

Fracaso escolar. Las dificultades de lectura y escritura en niños en situación de pobreza desde la perspectiva de la respuesta a la intervención.

Marder, S.

Cita:

Marder, S (2013). *Fracaso escolar. Las dificultades de lectura y escritura en niños en situación de pobreza desde la perspectiva de la respuesta a la intervención. IV Congreso Internacional de la Facultad de Psicología UNLP. Facultad de Psicología UNLP, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sandra.marder/18>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p95r/HZe>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

IV CONGRESO INTERNACIONAL DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

“Conocimiento y práctica profesional: perspectivas y problemáticas actuales”

La Plata, 13, 14 y 15 de Noviembre de 2013



FRACASO ESCOLAR: LAS DIFICULTADES DE LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS EN SITUACIÓN DE POBREZA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN.

MARDER, Sandra (Dra en Psicología UNLP)

sandramarder@gmail.com

Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN), CIC-PBA y Facultad de Psicología (UNLP)

OBJETIVOS DEL PRESENTE TRABAJO

- **Desarrollar la concepción sobre fracaso escolar** que subyace al programa de intervención construido.
- Analizar el modelo teórico del **programa ideado, de enseñanza de la lectura y escritura a niños de 1° ciclo de EPB** con el fin de **prevenir el fracaso escolar**, que se manifiesta principalmente como desfasajes en la apropiación de la lengua escrita, con la mira en la “equiparación” de los alumnos rezagados a la media del grado escolar.
- Comentar el diseño de investigación, así como la implementación piloto de “**Leamos Juntos**” (Borzzone, Marder & Gasparini, 2013, inédito) como programa que **modela el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura durante los primeros años de la escolaridad**, y que brinda a los docentes de grado de las escuelas primarias y de los CEC, a los profesores de los equipos de orientación, y a los directivos, una herramienta focalizada, y graduada en diferentes niveles de dificultad para aplicar en la práctica.



**Proyecto de Investigación CIIPME/CONICET (2010-2013)
Dra Ana Maria Borzone.**

“Fracaso escolar: un estudio de las dificultades de lectura y escritura en niños en situación de pobreza desde la perspectiva de la respuesta a la intervención”

Proyecto de la Carrera de Investigador CEREN/CIC (2013-2014) Dra Sandra Marder

“El aprendizaje de la lectura y la escritura: dificultades, evaluación y recuperación en niños de primer ciclo de EPB de sectores en vulnerabilidad social”

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE FRACASO ESCOLAR?

- La mayor parte de los niños que no aprenden a leer y escribir en nuestro país crecen en contextos de pobreza, sin embargo éstos niños no presentan un déficit específico que les impida aprender, sino que son víctimas de la falta de óptimas oportunidades educativas.
- ¿Por qué? La facilidad con la cual los niños aprenden se relaciona con una serie de factores que interactúan:

Experiencias previas en la que participen de situaciones de lectura y de desarrollo del lenguaje oral,

Asistencia a jardines en donde se promuevan estas habilidades,

Adultos que apoyen y motiven en esa dirección.

Lo que a su vez genera el desarrollo de funciones como la memoria de trabajo, y habilidades metalingüísticas como la conciencia fonológica.

No se trata de que los N tengan un déficit, sino de niños con vulnerabilidad que no ha sido protegida y asistida.

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE FRACASO ESCOLAR? (Terigi, 2009)

FRACASO ESCOLAR= FRACASO DE LA ESCOLARIZACIÓN

Alumnos que:

1. No ingresan
2. Ingresan pero no permanecen
3. Permanecen pero no aprenden de acuerdo a los parámetros y tiempos estipulados
4. “Aprenden” contenidos de baja relevancia

ESTADÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Punto I) Expansión de matrícula

- La Argentina en términos generales no escapa a la tendencia de expansión de la escolarización característica del sistema educativo moderno actual. Esto se refleja en el aumento de la matrícula de primaria de 4.816.000 alumnos en 1991 a 5.405.340 en 2007, y de secundaria de 2.033.198 en 1991 a 2.705.032 en 2007. La tasa de escolarización en el nivel inicial también pasó de 57% en 1980 a 96% en 2009.
- Este crecimiento de la matrícula es acompañado también por un **crecimiento en la inversión en Educación en % del PBI**, de una **recomposición salarial docente** y de la **creación de establecimientos educativos**.

