



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

TESIS DE LICENCIATURA:

**PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA
EN UN GRUPO DE NIÑAS INSTITUCIONALIZADAS DE PRIMER
GRADO DE PRIMARIA**

PRESENTAN:

**Abundiz Hernández Verónica
Pérez Lorenzana Irisol**

Directora de Tesis:

LIC. Irma G. Castañeda Ramírez

ASESORA:

DRA. LIZBETH O. VEGA PÉREZ

México D.F. A AGOSTO del 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Estamos agradecidas y orgullosas de pertenecer a la UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO y a la FACULTAD DE PSICOLOGÍA porque gracias a estas honorables instituciones nos hemos formado como profesionistas.

De igual manera, agradecemos al Internado No. 1 y a la maestra Lupita por brindarnos su valiosa colaboración en la realización de este trabajo. Así como a las niñas, por todas las enseñanzas y experiencias que nos compartieron al participar en el programa.

Agradeciendo especialmente a la Profesora Irma Castañeda por compartir conocimientos y experiencias en estos tres años de conocerla, descubriendo a una gran profesional, pero sobre todo una gran persona. ¡GRACIAS POR TODO!

Agradecimientos

Las palabras de esta hoja no bastan para expresar el agradecimiento que tengo hacia todas aquellas personas que, de una u otra forma contribuyeron a la realización de éste proyecto.

A mis papás Gerardo y Malena:

Gracias por todo el apoyo que me han brindado durante toda mi vida y por estar conmigo en todos los momentos felices de mi vida "Los amo".

A mis hermanos Luís, Víctor y Dulce:

Les agradezco su apoyo incondicional, por su paciencia en toda mi vida.

A mi esposo Eduardo:

Eres una persona especial para mí. Quiero agradecerte toda tu paciencia, apoyo, comprensión y amor que me has brindado en todo momento. Recuerda que te admiro y que siempre voy a estar a tu lado "Te amo".

A la Profesora Irma Castañeda:

Quisiera agradecerle sus conocimientos que me brindó durante estos 3 años de conocerla y especialmente en la realización de este proyecto, me han servido mucho en mi vida profesional.

A mis sinodales: Dra. Lizbeth Vega, Mtra. Estela Jiménez, Mtra. Martha Romay y Lic. Fernando Fierro:

Les agradezco sus conocimientos y aportaciones que me otorgaron para la realización de este trabajo, sin su ayuda no hubiera sido posible terminarlo.

A mi amiga Irisol:

Quiero brindarte un reconocimiento por todas esas experiencias que vivimos juntas en la elaboración de este trabajo, fue realmente un placer trabajar contigo.

A mis amigos que me han brindado su amistad a lo largo de mi carrera
Especialmente a Roció

VERO

Agradecimientos

A mi familia:

*Agradecimiento especial a mi **mamá** gracias por tu amor, comprensión, paciencia y apoyo incondicional, a mi **papá** por haberme enseñado lo difícil que es la vida, a mi hermano **Enrique** y **Norma** por quererme, apoyarme en todos los sentidos y a **Omar** por quererme, apoyarme, aconsejarme; escucharme en los momentos más difíciles de mi vida, ya que me enseñó que en la vida siempre encontraremos obstáculos y
"que nos caemos solo para aprender a levantarnos"*

A mis amigos:

*Cefe, Elsa, Gaby, Héctor, Karina, Naye, Viri, y Wendy por hacerme creer en la verdadera amistad estando a mi lado en los buenos y difíciles momentos pero sobre todo por aceptarme tal como soy, agradezco sus consejos, su compañía, su buena vibra cuando mas la necesitaba, y a todas las demás personas que en algún momento compartieron un momento en esta etapa de mi vida
¡Los quiero mucho!*

Maestros

*A la profesora Irma Castañeda por su apoyo, conocimiento, comprensión y por ser un ejemplo a seguir
"mil gracias",*

A mis sinodales: Dra. Lizbeth Vega, Mtra. Marta Romay Mtro. Fernando Fierro y Mtra. Estela Jiménez por sus asesorías y colaboración en este proyecto, en general a todos los maestros ya que gracias a su labor hoy he finalizado mi licenciatura.

A Vero por ser mi compañera en este proyecto y compartir experiencias en todos los sentidos.

Especialmente a mi padre donde quiera que este porque de una u otra forma siempre va a estar conmigo...

Irisol

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPITULO I. ALFABETIZACIÓN	6
1.1. <i>Aprestamiento</i>	8
1.2. <i>Definición de alfabetización</i>	10
1.3. <i>Desarrollo de la alfabetización (emergent literacy)</i>	11
1.4. <i>Características del desarrollo de la alfabetización</i>	13
1.5. <i>Investigaciones sobre el desarrollo de la alfabetización</i>	14
1.6. <i>Diferencias entre apresamiento y alfabetización</i>	16
CAPITULO II. LECTO-ESCRITURA	19
2.1. <i>Definición de lecto-escritura</i>	20
2.2. <i>Procesos implicados en la lectura y la escritura</i>	21
2.3. <i>Mecanismos de la lectura</i>	24
2.4. <i>La lecto-escritura desde el enfoque cognitivo</i>	24
2.5. <i>Modelos de adquisición de la lecto-escritura</i>	27
2.6. <i>Lectura</i>	29
a) <i>Procesos perceptivos</i>	30
b) <i>Procesos léxicos</i>	31
c) <i>Procesos Sintácticos</i>	33
d) <i>Procesos Semánticos</i>	34
2.7. <i>Escritura</i>	35
a) <i>Procesos de planificación del mensaje</i>	36
b) <i>Procesos Sintácticos</i>	37
c) <i>Procesos léxicos o de recuperación de palabras</i>	37
d) <i>Procesos motores</i>	39
CAPITULO III. METODOS DE ENSEÑANZA	42
3.1. <i>Método Sintético</i>	43
3.1.1. <i>Métodos de Marcha Sintética</i>	44
a) <i>Método alfabético</i>	44
b) <i>Método fonético</i>	45
c) <i>Método silábico</i>	48
d) <i>Método psicofonético</i>	48
3.2. <i>Método Analítico</i>	49
3.2.1. <i>Métodos de marcha analítica</i>	51
a) <i>Método de palabra generadora</i>	51
b) <i>Método global</i>	51
c) <i>Método integral</i>	52
3.3. <i>Método ecléctico</i>	54

CAPITULO IV. CONCIENCIA FONOLÓGICA	57
4.1. Terminología.....	57
4.2. Definición.....	58
4.3. Componentes de la Conciencia Fonológica.....	60
4.4. Características de los componentes de la Conciencia Fonológica.....	62
a) Rima.....	62
b) Conocimiento silábico e intrasilábico.....	63
c) Conocimiento segmental.....	63
4.5. Conciencia Fonológica y la lecto-escritura.....	65
4.6. Investigaciones, estudios realizados sobre Conciencia Fonológica y lecto-escritura.....	68
4.7. ¿Cómo instruir o evaluar la Conciencia Fonológica?	72
CAPITULO V. METODO	75
5.1. Objetivo General.....	75
5.2. Preguntas de Investigación.....	75
5.3. Diseño.....	75
5.4. Variables.....	76
5.5. Selección de la muestra.....	78
5.6. Sujetos.....	78
5.7. Escenario.....	79
5.8. Instrumentos.....	79
5.9. Procedimiento.....	81
CAPITULO VI. RESULTADOS	85
6.1. Resultados Cuantitativos.....	86
6.2. Resultados Cualitativos.....	90
CAPITULO VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	94
8. Limitaciones y Sugerencias.....	100
9. REFERENCIAS.....	103
10. ANEXOS	

RESUMEN

El trabajo que aquí se presenta tuvo como objetivos: a) promover el desarrollo de la conciencia fonológica, a un grupo de niñas por medio de un programa de intervención, b) observar cuál categoría de la conciencia fonológica tendría mayor grado de dificultad y c) observar qué efectos tendría la enseñanza de este conocimiento en el proceso de iniciación a la lectoescritura en este nivel. En el programa participaron 4 niñas de primer grado de primaria con 6 y 7 años de edad.

Según los resultados obtenidos las niñas demostraron un progreso en el aprendizaje de la conciencia fonológica, obteniéndose en el análisis cuantitativo una media de 24 aciertos en pretest y una media de 67 aciertos en posttest lo que significa que las niñas presentaron un mejor desempeño después de la intervención; de acuerdo con el análisis cualitativo realizado, la categoría de rima e identificación de sílabas resultaron ser las habilidades de mayor grado de dificultad para la mayoría de las niñas. Los efectos que se observaron respecto a la lectoescritura fueron que el desempeño en el área de español fue superior finalizando el programa, asimismo se pudo observar en dos de las niñas un efecto de aprendizaje en actividades tales como; copia y dictado de palabras, actividades que antes del programa no podían llevar a cabo. En conclusión, se puede decir que el programa de intervención desarrolló habilidades en este grupo de niñas debido a que 3 niñas aprendieron la mayoría de las categorías y 1 de ellas consolidó el aprendizaje de la conciencia fonológica. De igual manera se pudo observar que se obtuvieron efectos, respecto a la interacción de las niñas encontrando una mejora en sus relaciones con su maestra y compañeras.

INTRODUCCION

La importancia de la lecto-escritura reside en que ésta es una de las formas de comunicación más complejas que posee el hombre, y es un factor que marca variaciones culturales de la humanidad.

El ser alfabetizado implica tener la capacidad para reproducir y comprender textos, esto quiere decir que va más allá de descodificar los grafemas, pues lo más importante es llegar a comprender lo escrito. La lectura, como lo señalan Maruny y cols (1995, citado en Diez, 1999) no solo consiste en recibir ideas, conocimientos e información, y llegar a comprender lo leído; en cuanto a la escritura, ésta posee una doble naturaleza (Tolchinsky, 1987, citado en Diez, 1999) como sistema de notación y como medio de comunicación. Como sistema de notación, hace referencia a un conocimiento de la escritura, en sí, de sus propiedades formales. Como medio de comunicación, se refiere a sus propiedades instrumentales, que sirven para escribir recetas, noticias, cartas, etc. Por lo tanto, un objetivo de enseñar la lecto-escritura, es dotar al niño de una serie de habilidades y esquemas que le hagan capaz de comprender e interpretar un texto (lectura), así como expresarse por escrito (escritura) (Fernández, 1985). Sin embargo, para iniciar con el aprendizaje de la lectura y la escritura, se requiere de cierto grado de madurez en los factores psíquicos, motrices, sensoriales, entre otros, asimismo debe presentarse de un modo gradual y ameno, teniendo en cuenta las etapas evolutivas que atraviesa el niño, dando inicio con ejercicios psicomotrices, fonéticos y mentales.

