si el libro trata sobre las arañas, se puede elaborar una lista sobre qué conocemos acerca de las arañas. El niño, entonces, puede hacer una lista sobre qué quiere conocer como resultado de la lectura del libro. Después de la lectura, el niño puede hacer una lista de qué aprendió sobre las arañas. De este modo, el niño puede advertir qué sabía antes de la lectura y qué aprendió como resultado de ella.

Escribir juntos

Morrow & Walker (1997) sostienen que los niños revelan a menudo, muchos rasgos de su personalidad a través de la escritura; y que cada vez que ellos escriben, piensan acerca de lo que les gustaría comunicar a otros; por lo que la escritura estimula a pensar cómo las palabras llegan a transmitir un mensaje. Las autoras destacan que el tutor puede apoyar los esfuerzos del niño para escribir, ayudándolo con el caudal de ideas que expresa en relación con esta actividad. Escribiendo juntos, el tutor puede mostrar al niño cómo él ordena sus ideas al escribir.

Leer por placer

Según Morrow & Walker (1997) los buenos lectores llegan a ser tales, practicando la lectura. La mayoría de los niños leen lo más fluidamente que pueden. Aunque esto parece un principio muy simple, a menudo la escuela no destina tiempo para brindar espacio para “leer por placer”. Cada día, los niños necesitan un tiempo para leer los materiales que ellos mismos seleccionan para su distracción. En todas las sesiones de tutorías, es importante reservar algún tiempo para leer por placer, compartir lo que se ha leído y expresar el parecer acerca del contenido de la lectura realizada.

Compartir una palabra

Las autoras postulan que los niños aprenden tantas palabras tan rápido que es imposible enseñarles cada una de ellas. Sin embargo, ellos pueden aprender nuevas palabras y el significado de ellas leyendo y escribiendo. Las palabras representan las ideas y experiencias personales. Ciertas palabras a menudo transmiten ideas claves contenidas en

un pasaje o fragmento del texto. Si una palabra es desconocida y el niño no la reconoce, o no comprende su significado, entonces una parte del texto puede resultarle difícil de comprender. En la medida que el tutor converse acerca de una palabra nueva o interesante cada día, ayudará al niño a realizar los procesos de lectura.

Resumir los logros alcanzados

Morrow & Walker (1997) recomiendan hacia el final de cada sesión de tutoría se dedique un tiempo para revisar qué es lo que han realizado y logrado. Las autoras sostienen que los niños comienzan a asumir la responsabilidad de su propia alfabetización cuando están estimulados para describir y evaluar su propio aprendizaje. Registrar los progresos ayuda a los niños a expresarse sobre lo que ellos han hecho bien. El éxito es un factor sumamente motivador de todas las actividades de nuestra vida, y nosotros tendemos a repetir las actividades que nos resultan exitosas.

4. Evaluación de los progresos de los niños en lectura

Just & Carpenter (1987) sostienen que las diferencias individuales entre los lectores no están todas causadas por un único proceso. Primero, son grupos enteros de procesos que hacen la lectura más lenta o errónea, y no sólo uno, los que suelen estar asociados con las dificultades de lectura. Segundo, las diferencias individuales varían a medida que se modifican las características de la población infantil. Atendiendo a lo sostenido por estos autores, se deriva que cuando los niños están aprendiendo a leer es necesario evaluar sus progresos con un amplio espectro de tareas y textos que permitan dar cuenta de todos los procesos de lectura, para detectar sus dificultades y generar procedimientos de ayuda y orientación que faciliten la enseñanza.

Desde una mirada vigotskiana, la evaluación se relaciona con el concepto de “zona de desarrollo próximo”, en el sentido que posibilita conocer el nivel de desarrollo del niño y lo que aún le falta consolidar o aprender (Vygotski, 1993). La evaluación se logra a través de la continua interacción entre el tutor y el niño. Comparando siempre los niveles de ejecución logrados en cada nueva etapa; considerando la cantidad, la calidad de los

productos, los procesos y los apoyos. El propósito de la evaluación es diagnosticar las zonas de desarrollo próximas para lograr una adecuada intervención.

Según Agudo de Córscico (1998) en forma simultánea e intercalada, a lo largo de las sesiones de tutorías, el tutor procura obtener la mayor información posible acerca de los desempeños lectores de los niños, con el fin de adaptar y perfeccionar las experiencias gratas de aprendizaje de la lectura. En relación a esto, Delfior Citoler (2000), sostiene que dicha información debe precisar lo más exactamente posible las dificultades lectoras, para detectar el tipo de errores que el niño comete. La evaluación de las dificultades lectoras no puede reducirse a un diagnóstico general del nivel lector sino que debe descender a los detalles y establecer con precisión donde reside la dificultad. Esta autora señala que el número de niños que tienen problemas en la lectura y escritura es alto y aún no se han generado demasiadas pruebas diagnósticas desde la perspectiva cognitiva, no obstante algunas tareas o ítems ya existentes pueden servir para examinar distintos aspectos del proceso de lectura.

En el proyecto de extensión donde se enmarcan las prácticas tutoriales que se analizan en este trabajo, la evaluación de los progresos en la lectura se realizó a través de distintas fuentes de información para la mayor comprensión de los fenómenos implicados; tanto en lo respectivo al proceso lector en sí mismo, como al proceso de mediación entre el tutor y el niño tutorizado. Entre los aspectos explorados en los niños e instrumentos diagnósticos (elaborados por Agudo de Córscico) que se aplicaron durante el período de la tutoría, se citan:

- Fluidez y velocidad lectora
- Vocabulario
- Exploración de la conciencia fonológica
- Nivel de escritura
- Lectura de cuentos cortos y cuestionarios de lectura
- Memoria lectora
- Autoestima académica
- Prueba de razonamiento verbal.

La repetición, hacia el final del ciclo lectivo, de algunas de estas evaluaciones, permitió a los tutores apreciar con mayor objetividad los progresos alcanzados por los niños

a lo largo de las sesiones de tutoría, despejando para muchos de ellos el fantasma del fracaso escolar.

EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de esta investigación es cualitativo. Los estudios cualitativos se ocupan de producir descripciones y explicaciones de un fenómeno particular, más que probar hipótesis previas (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista, 2003). Desde esta perspectiva, se utilizó la técnica de estudio de casos para comprender las dinámicas y los procesos presentes en las prácticas tutoriales para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

1. Objetivos

1.1. Objetivo general

Indagar los modos de andamiaje en las tutorías de niños con dificultades en lectura que asisten al tercer año de la educación primaria en escuelas públicas de la ciudad de La Plata.

1.2. Objetivos específicos

- Describir las dificultades en lectura de los niños.
- Analizar el contexto alfabetizador familiar y su relación con las dificultades en lectura.
- Analizar los distintos modos de andamiaje de los tutores.
- Examinar la evaluación de los progresos de los niños en lectura, en el marco de las sesiones de tutorías.
- Reflexionar sobre las prácticas tutoriales y los modos de andamiaje más beneficiosos para el aprendizaje de la lectura.

2. Participantes

Los participantes de esta investigación fueron tutores y niños del tercer año de la educación primaria.

2.1 Los tutores

Fueron once estudiantes avanzados de las carreras de Ciencias de la Educación que se ofrecieron de manera voluntaria para capacitarse en el espacio del Proyecto “Tutores

Voluntarios para Lectores Esforzados” y realizaron tutorías a niños del tercer año de la Educación Primaria de escuelas públicas dependientes de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, para promover que ellos vivan experiencias gratas de lectura y desarrollen una lectura fluida y comprensiva. Cada tutor tenía a su cargo a un niño a quien atendía individualmente, en el horario escolar, una hora, una vez por semana, desde el mes de junio hasta la finalización del año lectivo, bajo la guía y supervisión de un docente universitario, coordinador del proyecto de extensión universitaria.

2.2 Los niños

Fueron seleccionados por los maestros en las aulas. El criterio de selección que ellos emplearon fue propuesto desde la dirección del proyecto de extensión universitaria. Básicamente, se les pidió a los maestros que propongán para asistir a las sesiones de tutorías, a niños cuyas dificultades lectoras no estén asociadas a causas de orden constitucional (Stanovich, 1989).

Los casos analizados fueron 5 mujeres y 6 varones que, asistieron a no menos de 12 sesiones de tutorías. Seguidamente se describe de manera sucinta cada caso, para preservar su identidad se menciona a los niños y los tutores sólo con su nombre.

➤ *Iñiqui, 9 años*

Tutor: Julia

Escuela Primaria Nº 129 de la ciudad de La Plata

Cantidad de tutorías realizadas: 12 sesiones

➤ *Gregorio, 8 años*

Tutor: Lucía

Escuela Nº 8 de la ciudad de La Plata

Cantidad de tutorías realizadas: 17 sesiones

➤ *Celeste, 9 años*

Tutor: Andrea

Escuela Primaria Nº 2 de la ciudad de La Plata

Cantidad de tutorías realizadas: 23 sesiones

➤ *Nadine, 9 años*

Tutor: Ximena

Escuela Primaria Nº 8 de la ciudad de La Plata

Cantidad de tutorías realizadas: 20 sesiones

➤ *Natalia, 9 años*

Tutor: Sabrina

Escuela Nº 2 de la ciudad de La Plata

Cantidad de tutorías realizadas: 18 sesiones

➤ *Gilda, 9 años*

Tutor: Analís

Escuela Nº 8 de la ciudad de La Plata

Cantidad de tutorías realizadas: 14 sesiones

➤ *Luciano, 8 años*

Tutor: Florencia

Escuela Nº 2 de la ciudad de La Plata

Cantidad de tutorías realizadas: 17 sesiones

➤ *Emanuel, 9 años*

Tutor: Daiana

Escuela Nº 15 de la ciudad de La Plata

Cantidad de tutorías realizadas: 17 sesione

➤ *Melanie, 8 años*

Tutor: Gabriela

Escuela Nº 2 de la ciudad de La Plata

Cantidad de tutorías realizadas: 15 sesiones

- *Tiziano, 9 años*
Tutor: Adriana
Escuela Nº 15 de la ciudad de La Plata
Cantidad de tutorías realizadas: 16 sesiones
- *Juan, 9 años*
Tutor: Rocío
Escuela Nº 2 de la ciudad de La Plata
Cantidad de tutorías realizadas: 17 sesiones

3. Materiales

Los materiales que sirvieron de fuente de información son fundamentalmente:

- a) Los cuadernos diarios de los tutores donde ellos consignaban diariamente lo acontecido en cada sesión de tutoría, sus pensamientos y percepciones, las motivaciones de los niños hacia las tareas y sus formas de trabajo, los progresos en la lectura y los obstáculos encontrados en el desarrollo de las prácticas tutoriales.
- b) Los cuadernos de trabajo de los niños que contienen dibujos y distintas muestras de escritura (palabras, oraciones, resúmenes) sobre los contenidos de los textos leídos.
- c) Los informes elaborados por los tutores entregados al finalizar la capacitación y su trabajo en las escuelas.
- d) Los registros de los tutores respecto de las tareas e instrumentos de evaluación diagnóstica, elaborados por la Prof. Agudo de Córscico, aplicados para valorar las dificultades y los progresos de los niños, a saber:
 - Entrevista inicial (Ver Anexo 1)
 - Entrevista para detectar intereses (Ver Anexo 2).
 - Cuestionario de opiniones personales (Ver Anexo 3).
 - Dibujo de la familia
 - Lectura “Pez Plateado” y Cuestionario de lectura (Ver Anexo 4).

- Evaluación de la fluidez lectora (Anexo 5).
- Ejercicio de razonamiento verbal (Anexo 6).
- Ejercicio diagnóstico de competencias lectoras básicas (Anexo 7).
- Lectura “Mono periodista” y Cuestionario de lectura (Anexo 8)
- Planillas resumen de logros alcanzados en cada sesión de tutoría, “¡Mirá lo que hice! (Ver Anexo 9)

4. Procedimiento de análisis

En concordancia con los objetivos trazados, el análisis de los casos se basó en la consideración de cuatro dimensiones:

- Las dificultades en lectura detectadas por los tutores:* se consideraron desde una concepción constructivista, como una manifestación propia de los procesos de aprendizaje, en los cuales juega un cuestión central los aspectos didácticos (las propuestas de enseñanza, las metodologías empleadas, los conocimientos de los maestros, las situaciones de lectura) para atender a las necesidades particulares de los estudiantes. Por lo tanto, la mirada de dichas dificultades recayó en el niño que aprende y las experiencias significativas de lectura (Ferreiro, 1985; Kaufman, 1994, Castedo, Molinari & Siro, 2004).
- El contexto alfabetizador familiar:* se entiende como las experiencias hogareñas de lectura y escritura en las que participa el niño y a las interacciones específicas con los adultos de su entorno que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito (Andrés, Urquijo & Navarro, 2010). En este estudio se consideró particularmente la disponibilidad de medios culturales en el hogar (libros, periódicos, televisión, enciclopedias, etc.), el clima afectivo y el compromiso de los padres en las actividades escolares de sus hijos.
- La evaluación de los progresos en lectura:* alude a los tipos de tareas e instrumentos aplicados por los tutores a lo largo de las sesiones de tutorías, para obtener

información sobre el desempeño de los niños en lectura y, en consecuencia, adaptar y perfeccionar las experiencias de aprendizaje (Agudo de Córscico, 1998).

- d) *Los modos de andamiaje de los tutores*: se refieren a las acciones de los tutores encuadradas en la obra de Morrow & Walker (1997). Básicamente abarcaron: leer juntos, leer los viejos cuentos favoritos, escribir juntos, leer por placer, pensar acerca de las palabras y resumir el éxito. Además incluyen situaciones de juegos didácticos, dibujos, lectura de imágenes y la implementación de la estrategia C-Q-A, antes descrita.

En función de lo expuesto, en primer lugar, se reunió toda la información registrada por los tutores y se seleccionaron los casos. Se estableció como criterio de selección que los niños hayan recibido no menos de 12 sesiones de tutorías.

En segundo lugar, para cada caso se seleccionaron las notas de campo y registros más significativos. Se procuró identificar aspectos comunes y diferenciales en el desempeño lector de los niños y el trabajo de los tutores. Dichos aspectos se sometieron a la discusión y el juicio externo de especialistas en lectura³.

Finalmente, ya en un nivel de análisis más profundo de la información registrada por los tutores, se procuró identificar los aspectos más críticos de las dimensiones de análisis, para arribar a una conclusión y discusión integrada.

³ Se agradece los aportes y la revisión de la Licenciada Soledad Fuentes.