Fuente: Rivas, 2010. Cipec y SITEAL

TASAS DE REPITENCIA, SOBREEDAD, Y ABANDONO INTERANUAL POR NIVEL DE EDUCACIÓN

Punto 2) Permanecen pero no aprenden de acuerdo a tiempos estipulados

Punto 3) No permanecen

Población	Tasa de repitencia			Tasa de sobreedad			Tasa de abandono interanual		
	Nivel de educación			Nivel de educación			Nivel de educación		
	EPB	ESB	ESS	EPB	ESB	ESS	EPB	ESB	ESS
Total del país 2004	6,5	10,4	7,6	22,9	32,7	36,0	1,8	8,5	19,8
2008	5,1	12,18	7,7	22,3	38,1	36,5	1,1	8,4	17,3
Ciudad Autónoma Buenos Aires	2,4	9,2	6,8	16,1	25,7	28,6	0,5	5,0	12,6
2008	2,0	9,8	6,9	11,0	26,9	30,4	1,1	5,3	11,0
Provincia Buenos Aires	5,3	9,8	8,9	16,2	26,1	36,1	1,1	6,9	24,2
2008	3,8	11,4	8,0	15,9	33,4	35,4	0,1	6,6	21,1

Fuente: Dirección Nacional de Estadísticas Sociales y de Población. Procesamientos especiales de la Dirección de Estadísticas sectoriales en base a datos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de información y Evaluación de la Calidad Educativa. Relevamiento Anual 2005.2009

OPERATIVOS DE EDUCACIÓN

Punto 4) Calidad en el aprendizaje

- PISA: Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes, implementado por la Organización para la OCDE (3° ES) Ciencias - Matemáticas- Lengua
- En el año **2009**, en **Lengua** , los estudiantes de la ciudad de Shanghai, China, obtuvieron el puntaje más alto, seguidos por los de Corea del Sur, Finlandia, Hong Kong y Singapur. Estados Unidos ocupó el puesto número 17, España el puesto 33, Chile el puesto 44, Uruguay el 47, México el 48, Colombia el 52, Brasil el 53 y **Argentina el 58**, sobre 65 países participantes. Obteniendo puntuaciones inferiores a las 2 mediciones anteriores. Argentina alcanzó un puntaje de 398 (nivel 2 de 6 niveles)

OPERATIVOS DE EDUCACIÓN

ONE: Se lleva a cabo periódicamente en las 24 jurisdicciones del país (3°, 6° de EP y 3° ES)

Entre 1995 y 2005 las más financiadas mejoraron su posición en el orden de calidad educativa de las provincias, las más pobladas, cayeron.

Gráfico 3.12

Orden de provincias según rendimiento en Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa Lengua y Matemática, niveles primario y secundario (promedio simple) años 1995 y 2005

JURISDICCIÓN	Posición 1995	JURISDICCIÓN	Posición 2005	Cantidad de posiciones que aumenta o disminuye frente a 1995
CABA	1	CABA	1	Se mantiene
Buenos Aires	2	La Pampa	2	Alto financiamiento
Mendoza	3	Río Negro	3	Alto financiamiento
Santa Fe	4	Santa Cruz	4	Alto financiamiento
Río Negro	5	Santa Fe	5	-1
La Pampa	6	Mendoza	6	-3
Córdoba	7	San Luis	7	6
Neuquén	8	Neuquén**	8	Se mantiene
Entre Ríos	9	Córdoba	9	-2
Chubut	10	Entre Ríos	10	-1
Santa Cruz*	11	Tierra del Fuego	11	1
Tierra del Fuego	12	Buenos Aires	12	-10
San Luis	13	Salta	13	3
Tucumán	14	San Juan	14	5
Corrientes	15	Tucumán	15	-1
Salta	16	Chubut	16	-6
Jujuy	17	Jujuy	17	Se mantiene
Chaco	18	Misiones	18	6
San Juan	19	Corrientes	19	-4
Formosa	20	Formosa	20	Se mantiene
La Rioja	21	Chaco	21	-3
Santiago del Estero	22	Catamarca	22	1
Catamarca	23	La Rioja	23	-2
Misiones	24	Santiago del Estero	24	-2

Nota: El rendimiento es el promedio de Lengua y Matemática. Para 1995 7º del primario, 2ºº año y 5ºº año del secundario, para 2005 3º, 6º del primario, 2ºº año y 5ºº año del secundario.
 * Santa Cruz no fue evaluado en 1995, se mantuvo su posición de 1994.
 ** Neuquén no fue evaluado en 2005, se mantuvo su posición de 2003.

Fuente: Elaboración de CIPPEC sobre la base de información obtenida de ONE 1995 y 2005, DINIECE, Ministerio de Educación.