De igual manera, la enseñanza de la lecto-escritura es un tema de gran controversia debido a que los estudiosos en el tema (psicólogos, pedagogos, maestros, etc.), han tratado de encontrar cuál es el método más adecuado para tener un mejor desempeño en los niños que se están iniciando en la lecto-escritura. Existen diversos métodos que enseñan la lecto-escritura, entre los que sobresalen los sintéticos, analíticos y eclécticos. El sintético parte de la unidad más pequeña a la más compleja. Habitualmente se inicia con el aprendizaje de las vocales, para introducir poco a poco las diferentes consonantes. Además, es normal que se aprenda a escribir y leer simultáneamente. El método analítico parte de unidades mayores, como son las frases o las palabras, para llegar más adelante a las unidades más pequeñas (sílabas y letras). Por último, el método ecléctico combina ambos modelos, incluso en los años 70, había quien separaba la lectura mecánica, sin significado, de la comprensiva. Hoy día se tiende a enseñar una lectura que sea significativa para el niño, desde el principio, ya que es más útil y motivador (Braslavsky, 1962).

Por otra parte, el desarrollo del aprendizaje de la lectura nos ha permitido descubrir estrategias y conocimientos que el niño debe adquirir para alcanzar la competencia lectora; y uno de estos conocimientos es el fonológico, es decir, que el niño sea capaz de manejar explícitamente la estructura interna de la palabra y, en consecuencia, no tener dificultad para operar con ella.

Muchos problemas de aprendizaje en la lectura y la escritura provienen de deficiencias en habilidades relacionadas al lenguaje, particularmente en el

procesamiento fonológico (Bradley, 1986; Torgesen, 1985; Liberman, 1991, citados en Favila y cols., 1999).

Como bien se mencionó anteriormente, el conocimiento fonológico está frecuentemente relacionado con el éxito alcanzado en lectura y que, además, es un prerrequisito útil, incluso necesario para el éxito en el aprendizaje de dicha tarea. La dificultad para llevar a cabo esta actividad (lectura), no reside en distinguir los símbolos gráficos que contiene el sistema alfabético, sino de comprender lo que representa cada uno de ellos, y por lo tanto, es necesario sensibilizar este conocimiento en el niño, enseñándolo a romper la palabra en sílabas y fonemas, identificar sonidos comunes (Mann 1984, citado en Martínez, 2000).

Esto quiere decir que en la medida en que los niños tomen conciencia de que las palabras están compuestas por sonidos diferentes, que contribuyen a su significado, que pueden rimar entre sí, tener inicios y finales semejantes o se pueden segmentar o añadir, empiezan a apropiarse del proceso de decodificación. La decodificación es la capacidad de reconocimiento de palabras, su dominio implica aprender a discriminar e identificar las letras aisladamente, formando grupos y, sobre todo, significa que se posee la capacidad para identificar cada palabra como una forma ortográfica con significado y también de atribuirle una pronunciación, el niño tiene que entender como se relacionan los símbolos gráficos con los sonidos y adquirir los procedimientos de lectura de palabras (Defior, 1996). El trabajo psicolingüístico que efectúan los niños en algunos procesos, tales como las

rimas, los ritmos, la segmentación silábica y fonémica de palabras, la omisión de sílabas y fonemas, la integración de secuencias fonémicas, etc., contribuye a configurar esquemas cognitivos que facilitan el aprendizaje del código escrito.

Este trabajo se conforma por cuatro capítulos dando inicio con el tema de *alfabetización*, explicando la definición de este concepto y cual es el papel que tiene en el aprendizaje de la lectoescritura. El capítulo dos, *lectoescritura*, se realizó con el fin de dar a conocer qué y cuáles son los factores que influyen directamente en el aprendizaje de leer y escribir. Una vez conociendo cómo es que se desarrollan dichos procesos (lectura-escritura), podemos conocer como es que se puede enseñar e instruir estas actividades, mencionando cuáles son los *métodos de enseñanza* que se tienen, para que el niño pueda llegar a leer y a escribir, tema que se trata en el tercer capítulo, explicando cual es la forma de enseñanza de los diferentes métodos. El cuarto capítulo es el tema central de este trabajo, la *conciencia fonológica*, empezando con la definición y cuál es la relación que tiene en el aprendizaje de la lectoescritura. Posteriormente hablaremos de cómo es que se llevó a cabo la realización del presente trabajo, de igual manera se darán a conocer los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos después de la intervención, mismos que apoyaron a establecer la discusión y conclusión de esta investigación.

CAPITULO 1

ALFABETIZACIÓN

El término alfabetización saltó a la luz en la década de los años 60, y se caracterizó por poseer un gran número de hipótesis psicolingüísticas que explicaban su proceso de adquisición. En un inicio, estas hipótesis giraban en torno a concebir que los niños que presentaban problemas para la adquisición de la lectura y escritura se debía a que sus habilidades psicolingüísticas eran deficientes (Rocha, 2002).

La visión psicolingüística surgió de la fusión entre la lingüística y psicología, en donde el objeto de estudio fue describir los procesos mentales que el sujeto emplea para aprender a leer y escribir. Esta perspectiva enfatizó que el lenguaje era la base para el desarrollo de la alfabetización. De acuerdo a la aproximación psicolingüística el lenguaje es el proceso que posibilita la expresión de sentimientos, pensamientos y emociones en los seres humanos.

Para los psicolingüistas leer es mucho más que recodificar símbolos visuales dentro de un código de símbolos convencionales. Leer significa emplear el conocimiento lingüístico para deducir el significado de lo escrito.

La problemática de la alfabetización, y la lecto-escritura inicial se convierte en un campo, de proyecciones sociales, políticas, pedagógicas y económicas.

Al hablar de alfabetización nos estamos refiriendo a la capacidad de hablar, escribir y pensar en forma crítica y productiva. La alfabetización es un concepto muy complejo dado que se vincula con la realidad del mundo y las necesidades del individuo con el mismo.

El hecho de ser alfabetizado involucra más que el hecho de saber leer y escribir, ya que implica presentar o exhibir comportamientos tales como: comparar, secuenciar, argumentar, interpretar, y crear trozos amplios de lengua escrita y oral, esto en respuesta a un texto escrito en el cual se ha establecido la comunicación, la reflexión y la interpretación. Es un proceso a través del cual el sujeto se apropia de la lengua escrita tiene lugar en distintos contextos interactuantes en el cual sobresale el entorno escolar, en este entorno la enseñanza de la escritura es una herramienta en el aprendizaje de otros conocimientos. Para Dowmig (citado en Daviña, 1999) la escuela es solo uno entre los distintos factores buenos y malos que pueden influir en el desarrollo de la alfabetización del niño. Ya que si el niño es expuesto a un medio global en donde la comunicación por medio del lenguaje escrito es funcional, aprende a leer tomando de este medio instancias de conducta observables de lectura y escritura.

Esta discusión se inscribe en el marco teórico de la adquisición y desarrollo lingüístico que comprende cuatro dominios; hablar, escuchar, leer y escribir Ferreiro y Teberosky (1993).

De este modo, la alfabetización es un proceso a través del cual las personas aprenden a leer y escribir. (Solé, 2001). Estos procedimientos, sin

embargo, van mucho más allá de unas técnicas de traslación del lenguaje oral al lenguaje escrito. El dominio de la lectura y la escritura supone el incremento del dominio del lenguaje oral, de la conciencia metalingüística, y repercute directamente en los **procesos cognitivos implicados** en las tareas que afrontamos.

Por otra parte, la restricción de la noción de la alfabetización al lenguaje escrito puede ser fruto de una interpretación errónea según la cual ésta requiere de la instrucción formal, mientras que el lenguaje oral se desarrolla de forma natural; ello explica que exista un proceso concreto, el de alfabetización, que integra dicha instrucción y su resultado. Lo erróneo de la interpretación anterior no recae precisamente en el hecho de considerar que el lenguaje escrito requiere una instrucción explícita, sino en considerar que el lenguaje oral no la requiere. En ambos casos es necesaria la presencia de un adulto, de un medio social, que ayude al niño en un proceso de aprendizaje que se da en la interacción educativa, ya sea ésta de tipo formal, como ocurre en la escuela, ya sea informal, como es el caso de la familia.

1.1. Aprestamiento

Durante los años veinte se manejó el concepto de lo que un niño debía poseer para acceder con éxito al aprendizaje de la lectura, surgiendo en estos tiempos el concepto de “aprestamiento”. Dada esta consideración lo que se requería para que un niño aprendiera a leer era simplemente esperar a que estuviera listo para iniciar la instrucción.

Autores como Murphet y Washborne (1931, citado en Durkin, 1980) determinaron que una edad mental de 6 a 6 años y medio era una buena edad para iniciar la instrucción a la lectura

Posteriormente Gartes y Bond (1936, citado en Vega, 2003), se opusieron a este concepto, enfatizando la importancia de ajustarse a las necesidades y limitaciones del individuo, ya que consideraban que el aprestamiento se desarrolla, y no es algo por lo que hay que esperar.

Durkin (1980, citado en Vega, 2003) plantea la necesidad de determinar el aprestamiento del niño en función no sólo de sus características o habilidades, sino considerando también las demandas que la instrucción en el aprendizaje de la lectura. Por lo que Durkin, define el aprestamiento para la lectura de la siguiente manera: el aprestamiento es la adecuación de las capacidades existentes con relación a las demandas de una tarea de aprendizaje dada. Por lo que este autor considera que la mejor manera de evaluar es dar al niño oportunidades variadas para empezar a leer y que la evaluación debe realizarse a diario, en el momento mismo de la instrucción. La instrucción y la evaluación deben realizarse de manera paralela ya que la habilidad para leer es un proceso que se desarrolla poco a poco.

El concepto de aprestamiento se refiere a aquellas habilidades necesarias para que una persona inicie el proceso de aprender a leer Clay (1991, citado en Vega, 2003). En la concepción de aprestamiento se considera que los niños aprenden a leer una vez que han recibido instrucción formal en lectura, básicamente en

primero de primaria, por lo que en preescolar se enfatizan una serie de habilidades en una secuencia formal.

De la misma manera, Morrow (2001) afirma que existen por lo menos las siguientes suposiciones equivocadas en esta concepción:

- ❖ Los niños no poseen conocimiento alguno respecto del lenguaje escrito cuando llegan a la instrucción formal.
- ❖ Los niños necesitan un programa instruccional de aprestamiento que no incluye familiarizarse con el lenguaje escrito, sino actividades para el desarrollo de habilidades motoras gruesas y finas y de discriminación auditiva y visual.

Sin embargo las habilidades que el niño consolide en el aprestamiento, no incluye familiarizarlo totalmente con el lenguaje escrito, sino que es en el proceso de la alfabetización en donde el niño ya puede recibir la instrucción formal e iniciar su aprendizaje de la lectoescritura.