ANÁLISIS DE CASOS

1. Iñaqui

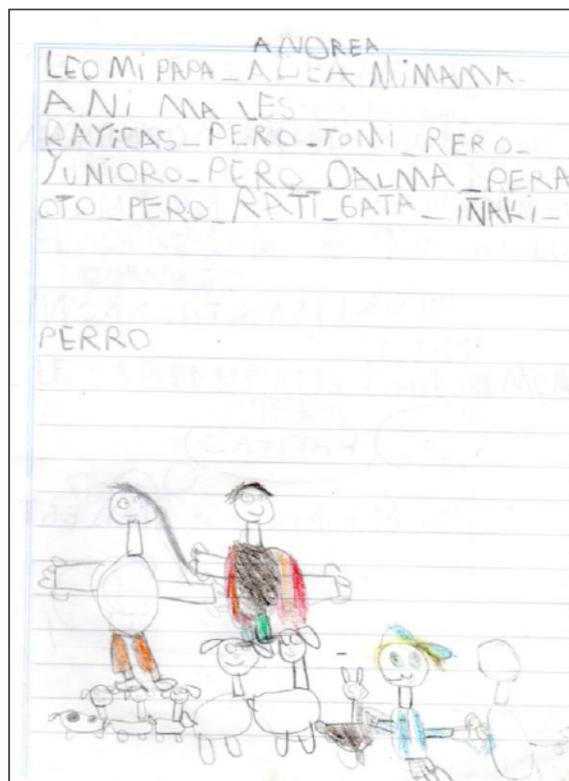
a) Dificultades en lectura

Las dificultades en la lectoescritura que presentaba Iñaqui se asociaban con problemáticas familiares y la falta de motivación e interés hacia el aprendizaje escolar. Según la tutora, el niño reconocía sus dificultades en la lectoescritura y lo expresaba diciendo que “*le iba mal en la escuela y sacaba notas bajas*”. Se registraron dificultades en la segmentación convencional de las palabras, omisiones y/o agregados de letras. También, Iñaqui mostraba dificultades en la comprensión global y de partes del texto.

b) El contexto alfabetizador familiar

La mamá de Iñaqui es maestra de una escuela rural y su papá trabaja en una remisería. El niño pasaba la mayor cantidad del tiempo sin la compañía de sus padres debido a que los trabajos en donde ellos se desempeñaban implicaban una gran dedicación horaria. Esta situación emergía de manera reiterada en las sesiones de tutorías ya que el niño se angustiaba y manifestaba su descontento ante este hecho.

En el dibujo de la familia, Iñaqui representó a sus padres, sus mascotas y a él mismo. En él se puede observar registros de escritura del niño, referidos a los nombres de cada uno de los integrantes de su familia.



c) Evaluación de los progresos en lectura

A lo largo de las tutorías se aplicaron los siguientes instrumentos diagnósticos: lectura de segmentos silábicos y palabras, lectura de un cuento corto y prueba de razonamiento verbal.

La lectura de un cuento corto titulado “Pez plateado” se realizó en dos momentos distintos. El primer momento, en ocasión del tercer encuentro de tutoría, se dio a leer el texto que ofreció dificultades al niño porque no reconocía la imprenta minúscula. En palabras de la tutora *“la situación fue muy frustrante para él como para mí”*, por lo que el niño se puso mal y ella decidió cancelar la actividad. A continuación, se transcribe un fragmento ilustrativo del informe de la tutora:

Cuando nos encontramos y nos preparamos para trabajar, le comenté que íbamos a leer El pez Plateado y que, si quería, lo grabaría para luego escucharnos.

Encendí el grabador e Iñaqui comenzó a leer. La situación fue muy frustrante tanto para él como para mí.

Cuando comienza con la lectura me doy cuenta que no reconocía la letra imprenta minúscula; solamente podía leer imprenta mayúscula. Esta situación llevó a que sólo pudiera leer el título. Cuando comenzó con la oración “había una vez” inmediatamente se trabó en el “había” y me preguntó qué letra era la “a” y la “b”.

Esta situación, más el condicionamiento que generaba el grabador, hizo que Iñaqui se sienta sumamente frustrado y empezara a refregarse los ojos y mostrarse tímido (algo no habitual en él). Inmediatamente cancelé la actividad y apagué el grabador.

El segundo momento de la lectura del cuento aconteció en el sexto encuentro de tutoría, en donde la examinadora retomó la actividad dándole a leer el texto escrito en imprenta mayúscula y con dibujos. La comprensión del cuento, en esta segunda instancia de lectura, resultó mejor aunque se debe atender al hecho de que esta vez el texto se acompañó de dibujos que facilitaron la elaboración de inferencias. Las dificultades persistieron en la escritura de las ideas del cuento.

El ejercicio de lectura de segmentos silábicos y palabras se aplicó en el décimo primer encuentro. De acuerdo a lo observado por la tutora el desempeño de Iñaqui fue satisfactorio en la lectura de silabas, monosílabos, y palabras cortas. Las dificultades

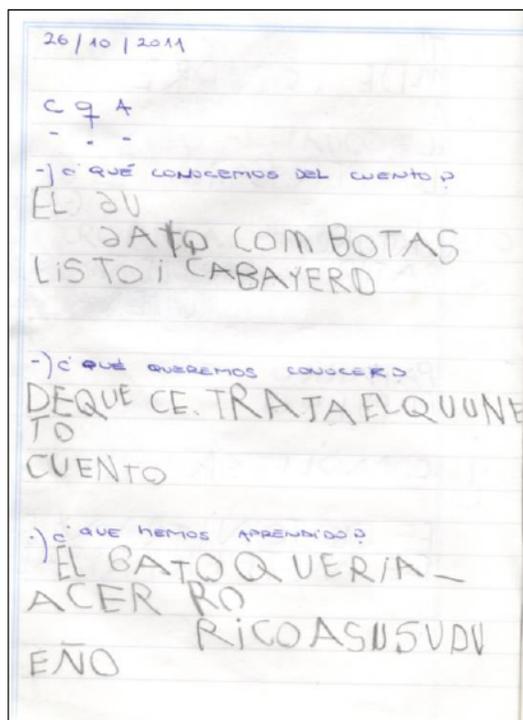
lectoras emergieron en la lectura de palabras largas con distinta acentuación, tales como, lámpara, lágrima, azúcar, rotonda, permiso, cadena, caracol.

La prueba de razonamiento verbal mediante analogías se aplicó hacia el final de los encuentros de tutoría. El niño tuvo dificultades para reconocer las relaciones de significados entre algunas palabras. Así por ejemplo, en el enunciado “salida es a entrada como subir es a...” el niño seleccionó la palabra “rodar”, (entre las opciones “escalón, bajar, caminar, tropezar, rodar”).

d) Modos de andamiaje

A lo largo de las sesiones de tutorías con Iñiqui se leyeron cuentos de animales y piratas, historietas de Gaturro, “El gato con botas”, entre otros. Estos fueron elegidos por la tutora en función de los intereses del niño atendiendo a la particularidad que éste solo reconocía la imprenta mayúscula. La tutora implementó la estrategia C-Q-A con el propósito de facilitar la comprensión lectora de Iñiqui.

La aplicación de esta estrategia corroboró las dificultades lectoras observadas en Iñiqui al comienzo de las tutorías, una comprensión fragmentada de la información contenida en el cuento con escasa integración y elaboración de inferencias sobre las intenciones y acciones de los personajes, los sucesos narrados de la historia, el problema planteado, etcétera. A continuación se presenta, a modo de ilustración, un registro de la tutora de la aplicación de la estrategia C-Q-A sobre la comprensión del cuento “El gato con botas”. Lo escrito por el niño permite observar que elabora ideas superficiales y fragmentadas que remiten a detalles del cuento (“*el gato con botas listo y caballero*”).



2. Gregorio

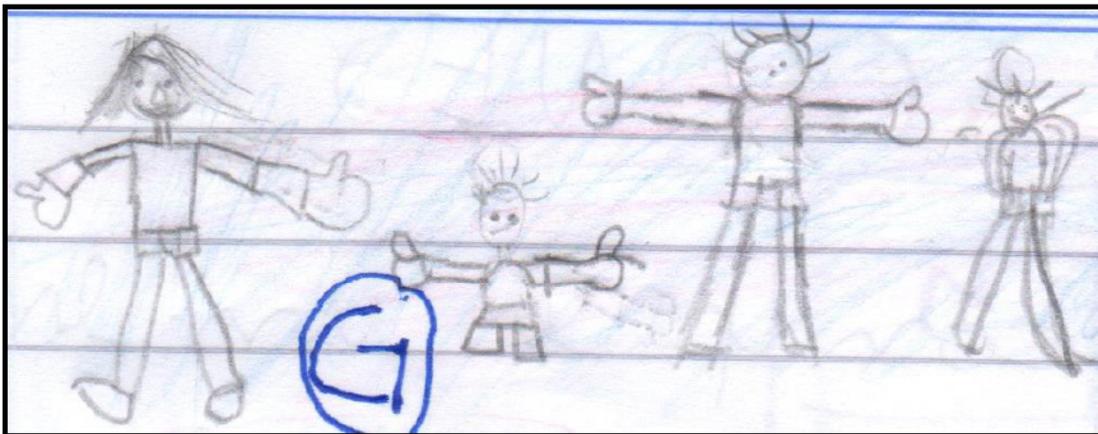
a) Dificultades en lectura

Las dificultades en lectura aparecían asociadas a factores emocionales. En palabras de la tutora: *“él se pone muy nervioso, extremadamente autoexigente y presionado, tiene baja autoestima, se cree tonto o poco inteligente”*. La tutora afirmó que Gregorio iba muy entusiasmado a las tutorías pero se desanimaba cuando comenzaba a leer ya que *“le implicaba un gran esfuerzo y estrés”*.

b) Contexto alfabetizador familiar

La familia de Gregorio estaba compuesta por sus padres y un hermano menor. Su mamá es chef y según lo que el niño le comentaba a la tutora, ella controlaba diariamente sus tareas escolares y su rendimiento en la escuela. Este hecho cobró relevancia en las sesiones de tutorías ya que la tutora destacaba que Gregorio se sentía presionado por su mamá y eso lo condicionaba en todo su desempeño escolar.

En el dibujo que realizó Gregorio están ilustrados todos los miembros de su familia.



c) Evaluación de los progresos en lectura

En el caso de Gregorio se aplicaron los siguientes instrumentos diagnósticos: lectura de segmentos silábicos y palabras y la lectura de un cuento corto.

La lectura de segmentos silábicos y de palabras implicó un gran esfuerzo por parte del niño. Las dificultades lectoras emergieron en la lectura de palabras largas con distinta

acentuación, tales como, espejo, pregunta, anillo, caracol, máscara, pájaro, página. Asimismo, tuvo dificultades en la lectura de monosílabos tales como, yo, se, un, luz, mal.

La lectura del cuento “Pez plateado” se realizó en la décima cuarta sesión. Según la tutora, la situación de lectura y grabación puso muy nervioso a Gregorio, por lo que él mismo decidió detenerla.

d) Modos de andamiaje

A lo largo de las sesiones de tutoría con Gregorio se leyeron los siguientes cuentos: “Pancho, sabe...”, historietas de Gaturro, libros sobre comida, arte y deportes.

Teniendo en cuenta las dificultades en lectura que presentaba el niño en las sesiones la tutora adoptó distintas estrategias tales como: escoger cuentos cortos sobre temas que le resulten interesantes a Gregorio y acudir a lo lúdico como un modo alternativo a la lectura de textos (“separando en sílabas”, “loto de letras”, “armando frases”, etcétera). Una particularidad en la tutoría realizada con Gregorio es que en cada sesión la estrategia que prevaleció fue “leer juntos” los textos elegidos por el niño. Cuando las dificultades del niño le impedían dar continuidad a la lectura, la tutora completaba la tarea, procurando que esas dificultades no afectaran la autoestima del niño. A continuación, se transcribe un fragmento ilustrativo del informe de la tutora:

Su autoestima en lo que refiere a su nivel intelectual es muy baja. Es consciente de su dificultad, y eso lo limita. No se cree capaz; se cree tonto o poco inteligente (en el aula ocupa ese lugar). Y creo que es porque no sabe leer bien, ya que, como expresé anteriormente, es muy inteligente con la oralidad (ocurrente, vivaz). En su casa sus padres están muy pendientes de su evolución, hasta un punto que posiblemente se vuelva perjudicial para él, ya que siente esa presión.

3. Celeste

a) Dificultades en lectura

La niña tenía lectura silábica y le costaba reconocer palabras largas con distinta acentuación. Realizaba una lectura fragmentada, por lo que mostraba dificultad para lograr la comprensión global e integrar la información contenida en los textos. También presentaba dificultades para generar ideas sobre lo leído y escribirlas.

b) Contexto alfabetizador familiar

De acuerdo a lo indagado por la tutora, su mamá trabajaba en una rotisería y la niña le manifestó que por ese motivo no compartía mucho tiempo con ella porque *“siempre estaba ocupada”*. Por otra parte, Celeste no se llevaba bien con su hermana; según lo expresado por la niña *“ella no tenía cuentos porque la hermana se los rompía”*.

En el dibujo que realizó la niña sobre su familia se puede apreciar a su madre y hermana.



c) Evaluación de los progresos en lectura

En las sesiones de tutoría con Celeste se aplicaron los siguientes instrumentos diagnósticos: lectura de segmentos silábicos y palabras y la lectura de cuentos cortos.

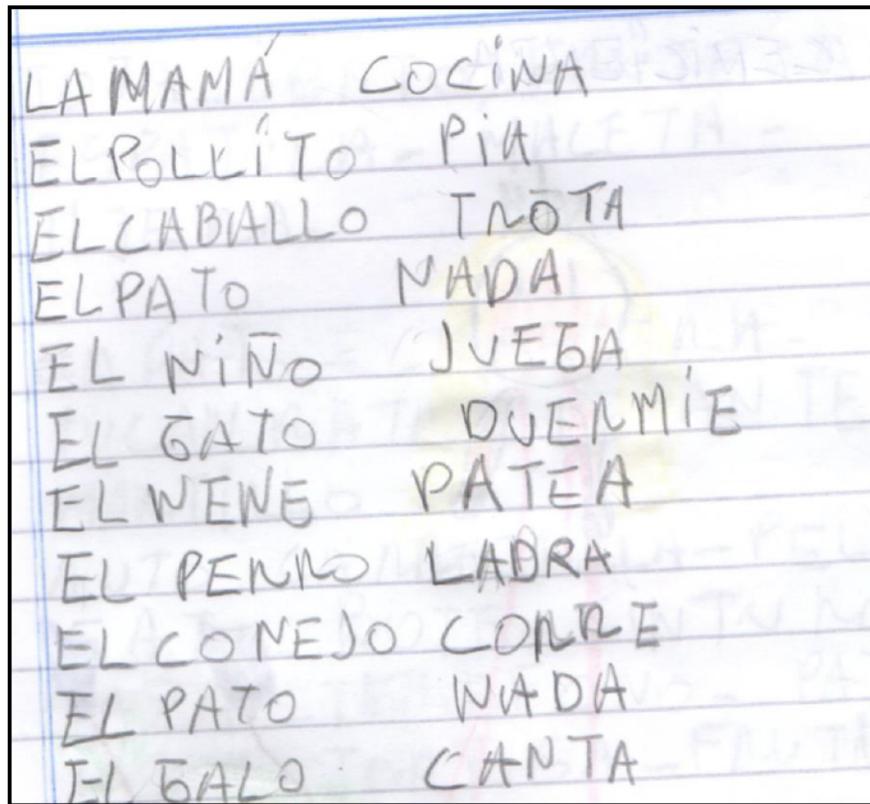
En la lectura de palabras, la niña tuvo dificultades para leer palabras trisílabas con distinta acentuación, tales como: espejo, partido, escuela, maceta, cadena, fósforo y rotonda.

Aproximadamente al mes de haber iniciado las sesiones de tutoría se aplicó la lectura del cuento corto “Pez plateado” seguido de un cuestionario de comprensión lectora. Al comienzo de la lectura la niña mostró tener un desempeño lector silábico. Se realizó una relectura del cuento y presentó las mismas dificultades. En la resolución del cuestionario de lectura la niña respondió adecuadamente las preguntas que abordaban la problemática del cuento y las intenciones de los personajes, pero tuvo dificultades al momento de escribir las respuestas. Según lo observado por la tutora, una característica saliente en el desempeño lector de la niña es que fragmentaba la lectura y tenía dificultad para integrar la información contenida a lo largo del texto.