Cuadros : Operativos Nacionales de Evaluación 2007 y 2010

Fuente: DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación 2010.

NIVELES DE DESEMPEÑO	2007	2010
Alto	39,6 %	40,3 %
Medio	30,7 %	32,8 %
Bajo	29,7 %	26,9 %

LENGUA

En Lengua de 3º año se observa una mejora de resultados en casi todas las regiones del país. Los mejores resultados en cuanto a porcentaje de alumnos con Nivel Medio/Alto se registran en las regiones de Patagonia (89,6 %) y Centro (85,5 %).

La región NOA, si bien ha incrementado sus resultados, es la que presenta los porcentajes menores.

En Lengua de 6º año se observa, en casi todo el país, una mejora de resultados, hay un menor porcentaje de alumnos en el Nivel Bajo y un incremento en el Medio.

Los mejores resultados referidos a porcentajes de alumnos con Nivel Medio y Alto se registran en la Región Patagonia y Centro. Dentro de estas jurisdicciones, Santa Fe y Santa Cruz obtienen los mayores niveles de desempeño.

Es notorio el aumento del Nivel Medio de desempeño, particularmente, en Santiago del Estero y Catamarca.

ETAPAS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

AÑO 2013

- 1) Análisis de Programas similares / Antecedentes
- 2) Elaboración de Programa: versión piloto a versión definitiva
- 3) Selección de Instrumentos de Evaluación
- 4) Implementación de Programa piloto en EP 8 I
 - Selección de niños participantes
 - Capacitación equipo interno (3 alumnos extensionistas)
 - Evaluación de los niños por parte de sus docentes y de graduados investigadores
 - Implementación a partir de junio (18 sesiones) 9 focalizadas en escritura de textos y 9 focalizadas en actividades de lenguaje y lectura .
Dinámica: 2 veces x semana en pequeños grupos (6 niños) con un Investigador docente y un alumno extensionista.
- 5) Re evaluación de los niños para medir impacto de la intervención (**en proceso**)

AÑO 2014

Implementación de Programa en una muestra más amplia (3 escuelas ,100 niños GE/GC coordinado por Equipos de Orientación y con mayor frecuencia en la implementación)

I. ANTECEDENTES DE PROGRAMAS SIMILARES

En Ministerios

- ❑ Programas de aceleración del Ministerio de Educación de la Ciudad de Bs As, y programas para sobreedad de la DGE provincia de Bs As.
- ❑ Maestro de fortalecimiento de trayectoria (Rio Negro)
- ❑ Programa Maestro + Maestro CABA



Elaborados por investigadores

- ❑ Programa “Dale” (Diuk, B; ETIS)
- ❑ Programa LEE y Leer para Comprender (Fonseca, Abusamra, respectivamente, Paidós.)

2. MODELO TEORICO: Concepción de LyE

-"Toda práctica se adquiere en la práctica". Formar a los niños/as como hablantes, lectores y escritores significa crear las condiciones didácticas que les permitan ejercer como tales desde su ingreso en la escuela. Ningún niño/a se hará lector si el aula y la escuela no son comunidades de lectores a las que se ingresa participando. " (DC PBA Prácticas del lenguaje)

La mamá de Sofía (4 años) integra a la niña a la situación de escritura de una nota a la maestra.

Mamá: Me tengo que acordar de avisarle a tu maestra que te p

Sofía: Mandale una notita.

Mamá: Te voy a escribir la nota para Patricia en el cuaderno porque si ahora empezaron la pileta, que te ponga una gotita de alcohol boricado en los oídos.

Sofía: Como Solange. ¿Sabes una cosa? que Solange tenía mal igual que yo.

Tenía mal este oído.

Mamá: ¿Y le ponen una gotita cuando sale de la pile? Bueno, escribo:

"Patricia: ..." dos puntos...

Sofía: Con "p" como la de "papá".

Mamá: "... por favor cuando Sofi sale de la pileta ..."

Sofía: "... ponele una gotita de alcohol en los oídos. Gracias, Victoria."

1. Función de la escritura

2. Sistema de escritura

3. Lenguaje escrito

"Niños y maestros por el camino de la alfabetización" (Borzzone, Rosemberg, Diuk, Silvestre & Plana, 2011).