1.2. Definición de alfabetización

Para Rodríguez (1996) la alfabetización es la habilidad de leer y escribir una variedad de material impreso, personal y socialmente importante, para propósitos personales, sociales importantes.

La alfabetización, la capacidad de interpretar y manejar símbolos “esto es de leer y escribir”, es la más elemental y necesaria de las capacidades en el aprendizaje.

Por otra parte, Garton y Pratt (1991, pp. 19-20), mencionan que: “Una persona alfabetizada tiene la capacidad de hablar, leer y escribir con otra persona y el logro de la alfabetización implica aprender a hablar, leer y escribir de forma competente”.

Para Mc Lane y Mc Namee (1999) “la alfabetización es tanto un logro intelectual individual como una forma de conocimiento cultural que permite a las personas participar en diversos grupos de actividades que, en cierto modo, implican leer y escribir. Está finalmente ligada a relaciones concretas, a actividades y circunstancias socioculturales determinadas”.

La alfabetización, la capacidad de interpretar y manejar símbolos “esto es de leer y escribir”, es el más elemental y necesario de las capacidades en el aprendizaje (UNESCO, 2000).

Sin embargo, descubrir lo que los niños saben sobre el sistema de lectura y escritura es algo que por mucho tiempo ha fascinado a los investigadores interesados en el lenguaje. Maestros e investigadores han, observando cómo los niños leen libros y usan lápices y crayones para expresar sus significados, llegando a la conclusión de que, aun antes de los cinco años, los niños saben mucho acerca del lenguaje escrito (Goodman, 1991). Por lo que ha sido tema de estudio el desarrollo de la alfabetización que se menciona a continuación.

1.3. Desarrollo de la alfabetización (emergent literacy)

El estudio de la alfabetización temprana comienza en la segunda mitad del siglo XX y se ha constituido en un acontecimiento de gran importancia por sus

efectos en los ámbitos académicos y especialmente en la educación, dando lugar a cambios esenciales en los tiempos y modos de aprender y enseñar a leer y escribir.

La alfabetización emergente se ha preocupado por estudiar la lectura y la escritura que preceden la alfabetización convencional y del desarrollo de este comportamiento desde edades muy tempranas. La hipótesis central es que en una cultura escrita, los niños están en proceso de alfabetización prácticamente desde el nacimiento (Teale, 1986, citado en Vernon y Alvarado, 2006). Es decir, suponen que la habilidad para aprender está desde el nacimiento, y sólo es necesario que haya condiciones adecuadas para el desarrollo. Muy tempranamente, los niños empiezan a reconocer logotipos y palabras, y muestran en sus escrituras las características del sistema de escritura que se usa en su comunidad.

La alfabetización implica el dominio del lenguaje hablado y escrito. Dicha alfabetización, se puede beneficiar antes de que el niño entre a la escuela primaria. El proceso que se realiza en estos años preescolares se denomina desarrollo de la alfabetización (*emergent literacy*) y consiste en la formación de conceptos acerca de las funciones de los símbolos y lo impreso, basados en experiencias y lenguaje significativos, facilitados por la interacción de los adultos (Stratton, 1996, citado en Pérez y Vega, 2006).

Dewey (1898, citado en Braslavsky, 2003), menciona que los conocimientos fisiológicos actuales indican la edad aproximada de 8 años como bastante temprana para algo más que una atención incidental a la forma visual y escrita del lenguaje.

De igual manera, Patrick (1899, citado en Braslavsky, 2003), afirmaba que el conocimiento de la mente del niño, de sus sistemas muscular y nervioso y de sus sentimientos especiales, lleva sin lugar a la conclusión de que la lectura y la escritura son materias que no pertenecen a los primeros años de vida escolar sino a un periodo posterior.

1.4. Características del desarrollo de la alfabetización

Teale y Sulzby presentaron en 1989 un cuadro de los niños pequeños como aprendices de la alfabetización y describen los siguientes rasgos:

- * Casi todos los niños en una sociedad letrada, comienzan a aprender a leer y escribir muy tempranamente.
- * Las funciones de alfabetización forman parte integral del proceso de aprendizaje.
- * La lectura y la escritura se desarrollan de manera concurrente e interrelacionada.
- * Los niños aprenden la lectura y la escritura a través de un compromiso activo, construyendo la comprensión de funcionamiento del lenguaje escrito.

Estos rasgos responden a investigaciones realizadas en hogares y se observó que:

- * Si desde los primeros meses los niños han tomado contacto con materiales escritos, como juegos de letras, si les han leído libros, a

la edad de 2 o 3 años pueden identificar signos, logos, y les gusta manejar libros y experimentar con la escritura.

- ✧ La alfabetización se desarrolla en la vida real, donde la experiencia de los pequeños se incorpora a actividades que tiene algún propósito más allá del aprendizaje de la lectura y la escritura.
- ✧ Los niños se interesan por la lectura y la escritura al mismo tiempo que aprender a hablar.
- ✧ Los niños aprenden mucho cuando los padres interactúan para alcanzar un objetivo de esa actividad.

Según Teale y Sulzby (1989), los niños pequeños como aprendices activos, así como constructores de la significación del lenguaje escrito es central en el concepto de alfabetización emergente. Pero la nueva perspectiva en el desarrollo de la lectura y la escritura durante la primera infancia también ha demostrado el papel clave que juegan los padres y otras personas letradas como facilitadores del aprendizaje temprana de la alfabetización.

1.5. Investigaciones sobre el desarrollo de la alfabetización

A mediados del siglo XX se mencionaban casos de niños pequeños, a veces menores de 3 años, que sabían leer. Si bien por lo general se entendía por lectura el simple reconocimiento de letras, logos o palabras y no la comprensión

del texto y algunos autores iniciaron la investigación de niños que aprendieron efectivamente a leer precozmente en sus hogares.

Entre las primeras investigaciones figuran las realizadas por Dolores Durkin (1958, citado en Braslavsky, 2003), quien encontraba en dichos niños algunas características comunes: a los 4 años comenzaban a interesarles el material escrito, trataban de dibujar las letras, disfrutaban jugando con la escritura.

En las familias de esos niños todos sus miembros leían, por lo menos uno de sus padres era lector constante, ambos progenitores pasaban mucho tiempo con sus hijos, si bien no intentaban enseñarles a leer, les leían, respondían a sus preguntas y los estimulaban a seguir preguntando. Durkin sugirió que en esos hogares se desarrollaba implícitamente un programa de lectura que, a su vez, podría sugerir cambios en la enseñanza que se impartía en las escuelas.

Por lo tanto, podemos decir que el desarrollo de la alfabetización constituye un proceso profundamente social que se inserta en las relaciones sociales sobre todo en las de los niños con las personas más cercanas de su entorno. Estas personas les sirven de modelo, les ofrecen materiales, crean expectativas, de igual manea les ayudan, instruyen y animan. Debido a que el desarrollo de la alfabetización empieza de las relaciones de los niños con sus cuidadores inmediatos.

1.6. Diferencias entre aprestamiento y alfabetización

Las concepciones revisadas que son aprestamiento y alfabetización parten de supuestos diferentes de como los niños se convierten en seres alfabetizados (Vega, 2003).

Para la concepción de aprestamiento existe un punto en el tiempo en donde el niño está listo para recibir instrucción en lectura contrariamente, en la concepción de desarrollo de la alfabetización, no se considera que exista este punto preciso, ya que los niños van construyendo su conocimiento respecto del lenguaje escrito de manera gradual y desde muy temprana edad.

En este orden, los conocimientos que posee el pequeño, son generalmente ignorados en el aprestamiento, sin embargo, en la alfabetización, son precisamente los conocimientos los que sientan las bases para la instrucción formal en lectura y escritura.

De igual manera, el concepto de aprestamiento considera que el acceso a la alfabetización debe basarse en una serie de habilidades previas que el niño debe dominar. En la concepción de desarrollo de alfabetización efectivamente se considera una capacidad inicial (la propia capacidad de aprendizaje del niño) (Hall, 1987, citado en Vega, 2003), que requiere de las condiciones apropiadas para desarrollarse. El acceso a la alfabetización se da desde temprana edad y se refiere a todas las conductas del niño con relación al lenguaje escrito, en tanto que en la concepción de aprestamiento las conductas alfabetizadas son aquéllas que representan alfabetización convencional que se adquiere a partir de la instrucción.

Otro aspecto que marca una diferencia importante entre estas dos concepciones lo constituye el hecho de que en la concepción de aprestamiento se considera, de manera primordial, aquello que ocurre dentro del niño, en tanto que en el concepto de desarrollo de la alfabetización se considera lo que ocurre dentro del niño pero en relación al ambiente en que se desenvuelve y mediante la participación activa en su interacción con el medio, en el que va estructurando sus conductas y conocimientos respecto del lenguaje escrito (Vega, 2003).

CONCLUSIÓN

Como se pudo observar, en este capítulo es importante dotar al niño de habilidades perceptivas, motoras, literalidad, direccionalidad, imagen corporal, entre otros, ya que son de gran importancia para que el niño inicie su aprendizaje de la lecto-escritura; de la misma manera, es primordial que el niño interactúe con el lenguaje escrito, por medio de libros, cuentos, para que vaya desarrollando la alfabetización, ya que se concibe a la alfabetización como algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y escritura; que el ser alfabetizado es la persona que utiliza la lengua escrita para participar en un mundo social, esto implica una amplia gama de posibles eventos comunicativos en los cuales leer y escribir son cruciales (Kalman, 2004)

El dilema de alfabetizar se encuentra en lo difícil de realizar esta tarea, ya que es necesario lograr que los niños comprendan la lógica de construcción del sistema de escritura: la manera en que las letras y las palabras se combinan para lograr dar significados, los signos de puntuación, y la ortografía. Por lo que la

alfabetización trata de que los niños se familiaricen con las diferentes funciones y propósitos de la escritura, y así conozcan y discuten una variedad de géneros literarios, como también obtengan y den información por escrito y puedan resolver problemas a través de la lectura y la escritura. Lo que se debe enfatizar es que los entornos más adecuados para el desarrollo de la alfabetización durante los años preescolares son aquellos en los que el ambiente familiar que rodea al niño contiene interacciones de carácter alfabetizador que le resultan amenas.

El alfabetizar no sólo consiste en desarrollar en el niño la lectura y escritura, sino lo más importante es que la escritura y lectura lleguen a ser funcionales y significativas.

De la misma manera, es importante conocer como se va desarrollando la lectura y la escritura en los niños, como también conocer los procesos que conlleva su aprendizaje.

CAPITULO II

LA LECTO-ESCRITURA

El aprendizaje de la lecto-escritura no constituye un fin en sí mismo debido a que es un instrumento que va a permitir mejorar el sistema lingüístico y comunicativo del sujeto y también proporcionarle la llave de acceso a otros aprendizajes. Esa lecto-escritura funcional es uno de los objetivos últimos de la enseñanza primaria, de manera que si no se consigue, se verán comprometidos otros muchos aprendizajes académicos.