Hacia mediados de las sesiones de tutoría, habiendo transcurrido dos meses de la anterior indagación, se dio a leer el cuento “Mono periodista”, seguido como el caso anterior, de un cuestionario de lectura. Según lo expresado por la tutora, la niña mostró una leve mejoría en la comprensión del texto, no obstante no lograba superar sus dificultades en la escritura.

d) Modos de andamiaje

A lo largo de las sesiones de tutoría, la niña y la tutora leían de manera conjunta textos elegidos en función de los intereses de Celeste. En virtud de las dificultades observadas por la tutora, centradas particularmente en el dominio de la fluidez lectora y la escritura, se destinó un tiempo relevante en cada sesión para “pensar acerca de las palabras”, es decir, escribir palabras y oraciones conversando acerca de sus significados y las letras, para facilitar la comprensión de aquellas palabras que le resultaban difíciles y cuya escritura podía conducir a la niña a la frustración. A continuación se presenta una muestra de escritura de Celeste, que ilustra lo trabajado con la tutora.



4. Nadine

a) Dificultades en lectura

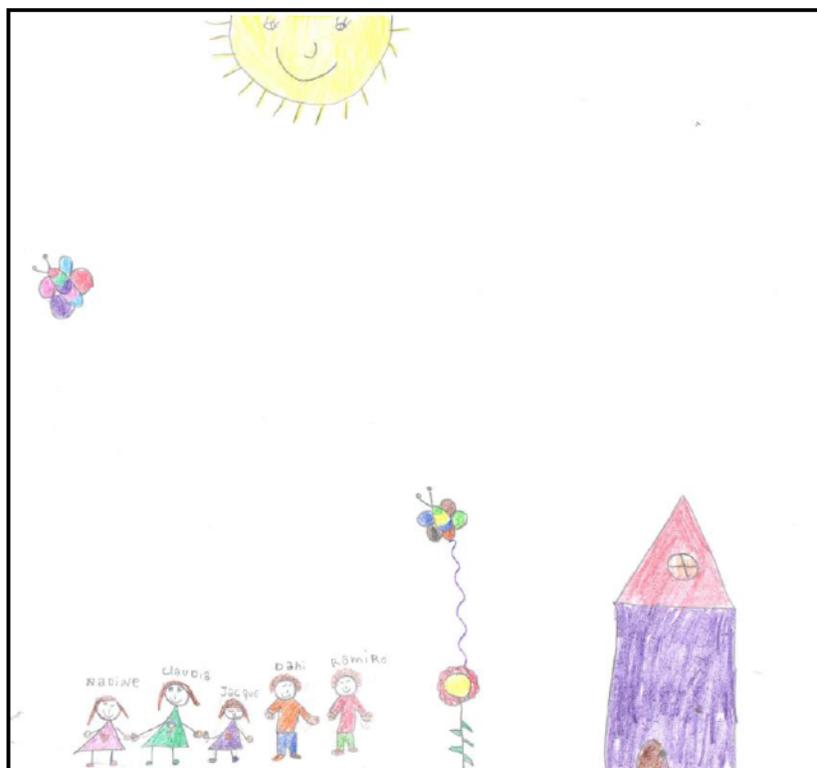
Nadine, según lo expresó su tutora, *“presentaba problemas como la sustitución de grafemas, omisión de grupos de letras, falta de conocimiento de la ortografía convencional y dificultades para lograr segmentar el continuo sonoro del habla, es decir, escribir varias palabras unidas o escribir por separado distintas partes de una palabra”*. La lectura de Nadine se caracterizaba por ser silábica, sin respetar pautas de puntuación.

b) Contexto alfabetizador familiar

Según lo mencionado por la tutora, *“en el ámbito familiar se preocupan mucho por su rendimiento; la madre le pide que lea en voz alta, le lleva cuentos de la biblioteca, le revisa los deberes que le da la maestra, etc. La lectura es dificultosa y a veces solo deletrea palabras”*. Una particularidad del contexto familiar es que sus padres se habían separado recientemente, ella se había mudado con su mamá a la casa de su abuela y por este motivo

estaba triste y sus estados de ánimos eran muy cambiantes, se angustiaba fácilmente en la escuela. La niña era consciente de sus dificultades en la lectura como también de sus estados de angustia y lo expresó a su tutora diciendo “yo tengo problemas”.

En el dibujo de su familia se puede apreciar la composición de su entorno familiar: sus padres, su hermana y su hermano.



c) Evaluación de los progresos en lectura

A lo largo de las sesiones de tutoría se administraron los instrumentos: lectura de cuentos cortos, lectura de segmentos silábicos y palabras, y prueba razonamiento verbal.

La lectura del cuento llamado “Pez plateado” se desarrolló en la sexta sesión de tutoría. La niña mostró dificultades, leyó de manera lenta y poco fluida, con persistentes pausas y detenciones, no respetaba los signos de puntuación ni tampoco había logrado prosodia. No obstante estas dificultades, Nadine respondió adecuadamente las preguntas del cuestionario de comprensión de lectura por escrito y realizó una renarración del cuento.

En la lectura del cuento “Mono periodista”, realizada en la décima octava sesión, no se observaron mejoras en cuanto a la adquisición de la fluidez lectora. Nadine continuó haciendo muchas pausas a lo largo de la lectura, sin respetar pautas de puntuación; como también repetía los inicios de algunas palabras como estrategia de apoyo.

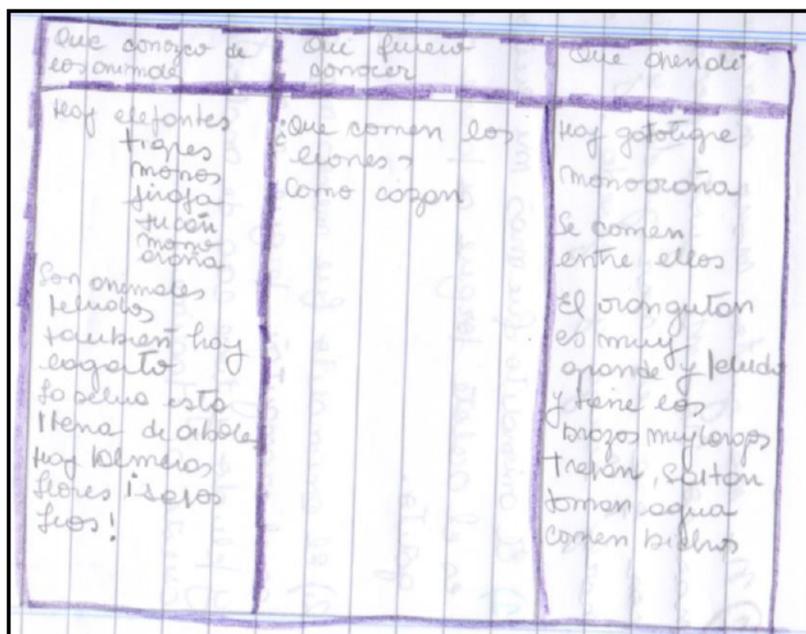
La lectura de segmentos silábicos y palabras resultó difícil para la niña, confundió letras, por ejemplo, “e por a” y “p por t”; como también, le costó leer monosílabos (fr, con, luz, por, sol, mis, mal) y palabras trisílabas de distinta acentuación (espejo, anillo, tortuga, partido, maceta, pájaro, cadena, máscara, rotonda y fósforo).

En la resolución de las tareas de razonamiento verbal, la tutora declara que el desempeño de Nadine fue bueno y los errores detectados se encuadran dentro de los aspectos evolutivos relacionados con el desarrollo del lenguaje y como también el conocimiento general del mundo.

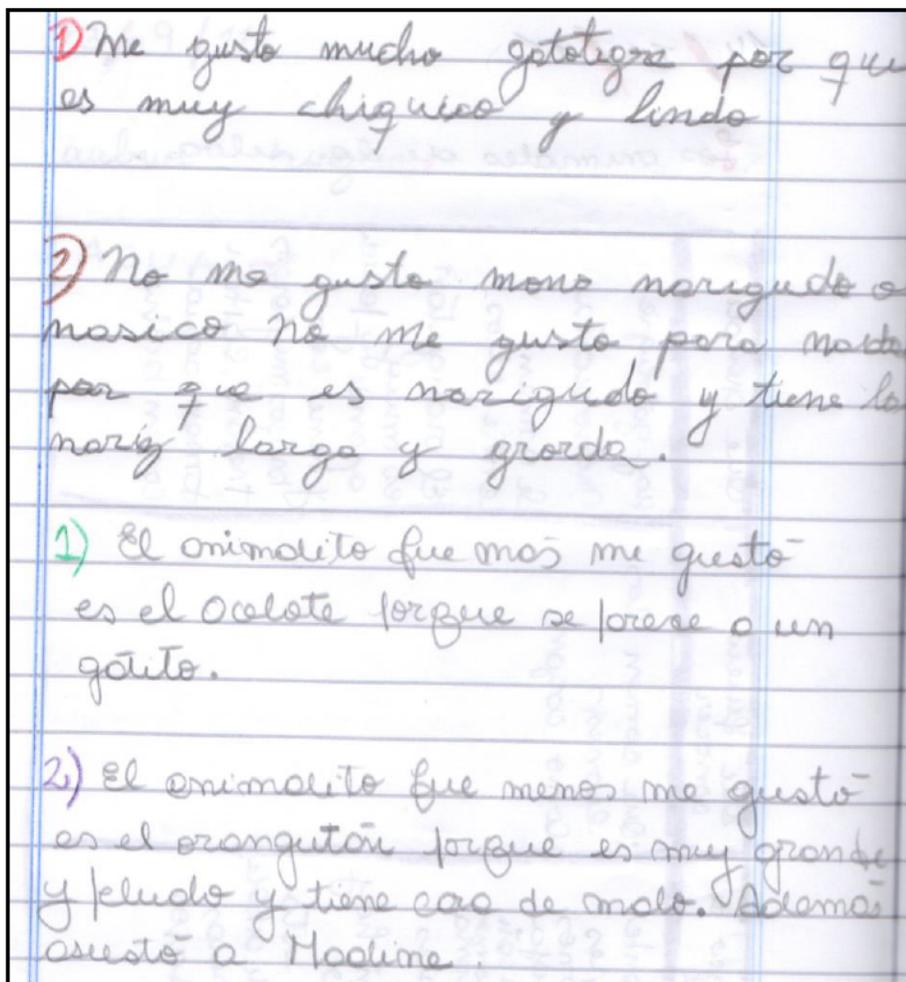
d) Modos de andamiaje

Según lo atestiguado por la tutora, “se utilizaron estrategias para incentivar y mantener la motivación de la niña a lo largo de las sesiones de tutoría: brindarle acceso a gran cantidad del material, permitirle siempre elegir las lecturas y otras tareas de acuerdo a sus intereses, nunca imponiéndole nada, alentar la expresión de sus sentimientos y deseos, impulsarla a buscar la comprensión para que la lectura se constituya en una actividad con sentido”.

Los informes analizados revelan que a lo largo de la tutoría se implementó de manera frecuente la estrategia C-Q-A como apoyo a la comprensión de los textos.



Otro modo de andamiaje usado en las sesiones de tutoría con Nadine, fue “escribir juntos” y pensar acerca de lo escrito. Como se puede apreciar en el ejemplo las dos primeras oraciones fueron escritas por la niña sobre lo leído y las dos últimas fueron escritas por la tutora en interacción dialógica con Nadine.



5. Natalia

a) Dificultades en lectura

La niña leía de manera poco fluida y silábica. Una particularidad de Natalia, es que había ingresado recientemente a la escuela, tanto ella como su familia son de nacionalidad paraguaya. La niña expresó a su tutora que “no lograba sentirse cómoda leyendo frente a

sus amigos ya que se burlaban de ella”. La maestra y la tutora coincidieron en que el contexto lingüístico-familiar de la niña influía en sus dificultades en lectura y escritura del español estándar.

b) Contexto alfabetizador familiar

Natalia tiene una familia numerosa y como se dijo anteriormente, es de nacionalidad paraguaya. Una particularidad que observó la tutora fueron situaciones en el aula de discriminación sufridas por la niña por parte de sus compañeros. En el dibujo que realizó sobre su familia se puede observar a sus padres y hermanos. En la escena las mujeres tienen pintado el cabello rubio, lo que podría poner de manifiesto la sujeción de la niña a un prejuicio social vinculado con el color de su piel, que en este caso, emergió como factor de exclusión entre pares, constatado por la tutora.



c) Evaluación de los progresos en lectura

A lo largo de las sesiones de tutoría se administraron los instrumentos: lectura de cuentos cortos, lectura de segmentos silábicos y palabras.

La lectura del cuento “Pez plateado” fue aplicado en la quinta sesión de tutoría. La niña mostró dificultades, leyó de manera lenta y poco fluida, lo que generó que ella se perdiera en la trama del relato. En la resolución del cuestionario de lectura, tuvo que

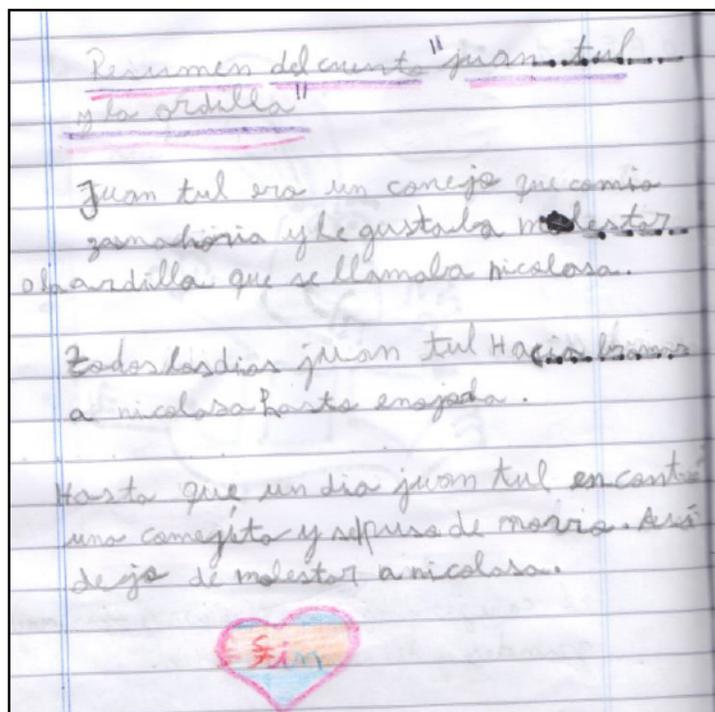
recurrir varias veces al texto para poder responder las preguntas y no logró realizar el resumen del cuento.

Hacia finales de las sesiones de tutoría, en el décimo séptimo encuentro, se realizó la lectura del cuento “Mono periodista”. Según la tutora, la niña presentó dificultades en su lectura debido a la incomodidad que le provocaba el hecho de ser grabada mientras leía. En palabras de la tutora: *“realiza la lectura demostrando nerviosismo; mientras lee observa las palabras que debe leer más adelantadas en el texto, además noto que pretende leer rápido para finalizar ese momento, por lo que concluyo que –aunque no era lo pretendido– Natalia se exigió realizar la grabación ya que ni bien termina la misma, vuelve a ser la niña alegre y dispuesta con la que siempre me encuentro”*. En la lectura del cuento, Natalia no respetaba los signos de puntuación y presentaba errores de sustitución de letras (leía “emormes” por “enormes”, “amimales” por “animales”, “poticias” por “noticias”), errores de traslación (“mara” por “rama”), omisiones de letras (“entonce” por “entonces”) y confusión de letras (“perriodista por periodista”). No obstante estas dificultades, la niña pudo corregir sola algunos de sus errores y logró realizar una re-narración del texto incorporando las ideas generales y agregando información que no figuraba en el relato.