2. MODELO TEÓRICO: Respuesta a la Intervención (RtI)

- **El modelo de respuesta a la intervención surge como alternativa al criterio de discrepancia en la “Ley de Educación para personas con Dificultades”** (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, IDEA, 2004, en USA).
- Existen estudios que indican que los alumnos jóvenes con deficiencia de lectura, con discrepancia entre el CI y el desempeño o sin ella, tienen un rendimiento similar en muchas tareas cognitivas relacionadas con la lectura (p.ej., Fletcher et al., 1994; Foorman, Francis & Fletcher, 1995; Stanovich & Siegel, 1994). Y muestran también las deficiencias en el proceso de aprendizaje fonológico que pueden corregirse con una enseñanza adecuada (p.ej., Fletcher, 1995; Morris et al., 1998; Stanovich, 1999; Torgesen, Morgan & Davis, 1992; Vellutino et al., 1996).

2. MODELO TEÓRICO: Respuesta a la Intervención (Rtl)

Hasta ese momento se instaba a los profesionales a utilizar el criterio de discrepancia CI-rendimiento para el diagnóstico de dificultades específicas de aprendizaje (DEA). Con **Rtl** se trata de **prevenir y anticipar las dificultades realizando una identificación temprana y una evaluación progresiva de la respuesta del niño**. Según este modelo todos los niños deben ser evaluados tempranamente, tratando de distinguir aquellos que puedan tener mayores dificultades que su grupo de referencia (**niños en riesgo** $\text{®} > P_c 15$, sobre todo en Escuelas con poblaciones vulneradas).

Pero debe llevarse un control de la respuesta del alumno a la intervención para la mejora de sus habilidades, la cual debe estar basada en la evidencia científica (Vaughn y Fuchs, 2003). Aquellos alumnos que no respondan a la intervención (**I**) serán remitidos para una evaluación más exhaustiva. Muchos de los encargados de diseñar las políticas de la Rtl también fueron responsables de las iniciativas “R.R.” y La Lectura Primero (Reading First), un componente importante de la Ley Que Ningún Niño Quede Atrás[2002]

2. MODELO TEÓRICO: Respuesta a la Intervención (RtI)

Figura 1. Modelo de tres niveles de aumento en intensidad académica. Los porcentajes hacen referencias al número de niños estimados que están en el Nivel 1 y que requieren Nivel 2 y Nivel 3 de servicio. (Tomado y adaptado de National Association of State Directors of Special Education, 2006).

SISTEMA ACADÉMICO

Nivel 3. Intervención individualizada e intensiva:

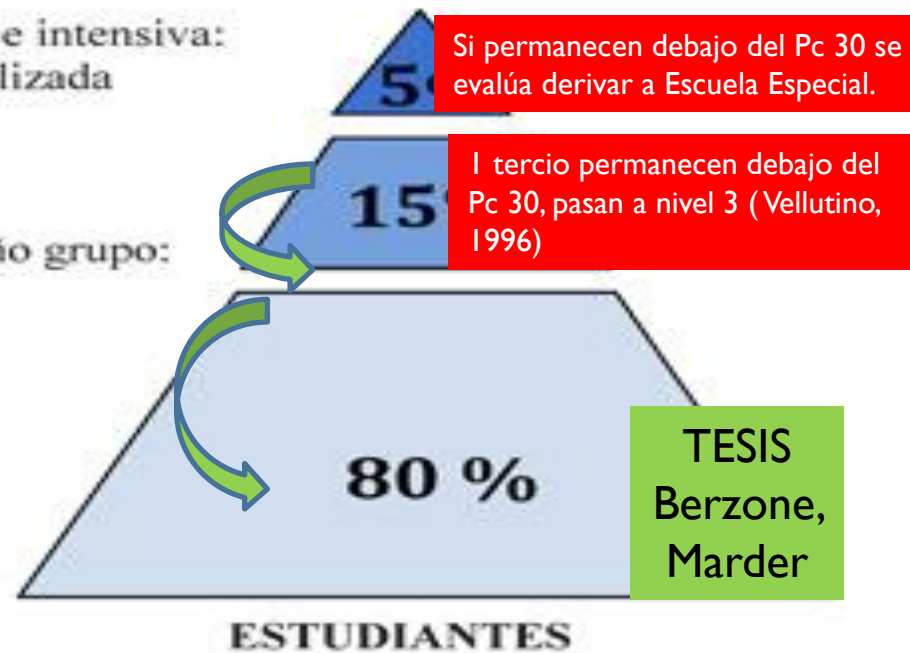
- Estudiantes de forma individualizada
- Evaluación base
- Gran intensidad

Nivel 2. Intervención centrada pequeño grupo:

- Algunos estudiantes de riesgo
- Gran eficiencia
- Respuesta rápida

Nivel 1. Intervención instruccional:

- Todos los estudiantes
- Preventiva y proactiva



Trabajos actuales: Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias

Juan E. Jiménez, Doris Luft Baker ^{et al} (2011)

2. MODELO TEÓRICO: Respuesta a la Intervención (RtI)

La eficacia se logra cuando (a) se recurre a una **enseñanza más sistemática, explícita y centrada en los maestros**, (p. ej., con planificación previa); (b) las intervenciones se ponen en práctica con más **frecuencia**; (c) se extiende su **duración**; (d) se crean **grupos de alumnos más pequeños y homogéneos** o (e) se confía en los **docentes con más experiencia**.