La importancia de la educación como el más poderoso instrumento de superación, personal y colectiva, es cada día más clara. La educación comienza en la esfera de las operaciones básicas de comunicación y expresión: escuchar y hablar, leer y escribir. Mientras más capaz sea una persona en el uso de estos dos sistemas paralelos, mejor capacitada se hallará para cualquier actividad.

La lectura y escritura son acciones complementarias e inseparables, decir una es decir la otra. Decir lectura, no puede limitarse a los libros de texto que se ven sólo por obligación de estudio o de trabajo; decir lectura implica, además de los libros que se estudian y con los que se trabaja, los libros de imaginación, los que se leen por gusto. (Avile y Sánchez, 2005 p. 19)

En la literatura sobre el aprendizaje escrito se encuentran básicamente, tres tipos de trabajos (Ferreiro y Teberosky, 1979, citado en Diez, 1999):

- a) Los centrados en la defensa de una determinada metodología (sintética, analítica, entre otros)

b) Los dedicados a establecer la lista de las capacidades o aptitudes necesarias involucrados en este aprendizaje (lateralización espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación motriz, buena articulación, entre otras).

c) Los trabajos centrados en los procesos de aprendizaje y no en los métodos de enseñanza, siendo las pioneras Ferreiro y Teberosky.

2.1. Definición de lecto-escritura

Escribir y leer son actividades complejas que implican múltiples operaciones y un amplio conjunto de conocimientos. Para lograr su dominio se deben desarrollar simultáneamente el reconocimiento y producción de palabras (decodificación lectora y codificación o deletreo escrito) y la comprensión o producción de textos (comprensión lectora y composición escrita) (Defior, 1996).

Aprender a leer significa que la lectura se desarrolla en sus dos aspectos: reconocimiento de palabras y comprensión de la información escrita.

Aprender a escribir implica también codificar palabras y componer textos. Pasada la fase inicial de aprender a leer y a escribir, la lectoescritura funcional implica leer y escribir para aprender, actividades que, a su vez, contribuyen al desarrollo de estas habilidades (Defior, 1996).

Leer se define como la capacidad de “comprender el significado de lo impreso” y escribir, como la capacidad de servirse de lo impreso para comunicarse con los demás. (Mc Lane y Mc Namee, 1999, p.14).

Aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras sino textos ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito.

Aprender a leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura (Solé, 2001).

Aprender a leer supone aprender a trasladar palabras impresas a otra forma, como puede ser la pronunciación y la comprensión del significado de las palabras (Mayer, 2000).

2.2. Procesos implicados en la lectura y la escritura

Los niveles de procesamiento comunes en lectura y escritura se pueden agrupar en tres grandes categorías: niveles léxico, sintáctico, semántico (Cuetos, 1990) y pragmático (Galeote, 2002, Clemente, 1997, Acosta y cols, 1996 y Serra y cols, 2000).

Procesos léxicos. Hacen referencia al conjunto de operaciones necesarias para llegar al conocimiento que posee el sujeto sobre las palabras, que estaría almacenada en un léxico interno o "léxico mental". Se considera que en esta memoria convergen las distintas informaciones lingüísticas (fonológica, semántica y ortográfica), que se van acumulando sobre las palabras y que constituyen la materia prima o las unidades con las que los lectores y los escritores construyen el significado.

Procesos Sintácticos. Se refieren a la habilidad para comprender como están relacionadas las palabras entre sí, es decir, al conocimiento sobre la estructura gramatical básica del lenguaje. Igualmente son necesarios para planificar las frases con las que un escritor expresa sus ideas. Son factores sintácticos el orden de las palabras, el tipo y complejidad gramatical de la oración, la categoría de las palabras y los aspectos morfológicos de las palabras.

Los déficits del procesamiento sintáctico pueden ser el origen de las dificultades lectoras, cuando se leen las palabras, pero no se comprenden las frases que componen un texto o de la dificultad de algunos niños para organizar las frases y oraciones de una composición.

Procesos Semánticos. Tienen como meta la comprensión del significado de las palabras, de las frases y del texto. También se encargan de integrar la nueva información con el conocimiento previo que el sujeto ya posee y que depende de sus experiencias sociales anteriores con el mundo.

Otro componente que aunque no es un proceso específico de la lectoescritura, pero que está presente en la ejecución de las actividades cognitivas, es la memoria operativa o memoria de trabajo, que es la habilidad para retener o elaborar información mientras se va procesando otra nueva que va llegando al sistema. En el caso de la lectoescritura implica que se deben retener las letras, palabras o frases, según sea el nivel en el que el sujeto procede, mientras se elabora la información que sigue. Las dificultades en memoria

operativa se han señalado como una de las posibles causas de las dificultades de aprendizaje (Daneman y Carpenter, 1980).

Se ha comprobado que esta serie de procesos psicolingüísticos (léxico, sintáctico y semántico) (Just y Carpenter, 1987), colaboran tanto en la comprensión, como en la producción del lenguaje. Un fallo en cualquiera de estos niveles puede originar dificultades en lectura y escritura.

Proceso Pragmático. La pragmática es uno de los aspectos del lenguaje que resulta más incomodo para las teorías lingüísticas formales y de los menos investigados en el estudio de la adquisición del lenguaje. El principal dilema a que se enfrenta la pragmática, es el de carácter de una definición precisa, así como una teoría unificadora, sin embargo la pragmática ha sido es objeto de estudio de numerosas disciplinas, tales como la lingüística, la psicología, la antropología, la filosofía, la sociolingüística, cada una de estas disciplinas aporta su propia perspectiva sobre lo que debe o no incluirse dentro del ámbito de la pragmática (Galeote, 2002).

La pragmática estudia el funcionamiento del lenguaje en contextos sociales, situacionales y comunicativos; es decir, se ocupa del conjunto de reglas que explican o regulan el uso intencional del lenguaje, teniendo en cuenta que se trata de un sistema social compartido y con normas para su correcta utilización en contextos concretos (Acosta y cols, 1996).

Asimismo, Mey (1993, citado en Galeote, 2000) define la pragmática como el estudio de las condiciones del uso humano del lenguaje en cuanto determinadas por el contexto de la sociedad.

2.3. Mecanismos de la lectura y la escritura

Para comprender el desarrollo de la alfabetización, entendida como la capacidad de utilización del lenguaje escrito y sus problemas, la psicología cognitiva toma como referencia los modelos de funcionamiento experto en este dominio.

En la lectura como en escritura se deben distinguir lo que son mecanismos de comprensión lingüística general de los mecanismos específicos, que sirven para la codificación y decodificación de las palabras; cuando se trata de comprensión o de composición escrita, es difícil deslindar qué parte es debida a los mecanismos generales de comprensión del lenguaje oral y cuál a los específicos del lenguaje escrito, ya que los primeros son compartidos en ambas modalidades de lenguaje y existen múltiples interacciones entre ellos. Los dos mecanismos son necesarios para una adecuada ejecución pero el dominio de los específicos es determinante.

2.4. La lecto-escritura desde el enfoque cognitivo

Desde la psicología cognitiva, la lectura y la escritura se consideran como actividades cognitivas complejas que requieren el esfuerzo combinado de una serie de operaciones o subcomponentes de un conjunto de conocimientos, que actúan para un mismo fin. El aprendizaje de la lectura y de la escritura se concibe

como un proceso interactivo de construcción del conocimiento, que en la lectura se da entre la información del texto, información que en una primera aproximación es de tipo visual, por tanto, implica el sistema perceptivo visual y una serie de procesos que lleva a cabo el lector para descubrir el mensaje escrito o para producirlos en el caso de la escritura.

La naturaleza, tanto de la ejecución, como del proceso de adquisición de estas habilidades, puede calificarse básicamente mediante cuatro rasgos que la determinan; así, se puede caracterizar el lenguaje escrito como un proceso constructivo, activo, estratégico y afectivo, mismos que se detallarán a continuación.

Proceso Constructivo. La adquisición del lenguaje escrito es un proceso paulatino y los niños deben comprender que no representa aprender un mero sistema de codificación (escritura) o de decodificación (lectura) mediante los que se transcriben las correspondencias entre fonemas y grafemas sino que implica una elaboración e interpretación, una reconstrucción por parte del sujeto (Ferreiro y Teberosky, 1979, citado en Defior, 1996), que tiene que construir el significado combinando las demandas de la tarea y sus conocimientos previos.

Proceso Activo. Los psicólogos del desarrollo y del aprendizaje como Ausubel, Bruner, Piaget o Vigotsky, han puesto de relieve la absoluta necesidad, en cualquier proceso de aprendizaje, de una implicación activa del sujeto que aprenda de la tarea. Cuanto más trabaje, elabore, cuestione y transforme la

información, mayor y más profunda será su comprensión, mejor será su aprendizaje y la calidad de los resultados finales. El nivel de actividad, por supuesto, vendrá determinado por el tipo de tarea, su dificultad y el propósito que se tenga (Defior, 1996)

Proceso Estratégico. Para ser un buen lector o escritor no sólo es necesario ser activo en la construcción del significado, sino que también se requiere ser competente desde el punto de vista de las estrategias. Las personas competentes en cualquier dominio o habilidad han desarrollado un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan ajustándolas a las demandas de las tareas y de las situaciones que se les plantean. Por su parte, la escritura implica poner en marcha estrategias de planificación, de generación y organización de las ideas, de revisión del texto ya elaborado, etc.

Proceso Afectivo. La relación entre cognición y afecto o motivación ha sido señalada insistentemente, bajo denominaciones diversas, tanto en psicología, como en educación. En el desarrollo de la lectoescritura, el deseo de leer y de escribir, la estabilidad emocional, el autoconcepto, el interés por aprender, en definitiva, los factores afectivo-motivacionales, van a influir altamente en los logros del alumno. Hay que recordar que, para muchos niños, los primeros contactos de la lectoescritura no llegan a ser una experiencia positiva, sino que más bien implican fracasos y frustraciones cotidianas.

2.5. Modelos de adquisición de la lectura y de la escritura

El interés por estudiar el proceso evolutivo de adquisición de la lectoescritura es relativamente reciente. Los modelos datan de los años ochenta en adelante y la mayoría se centran en los periodos iniciales y en el desarrollo de los mecanismos específicos (Defior, 1996).

Modelo de Frith (1985, citado en Defior, 1996). Esta autora propone un modelo, en el que integra el desarrollo de la lectura y la escritura de palabras. Incluye tres etapas que denomina logográfica, alfabética y ortográfica, cada una de ellas dividida en dos fases, que se distingue por el tipo de estrategias que se utilizan.