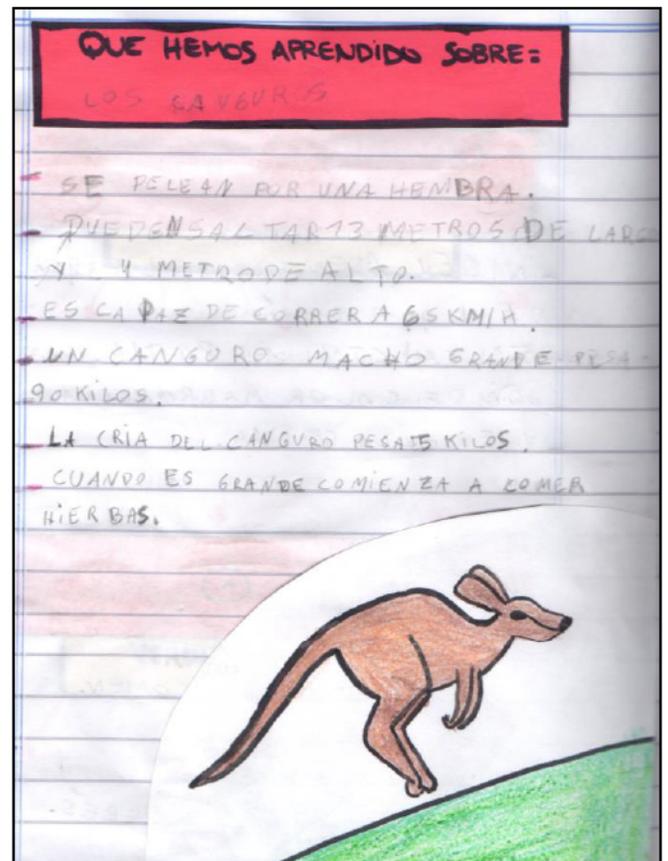
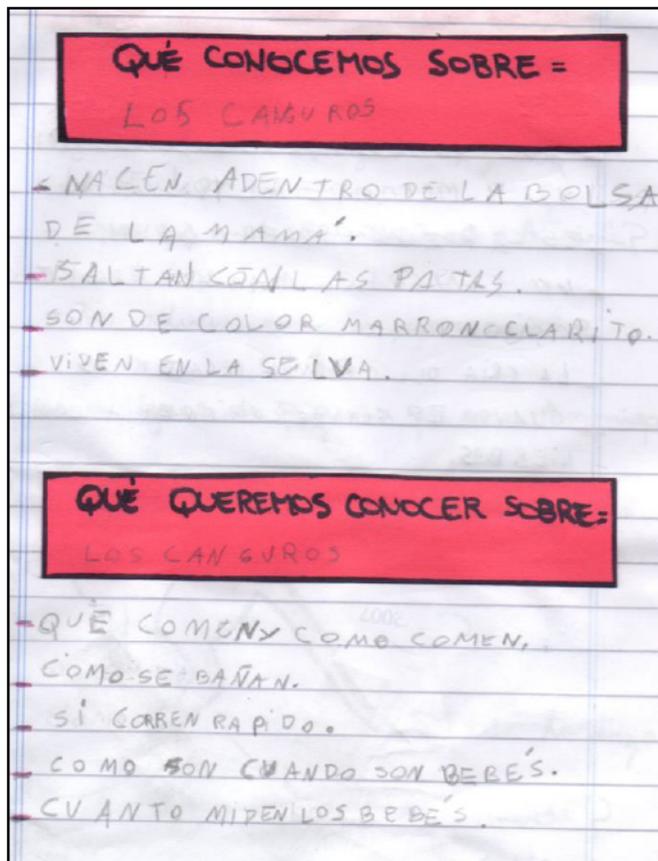
La lectura de segmentos silábicos y palabras no generó dificultades en la niña. La resolvió rápidamente y solo presentó dificultad en la lectura del segmento monosilábico FR y en la palabra redonda.

d) Modos de andamiaje

Una de las estrategias que la tutora desarrolló en las sesiones de tutoría para trabajar con la niña fue resumir de manera escrita los cuentos que leían juntas. A continuación se presenta un ejemplo de un resumen realizado por Natalia sobre el cuento “Juan Tul y las ardillas”.



Otro modo de andamiaje utilizado en las sesiones de tutoría con Natalia fue la estrategia C-Q-A, como apoyo a la comprensión de los textos. A continuación se presenta un ejemplo ilustrativo de esta estrategia, recogido del informe de la tutora.



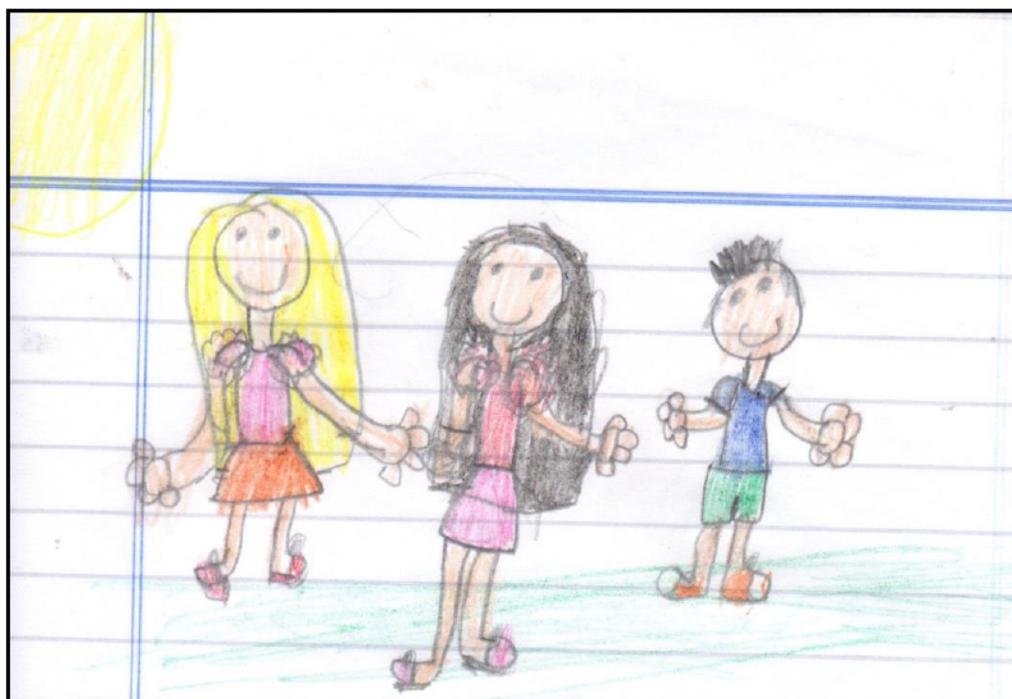
6. Gilda

a) Dificultades en lectura

La niña leía de manera fluida pero presentaba dificultades en la comprensión del texto, así por ejemplo, en la lectura de los cuentos no comprendía la trama o identificaba detalles de los sucesos narrados que eran irrelevantes. Además de estas dificultades, la niña sustituía letras en la escritura de algunas palabras, como por ejemplo “durmia” por “dormía” o “brancos” por “blancos”. Asimismo tenía dificultades en pronunciar la letra “R”.

b) Contexto alfabetizador familiar

Según lo indagado por la tutora, la niña era hija única. Vivía con su mamá, que trabajaba como empleada doméstica, y con su papá, que cuidaba a personas mayores. Según lo expresado por la niña, *“le gustaba compartir momentos de lectura con su madre aunque se ponía muy triste cuando no la dejaban asistir a los cumpleaños de sus compañeros o no la dejaban invitar compañeros a jugar a su casa”*. En el dibujo de la familia, la niña dibujó a sus padres y le comentó a su tutora que *“le pinta el pelo rubio a su mamá porque le gustaría que fuese así”*.



c) Evaluación de los progresos en lectura

A lo largo de las sesiones de tutoría se administraron los instrumentos: lectura de cuentos cortos y prueba de razonamiento verbal.

La lectura del cuento “Pez plateado” fue aplicado en la quinta sesión. La niña leyó a una buena velocidad y sin pausas. Solo se presentaron dificultades al pronunciar palabras con la letra R. Para poder resolver el cuestionario de lectura, Gilda tuvo que releer el cuento con la ayuda y guía de la tutora.

En la lectura del cuento “Mono periodista”, realizada en la décimo primera sesión, se observaron las mismas dificultades en relación a la pronunciación de palabras con letra R y en la resolución del cuestionario de lectura.

La prueba de razonamiento verbal resultó difícil para Gilda. Se detectaron errores en el reconocimiento de las analogías en la resolución de las tareas; no logró comprender el procedimiento para establecer las relaciones de significados entre las palabras que se le presentaban.

d) Modos de andamiaje

Durante las sesiones de tutoría la niña leyó una variedad de cuentos, tales como: “La Cenicienta”, “Rapunzel”, “La bella durmiente”, “Blancanieves”, “El gato con botas”, “Las extraordinarias rarezas de Ramiro Ferro”, “La princesa y el guisante”, “El hada distraída”, entre otros.

La tutora trabajaba en las sesiones con la estrategia C-Q-A para mejorar la comprensión lectora, realizaba preguntas de manera oral acerca del cuento para que la niña vaya respondiendo, escribían y leían juntas los cuentos y trabajaban con una amplia diversidad de actividades lúdicas.

La tutora elegía cuentos que le ayudasen a la niña a mejorar su desempeño lector. Por ejemplo, Gilda presentaba dificultades para pronunciar palabras que contengan la letra R, por ese motivo la tutora eligió leer el libro “Las extraordinarias rarezas de Ramiro Ferro” para trabajar en la pronunciación de dicha letra.

7. Luciano

a) Dificultades en lectura

El niño leía de manera lenta y poco fluida, remplazaba palabras por otras con sonidos semejantes, y presentaba dificultades en la comprensión de los cuentos. Lo más destacado era que Luciano no se animaba a resolver las tareas de lectura de manera independiente y siempre buscaba el apoyo de la tutora para obtener la seguridad necesaria llevarlas a cabo.

b) Contexto alfabetizador familiar

Al momento de las tutorías Luciano vivía con sus padres y era hijo único. Según el informe de la tutora, el niño *“se identificaba más con el papá porque era el más permisivo, por compartir más momentos de ocio (lo dejaba jugar en la computadora), y la ‘menos buena’ era la mamá porque lo obligaba hacer los deberes”*. En el dibujo realizado por Luciano, se puede ver a su familia y a su mascota.



c) Evaluación de los progresos en lectura

En el caso de Luciano se aplicaron los siguientes instrumentos diagnósticos: lectura de segmentos silábicos y palabras, lectura de cuentos cortos y prueba de razonamiento verbal.

En la lectura de segmentos monosilábicos, el niño no presentaba ninguna dificultad, para resolver las tareas de modo independiente. En la lectura de palabras, presentó dificultades en lectura de las palabras “rotonda” y “pregunta”. Su tutora concluye el informe de esta actividad diciendo que el niño *“posee la mayoría de las competencias lectoras básicas”*.

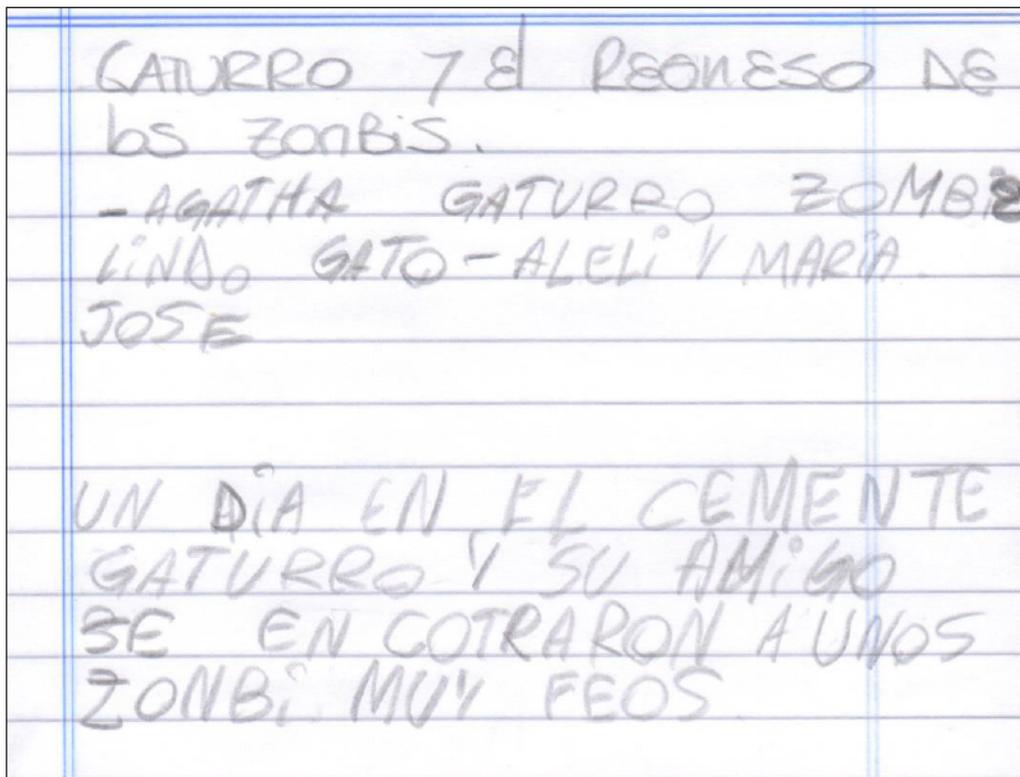
Luciano leyó el cuento “Pez plateado” de manera lenta, pausada y en ocasiones, reemplazaba algunas palabras del cuento por otras que sonaban de forma similar. Pudo resolver el cuestionario de comprensión lectora, aunque la tutora afirmó que *“su comprensión lectora es muy escasa, y esto se debe a la poca fluidez en su lectura”*.

La lectura del cuento “Mono periodista” se realizó dos veces; la segunda instancia de lectura resultó más favorable que la primera y según el informe de la tutora, le permitió al niño darle un sentido más global al cuento. En cuanto a la resolución del cuestionario, ella no observó mucho interés del niño por responder las preguntas o *“volver a contar el cuento”*.