El modelo de discrepancia representa un modelo de espera del fracaso, que es lo opuesto a la intervención temprana; esto es, los niños deben manifestar un retraso notable en el desempeño académico con respecto a sus compañeros para ser considerados alumnos con DA.

El bajo rendimiento de los alumnos con DA refleja en la mayoría de los casos una enseñanza ineficaz (Fuchs,& Fuchs, 2006)

2. MODELO TEÓRICO: LAS 5 GRANDES IDEAS

- **Principales componentes o habilidades de lectura**
En 1997, el Congreso de EE.UU solicitó al NICHD (Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano) junto con el Departamento de Educación, la formación del **National Reading Panel (NRP)** para revisar investigaciones sobre cuáles serían los principales componentes que están a la base del aprendizaje de la lectura y determinar qué métodos de enseñanza de la lectura basados en la evidencia empírica serían más eficaces.
- Una de las principales conclusiones de este informe fue que el mejor enfoque para la enseñanza de lectura es aquel que incorpora la instrucción explícita de:

La conciencia fonológica, el principio alfabético, actividades para mejorar la fluidez, el vocabulario y la comprensión



(NRP, 2000) Cinco Grandes Ideas (Five Big Ideas)

2. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROGRAMA

Las actividades están enmarcadas en lo contemplado por el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, pero con una lógica tendiente a que la enseñanza sea más personalizada, focalizada y de progresión creciente.

Consta de 60 secuencias didácticas con textos creados ad-hoc, y comprenden:

Basado en las 5 ideas fuerza “conclusiones” del NRP (2000)

- **SITUACIONES DE LECTURA:** *Fluidez* voz alta por parte del docente, de textos de diferente género, lecturas repetidas, lectura compartida, lectura guiada y lectura independiente.
- **SITUACIONES DE ESCRITURA:** *Principio alfabético y decimos, escritura compartida, escritura guiada, y escritura independiente* lenguaje escrito *comunicación*, escritura de borradores, revisión y corrección de textos. Escritura de eventos personales, diario mural, cartas, etc.
- **ACTIVIDADES PARA COMPRENDER:** *Juegos con vocabulario breves, completamientos de frases, rearmado de historias, dramatización* Comprensión y vocabulario
- **SITUACIONES QUE PROMUEVEN EL LENGUAJE ORAL:** *Narración de eventos personales, renarración de textos, juegos dramáticos, entrevistas, etc.*
- **SITUACIONES DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA:** *Conciencia fonológica y principio alfabético* rimas, trabalenguas, reflexión sobre elementos inferiores a la sílaba (*loterías, cazasonidos y letras móviles, títere que prolonga los sonidos* Reflexión con palabras (carrera de palabras, clasificaciones, palabras memo test de palabras).

EJEMPLO

Las diabluras de la bruja Mirta y la venganza de sus hermanas

A la bruja Mirta le gustaba hacer diabluras. Un día, tapó la luna con una cortina negra para que sus tres hermanas se perdieran en el bosque. Pero las hermanas se vengaron. Cuando salió el sol hicieron que la escoba de Mirta se volviera loca. Comenzó a dar vueltas y vueltas. Mirta se mareó y se cayó a un pozo. Muy enojada salió del pozo y rompió la escoba en mil pedazos. Mientras tanto en el bosque sus hermanas se reían como locas.



EJEMPLO

Comprensión

ED les pregunta a los chicos por las brujas, si conocen historias de brujas, cuáles les tienen miedo....Mostrar imágenes de brujas de diferentes libros (Ej colección de La Bruja Berta o Winnie, y comentan las características: sombreros, escobas, verruga, etc). Les cuenta que en este caso conocerán a Mirta una bruja a la que le gusta hacer maldades, diabluras para que alguien sufra, como a todas las brujas. ED al leer “diabluras” dice “travesuras”

Lectura del texto por parte del docente mientras un niño va marcando la direccionalidad de la escritura.