Durante la etapa logográfica los niños reconocen globalmente un número reducido de palabras valiéndose de su configuración global y de una serie de indicadores gráficos, lo más sobresaliente, como son la forma, los colores, el contexto que las rodea.

El niño utilizaría la estrategia logográfica en lectura en las dos fases de este periodo, mientras que la escritura es simbólica en la primera fase y logográfica en la segunda.

La etapa alfabética significa el uso de las RCGF (Reglas de correspondencia grafema-fonema), que se aprenden en la escuela para leer las palabras; para ello el niño tiene que ser capaz de distinguir las letras, de segmentar las palabras y aplicar las correspondencias GF y de combinar los sonidos para producir la palabra. En la primera fase, la lectura continuaría siendo

logográfica mientras que, en escritura, ya se utilizaría la estrategia alfabética; la segunda fase se caracteriza por una utilización generalizada de esta última estrategia en dos actividades. En esta etapa empiezan a manifestarse las dificultades conocidas como dislexia y disgrafía.

La etapa ortográfica significa la culminación de la habilidad de lectura y escritura de palabras; ya no se utilizan las RCGF para la lectura de muchas de ellas, ya se reconocen de una manera directa por haberlas leído varias veces con anterioridad; este es el procedimiento que utilizan predominantemente los lectores expertos. La estrategia ortográfica aparece en primer lugar en la lectura pero no en escritura, donde seguiría predominando la alfabética; en una segunda fase esta estrategia sería la predominante en ambas habilidades.

Modelo de Perfetti (1991, citado en Defior, 1996): Este modelo es representativo de la posición que defiende que la adquisición y desarrollo de la lectura no puede entenderse como una sucesión de etapas sino que sería un proceso continuo de ampliación de la cantidad y calidad de las representaciones de las palabras. Para Perfetti los procesos fonológicos son determinantes de la eficiencia lectora; cuanto más automatizados estén los procesos de bajo nivel, mayor será la comprensión lectora a la que se podrá dedicar el máximo de recursos cognitivos.

Modelo de Chall: El modelo de desarrollo de la eficiencia lectora propuesto por Chall (1979, citado en Defior, 1996), aunque en sus primeras etapas es semejante al de Frith, es más comprensivo, ya que contempla una progresión que abarca

desde el momento cero en el desarrollo de la lectura, hasta llegar al punto máximo de esta habilidad.

Como se ha visto existen diversos autores que explican la lectura y la escritura en general, debido a que su aprendizaje se presenta paralelamente. Por tal motivo, a continuación se describen, por separado, ya que estas presentan características y dificultades específicas.

2.6. Definición de lectura

Clay (1991, citado en Rosales, 2000), define la lectura como un proceso de solución de problemas para obtener el mensaje del texto, que aumenta en poder y flexibilidad entre mayor práctica se tenga. En este proceso se deben tomar en cuenta las convenciones del código escrito, tales como la direccionalidad; se deben dirigir las conducta verbales y perceptuales para poder obtener las claves del texto impreso, y una vez obtenidas, se deben relacionar con el fin de lograr una comunicación específica y significativa.

De acuerdo con Clay (1991, citado en Rosales, 2000), se puede resumir que en el proceso de lectura se encuentran involucrados 4 aspectos que deben utilizarse, de manera conjunta, para poder obtener el mensaje del texto:

- a) El lenguaje oral: ya que una lectura implica mensajes expresados en lenguaje. El significado es el mensaje del autor y, entre mayor manejo se tenga del lenguaje, la comprensión del texto puede ser más fácil. El conocimiento del lenguaje también involucra al conocimiento de las

estructuras gramaticales que se utilizan en nuestro idioma. El conocer estas estructuras permitirá al lector predecir lo que puede decir el texto y con ello facilitará la obtención del mensaje.

- b) Convencionalidades *arbitrarias en el lenguaje escrito*; es decir las reglas que deben ser aprendidas, tales como los signos de puntuación, dirección para leer y escribir, espacio entre palabras y reglas ortográficas.
- c) Patrones visuales; oraciones, palabras, sílabas y letras.
- d) Movimientos direccionales (de izquierda a derecha) tanto en oraciones como en palabras.

Como se observa, la lectura es fundamentalmente una habilidad basada en el lenguaje, si dicha habilidad no es detectada, evaluada y atendida a edades tempranas como corresponde, pueden presentarse trastornos de la función lectora ya que se deben a una disfunción en los procesos de la lectura.

a) Procesos perceptivos

A través de los procesos perceptivos extraemos información de las formas de las letras y de las palabras. Esta información permanece durante un breve instante en nuestra memoria icónica (apenas unas centésimas de segundo), que se encarga de analizar visualmente los rasgos de las letras y de distinguirlas del resto. Pero este tipo de memoria no es suficiente ni efectiva, si no existiese otra clase de memoria que nos permita atribuir un significado a los rasgos visuales que

se han percibido. A este tipo de memoria se la denomina memoria operativa o memoria a corto plazo, en la que los rasgos visuales se convierten en material lingüístico, de tal forma que la forma “b” se identifica como la letra b. Pero además de la memoria operativa, debe existir otro almacén o memoria a largo plazo en el que se encuentren representados los sonidos de las letras del alfabeto.

Lo que se viene demostrando cada vez más, es que los fracasos en lectura raramente se deben a los procesos perceptivos. Cuando un alumno confunde la letra “b” con la “d”, no es porque no perciba bien la orientación de la curva o la situación de las letras, sino porque no ha consolidado aún la asociación de ciertos grafemas con sus fonemas. Otro de los errores que se han atribuido a dificultades perceptivas han sido las inversiones; es decir, cuando los alumnos confunden “pal” con “pla”. La mayoría de las actividades dedicadas a la recuperación de estas dificultades se han basado en entrenar al alumnado en tareas de orientación espacial y esquema corporal, en la idea de madurar estos prerrequisitos para la adquisición de la lectura. Lo cierto es que ninguna investigación experimental ha demostrado que este entrenamiento haga superar las dificultades de inversión (Rodríguez, 1987).

b) Procesos léxicos

Los procesos léxicos, o de reconocimiento de palabras, nos permiten acceder al significado de las mismas. La mayoría de los especialistas admiten que existen dos vías o rutas para el reconocimiento de las palabras. Es lo que se ha denominado el modelo dual de lectura. Uno, a través de la llamada ruta léxica o

ruta directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. Esta forma sería similar a lo que ocurre cuando identificamos un dibujo o un número. La otra, llamada ruta fonológica, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado. Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas, puesto que son complementarias.

Los alumnos con dificultades en la ruta perceptual, tienen un número escaso de palabras representadas en su léxico interno y prácticamente tienen que decodificar todo lo que leen, incluso aquellas palabras muy frecuentes que para la mayoría de los alumnos resulta muy fácil. Su dificultad se deriva de no tener automatizado los procesos de reconocimiento global y, gran parte de su memoria operativa, tiene que ocuparse del descifrado. Así, al centrar sus esfuerzos cognitivos en la decodificación, serán los procesos superiores de comprensión los que queden más afectados. La razón no será por su imposibilidad de entender el material de lectura, sino por una saturación de su memoria de trabajo (Perfetti, 1985).

Por otro lado, la ruta fonológica nos sirve para leer las palabras desconocidas y las pseudopalabras. Esta ruta nos permite llegar al reconocimiento de las palabras a través de transformar cada grafema en su sonido y, mediante la integración de los mismos, acceder a su significado. Por tanto, el principal requisito para leer utilizando esta ruta, es aprender a utilizar las reglas de conversión grafema-fonema. Cuando comienza la enseñanza sistemática de la lectura, lo que se está desarrollando es la ruta fonológica (al menos cuando se

utilizan métodos fonéticos). Es la etapa más difícil puesto que exige un triple proceso. En primer lugar, el alumno debe tomar conciencia que el lenguaje oral se divide en partes más pequeñas (sílabas y fonemas). En segundo lugar debe asociar unos signos abstractos con unos sonidos con los que no tienen ninguna relación, ya que no hay nada en el signo gráfico que indique cómo debe pronunciarse. Por esta razón, al comienzo de esta etapa, se producen muchos errores de sustituciones de unos fonemas por otros, especialmente en aquellos grafemas que comparten muchos rasgos tanto visuales como acústicos (“b” y “d”, “p” y “q”, “m” y “n”). Y por último, el alumno asocia o ensambla los distintos sonidos que va obteniendo del descifrado y forma las palabras.

A medida que el niño va aplicando correctamente las reglas de correspondencia grafema-fonema se va encontrando con una serie de palabras que se repiten constantemente (las más frecuentes) y, a base de verlas una y otra vez, las va memorizando y se va formando una representación interna de estas palabras, con lo cual podrá leerlas directamente sin tener que transformar cada letra en sonidos.

c) Procesos Sintácticos

Los procesos sintácticos nos permiten identificar las distintas partes de la oración y el valor relativo de dichas partes para poder acceder eficazmente al significado. El reconocimiento de las palabras, o procesamiento léxico, es un componente necesario para llegar a entender el mensaje presente en el texto escrito, pero no es suficiente. Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que es la relación entre ellas donde se encuentra el

mensaje. En consecuencia, una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración, el lector tiene que determinar cómo están relacionadas las palabras entre sí.

d) Procesos semánticos

Uno de los principales procesos, y de mayor complejidad, son los procesos semánticos o de comprensión de textos. Estos procesos constituyen una de las dificultades principales en un sistema educativo donde la transmisión de conocimientos organizados se produce principalmente a través del medio escrito, sobre todo en el último ciclo de la educación primaria y en la educación secundaria.

En numerosas ocasiones las actividades del aula para fomentar la comprensión lectora se han basado en la contestación de preguntas acerca de los textos. Preguntas, que en la mayoría de los casos, intentan dar respuesta, y frecuentemente por escrito, a cuestiones explícitas en los mismos. Este tipo de actividad pone más énfasis en la evaluación de la comprensión que en la enseñanza. Siguiendo a Cuetos (1990; 1996), la comprensión de textos es un proceso complejo que exige del lector dos importantes tareas: la extracción de significado y la integración en la memoria.

La comprensión del texto surge como consecuencia de la acumulación de información que van aportando las oraciones. Este conjunto forma una red de proposiciones que van a constituir la base del texto (Kinstch y Van Dick, 1978). Una vez que se ha comprendido el texto, es necesario que se integre en la

memoria del lector. Y esto será posible siempre que se establezca un vínculo entre la información que el lector ya posee y la nueva información que ha comprendido. En este momento los conocimientos previos que poseen los sujetos adquieren una importancia relevante; puesto que, cuanto más conocimientos se poseen sobre un tema, mejor se podrá comprender y mayor facilidad se tendrá para retenerla. A través de la información que el lector va adquiriendo, se va creando una estructura mental que le permitirá ir más allá de lo que aparece explícito en el texto. De tal forma que será capaz de realizar inferencias. Es decir, el lector podrá obtener información implícita en el mensaje que utilizará para adquirir una comprensión más completa del texto y una mejor integración en sus conocimientos.