La prueba de razonamiento verbal la pudo resolver sin ningún problema y su tutora aseguró que Luciano *“posee un buen razonamiento verbal en general”*

d) Modos de andamiaje

Una de las estrategias que utilizó la tutora con Luciano en las sesiones de tutoría fue ‘escribir juntos’. Esta actividad favoreció a que el niño pudiera comunicar lo que estaba pensando y lo estimulaba a pensar cómo las palabras llegaban a transmitir un mensaje determinado. A continuación se muestra un registro de escritura del niño en donde se observa que junto a su tutora, han trabajado sobre un libro de Gaturro:



8. Emanuel

a) Dificultades en lectura

Emanuel leía despacio y presentaba dificultades para descifrar ciertas palabras. Una particularidad de este caso analizado es que el niño practicaba escritura una vez por semana con la vicedirectora en el ámbito de la escuela. Así también, que su maestra con frecuencia expresaba juicios de valor peyorativos hacia el desempeño escolar del niño en el aula, en presencia de sus compañeros (por ejemplo, *“no sé qué voy hacer con este chico”*) y lo retaba constantemente.

b) Contexto alfabetizador familiar

Durante el desarrollo de las tutorías, el niño vivenció determinadas situaciones familiares que se vieron reflejadas en las sesiones, como por ejemplo: el nacimiento de un hermanito, variadas internaciones de su mamá por motivos de salud, un abuelo enfermo, entre otros. Según el informe de la tutora, el niño practicaba lectura con su mamá en su casa y ella lo felicitaba por sus logros. La tutora menciona que Emanuel le dijo que su *“mamá lo*

deja faltar a la escuela cuando tienen una maestra suplente porque ella dice que las suplentes no saben nada”. En el dibujo de la familia, se observa a Emanuel con sus padres. La tutora considera que no dibujó a sus hermanos por celos.



c) Evaluación de los progresos en lectura

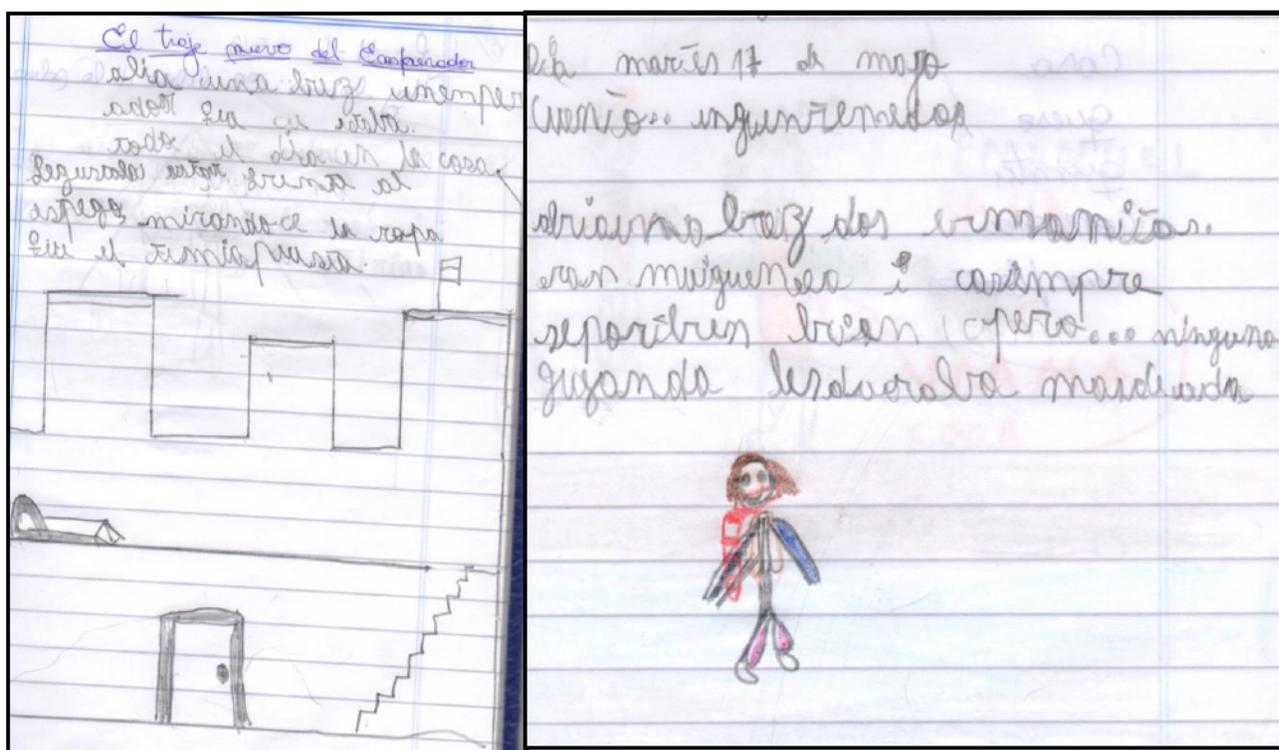
En el caso de Emanuel se aplicaron como instrumentos diagnósticos la lectura de cuentos cortos.

Según la tutora, el niño presentó algunos inconvenientes a la hora de leer el cuento “Pez plateado”, ya que la sala en donde estaban ubicados fue constantemente transitada por docentes de la institución, *“haciendo que Ema se ponga nervioso y se distrajera”*. Sin embargo, consiguió leer todo el cuento y contestar el cuestionario de forma oral. Las dificultades aparecieron cuando el niño tuvo que escribir las respuestas en su cuaderno; le preguntaba a la tutora qué debía contestar en cada una y *“le producía cansancio tener que escribirlas”*. Por estas mismas razones, Emanuel tampoco logró hacer la renarración del cuento.

La lectura del cuento “Mono periodista” la llevó a cabo dos veces: una en silencio y otra en voz alta. El niño leyó despacio, con algunas pausas para descifrar palabras y presentó algunas repeticiones. En cuando a la renarración, su tutora afirmó que *“tiene dificultades para expresar las ideas con otras palabras, algunas cosas las dice de memoria. Todas sus renarraciones empiezan con Había una vez...”*.

d) Modos de andamiaje

Una de las estrategias de andamiaje que utiliza la tutora en las sesiones de tutoría con Emanuel es ‘leer juntos’. Según ella, el niño *“lee despacio y al demorarse en descifrar las palabras, se olvida del sentido de las oraciones”*. Es por esta razón, que el niño le pidió trabajar con aquellas palabras que le costaba leer y escribir. La tutora eligió cuentos cortos y que le resultasen agradables al niño. Luego de la lectura, el niño resolvió algunas actividades en su cuaderno relacionadas a la escritura, como por ejemplo, contar el cuento con sus palabras o armar oraciones.



9. Melanie

a) Las dificultades en lectura

Melanie presentaba mayores dificultades en la escritura que en la lectura. Leía fluidamente los materiales que la tutora llevaba a las sesiones. Según lo expresado por la niña a su tutora, la madre le comunicó que ella iba a repetir el 3er grado porque sus notas eran bajas en la mayoría de las áreas curriculares. Melanie presentaba reiteradas inasistencias a la escuela ya que ayudaba a su madre en los quehaceres domésticos.

b) Contexto alfabetizador familiar

Al momento de las tutorías, Melanie vivía con sus padres y sus dos hermanos. Durante el desarrollo de los encuentros, la niña le contó a su tutora que su papá había perdido su trabajo y luego de mucho tiempo *“le dieron otro”*; y le daba vergüenza leer en voz alta porque su mamá le marcaba los errores constantemente. Asimismo, la niña aseguró que se sentía mal en la escuela porque sus compañeros le decían *“gorda y negra, porque tiene la piel oscura”*.

En una de las sesiones de tutoría, Melanie contó que su mamá se enojó con la tutora porque el libro que ésta le regaló a la niña *“era demasiado infantil y eso se traducía a que la niña hable como una bebé”*.

A lo largo de su informe, la tutora detectó ciertos aspectos relacionados al contexto familiar de la niña: *“ausencia de la madre en el hogar por cuestiones laborales, ausencia de la niña en la escuela porque se quedaba en su casa ayudando a la madre en cuestiones domésticas y vergüenza de la niña en leer en su casa porque la madre le marcaba los errores constantemente”*.

En el dibujo de la familia que figura a continuación, aparece la niña junto a su madre y su hermano.



c) Evaluación de los progresos en lectura

En el caso de Melanie se aplicaron los siguientes instrumentos diagnósticos: lectura de cuentos cortos y prueba de razonamiento verbal.

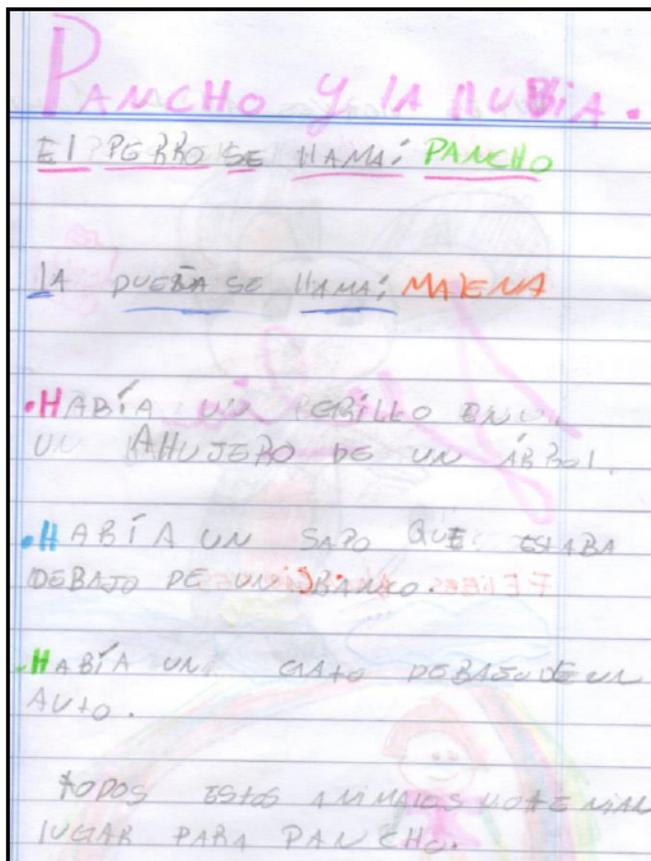
La lectura del cuento “Pez plateado” se llevó a cabo en el 2º encuentro de tutoría. Según la tutora, *“el nivel de lectura de Melanie es de fluidez medio y sus mayores dificultades son cuando escribe”*. Además, la tutora aseguró que la niña comprendió el cuento sin presentar ningún inconveniente.

La lectura del segundo cuento, “Mono periodista”, se realizó en el décimo encuentro. La niña leyó con fluidez, y tuvo una buena comprensión de los hechos que figuraban en el relato. La tutora observó que las dificultades se presentaban al tener que narrar el cuento por escrito.

En la prueba de razonamiento verbal, la niña presentó algunos inconvenientes. Por ejemplo, en el caso de: “uva es a vino como tomate es a salsa”, Melanie en lugar de escribir salsa, escribió fruta. La tutora aseguró que a la niña *“le cuesta mucho resolver los ejercicios, se esfuerza mucho para responder cada uno”*.

d) Modos de andamiaje

Según el informe de la tutora, las mayores dificultades de la niña se presentaban al momento de escribir. Es por esta razón, que apeló a la estrategia “escribir juntos”, para que la niña pueda lograr expresar en palabras lo que estaba pensando. A continuación, se presenta una ilustración de un registro de escritura de Melanie, trabajando sobre el cuento “Pancho y la lluvia”:



10. Tiziano

a) Las dificultades en lectura

El niño leía despacio y hacía pausas para leer ciertas palabras. En general, mostraba buena comprensión de los cuentos y relatos. La mayor dificultad residía en la lectura de palabras largas con distinta acentuación (permiso, semilla, lágrima, paciente, galleta) y/o de palabras poco familiares (escabullir, carnívoro, millones).

b) Contexto alfabetizador familiar

Tiziano era hijo único y vivía con sus padres. La tutora no realizó muchas observaciones en relación a la familia del niño; lo único que mencionó y que además se puede ver ilustrado en el dibujo de la familia, es que Tiziano contribuía con los quehaceres

domésticos y pasaba gran parte del tiempo al cuidado de otra persona ya que sus padres trabajaban casi todo el día. A continuación, se observa en el dibujo de la familia al niño acomodando unos platos mientras su mamá despide a su papá que parte hacia el trabajo.



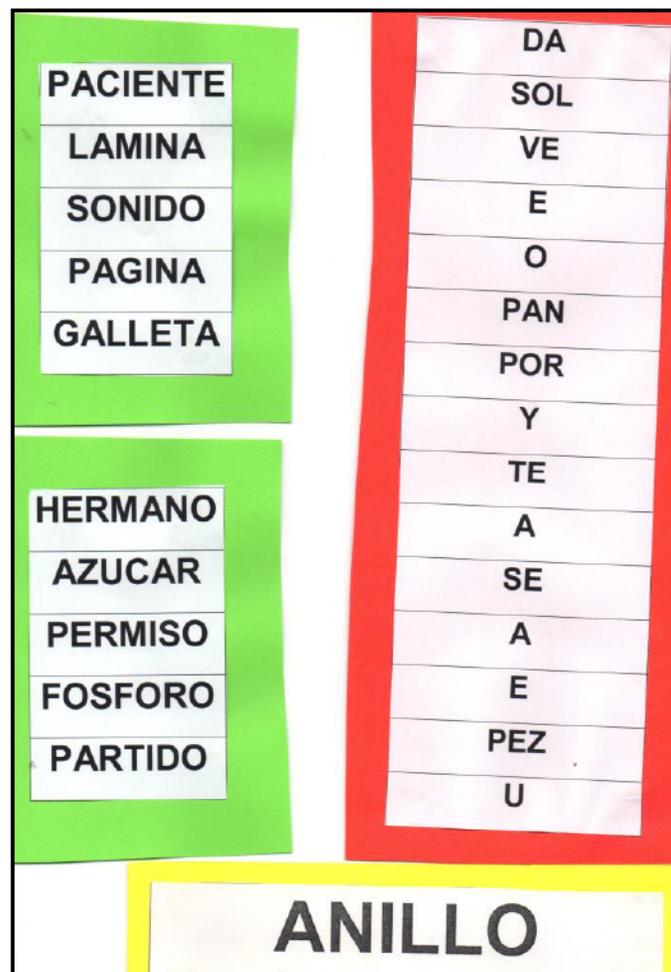
c) Evaluación de los progresos en lectura

En el caso de Tiziano se aplicaron los siguientes instrumentos diagnósticos: lectura de cuentos cortos, lectura de segmentos monosilábicos y palabras y una prueba de razonamiento verbal.

La lectura del cuento “Pez plateado” se realizó en la 5ta sesión de tutoría. La tutora afirmó que la grabación se llevó a cabo sin la autorización del niño, “*ya que si él sabe que lo estoy grabando, modifica su voz para sonar gracioso*”. Tiziano leyó despacio, e hizo algunas pausas para descifrar ciertas palabras. Asimismo, él pudo contestar todas las preguntas del cuestionario y hacer la renarración del cuento. Dicho cuestionario, lo realizó en dos sesiones por falta de tiempo, según mencionó la tutora.

La lectura del segundo cuento “Mono periodista”, se llevó a cabo en la última sesión de tutoría, y la tutora afirmó que el desempeño del niño fue similar a la lectura del cuento anterior.