ED y los niños reconstruyen el cuento. ED pregunta: ¿Por qué Mirta tapó la luna? ¿Cómo se vengaron las hermanas? ¿Por qué la bruja se mareó? ¿Cómo reaccionó Mirta? ¿qué hicieron las hermanas?

Producción de texto

ED los invita a contar “diabluras”, por ejemplo: Matías encerró al gato en el ropero. La mamá lo rescató y le dijo a Matías. No hagas más diabluras. Los niños cuentan alguna diablura que hayan hecho o les gustaría hacer. ED escribe un relato en el pizarrón.

Lectura guiada

ED lee oración por oración pero va variando la velocidad, a medida que hace esto lo señala con su dedo en el afiche, los niños siguen la lectura en su texto y tienen que repetir la frase a la misma velocidad que la docente (ej: muy lento, lento, rápido, muy rápido).

Conciencia fonológica

1. **Cazadores de sonidos:** ED les propone volver a jugar a cazar sonidos y le entrega a cada uno tres tiritas, una con 3, una con 4 y una con 5 casillas para prolongar la palabra **sol**, **luna** y **bruja**.. Se procede de igual forma que la sesión anterior, prolongando cada sonido y marcando en la casilla correspondiente al sonido prolongado.
2. **Cazadores con letras:** ED ahora coloca las letras justas correspondientes a cada palabra sobre la tira de papel correspondiente, ej:

O L S

--	--	--

ED va tocando las letras y pronunciando junto con el N los sonidos, le dice ¿Con cuál de éstas empieza ssssssol? Y la colocan en el 1° casillero, continúa así con el resto de las letras.

Lectura de palabras:

3. ED les entrega a cada niño tarjetas con las palabras **boca**, **ballena**, **bosque**, **bruja**. Las leen juntos. Luego buscan en su caja/bolsa de palabras otras que empiezan con “b”.
4. Lectura a coro del texto.

Materiales recortables: Casitas de sonidos, letras móviles

BOCA

BALLENA

BOSQUE

BRUJA

4. IMPLEMENTACIÓN PROGRAMA PILOTO

Participantes

Directivo y 6 docentes de la EP N°81 Villa Castells (La Plata)

- 7 alumnos de 1° año (1 con sobriedad de 1 año)
- 6 alumnos de 2° año (3 con sobriedad de 1 año)
- 2 alumnos de 3° año (1 con sobriedad de 1 año)
- 4 alumnos de 4° año (3 con sobriedad de 2, 3 y 4 años)
- 1 alumno de 5° año
- 3 alumnos de 6° año (todos con sobriedad de 1 año)

Total: 23 alumnos (representan el 30% de la matrícula de la escuela)

3. IMPLEMENTACIÓN PROGRAMA PILOTO

Material y métodos: Instrumentos de Evaluación (punto 4)

1° ciclo:

- Prueba SAL (Seguimiento del aprendizaje de la lectura-escritura, Borzone & Rosemberg, 2009) **Prueba sin baremo**
 - Dictado de palabras con dificultad silábica progresiva
 - Identificación de letras
 - Lectura de palabras

2° ciclo:

- Prueba LEE (Test de lectura y escritura en español, Defior, Fonseca, Gottheil et al, 2006). **Baremo España- Argentina**
 - Dictado de palabras de diferente longitud, complejidad y frecuencia
 - Lectura de palabras de diferente longitud, complejidad y frecuencia
- Prueba TECLE (Test colectivo de eficacia lectora . Marín y Carrillo, 1999) adaptación (Ferrerres, Abusamra, Casajús & China, 2010) evalúa eficacia lectora. **Baremo Argentina**