2.7. Definición de escritura

Clay (1993, citado en Rosales, 2000), define la escritura como un sistema y proceso de comunicación de mensajes en el que se debe tomar en cuenta cómo deben representarse las letras, en qué orden deben escribirse, la correspondencia sonido-letra y los espacios que deben dejarse entre palabras.

Los procesos de escritura, contrariamente a los de lectura, han recibido una atención escasa. Como en el caso de la lectura, uno de los factores que facilita la escritura es la automatización de determinados procesos. De esta manera, no tenemos que pensar en los movimientos de las manos y los dedos cuando escribimos a mano, como tampoco pensamos en qué letra hay que pulsar cuando

escribimos a máquina u ordenador. Estas tareas, que se realizan de forma automática, permiten "dejar hueco" a procesos superiores de composición.

En el proceso de escritura, al igual que en la lectura, existen procesos que influyen en su desarrollo tales como: planificación del mensaje, construcción de las estructuras sintácticas, selección de palabras y procesos motores. Cada uno de ellos está compuesto por distintos subprocesos (Cuetos, 1991). Vamos a describir cada uno de los procesos, comenzando por aquellos que exigen mayor esfuerzo cognitivo.

a) Procesos de planificación del mensaje

Antes de ponerse a escribir, el escritor tiene que decidir qué va a escribir y con qué finalidad. Esto es, tiene que seleccionar de su memoria lo que va a transmitir y la forma en cómo lo va a hacer de acuerdo con el objetivo propuesto. La principal dificultad que surge, es que algunos alumnos no pueden generar o no disponen de la información. Suelen ser alumnos con un CI bajo o provenir de ambientes socioculturales desfavorecidos, que no están acostumbrados a contar cuentos o describir sucesos. Otra de las dificultades con la que nos encontramos, es que los alumnos no saben organizar la información que poseen (estructuras textuales). En este caso, el escrito se caracteriza por ser conjunto de ideas aisladas y desarticuladas que dificultan la comprensión global de quien lo lee.

b) Procesos sintácticos

Una vez que sabemos lo que vamos a escribir, debemos atender a los procesos sintácticos en los que se deben tener en cuenta dos subprocesos.

Por un lado, debemos seleccionar el tipo de oración (pasiva, interrogativa, de relativo, etc.). Por otro, tenemos que colocar adecuadamente los signos de puntuación para favorecer la comprensión del texto. Parte de las dificultades pueden ser identificadas con las pruebas descritas en los procesos de planificación, y fundamentalmente surgen porque los alumnos escriben como hablan. Los niños, que aún no consolidan su lenguaje oral, presentarán mayor dificultad a la hora de escribir. Por otra parte, los hijos de las familias de clase media presentan un lenguaje oral mucho más similar al lenguaje escrito, que los de clase baja, de tal forma que estos alumnos parten con una desventaja, porque tienen que emplear tiempo y energías en aprender una serie de reglas sintácticas que gran parte de los niños ya poseen.

c) Procesos léxicos o de recuperación de palabras

Después de haber decidido la estructura sintáctica, tienen lugar los procesos léxicos o de recuperación de palabras. La elección de las palabras se realiza de una manera casi automática, buscando en nuestra memoria y seleccionando aquella que mejor se ajusta al concepto que queremos expresar. Una vez tomada la decisión, la palabra elegida tendrá una forma lingüística determinada. Como en el caso de la lectura, podemos distinguir dos vías o rutas

para escribir correctamente las palabras. Por un lado la ruta léxica o directa y, por otro, la ruta fonológica o indirecta.

A continuación se describen cómo intervienen ambas rutas. La ruta fonológica opera si la palabra elegida por el alumno es, por ejemplo, "zarpa". En este caso, el alumno tiene que realizar dos tareas. Por un lado tiene que asignar a cada fonema un grafema y debe, por tanto, recordar a qué grafema pertenece el fonema, o lo que es lo mismo realizar la conversión fonema a grafema. Y por otro lado, debe colocar cada grafema en su lugar. Es decir, debe hacer coincidir la secuencia fonética con la grafémica.

Cuando algunos de estos dos subprocesos fallan, se pueden dar dos tipos de errores. En el primer caso, cuando el alumno no ha afianzado la conversión fonema-grafema, suelen cometerse errores de sustitución y de omisión. Es posible que ante el sonido-palabra /zarpa/ un alumno sustituya "z" por "c" y pueda escribir "carpa", o simplemente omita el grafema desconocido y escriba "arpa". Por otro lado, el error puede devenir porque no se hace coincidir la secuencia fonética, con la grafémica. En este caso, los dos errores más característicos son las inversiones y las omisiones. Un ejemplo del primer tipo es cuando algunos alumnos escriben "zrapa" cuando deberían escribir "zarpa". Comprobamos que uno de los fonemas consonánticos de la primera estructura silábica ha sido invertido. Este error suele ser muy frecuente en los momentos iniciales del aprendizaje de la escritura, más en el dictado que en la copia, y se da en mayor medida en las sílabas complejas consonante- consonante- vocal consonante y

consonante-consoante-vocal que en las sílabas simples (Cuetos, Sánchez y Ramos, 1996).

Además de la ruta fonológica existe otra, denominada ruta léxica u ortográfica, que hace que podamos escribir correctamente palabras como "cabello", puesto que no existe una relación exclusiva entre fonema y grafema. En este caso la palabra /cabello/ (como sonido) puede tener distintas representaciones gráficas: kaveyo, cabeyo, kabeyo, etc. Entonces será necesario contar con un almacén, de nuestra memoria a largo plazo, que nos permita disponer de una representación visual al que podamos acudir para escribir palabras ortográficamente correctas. Para que esto suceda, será necesario que el alumno haya visto una y otra vez la palabra escrita. Este es el motivo por el que los alumnos que leen mucho, suelen tener menor número de faltas ortográficas que los alumnos que leen menos, puesto que tienen mayor número de palabras representadas en su léxico ortográfico. También los alumnos con una escasa memoria visual, suele tener mayores dificultades en la escritura de palabras que exigen el uso de ruta visual.

d) Procesos motores

Los procesos motores son los más periféricos o de más bajo nivel cognitivo. Una vez que sabemos la forma ortográfica de las palabras o conocemos los grafemas y la secuencia de los mismos, debemos elegir el grafico correspondiente (letra mayúscula, escript, a máquina, etc.), para ello debemos recuperar de la memoria a largo plazo el patrón motor correspondiente. La realización de los

movimientos motores constituye una tarea perceptivo-motriz muy compleja, ya que se trata de una serie de movimientos perfectamente coordinados, pero suelen automatizarse una vez que el alumno ha adquirido cierta experiencia en su realización.

En general, podemos considerar que se producen tres tipos de errores en los procesos motores de la escritura. Un error es la mezcla de distintas clases de gráficos (por ejemplo, "aRchiVo"). Por otro, dificultades en los patrones motores propiamente dichos como letras mal dibujadas, letras excesivamente grandes o pequeñas, letras muy inclinadas, etc. Y otro tipo de error se refiere a la organización general del escrito: líneas inclinadas, márgenes desproporcionados, etc.

CONCLUSIÓN

Aprender a leer y a escribir son procesos cognitivos, pero también son actividades socio-culturales y crea vínculos en la cultura y el conocimiento. Cuando la escuela enseña a leer y a escribir no solo favorece el aprendizaje escolar de los contenidos educativos de las diversas áreas del currículo. Al leer y escribir (y al hablar y al escuchar) los niños y las niñas aprenden a usar el lenguaje en su calidad de herramienta de comunicación entre las personas y las culturas.

La lectura y la escritura son actividades que están muy unidas ya que no se puede decir que existe una sin aparecer la otra. El aprendizaje de estas habilidades tienen un similar proceso en su desarrollo, las dos están compuestas

por los mismos procesos; léxico, sintáctico y semántico. Debido a que estos son los encargados de dotar al niño de conocimientos para desarrollar el aprendizaje de la lecto-escritura, estos procesos son de gran importancia para la consolidación de ésta, un fallo en alguno de los procesos puede dar origen a diferentes dificultades. De igual manera existen procesos cognitivos perceptuales, motores, memoria, entre otros, mismos que influyen en el aprendizaje de la lecto-escritura.

La lectura y la escritura son actividades que ocupan un lugar importante dentro de las demás materias escolares, debido a que son la base para el resto de las enseñanzas. La enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura merece una especial atención dentro de la actividad escolar, ya que desde su buen o mal aprendizaje va a depender el éxito o fracaso en su vida académica del niño. El objetivo principal de la enseñanza de la lecto-escritura es dotar al sujeto de adquisiciones que le hagan capaz de comprender e interpretar un texto, así como expresarse por escrito.

Este capítulo tuvo como base, uno de los temas de estudio, que es conocer los procesos involucrados en el aprendizaje de la lecto-escritura, sin embargo como se mencionó en un principio otro aspecto o cuestión es conocer cual es el mejor método para la enseñanza de estas importantes habilidades.

CAPITULO III

MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Con el paso del tiempo el hombre va evolucionando en todos los aspectos, tecnológicos, biológicos, sociales y en la educación no se queda atrás, por lo que podemos encontrar que de alguna manera la práctica pedagógica se ha ido transformando y los gobiernos se han interesado más por dar una enseñanza básica al mayor número de habitantes de su país. Para ello es necesaria la enseñanza de la lecto-escritura a la mayoría de los integrantes de una sociedad debido a que es un medio que facilita la comunicación e intercambio de conocimientos

Por tal motivo se han generado investigaciones centradas en las teorías del aprendizaje tratando de determinar cuáles son los mejores métodos de enseñanza para que la asimilación de los conocimientos en diversos niveles escolares sea mejor.

El dilema del aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos. Una de las preocupaciones de los educadores es la búsqueda del mejor ó más eficaz de ellos.

Fundamentalmente se suscitan dos tipos de métodos: sintéticos y analíticos, en donde el primero parte de elementos menores a la palabra, y el segundo que parte de la palabra o de unidades mayores.

Debido a las características de cada uno de los métodos se ha originado polémica, que esta registrada en una extensa literatura, misma que relaciona tanto al planteo metodológico, como a los procesos psicológicos subyacentes. Tradicionalmente leer y escribir eran considerados esencialmente métodos que se clasificaron en sintéticos o analíticos según las habilidades perceptivas puestas en juego.

3.1. El método sintético

Ferreiro y Teberosky (1993), mencionan que el método sintético ha insistido, fundamentalmente, en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía. Como también es un factor el establecer la correspondencia a partir de los elementos mínimos, es un proceso que consiste en ir de la parte al todo, lo que varios autores llaman conciencia fonológica. Durante mucho tiempo se ha enseñado a pronunciar las letras, estableciendo las reglas de sonorización de la escritura quienes abonan esta postura son los métodos alfabéticos más tradicionales.