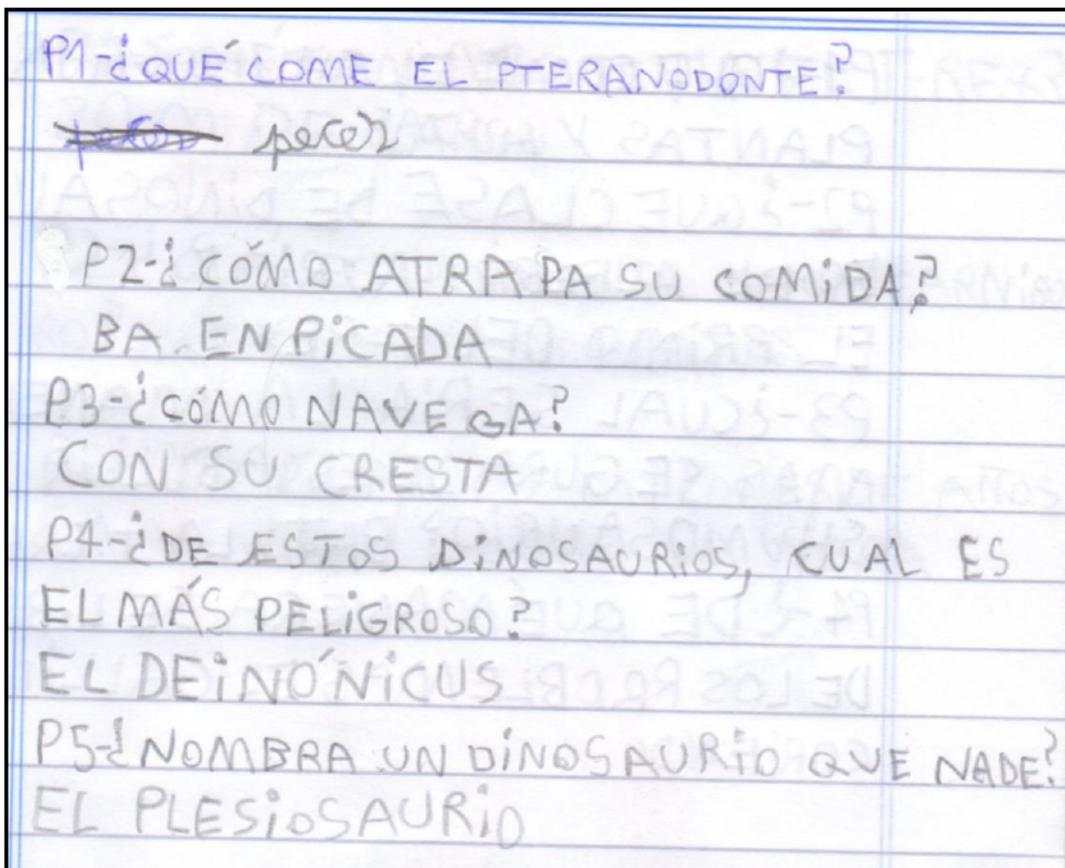
La lectura de segmentos monosilábicos y palabras se realizó en la tutoría № 12. El niño presentó dificultad en la lectura de las palabras *pregunta*, *partido*, *permiso*, *semilla*, *lágrima*, *paciente* y *galleta*. Cabe destacar, que la tutora realizó este ejercicio en cartulinas de colores de manera tal, que fuese más atractivo para el niño. A continuación se observa una ilustración del trabajo realizado por la tutora:

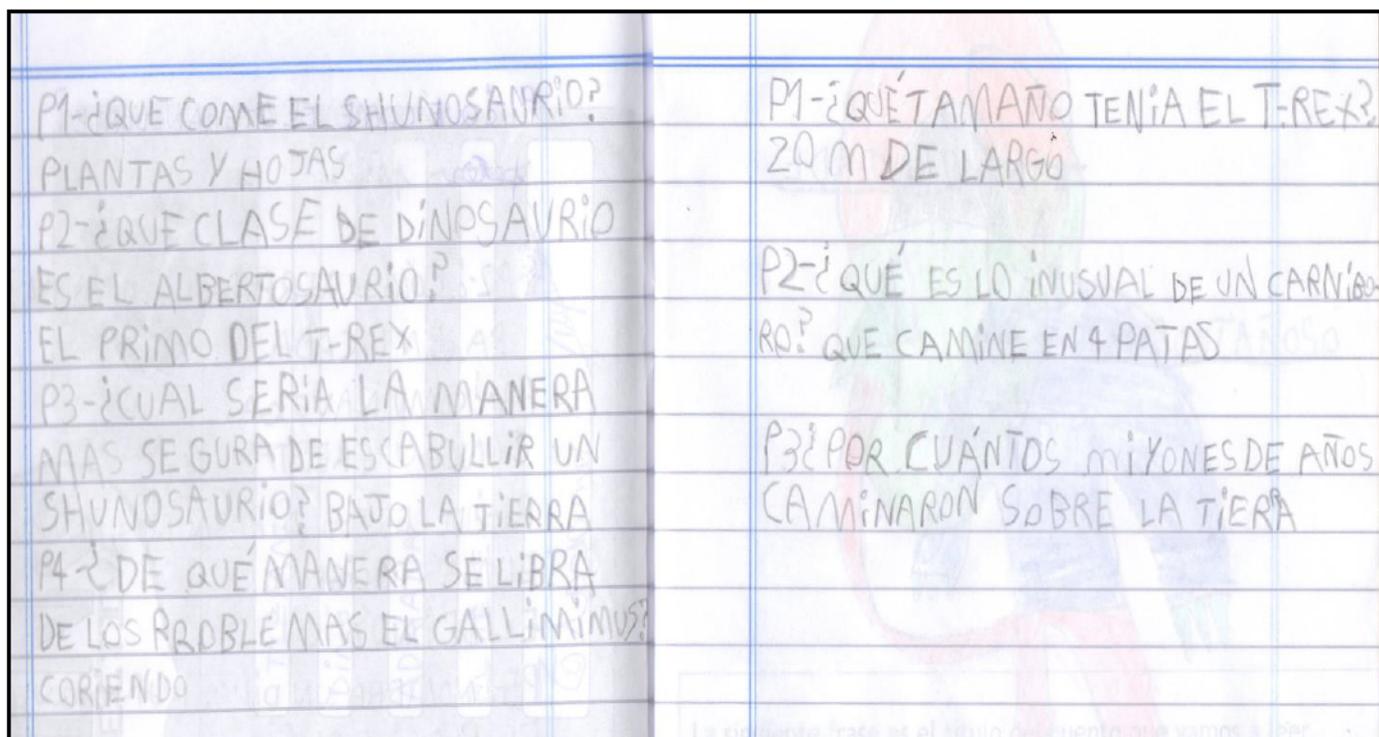


Tiziano no presentó demasiadas dificultades en la resolución de la prueba de razonamiento verbal. La tutora dijo que las equivocaciones que tuvo el niño estaban relacionadas con la complejidad de los ejercicios, ya que éstos resultaban confusos al momento de completarlos.

d) Modos de andamiaje

A lo largo de las sesiones de tutoría, Tiziano leyó una amplia variedad de cuentos y relatos expositivos sobre dinosaurios, algunos cuentos clásicos e historietas. La tutora utilizó una amplia variedad de estrategias a la hora de trabajar con el niño. Por ejemplo, en algunas sesiones, la tutora comenzaba a leer primero algún relato que el niño escogía, y luego lo continuaba él. Para trabajar la comprensión lectora y la escritura, una vez que finalizaba el momento de lectura compartida, la tutora elaboraba interrogantes acerca del cuento, que el niño debía responder de manera escrita en su cuaderno. A continuación se observa un registro de escritura del niño sobre un cuento de dinosaurios.





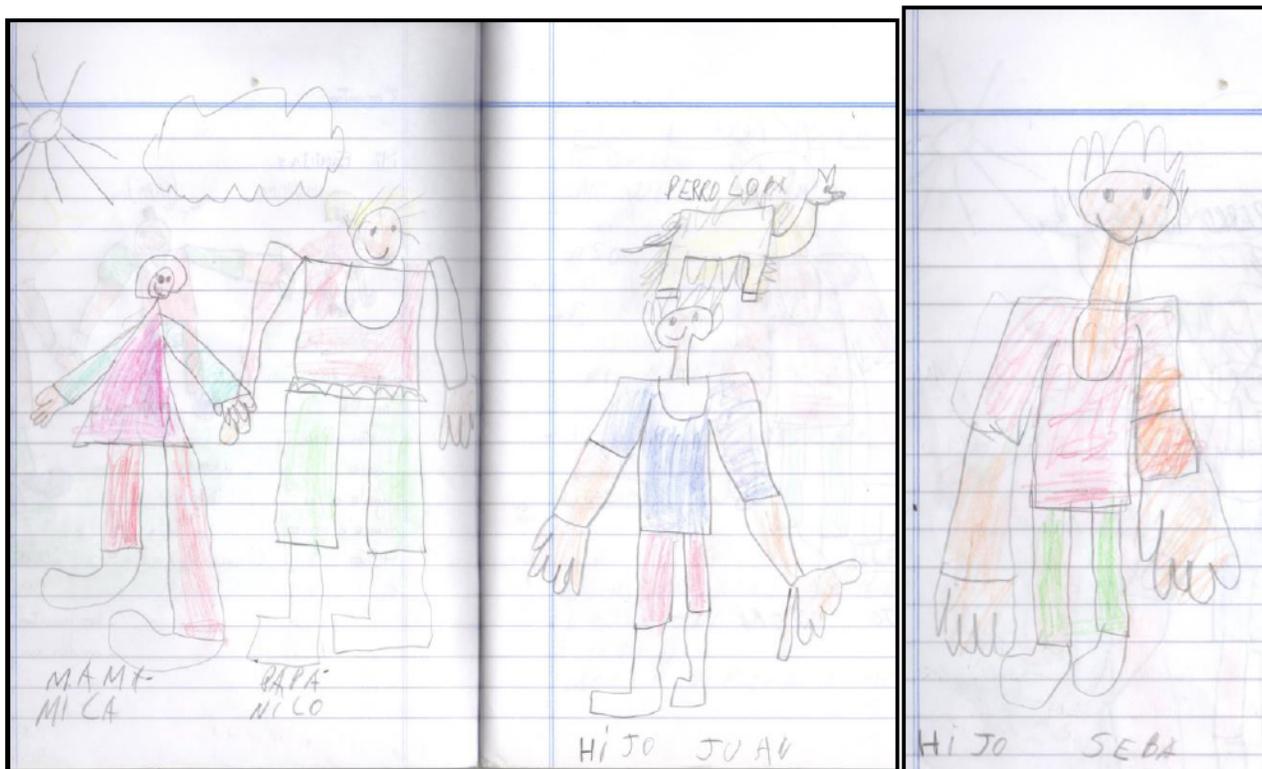
11. Juan

a) Las dificultades en lectura

Juan leía pausado, lento, comprendía las narraciones pero no reconocía los signos de puntuación en la lectura. El niño había repetido el primer año del nivel primario y no obstante esta situación, a juicio de su maestra, él persistía en las mismas dificultades que motivaron la repetición del año escolar.

b) Contexto alfabetizador familiar

Juan vivía con sus padres y su hermano mayor. Según el informe de la tutora, el niño compartía salidas con su familia, pasaba tiempo con ellos, y su mamá lo ayudaba con las tareas escolares. El dibujo de la familia se realizó dos veces, debido a que en la primera ocasión Juan dibujó una familia imaginaria de tres integrantes, a quienes les asignó un nombre y características específicas. La siguiente sesión, la tutora le pidió que en lugar de dibujar una familia imaginaria, intentara dibujar su propia familia. A continuación se observa el segundo dibujo realizado por el niño.



c) Evaluación de los progresos en lectura

En el caso de Juan se aplicaron los siguientes instrumentos diagnósticos: lectura de cuentos cortos y la prueba de razonamiento verbal.

La lectura del cuento “Pez plateado”, se desarrolló en la 5ta sesión. El niño leyó pausado, muy lento y con poca fluidez. Su tutora afirmó que su velocidad lectora no influía en su comprensión. Además, el niño le comentó que *“lo pone nervioso la situación de grabación”*.

Juan leyó el cuento corto “Mono periodista” en la décimo quinta sesión. En esta oportunidad, la tutora expresó que la lectura del texto *“fue poco exitosa ya que Juan se mostraba cansando, sin interés ni ganas de leer”*. Asimismo, la tutora afirmó que la grabación de la lectura de este cuento no reflejó los avances reales del niño como lector.

La resolución de la prueba de razonamiento verbal resultó compleja para él, ya que *“no terminaba de comprender lo que se estaba preguntando”*. Según la tutora, el niño pudo realizar la actividad pero sospechaba que *“se la quería sacar de encima porque no la entendía y le resultaba difícil”*.

d) Modos de andamiaje

Durante las sesiones de tutoría, el niño leyó cuentos como: “El gato con botas”, “Pancho y la lluvia”, “Pancho sabe”, “La casa del terror”, “el libro de la selva”, “vacaciones misteriosas”, entre otros. La variedad de cuentos era ofrecida por la tutora y el niño elegía qué quería leer en cada encuentro. De acuerdo a cómo se iban desarrollando las sesiones de tutoría, la tutora utilizaba una estrategia diferente: leer juntos, escribir juntos, lectura silenciosa, juegos, adivinanzas, dibujar, armar oraciones, etcétera. A continuación se muestra un ejemplo de las actividades que la tutora le ofrecía al niño.

Hola Juan! Mi nombre es Bruno, y hoy vamos a conocer a los bichos! Ellos están por todos lados; algunos son grandes, otros pequeños; algunos vuelan y otros caminan. A continuación, te propongo una serie de actividades para que conozcamos un poco más acerca ellos. No perdamos tiempo, ¡A TRABAJAR!

PALABRAS PERDIDAS

Completa los espacios vacíos del siguiente fragmento con la palabra correspondiente. Dicha palabra, deberás elegirla de la lista que aparece a la derecha.

Luces en la noche:



"Las luciérnagas son como escarabajos pequeños. Cuando oscurece, utilizan órganos ESPECIALES que emiten luz. Los MACHOS brillan mientras vuelan y LAS hembras brillan estando en EL suelo. Cada especie de LUCIÉRNAGA se ilumina de una FORMA distinta, para asegurarse de QUE cada hembra atraiga a LOS machos de su misma ESPECIE."

ESPECIE
LAS
ESPECIALES
MACHOS
FORMA
QUE
LUCIÉRNAGA
EL
LOS

CONCLUSIÓN

El objetivo principal de esta tesina ha sido indagar los modos de andamiaje en las prácticas tutoriales dirigidas a niños con dificultades en lectura. En lo específico se ha procurado describir las dificultades en lectura de los niños; caracterizar el contexto alfabetizador familiar, examinar la evaluación de los progresos en lectura y los modos de andamiaje empleados por los tutores.

Para tal fin, se realizó un estudio de casos, concretamente, de niños del tercer año de la educación primaria de escuelas públicas de la ciudad de La Plata que recibieron tutorías por parte de estudiantes avanzados de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencia de la Educación, en el marco de las acciones de un proyecto de extensión universitaria denominado “Tutores Voluntarios para lectores esforzados”, dirigido por la Prof. María Celia Agudo de Córscico. Estos niños fueron seleccionados por los maestros en las aulas para asistir a las sesiones de tutorías, en razón de sus dificultades lectoras. Se examinaron 11 casos (5 niñas y 6 niños).

La principal fuente de información del estudio fueron los cuadernos diarios de los tutores donde ellos consignaban todo lo sucedido en cada sesión de tutoría, los cuadernos de trabajo de los niños, los informes finales de tutores entregados al final de su proceso de capacitación y los registros de tareas e instrumentos de evaluación aplicados.

A continuación se discuten los resultados del estudio, a la luz de sus fundamentos, objetivos y dimensiones de análisis.

1. Las dificultades en la lectura de los niños

En línea con lo sostenido por investigadores como Emilia Ferreiro (1975), en este estudio se puso en evidencia el conocimiento lingüístico que aportan los niños a la lectura, que se desarrolla en la interacción social y que va más allá de las instituciones educativas. Ellos elaboran hipótesis y hacen anticipaciones que van confrontando con la realidad en contacto con hablantes o portadores de texto que los rodean. De esta manera, también van interiorizando las reglas fonológicas, sintácticas y semánticas de su lengua, no por

repetición ciega de lo escuchado en su entorno sino mediante una construcción activa y contextualizada de los saberes acerca de la cultura escrita.

En todos los casos examinados, los niños mostraron ser capaces de atribuir intencionalidad a lo escrito, es decir, de reconocer que los textos “dicen algo”. Ellos comprendían qué es lo que la escritura representa, construían hipótesis sobre lo que estaba escrito y podían diferenciar claramente los textos de los dibujos. Lo cual reviste un logro relevante en el proceso de alfabetización (Ferreiro & Teberosky, 1979). Las dificultades observadas en la lectura de los textos fueron diversas y todas ellas se asocian, por una parte, al proceso de enseñanza y aprendizaje y, por otra, a los ritmos de aprendizaje de los niños.