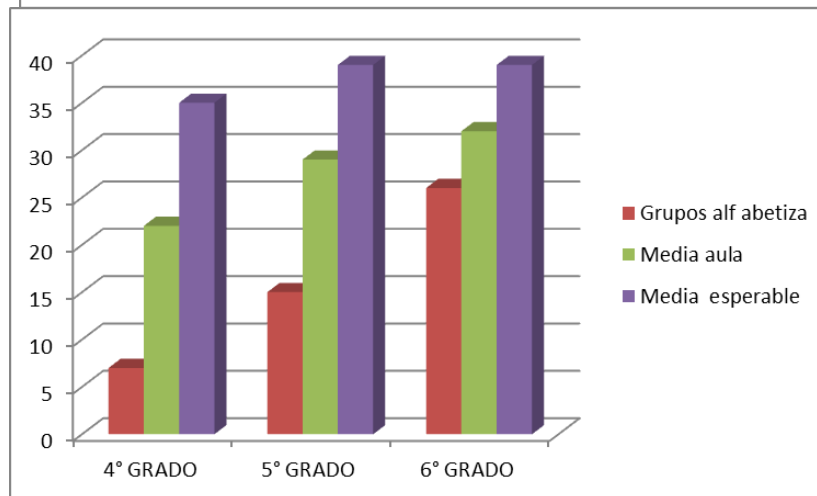
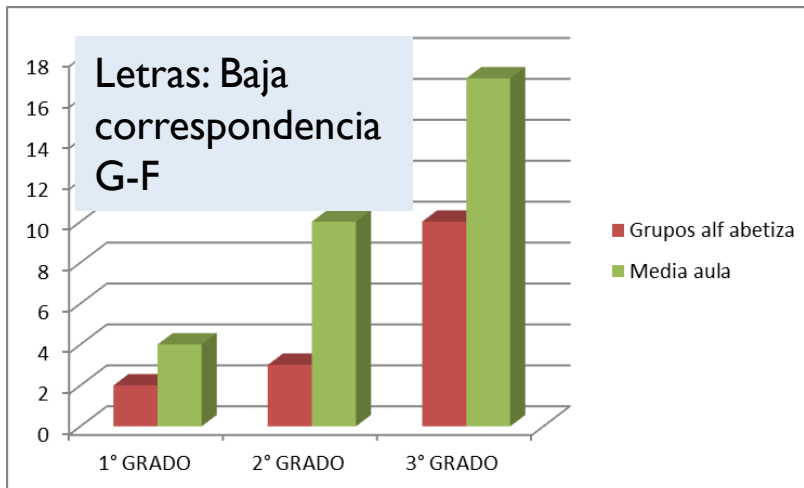
4. IMPLEMENTACIÓN PROGRAMA PILOTO

Resultados Evaluación I

- El promedio grupal en casi todos los cursos coincide con el percentil 10 de las pruebas.
- Los grupos son muy heterogéneos en lo relativo a L y E al interior de cada año, pero es llamativo que los alumnos de 2° con desfasaje tienen el mismo desempeño que los de 1° con desfasaje.
- En 4° hay varios alumnos con sobreedad y desempeño muy por debajo del Pc 5
- En 5° y 6° el desempeño es más homogéneo (Pc 10).

4. IMPLEMENTACIÓN PROGRAMA PILOTO

Resultados Evaluación I: Escritura

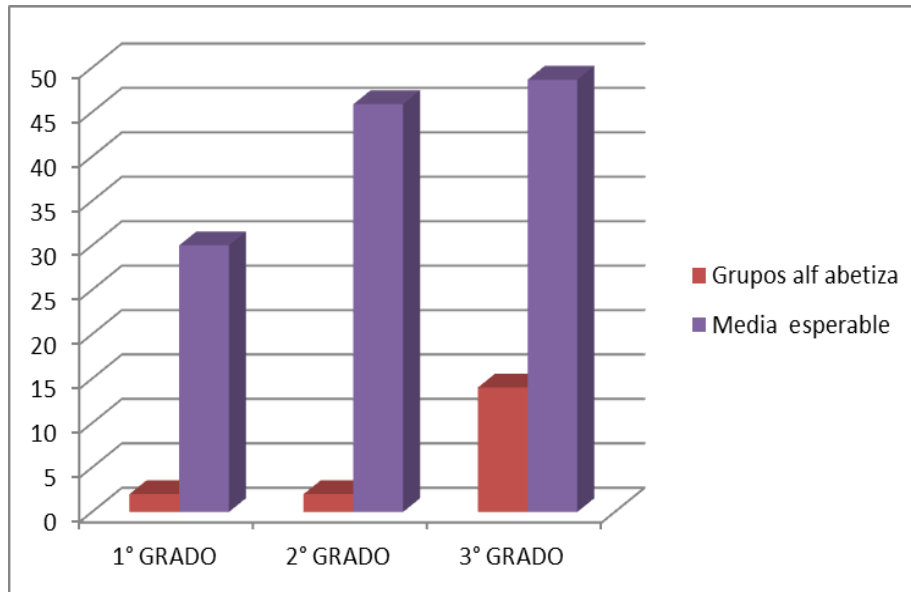


Prueba SAL: Dictado palabras (20)
1° y 2° grado muy bajo desempeño y similar, escriben palabras nivel logográfico.
3° grado 80% desempeño acorde, escritura analítica incompleta.