Por otra parte autores como Fernández (1985) y Braslavsky, (1962) mencionan que en el método sintético el niño debe aprender a leer cada signo y después unirlos para formas sílabas y palabras, realizando un proceso de síntesis. Este método inicia por el estudio de los signos elementales; asociando el sonido a la letra, haciendo repetir al niño tantas veces como sea necesaria la articulación del sonido mientras percibe visualmente la letra.

Los elementos mínimos de lo escrito son las letras. Durante mucho tiempo se ha enseñado a pronunciar las letras, estableciendo las reglas de sonorización

de la escritura así quienes abonan esta postura son los métodos alfabéticos más tradicionales

Como se puede observar el punto crucial de este método es hacer énfasis en la correspondencia grafema- fonema (Daviña, 1999), sin embargo, a partir de éste se desarrollan nuevos métodos.

3.1.1. Los métodos de marcha sintética

a) Método alfabético, de la letra literal o grafemática

Se puede creer con toda verosimilitud, que el primer método empleado espontáneamente para leer en el origen de la cultura humana, fuera el método global, ya que no se puede concebir otra manera para leer los jeroglíficos, que mediante el reconocimiento total de cada uno de sus dibujos, destinados a expresar cada palabra del idioma.

Es igualmente verosímil que los inventores de la escritura alfabética debieron partir del sonido de la palabra para descomponerla en sílabas y en fonemas y darles una representación simbólica.

El método alfabético enseña el nombre de las letras y no los sonidos, es decir, enseña para traducir la visión de las letras que componen una palabra al sonido de la palabra, tal método introdujo el recurso del deletreo. El deletreo, lejos de ser una solución para resolver el difícil problema de trocar el símbolo escrito que se ve en la palabra viva que se habla, aumentó la distancia entre ambos.

En el siglo XVII comenzaron a introducirse algunas renovaciones que se reducían, en realidad, a imaginar ciertos procedimientos mnemotécnicos que ocupan la historia de la metodología especial de la lectura y, desde el año 1670, aconsejan abandonar definitivamente la enseñanza de las letras.

Esas técnicas comprenden los famosos silabarios y jeroglíficos, cuya elaboración parece haber correspondido a Guyot (citado en Braslavsky, 1962), estos silabarios son cuadros alfabéticos que se fueron formando con cada consonante asociada a cada vocal, a cada diptongo, y a cada grupo de vocales, según la complicación del idioma. En 1719 aparecieron los famosos jeroglíficos de Vallenghe (citado en Braslavsky, 1962), en tarjetas que hacían figurar de un lado la letra y, del otro lado, todas sus combinaciones posibles con otras letras.

b) El método fonético o fónico

La historia escrita ofrece referencia de una aparición mucho más reciente de la enseñanza de la lectura, que toma como punto de partida el sonido para enseñar, “luego el signo y por último el nombre de la letra”, aplicando en la lectura de éste último solamente, el sonido.

Braslavsky (1962) y Fernández (1985), mencionan que este método enseña al niño el sonido de la letra, no el nombre de la misma: por ejemplo la “F”, será fe y no efe.

En la primera etapa, se comenzaba por enseñar la forma y simultáneamente el sonido de las vocales y, enseguida, las consonantes. Primero se combinaban entre sí las vocales, por ejemplo ai, ie, aio, aie; luego se

enseñaban las combinaciones con una consonante, por ejemplo: li, lu., luí, ali, lila, etc. Así, se combinaban palabras, frases y oraciones, las cuales llenaban dos o tres cartillas de ejercicios que los niños deben aprender antes de pasar a la lectura propiamente dicha.

Ferreiro y Teberosky (1993), mencionan que el método fonético propone partir de lo oral. La unidad mínima del habla es el fonema. Por lo que el proceso consiste en comenzar por el fonema asociándola a su representación gráfica. Por lo tanto es preciso que el niño sea capaz de aislar y reconocer los distintos fonemas de su lengua, para después relacionarlos a los signos gráficos, y es aquí cuando se puede observar el papel que tiene el conocimiento fonológico, ya que la finalidad de este método de enseñanza es que el niño tenga la capacidad de reconocer y aislar los fonemas para dar paso al aprendizaje de la lectoescritura.

Dado que el punto esencial está puesto en el análisis auditivo para poder llegar a aislar los sonidos y establecer las correspondencias grafema-fonema (es decir letra-sonido), se plantean dos cuestiones como previas: a) que la pronunciación sea correcta, esto para evitar confusiones entre fonemas, b) que las grafías que sean similares, se presenten separadamente, para evitar confusiones visuales entre grafías. Otro principio importante en este método, es el enseñar un fonema-grafema por vez, y sólo de podrá pasar a otro, cuando la asociación del primero ya este bien fijada. Lo primero en el aprendizaje es la mecánica de la lectura, que no es mas que el descifrado del texto; posteriormente se pasa a lo que es una lectura inteligente, que conlleva la comprensión del texto, finalmente, se culmina con una lectura expresiva donde se agrega la entonación.

El aprendizaje de la lectura y la escritura es una cuestión mecánica; se trata de adquirir la técnica del descifrado del texto, dado que la escritura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral y leer equivale a decodificar lo escrito en sonido.

El método resultará más eficaz, cuanto más se acorde con los principios alfabéticos, lo que quiere decir que en cuanto sea más correcta la correspondencia sonido-letra. Dado que en ningún sistema de escritura existe una total coincidencia entre habla y ortografía, se recomienda comenzar por aquellos casos de ortografía regular, palabras donde la grafía coincida con la pronunciación y finalmente trabajar con los casos de ortografía irregular.

Al poner el énfasis en las discriminaciones auditivas, visuales y en la correspondencia fonema-grafema, el proceso de aprendizaje de la lectura se concibe, simplemente, como una asociación entre respuestas sonoras y estímulos gráficos.

En síntesis, lo que hace el método fonético, es dividir en dos momentos discontinuos el aprendizaje: cuando no se sabe, inicialmente, hay que pasar por una etapa mecánica y , cuando ya se sabe, se llega a comprender.

Para Braslavsky (1962), este método tiene como ventajas que es un método lógico que se puede graduar y que le ahorra esfuerzos al niño para aprenderlo y al maestro para enseñarlo, y sus desventajas, podemos decir que

surgen con la dificultad, respecto a la manera de emitir el sonido de las consonantes, ya que dichos ejercicios fueron comparados con mugidos, chirridos y graznidos, por lo que, cuando se trata de pronunciar separadamente una consonante se le agregan otros sonidos. Otra desventaja, es la falta de interés que el método ofrece y a sus excesos de mecanicismo. La repetición de sonidos sin sentido.

c) Método Silábico

De acuerdo con Braslavsky, (1962), Daviña (1999) y Fernández (1985), en dicho método se emplean como unidades claves las sílabas, que después se combinan en palabras y frases, y esto tiende a resolver la dificultad que crea la inexactitud de la pronunciación de las consonantes aisladas.

Primeramente se elaboraban cartillas para la ejercitación mecánica en el reconocimiento y pronunciación de las sílabas. Posteriormente a la enseñanza de las sílabas se elaboraban palabras y frases. Comúnmente se enseñaban primero las vocales con ayuda de ilustraciones y palabras; por ejemplo, se enseña la vocal “a” tomándola de la palabra ala, o se enseña la letra “u” mostrando la ilustración de uva. Después se hacen ejercicios para componer cada vocal con las diversas consonantes, por un procedimiento, las ilustraciones suelen suprimirse cuando las palabras se independizan como material de lectura (Braslavsky, 1962).

d) Método Psicofonético

Por su parte Braslavsky (1962), considera que este método es uno de los más modernos, en éste las sílabas se enseñan comparando palabras. Se

desarrolla el hábito de identificación comparando las composiciones silábicas con otras ya aprendidas. Las composiciones se presentan gradualmente según un orden sistemático para “no alterar la psicología de la memoria” del alumno.

De igual manera, Daviña (1999), menciona que el aprendizaje se da a partir de la comparación de palabras, desarrollándose así un hábito de identificación en relacionar estructuras silábicas nuevas con otras nuevas ya aprendidas.

Sin embargo, los métodos de enseñanza tales como el fonético, sólo se interesaban por el interés del niño, además de la necesidad práctica de ahorrar tiempo en la enseñanza de este automatismo. Y, si bien es cierto que el imperativo psicológico del interés del niño es de gran importancia, deja de lado otras razones que responden al conocimiento científico de todo el eslabón del proceso de la lectura.

Existen corrientes que tratan de interpretar este proceso, y éstas destacan el papel que desempeña el lenguaje hablado, como antecedente del aprendizaje de la lectura y que, para llegar a ella, se parte del lenguaje que se oye y que se habla, para posteriormente llegar al que se escribe y se ve.

3.2. El método analítico

Para los defensores de método analítico, la lectura es un acto global e ideovisual, dado que es el reconocimiento global de las palabras u oraciones; el análisis de los componentes es una tarea posterior. No importa cual sea la dificultad auditiva de lo que se aprende, puesto que la lectura es una tarea

fundamentalmente visual. Por otra parte, se pide que sea necesario comenzar con unidades significativas para el niño (de aquí que sea ideo-visual).

Se incluyen aquí el método de palabra generadora y el global o ideovisual como los más conocidos. Parten de la palabra (generadora) o unidades lingüísticas mayores (la oración en el global). La lectura es un acto global o ideovisual que postula que las visiones de conjunto preceden al análisis. Lo previo es el reconocimiento global de las palabras u oraciones y el análisis de los componentes es una tarea posterior.

En la historia de la pedagogía aparece como primer antecedente de los primeros métodos analíticos el *Orbis pictus*, en el que Comenio resaltaba la importancia del interés y de la asociación del concepto para realizar la lectura, y recomendaba unir el trabajo de la mano a la ejercitación de la vista y del oído. (Daviña, 1999).

En el siglo XX se formularon las condiciones del método analítico, y éstas son en esencia (Daviña, 1999):

- a) La necesidad de partir de la motivación y el interés de los niños, esto ya sea introduciendo cuentos o ilustraciones.
- b) La importancia de partir de la palabra o la frase, respetando así la “marcha natural del lenguaje”, o lo que es lo mismo, la significación.
- c) Esto deriva la relevancia de unir la significación a la enseñanza de la lengua.
- d) Tomar como punto de partida una totalidad.
- e) El predominio de la percepción visual

3.2.1. Los métodos de marcha analítica

a) Método de palabra generadora

Fue empleada en nuestro país primero por Berra (1887) y por Ferreira (1980), (citados en Braslavsky, 1962). Este método insiste en que el aprendizaje de la lectura debe partir de palabras enteras, completas y que se debe estimular a los niños para que sean ellos y no el maestro, quienes analicen la palabra en sus elementos simples; sin embargo, esto no se ha dado, ya que es el docente quien realiza la descomposición y el alumno quien la repite.