En primer lugar, se destaca el caso de niños que leían de manera vacilante, palabra por palabra, con muchas pausas y repeticiones de algunas palabras intentando comprender el significado; además, en la lectura de las palabras confundían letras de formas o sonidos semejantes (m/n), cambiaban el lugar de las letras (le/el, sol/los) o realizaban sustituciones de una letra por otra al leer (rota/sosa). Tal fue el caso de Nadine, que sustituía grafemas, omitía grupos de letras y mostraba insuficiente conocimiento de la ortografía convencional. Estas dificultades se proyectaban en la escritura, particularmente en la producción de palabras aisladas. Atendiendo a los postulados de las investigaciones cognitivas en el marco del procesamiento de la información, descritos en el capítulo 1, estas dificultades podrían ser asociadas al desarrollo de la “conciencia fonológica”, que operaría en el reconocimiento de las unidades significativas del lenguaje y que facilitaría la transferencia de la información gráfica a una información verbal. Esta explicación, fuertemente cuestionada en la perspectiva psicogenética, no ha podido ser constatada en plenitud en este estudio.

En los registros analizados de las tareas realizadas por los tutores para el desarrollo de la conciencia fonológica, no se ha podido comprobar que estas tareas redunden de manera directa en la mejora de los procesos de comprensión de la lectura. En algunos casos, tales como Gregorio y Celeste, se observó que ellos leían de manera vacilante y no comprendían lo leído. En otros casos, tales como Juan, Tiziano e Iñaqui se observó que a pesar de realizar una lectura vacilante y tener dificultades para asociar fonemas con grafías, los niños comprendían la lectura. Por esto, la información analizada no permite dar cuenta de la asociación entre el desarrollo de la conciencia fonológica y la comprensión de la lectura, como sostienen muchos especialistas (Jiménez González & González, 1998).

En cuanto a los niños que habían logrado la fluidez en la lectura pero no lograban comprender de manera adecuada los textos, como en el caso de Gilda y Emanuel, las dificultades más comunes aparecían relacionadas en la identificación e integración de las ideas principales contenidas en los textos.

2. El contexto alfabetizador familiar y su relación con las dificultades en lectura

En este estudio se detectó una estrecha relación entre el contexto alfabetizador familiar y las dificultades en lectura observadas por los maestros y los propios tutores.

Por una parte, se ha podido constatar la estrecha interrelación existente entre el lenguaje oral y el escrito, concretamente cómo las variaciones e interacciones lingüísticas en la lengua materna de los niños inciden en los procesos de alfabetización. Tal es el caso de Natalia, una niña de nacionalidad paraguaya que presentaba dificultades en el reconocimiento de los fonemas (por ejemplo leía y escribía “durmia” por “dormía”). En este caso, las dificultades en lectura de Natalia pueden ser relacionadas con el desarrollo de su oralidad, ya que la niña debía aprender a asociar la forma ortográfica convencional de escritura de cada palabra con una forma fonológica, “extraña para sus oídos”.

Las investigaciones muestran que la disponibilidad de libros, periódicos, televisión, enciclopedias en el hogar son componentes del capital cultural familiar que tienen una influencia importante en los procesos de alfabetización (Andrés, Urquijo & Navarro, 2010). Si bien, gran parte de los niños asistidos por los tutores no disponían en sus hogares de textos suficientes, atractivos y adecuados a su edad y nivel de escolaridad se ha observado que en los casos examinados uno de los principales factores de mayor peso ha sido el compromiso y apoyo de los padres hacia las actividades escolares de sus hijos. Un hecho saliente fue que los niños pasaban muchas horas fuera de su hogar, al cuidado de otras personas ajenas a su familia por razones laborales de los padres, como en los casos de Ñaqui, Celeste y Tiziano. En estos casos la escuela pública no lograba compensar la influencia de éstas problemáticas, con lo cual como advierte Emilia Ferreiro (2012), ponía de relieve su propio fracaso en la alfabetización.

3. Los modos de evaluación de la lectura

En las prácticas tutoriales analizadas se aplicaron distintas tareas e instrumentos para evaluar los progresos en lectura de los niños, entre otros, lectura de cuentos cortos seguidos de cuestionarios de lectura, lectura de segmentos monosilábicos y de palabras con distinta acentuación, y una prueba de razonamiento verbal.

Se observó que las tareas e instrumentos fueron aplicadas por los tutores en distintos momentos de las sesiones de trabajo y no todos respetaron las consignas de administración e intervinieron con distintos tipos de ayuda para que el niño pueda resolver las tareas. Tal es el caso de una tutora que en la lectura de segmentos monosilábicos y palabras, le presentó al niño el ejercicio en cartulinas de colores para que le resulte más atractivo, con dibujos que facilitan inferir las palabras. En otros casos, grabaron las lecturas de los cuentos desatendiendo al hecho que la grabación inhibía al niño o le generaba una situación de incomodidad. También, es necesario considerar aspectos de la diagramación de los instrumentos, como por ejemplo la prueba de razonamiento verbal donde los niños no estaban familiarizados con la mecánica de respuesta, por lo que les resultó compleja.

Por lo expresado, los resultados de las evaluaciones que realizaron los tutores son objetables y no permiten dar cuenta del uso efectivo de la información recogida para ajustar los modos de andamiaje. Al respecto, resulta necesario tomar en consideración que los tutores eran estudiantes avanzados de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, que se capacitaban en los fundamentos y metodologías del proyecto de extensión paralelamente a la labor que realizaban con los niños en las escuelas. En consecuencia, es probable que ellos aún no reunieran la experiencia suficiente en las prácticas tutoriales para la consideración de una amplia variedad de aspectos pedagógicos didácticos, lo que conduce a cuestionarnos la formación de los futuros profesionales de la educación. Este cuestionamiento no puede desatender al hecho que en la capacitación de los estudiantes, se presentaba un conjunto de instrumentos de evaluación cuyo conocimiento y dominio era gradual y, en algunos casos, se precipitaron en su aplicación.

4. Los modos de andamiaje en la lectura

Como se ha expuesto en los fundamentos de este estudio, las acciones de los tutores pueden ser comprendidas como modos de andamiaje basados en una ayuda contextualizada y adecuada a las necesidades de los niños para el aprendizaje de la lectura. Estos modos de andamiaje implican una relación de colaboración intersubjetiva para que ellos puedan internalizar las prácticas de lectura y las actividades sociales que ésta promueve. Este proceso de internalización es gradual, al principio el tutor guía la actividad del niño, pero luego progresivamente deja que éste tome la iniciativa para que él se convierta en el verdadero protagonista de la comprensión de la lectura.

Merece un comentario la caracterización de los modos de andamiaje en términos de “ayuda contextualizada”. El análisis ha revelado que el contexto alude fundamentalmente al ambiente que el tutor logra recrear para que el niño perciba a la lectura como una actividad placentera y necesaria para su vida; pero para lograr ese ambiente es necesario la consideración de diversas cuestiones que operan en contextos más amplios y que inciden en la atribución de sentido a las actividades de lectura en las sesiones de tutorías. En un nivel más macro, es necesario considerar las prácticas de lectura en el contexto histórico y social actual (qué se lee con mayor frecuencia, cómo se lee, con qué propósitos se lee); a nivel de la escuela, las experiencias y prácticas escolares específicas en materia de lectura; y en un nivel más micro, las tareas, los textos y las situaciones de lectura en el aula.

Asimismo, es preciso reconocer los factores afectivos y sociales que inciden en los modos de andamiaje y los significados que éstos adquieren tanto para el niño como para el tutor. En cuanto a lo afectivo, en este estudio se ha visto que algunos niños atribuían sus dificultades en lectura a la falta de inteligencia en comparación con el desempeño lector de sus compañeros en el aula que no presentaban esas mismas dificultades, como Gregorio que se pensaba “tonto” o “poco inteligente”. En otros casos, las dificultades se asociaban con problemáticas familiares, como en Iñahui y Nadine, que desencadenaban en los niños estados de tristeza, angustia, llanto, temor o ansiedad en las sesiones de tutorías. Aquí es necesario atender al hecho de que los modos de andamiaje se constituyen a partir de una relación intersubjetiva, en donde el diálogo entre el tutor y el niño ocupa un lugar privilegiado para que emerja la causa de las dificultades. Esta idea parece simple pero

parecería estar descuidada en los escenarios educativos actuales. Al respecto, tal como se ha puntualizado en el capítulo 2, los postulados socioconstructivistas señalan la importancia que tienen los aspectos dialógicos en el proceso de alfabetización.

Una cuestión relevante es que todos los niños que asistieron a las sesiones de tutorías tuvieron en mayor o menor grado progresos, lo que permite suponer que las acciones de andamiaje de los tutores pueden colaborar sustantivamente con la función de la escuela. También, en este estudio se ha detectado que las acciones de andamiaje incentivaron la participación de los niños en las tareas de lectura en el contexto del aula. Como en los casos de Natalia y Melanie a quienes las tutorías ayudaron a superar sus inhibiciones en este contexto.

Una particularidad en el análisis de los modos de andamiaje es que éstos estaban encuadrados en los lineamientos del proyecto de extensión del que participaban los tutores. En esos lineamientos se proponían seis momentos de trabajo, sustentados en la obra de Morrow & Walker (1997), a saber: leer juntos, leer los viejos cuentos favoritos, escribir juntos, leer por placer, pensar acerca de las palabras y resumir el éxito. El desarrollo de estos modos de andamiaje fue variable en las sesiones de tutorías, es decir, que cada tutor los iba administrando de acuerdo a las necesidades y/o intereses de los niños. Por otro lado, estos momentos se complementaron con juegos (loto, armando sílabas, descubrir la palabra, armar oraciones), dibujos, lectura de imágenes y la implementación de la estrategia C-Q-A. Por lo que la información analizada a partir de los registros de los tutores fue heterogénea, pero esto no impidió observar algunas regularidades y/o aspectos salientes en los modos de andamiaje, que se exponen a continuación.

a) Leer textos favoritos

En los informes de los tutores se observó que los niños a menudo escapaban a la lectura, porque en algunos casos no sabían cómo encontrar un libro que les resultara comprensible e interesante. Se ha visto que los cuentos cortos y con palabras familiares despertaron entusiasmo. Por ejemplo, en el caso de Gilda las tutorías se iniciaron siempre con la lectura de algún cuento maravilloso de princesas debido a que la niña le gustaba mucho este tipo de historias. De igual manera, en todas las sesiones de tutoría, Juan quería

releer “Pancho y la lluvia” o “Pancho sabe”, dos cuentos cortos que narraban las aventuras de un perro. La lectura de estos cuentos ayudó a Juan a leer con mayor fluidez.

b) Leer juntos

Resultó ser uno de los modos de andamiaje más empleados por los tutores en aquellos casos en que los niños se mostraban desanimados, cansados, con pocas ganas de leer, que tenían dificultades para hacerlo solos o que el texto le resultaba muy extenso. Tal fue el caso de Gregorio, que a causa de su apatía por la lectura y dificultades, la tutora usaba esta estrategia con frecuencia hacia el final de las sesiones de trabajo. Se ha visto que “leer juntos” resultó una verdadera experiencia colaborativa que en algunos casos redundó de manera directa en la mejora de los procesos de lectura de los niños y en el aumento de su interés y el placer por la lectura. Aquí, se observó que el modelo lector ofrecido por los tutores desempeñó un papel central, como en los casos de Emanuel, Juan, Nadine, Celeste, Gilda, Natalia y Tiziano.

c) Escribir juntos

Este modo de andamiaje se empleó la mayoría de las veces al finalizar la lectura de algún libro. Los tutores con los niños armaban oraciones sobre lo tratado en el texto, resumían la historia, escribían las palabras no familiares o cuya ortografía era desconocida. Los casos en donde se usó más este modo fueron los de Natalia, Nadine, Gilda, Luciano, Melanie y Juan. Algunos tutores combinaron este modo con la estrategia C-Q-A para que los niños puedan comparar qué sabían antes de la lectura y qué aprendieron como resultado de ella, sobre todo en los textos de tipo explicativo.

d) Leer por placer

Una particularidad que se ha visto en los registros de los tutores es que la mayoría de los niños tutorizados no habían tenido demasiadas experiencias de lectura placentera, ya sea en la escuela o en sus hogares. Las dificultades en lectura obstaculizaban en ellos vivencias placenteras. Por esto, lo placentero surgió paulatinamente como resultado de la lectura de cuentos que los niños elegían en las sesiones de tutoría y que podían leer de manera independiente.

e) Compartir una palabra

Este modo de andamiaje resultó el menos empleado. En casos muy aislados los tutores declararon usar el diccionario para buscar el significado de algunas palabras que el niño desconocía. No se encontraron registros que permitan observar que los tutores trabajaron sobre el reconocimiento de palabras clave para interpretar el contenido de los textos o bien que hayan apelado al contexto del propio texto para la comprensión de las palabras.

f) Resumir los logros alcanzados

Hacia el final de cada sesión, los tutores felicitaban a los niños por sus desempeños y les hacían saber sobre sus avances. Los incentivaban a continuar mejorando y a seguir leyendo un poco más. Este momento resultó ser un factor sumamente motivador para los niños para continuar realizando actividades de lectoescritura.

5. Las prácticas tutoriales y los modos de andamiaje más beneficiosos para la lectura en los niños

La práctica tutorial en lectura se basa en una relación muy particular de interacción y ayuda entre los tutores y los niños. En el sentido propuesto por Vigotsky (1983) la labor de los tutores se orienta a crear “zonas de desarrollo próximo” y comprender la complejidad del aprendizaje escolar, en términos de diversidad antes que de déficit en las capacidades de los niños, para favorecer su máximo potencial de desarrollo. Una de las principales responsabilidades de los tutores consiste en ayudar a que los niños perciban a la lectura como una actividad significativa e importante para la vida diaria.

La tutoría también puede ser comprendida como una práctica educativa situada y de aprendizaje colaborativo que implica aprender “in situ” y “aprender haciendo” y pone en juego el pensamiento, la afectividad y la acción conjunta de tutores y niños. Las herramientas materiales son fundamentalmente textos escolares y juegos didácticos, adecuados a la edad y el nivel de escolaridad de los niños.

Por tratarse de una práctica que procura atender a las diversidades cognitivas y sociales y a los ritmos particulares de aprendizaje de los niños, no puede ser concebida bajo un modelo único de actividades que pueda ser replicado en las distintas situaciones educativas. En este trabajo se revisaron seis modos de andamiaje cuyos beneficios se ha visto que están en función de su grado de adecuación a las necesidades de aprendizaje de los niños. Así, en algunas sesiones de tutoría resultó más beneficioso “leer juntos”, en otros, “escribir juntos” y, también usar juegos didácticos basados en tareas de lectura y escritura, para despertar el interés y entusiasmo de los niños. Cabe señalar que los seis modos de andamiaje analizados en este estudio no son excluyentes de otras modalidades de andamiaje. En esta etapa de investigación se analizaron aquellos modos encuadrados en los lineamientos del trabajo extensionista de los tutores y de los cuales se disponía suficiente información. A futuro se proyecta dar continuidad a lo investigado, considerando otros modos de andamiaje y contextos educativos.

Un aspecto central que emerge en lo analizado es que las tutorías motivaron a los niños para leer tanto dentro como fuera del aula, porque fundamentalmente los tutores compartieron con ellos sentimientos de manera abierta y mostraron confianza en sus posibilidades de aprendizaje.

Por otra parte, las tutorías brindaron un apoyo adicional a los maestros en su trabajo cotidiano en las aulas. La relación que establecieron los tutores con ellos, en términos de colaboración y compromiso de trabajo compartido, resultó clave para el conocimiento de las necesidades de los niños, su seguimiento y valoración de los progresos.