Prueba LEE : Dictado palabras (44)
Grados: el 50% debajo del Pc 15 (sobre todo en 4°)
Grupos E: debajo del Pc 5
Errores comunes: omisiones en grupos consonánticos (cl, tr, dl,), h, ch, gue-gui; que-qui, c/s, tildes.
En texto: hiper e hipo segmentaciones de palabras.

4. IMPLEMENTACIÓN PROGRAMA PILOTO

Resultados Evaluación I: Lectura



Prueba SAL: Lectura de (50) Palabras (correctas / tipo lec) x tiempo. Sólo GE. 1° y 2° Solo leen palabras muy frecuentes, cortas, en forma logográfica, y 3° lee con estructura C.V. O C.C.V. y silabeante.

Prueba LEE : Lectura de palabras (44). Los del GE están debajo del Pc 10. Errores: lectura silabeante o fluida lenta con errores del tipo: omisiones, agregados y sustituciones de fonemas. Compensan con comprensión en el TECLE (5° y 6°):

Ej: Tu pelota es de color: rogo – roco- robo – rojo. ¿cual va?

IMPLEMENTACIÓN PROGRAMA PILOTO

Ejecución (punto 5)



Reflexiones en torno al Modelo Rtl

- ¿Es posible que algunos de los niños que no responden a la enseñanza del Nivel I, pero que sí responden a la de un segundo o tercer nivel, todavía manifiesten alguna dificultad y que, una vez que regresan al aula para recibir enseñanza (sin la intensidad y la sistematicidad del protocolo de tratamiento estándar) muestren nuevamente los mismos problemas de aprendizaje que los señalaron al principio como candidatos para el Nivel 2?
- Esto significa que, si bien es probable que Rtl **identifique positivos verdaderos** (DA) también parece probable que identifique **falsos negativos**, es decir, niños que en niveles superiores parezcan responder al programa sin manifestar discapacidades pero que, sin embargo, no puedan adaptarse a la clase que incluye a niños con dificultades de aprendizaje y sin ellas. (Vaughn et al, 2003)

CONCLUSIONES DE ESTE TRABAJO

- Resulta necesario desde nuestro sistema educativo hacerse cargo de los alumnos que no llegan a los parámetros establecidos, no alcanza con “no derivar a educación especial” **lo que se necesita es un plan para enseñar.**
- Es imprescindible pensar la **alfabetización como un proceso**, no como algo que define cada docente al interior de su curso y que comienza y termina para él con cada ciclo lectivo. Esto implica **consensos** entre directivos, docentes y equipo de orientación escolar respecto a cómo alfabetizar
- En este sentido hay que **definir situaciones didácticas atractivas, organizadas, sistemáticas, que se sostengan en el tiempo** para favorecer en los alumnos su interés, auto-organización, la internalización de ciertas rutinas y formatos de interacción (Ej: lectura frecuente de textos, bibliotecas áulicas, desarrollo del lenguaje oral y de la conciencia fonológica, escritura y revisión de textos, trabajar la comprensión, etc.)

CONCLUSIONES DE ESTE TRABAJO

- Es indispensable y urgente **trabajar junto con los docentes y equipos** de orientación para que ellos mismos lleven adelante las propuestas.
- Resulta imprescindible **comenzar a trabajar desde 1° año cuando se observan desfases** en el aprendizaje de los niños y no esperar a que los niños repitan de año y luego presenten situaciones de repitencia, abandono y/o sobreedad, con la carga de frustración que esto conlleva.
- Resulta **necesario evaluar** (al menos tres veces al año), con instrumentos adecuados, la **marcha del proceso** para generar indicadores de los aprendizajes alcanzados. Los instrumentos utilizados en la evaluación que realizó este equipo de proyecto en la escuela pueden ser una opción interesante ya que son de fácil utilización y su administración no supone un tiempo excesivo.

CONCLUSIONES: Alineación con Unesco 2013

¿Cómo pueden conseguir los sistemas educativos una educación de mejor calidad?

- Medir los progresos en materia de aprendizaje equitativo
- Instrumentar reformas en la formación de los docentes que mejoren los resultados del Aprendizaje
- Distribuir equitativamente a los docentes con buena formación dentro de los países, de manera que los niños no se vean desfavorecidos por vivir en una zona alejada o en un barrio marginal de una ciudad, por ejemplo.
- Llevar adelante evaluaciones del aprendizaje de las materias.
- Realizar Intervenciones selectivas encaminadas a prestar un apoyo específico que ayude a los niños que quedan rezagados.