La experiencia recogida en este estudio permite afirmar que la forma en que la tutoría se inserta en la escuela tiene efectos en los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación de la lectura. Como sabemos, en las escuelas primarias, en general, y en lo particular, de la ciudad de La Plata, hay muchos niños con necesidades diversas y la tutoría posibilita una experiencia de contacto personal con ellos que no siempre es posible. El tutor puede desplegar otras formas de aprendizaje en torno a la lectura y la escritura a las que tienen lugar en la clase y, de esta manera, puede hacer una contribución muy positiva al equiparamiento de las oportunidades de aprendizaje y al ejercicio del derecho que tienen los niños a la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agudo de Córscico, M. C. (1998) Proyecto "Tutores voluntarios para la actividad lectora". Instituto de Investigaciones Educativas. Universidad Nacional de La Plata.

Andrés, M.L., Urquijo, S. y Navarro, J. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, Vol. 3, 129-140,

Braslavsky, Berta (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida*, 2, 1:17.

Braslavsky, Berta (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bruner, Jerome (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.

Castedo, M., Molinari, C. y Siro, A. (2004). *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Colomer T. y Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona, Celeste ediciones.

Delfior Citoler, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. España, Aljibe.

Dirección General de Cultura y Educación, Diseño curricular para la Educación Primaria, Primer Ciclo, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, (2009).

Dubois. M. E. (1995). *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Aique.

Ferreiro, E. (1985). "Trastornos de aprendizaje producidos por la escuela". En: *Problemas de psicología educacional*. Serie ensayos. No. 1, Buenos Aires.

Ferreiro, E. (2012). Comprensión del sistema alfabético de escritura. En Carretero, M. y Castorina, J. (comps.) *Desarrollo cognitivo y educación II*, Buenos Aires, Paidós.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.

García Madruga, J., Gómez Veiga, I. y Carriero López, N. (2002). Adquisición y desarrollo de la comprensión lectora. En, García Madruga, J., Gutiérrez Martínez, F. y Carriero López, N. *Psicología Evolutiva II, Desarrollo Cognitivo y lingüístico*, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

González, M. J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico. Análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje* 76, 97 – 117.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México, Mac Graw.

International Reading Association y National Association for the Education of Young Children (1998) "Learning to Read and Write. Developmentally Appropriate Practices for Young Children." En *The Reading Teacher*, Vol 52, 2, 193-216

Jiménez González, J. Y González, M. (1998). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Madrid, Síntesis.

Jiménez, J. Rodrigo, M. y Hernández, I. (1999). Procesos de aprendizaje y desarrollo de la lectura. En De Vega, M. y Cuetos, F. (Coordinadores), *Psicolingüística del español*. Madrid, Trotta.

Just, M. y Carpenter, P. (1987). *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Newton, Massachusetts, Allyn y Bacon.

Kaufman, A. (1994). "Escribir en la escuela. Qué, cómo y para quién?". En: *Lectura y Vida*, Año 15, 3. Buenos Aires.

Morrow, L. & Walker, B. (1997). *The reading team: A handbook for volunteer tutors K-3*. Newark, D.E., International Reading Association, (Traducción al español, primera y tercera partes por las profesoras María Rosa Carbajo y María Celia Agudo de Córscico).

Morrow, L. & Woo, D. (2001). *Tutoring Programs for Struggling Readers*. New York, The Guilford Press.

Morrow, L. (1997). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. (3rd edition) Needham Heights, M.A, Allyn & Bacon.

Onrubia, J. (1997). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En: Coll, C. y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Colección Biblioteca de Aula Editorial Graó.

Rogoff, B. (1977). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En, Wertsch, J. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Solé, I. y Teberosky, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación II*, Madrid, Alianza.

Stanovich, K. (1989). Learning disabilities in it broader context. *Journal of Learning Disabilities*, 5, 287- 612.

Topping, K (2000). Tutoría. Serie Prácticas Educativas, 5, Academia Internacional de Educación.

Vygotsky, L. (1993) Pensamiento y lenguaje. En *Obras Escogidas. T 2* Ed. Madrid, Visor.

Vygotsky, L. (1986). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica

Walker, B, & Mandel Morrow, L. (1998). Tips for the Reading Team. Strategies for Tutors. Newark Delaware, International Reading Association. (Traducción María Celia Agudo de Córscico, reservado exclusivamente para circulación interna).

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*. 1ª Ed. Barcelona, Paidós.

ANEXO 1
MUESTRA DE ENTREVISTA INICIAL

ENTREVISTA INICIAL

1. ¿Tenés hermanos? *Sí, Tres*
¿son mayores o menores que vos? *Uno mayor, dos menores*
2. ¿Alguien te ayuda a leer y escribir? ¿Quién? *Mamá, algunas veces*
3. ¿Qué es lo que más te gusta hacer cuando no estás en la escuela?
Jugar a la maestra o con los juguetes.
4. Decime algo sobre tus amigos...
Tengo solo una amiga
5. ¿Qué es lo que más te gusta hacer con tus amigos? *Jugar a la maestra o que*
...y ¿para hacer vos solo/sola? *Vendemos cosas.*
Dibujar.
6. ¿Qué te gusta de la escuela?
El recreo, las clases de lengua y matemática
7. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?
Sí, porque me entretengo.
8. ¿Te gusta escribir? ¿Por qué?
Sí, mucho.
9. ¿Cuál es el mejor cuento que has leído?
Aladino.

ANEXO 2

MUESTRA DE ENTREVISTA PARA DETECTAR INTERESES

PROYECTO TUTORES VOLUNTARIOS PARA LECTORES ESFORZADOS ENTREVISTA PARA DETECTAR INTERESES

Comience el entrevistador diciendo que a Ud. le gustaría saber algo más acerca de lo que a los niños les gusta hacer y que es lo que ellos sienten frente a las tareas de lectura y escritura. Formule cada una de las preguntas y lea sus opciones.



	2	1	0
1. ¿Cuántas veces te gustaría que tu maestro les lea?	Todos los días	Casi todos los días	Pocas veces
2. ¿A vos te gusta leer libros?	Si	Mas o menos	No
3. ¿Qué es lo que más te gustaría tener?	Un libro nuevo	Un juego nuevo	Ropa nueva
4. ¿Hablás con tus amigos sobre libros y revistas que lees?	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
5. ¿Cómo te sentís cuando lees en voz alta para que alguien te escuche?	Bien	Mas o menos	Mal
6. ¿Te gusta leer durante tu tiempo libre?	Si	Mas o menos	No leo ni en mi tiempo libre
7. ¿Si alguien le regalara un libro, como te sentirías?	Feliz	Mas o menos	Desilusionado
8. ¿Llevás libros de cuento para leer en la escuela?	Casi todos los días	Algunas veces	Casi nunca
9. ¿Leés en voz alta para alguien de tu familia?	Casi todos los días	Algunas veces	Casi nunca
10. Para vos leer es:	Fácil	Un poco	Muy difícil
		difícil	
11. ¿Te gusta escribir?	Si	Mas o menos	Prefiero otra cosa
12. ¿Escribís en tu tiempo libre?	Mucho	Un poco	Nada
13. ¿Qué es lo que más te gusta leer?	Libros y revistas	Los libros de la escuela	Nada

ANEXO 3

MUESTRA DEL CUESTIONARIO DE OPINIONES PERSONALES

PROYECTO TUTORES VOLUNTARIOS PARA LECTORES ESFORZADOS

CUESTIONARIO DE OPINIONES PERSONALES

Tutor: ANALIS
 Escuela: Nº 8
 Niño/ Niña: COILDA DANIELA VANINA
 Edad: Fecha de aplicación: 19/05/11

Consigna

Las siguientes opiniones tienen que ver con lo que sienten muchos chicos. Te pido que si lo que dice es como lo que te pasa a vos, marques con una cruz en la columna "SI".
 Si lo que se dice no es algo que te ocurra a vos, marques con una cruz en la columna "NO".

	SI	NO
1. Me preocupan muchas cosas.	X	
2. Muchas veces me dan ganas de llorar.	X	
3. Muchas veces tengo dolor de estómago.		X
4. Muchas veces estoy demasiado cansado y no tengo ganas de hacer nada.	X	
5. Muchas veces me siento molesto.		X
6. Muchas veces acabo teniendo problemas con los otros chicos.	X	
7. Otros chicos me molestan.	X	
8. Muchas veces me pongo mal y me enojo.	X	
9. Muchas veces me peleo.	X	

ANEXO 4

MUESTRA DEL CUESTIONARIO DE LECTURA "PEZ PLATEADO"

CUESTIONARIO DE LECTURA

1. RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS SOBRE LA LÍNEA PUNTEADA

a) ¿CÓMO SE LLAMABA EL PEZ?
PEPRO

b) ¿DÓNDE VIVÍA?
EN UN LAGO

c) ¿QUÉ VIO EL PEZ CUANDO ESTABA NADANDO?
UNA LOMBRIS

d) ¿QUÉ HIZO ENTONCES?
LA FUEA COMER

e) ¿QUÉ SINTIÓ EL PEZ CUANDO NADABA?
ESTABA NADANDO AN. DO ESPU
SOTRIS, TE

f) ¿QUÉ PENSÓ CUANDO SE PUSO TRISTE?
QUE TENIA QUE TENER MA
S CUIDADO

g) ¿CÓMO TERMINA LA HISTORIA?
LO DEJA ESCAPAR

2. REALIZA UN RESUMEN DEL CUENTO UTILIZANDO TUS PROPIAS PALABRAS

A VI A UN ANES UN YA MADO PEPRO
UNDI A EL PES ESTAR NADANDO OVI
OUNA LOMBRIS. ERA UN PESCADOR.
LO DEJO ESCAPAR

ANEXO 5
MUESTRA DE LA EVALUACIÓN DE FLUIDEZ LECTORA

PRIMER LECTURA

Tiempo de iniciación:
Tiempo de finalización:

TIPIFICACIÓN DE LOS ERRORES DE LA LECTURA ORAL

Ejemplos:

- Confusión de letras de forma semejante.*
- Vacilación: el niño se detiene antes del texto más tiempo del habitual, titubea o vacila antes de leer, una letra, sílaba o palabra, pero al final lo hace.*
- Repetición: vuelve y lee lo ya leído, repitiendo varias palabras.*
- Lectura a golpe de sílabas.*
- No respeta los signos de puntuación gráficos mientras lee.*
- Lee muy lentamente.*

CALCULO DE LA VELOCIDAD LECTORA

- Número de palabras leídas en los dos minutos:
- Cantidad de palabras leídas por minuto:
- RATING DEL DESEMPEÑO LECTOR NIVEL:

SEGUNDA LECTURA

Tiempo de iniciación:.....
Tiempo de finalización:.....

Observaciones particulares:

ANEXO 6

MUESTRA DE EJERCICIO DE RAZONAMIENTO VERBAL

Encontrar la mejor palabra

Cada una de las siguientes oraciones puede ser completada solamente por una de las cinco palabras que figuran a la derecha. Escribe la palabra que creas es la que corresponde en el casillero, sobre la línea de puntos .

El primer ejercicio ha sido hecho para que sirva de ejemplo.

0.- Mugido es a vaca como zumbido es a	.....abeja.....	mariposa, ruido, toro, abeja
1.- Pan es a harina como zapatero es a...	.....taco.....	talón, caminar, cuero, taco, pié.
2.- Salida es a entrada como subir es a.	.....bajar.....	escalón, bajar, caminar, tropezar, rodar
3.- Árbol es a rama como mano es a ....	.....pié.....	anillo, palma, pié, dedo, guante
4. Volante es a auto como manubrio es a	.....bicicleta.....	camión, lancha, tren, avión, bicicleta
5. Uva es a vino como tomate es a.....	.....salsa.....	aceite, frasco, fruto, salsa, vegetal

El primer ejercicio ha sido hecho para que sirva de ejemplo.

0. – Navidad es a pan dulce como Pascua es a

h u e v o

1.- Carretilla es a arena como manguera es a.....

A G U A

2.- Mar es a salado como río es a.....

D U I C E

3.-Vaca es a leche como abeja es a

M I E L

4.- Auto es a conductor como avión es a

5. Invierno es a frío como verano es a

C A L O R

ANEXO 7

MUESTRA DE EJERCICIO DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS LECTORAS
BÁSICAS

ITEM 1			ITEM 2			ITEM 3			
SÍLABA	1 (+) 0 (-)	N° de intentos	SÍLABA	1 (+) 0 (-)	N° de intentos	SÍLABA	1 (+) 0 (-)	N° de intentos	
DAR	0	1	DA	1	1	TOS	1	1	
O	1	1	SOL	1	1	EN	1	1	
TU	1	1	VE	1	1	O	1	1	
UN	1	1	E	1	1	MIS	1	1	
YO	1	1	O	1	1	QUE	1	1	
U	1	1	PAN	1	1	GAS	1	1	
Y	1	1	POR	1	1	Y	1	1	
FRA	1	1	Y	1	1	MI	1	1	
ES	1	2	TE	1	1	VOS	1	1	
LUZ	1	2	A	1	1	LA	1	1	
SAL	1	2	SE	1	1	SI	1	1	
SOS	1	1	A	1	1	U	1	1	
A	1	1	E	1	1	MAL	1	1	
CON	1	1	PEZ	1	1	A	1	1	
LUZ	1	2	U	1	1	LA	1	1	

ITEM 1	1 (+) 0 (-)	N° DE INTENTOS.	OBSERVACIONES	ITEM 2	1 (+) 0 (-)	N° DE INTENTOS.	OBSERVACIONES
PALABRA	1	1		CARACOL	1	3	
ESPEJO	1	2		TORTUGA	1	1	
HOSPITAL	1	1		PARTIDO	1	1	
PÁJARO	1	1		SALIDA	1	1	
COCINA	1	1		ESCUELA	1	1	
PREGUNTA	1	1		DESPACIO	1	1	
ANILLO	1	1		MACETA	1	1	

ITEM 1	1/0	N°	ITEM 2	1/0	N°	ITEM 3	1/0	N°	ITEM 4	1/0	N°
PÁJARO	1	1	HERMANO	1	1	TÍTERE	1	1	PACIENTE	1	1
CADENA	1	2	AZUCAR	1	2	ROTONDA	1	2	LÁMINA	1	1
CUCARACHA	1	1	PERMISO	1	2	MÁSCARA	1	1	SONIDO	1	1
ESPEJO	1	1	FÓSFORO	1	1	SEMILLA	1	1	PÁGINA	1	1
LÁMPARA	1	3	PARTIDO	1	1	LÁGRIMA	1	3	GALLETA	1	1

ANEXO 8

MUESTRA DE CUESTIONARIO DE LECTURA "MONO PERIODISTA"

LECTURA: "EL MONO PERIODISTA"

A) ¿CÓMO SE LLAMABA EL MONO?
PACHO

B) ¿QUE BUENAS LE HACIA A SUS AMIGOS? ¿MODIO UNA SERVICIENTE

C) ¿CÓMO DE UNA? ARBOL

D) ¿CÓMO QUISO SE SUOCUMMO REALMENTE UNA BUENA SERVICIA?
UN LEÓN

E) ¿QUE LE DIO EL LEÓN?
YO NO COMO MONOS PERIODISTA

F) ¿CÓMO TERMINA EL CUENTO?
LO SALIÓ CORRIENDO

ANEXO 9

MUESTRA DE LA PLANILLA "¡MIRÁ LO QUE HICE!"

MIRÁ LO QUE HICE!

Nombre: NATALIA.....

Fecha: 9 junio.....

1.- Hoy, leí los textos

... el cuento de la sirenita

2.- El libro que más me gustó fue

... el la sirenita

3.- Me gusto más porque

... ella, sobre el príncipe

4.- Hoy escribí sobre

... cuento

5.- Me gusto escribir porque

... si

6.- Hoy me gusto más

... en las can can

7.- No me gustó

... cuando terminé

8.- La próxima vez trabajaré con

... El gato con botas