Con algunas modificaciones, este método se ha aplicado del siguiente modo:

- 1) Lectura de la palabra generadora.
- 2) Descomposición de la palabra en sílabas (análisis).
- 3) Descomposición de la sílaba en sus elementos fonéticos (análisis).
- 4) Recombinación de la palabra generadora (sintaxis).
- 5) Combinación de las sílabas conocidas para formar nuevas palabras
- 6) Agrupación de palabras en frases y oraciones.

Decroly y Degand (citados en Daviña, 1999) destacan en el proceso de lectura la función visual unida a la motora y a la actividad superior de comprensión.

b) Método global

Para Braslavsky (1962), este método parte de la lectura de la frase o de la palabra y a veces llegan al reconocimiento de sus elementos, la sílaba o la letra.

Este método se puede encontrar por diversos nombres como: “global”, “natural”, “ideo visual”.

Los motores del aprendizaje son la asociación y la repetición. El error es evitado y, de producirse, corregido de inmediato puesto que si se establece una asociación incorrecta, esta queda fijada, finalmente todos los procesos terminan en el análisis y combinaciones de grafemas y fonemas.

c) Método integral

Creado en nuestro país por Oñativia (citado en Daviña, 1999), fundamentado en la psicología genética y en los aportes de la neurología y la psicopatología. Afirma que el niño que se inicia en la lecto-escritura, posee un sistema verbal sincrético y que el aprendizaje de la lengua escrita, implica el manejo de combinaciones y sustituciones lingüísticas que son propias de la lengua escrita. El lenguaje del niño de esta edad es ligado a lo emocional y contextual.

Respecto del aprendizaje de la escritura, Oñativia sostiene que el niño debe aprender las reglas de la combinatoria y sustitución lingüística, en la expresión escrita, de la misma manera que las aprendió en su expresión oral.

El método propone desenvolver los contextos extraverbales que dan fuerza al mensaje y formar progresivamente los esquemas mentales que subyacen al mensaje escrito.

Consta de un primer periodo preparatorio en el que se propone desarrollar el esquema corporal, coordinar modelos visuales de escritura con patrones rítmicos de pronunciación, estructurar el espacio grafico. En esta etapa, son de gran interés como recurso didáctico. El uso de las tarjetas-dibujo que contienen esquemas representativos de la idea del objeto, acción o cualidad

El periodo de lectoescritura corresponde a un segundo momento, en el que se pasa de las tarjetas-dibujo, a las tarjetas-palabras, introduciendo el grafismo con lectura simultánea.

En este periodo, se organizan primero las oraciones con tarjetas-dibujos, que son leídas colectivamente, para presentar, con posterioridad la misma oración con tarjetas-palabras.

La tercera etapa corresponde a la del periodo de la sílaba, mediante el análisis de los textos conocidos, ayudándose con palmadas que permiten la separación en sílabas, se utilizan tarjetas silabeadas, en donde las palabras están marcadas en líneas de puntos. Y es así como los niños, a partir de nuevas palabras, escriben oraciones, finalmente el análisis grafemático es posterior.

En este método, es notoria la escritura de oraciones aisladas y se destaca la importancia de la función semiótica, como también la relevancia que se concede a la organización sintáctica de la oración, mediante el recurso de tarjetas de colores.

3.3. Método ecléctico

El método ecléctico es analítico - sintético y fue creado por Vogel (citado en Barbosa, 1971), quien logró asociar la grafía de cada palabra, con la idea que representa. Este método propicia la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura de manera simultánea. Todos los métodos, los del pasado y los del presente, tienen sus ventajas y limitaciones, cada uno de ellos inicia al alumno, en el desarrollo de habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura.

En términos generales, el eclecticismo consiste en usar los mejores elementos de varios métodos para formar uno nuevo; pero agregados a una idea definida. Antes de efectuar la búsqueda de los elementos para realizar un método ecléctico, se debe tener una idea sobre cual basarse. Por lo que mediante la elección de aspectos valiosos de los distintos métodos, procedimientos pedagógicos y técnicas adecuadas, puede organizarse un programa de enseñanza de la lecto-escritura, que permita el desarrollo de todas las capacidades de niños, y personas adultas, que son indispensables para hacer frente a las necesidades.

CONCLUSIÓN

Se puede observar que la enseñanza de cada uno de estos métodos tiene la finalidad de enseñar al niño a leer y a escribir, teniendo cada uno de estos un procedimiento en particular. Son muchos los aspectos en que discrepan ambos métodos (analítico y sintético), los desacuerdos se refieren sobre todo al tipo de estrategia perceptiva en juego: auditiva para unos, visual para otros. Como afirma Venezky (1978, citado en Cuetos, 1996), la diferencia básica entre los métodos de enseñanza de la lectura radica en el momento en que se dedican al aprendizaje de las reglas de conversión grafema-fonema, ya que los métodos sintéticos indican esta tarea desde el principio, mientras que los métodos analítico lo posponen a etapas posteriores cuando ya el niño, es capaz de reconocer algunas palabras globalmente.

Se sostiene que los métodos sintéticos son los más adecuados para el aprendizaje de la lectura en castellano, no impide que en determinados momentos se aconseje el método analítico. Por ejemplo, puede ser muy recomendable al iniciar el aprendizaje de la lectura como una forma de hacer que el niño entienda el objetivo de la lectura, para que vea que esos signos gráficos representan conceptos.

Como se puede observar, los métodos analíticos favorecen la ruta léxica al fomentar el proceso visual de las palabras, por otro lado, que los métodos sintéticos desarrollan la ruta fonológica, debido a que su objetivo principal es sistematizar el aprendizaje de las reglas grafema-fonema (Cuetos, 1996). Siendo

la ruta fonológica un conocimiento primordial para el aprendizaje de la lecto-escritura, es importante dar énfasis a dicha habilidad, conocer sus componentes, la relación con la lectura y estudios que se han realizado, por tal motivo, en el siguiente capítulo se habla de la conciencia o conocimiento fonológico.

CAPITULO IV

CONCIENCIA FONOLÓGICA

Las principales teorías sobre el desarrollo del aprendizaje de la lectura, han permitido descubrir algunas de las estrategias y conocimientos que debe adquirir el niño para alcanzar la competencia lectora y se ha podido comprobar que uno de esos conocimientos, es el conocimiento fonológico.

4.1. Terminología

El término conocimiento fonológico como el término conciencia fonológica, son una traducción de la expresión inglesa “Phonological awareness”. El término “awareness” se debe interpretar como conocimiento y no como conciencia, dado que ni los psicólogos, ni los filósofos, se ponen de acuerdo en el significado exacto de este concepto. Sin embargo, el término “awareness” también debe considerarse como una forma de metacognición, como el metalenguaje, metamemoria. En esta ocasión, la metacognición se refiere al conocimiento lingüístico necesario para pensar sobre el lenguaje y poder manipular sus unidades: palabras, sílabas, principio-rima, fonos o sonidos y fonemas. De igual manera, es importante examinar la relación que tienen estas unidades que componen la palabra y el conocimiento fonológico; cada unidad de la palabra tiene asociado un tipo de conocimiento específico. (Stanovich, 1992, citado en Rueda, 1995)

4.2. Definición de conciencia fonológica

En la actualidad, el desarrollo de la conciencia fonológica ha sido tema de diversos estudios. Dado que el lenguaje escrito implica establecer una relación entre el lenguaje oral y el sistema gráfico en el que se representa -el sistema alfabético, en nuestra cultura-, se ha estudiado hasta que punto el aprendizaje del lenguaje escrito exige un desarrollo de la conciencia de las características fónicas del lenguaje. Se puede detectar aquí un nuevo planteamiento de un tema que parecía haber pasado ya a un segundo plano: los prerequisites para el aprendizaje de la lectura. De hecho, se está produciendo un largo debate entre quienes sostienen la necesidad de un cierto grado de desarrollo de la conciencia fonológica, para que el niño pueda aprender a leer y, quienes aún admitiendo la importancia de tal conciencia, no consideran que deba entenderse como prerequisite. Antes bien, será el mismo aprendizaje del lenguaje escrito el que ayudará al desarrollo de la conciencia fonológica (Domínguez, 1997).

Podemos encontrar diversas definiciones; sin embargo, autores como Morais (1991), Martínez (2000), (Mattingly 1972; Wagner y Torgesen 1987, citados en Mayer, 2000), Das y cols (1999), Jiménez (1992), Soderman, Gregory y O'Neill (1999), coinciden en muchos aspectos ya que de acuerdo con éstos, la conciencia fonológica se refiere al conocimiento de las unidades de sonido (fonemas) usados en un lenguaje, incluyendo, la habilidad de oír y producir fonemas separados. Este conocimiento incluye el reconocimiento de que las

palabras están compuestas de unidades de sonido y que las unidades de sonido pueden ser combinadas para formar palabras.

De acuerdo a Domínguez y Barrio (1997) y Rueda, (1995), a la conciencia fonológica se le denomina también metaconciencia fonológica, conciencia metafonológica, sensibilidad fonológica, conocimiento fonológico (se comprende la conciencia sobre las distintas unidades fónicas) fonemas, sílabas, unidades subsilábicas, así como distintos grados de conciencia, según sea la tarea que se efectúa o demanda (reconocimiento, segmentación, combinación, adición, supresión), a lo que Rueda (1995) añade que éste conocimiento es metalingüístico y, en último término, un metaconocimiento.

Por otra parte, podemos encontrar definiciones más actuales como son las de Morrow (2001) que define la conciencia fonológica como el “conocimiento de que las palabras están formadas por sonidos individuales y la habilidad para segmentar las palabras en esos sonidos y juntarlos” y aclara que esto no implica asociar los símbolos visuales con los sonidos de las letras. Se relaciona únicamente con el lenguaje oral. De igual manera, cabe destacar la de Rohl (2000, citado en Vega, 2003, p.p.32 y 33) el cual define a la conciencia fonológica, como la “habilidad para reconocer los sonidos individuales del lenguaje y manipularlos” y menciona que la conciencia fonológica incluye a la “conciencia fonética” que involucra la “habilidad para reconocer y manipular fonemas individuales”.

4.3. Componentes de la conciencia fonológica

Como se ha podido dar cuenta, la conciencia fonológica desarrolla diversas habilidades en el niño una vez que consolida dicho conocimiento, por lo que se puede decir que la conciencia fonológica está constituida por niveles o categorías que son: rima, conocimiento silábico, conocimiento intrasilábico y conocimiento segmental, los cuales consisten en (Rueda, 1995):

a) Conocimiento o sensibilidad a la rima

El conocimiento de la rima es el nivel de conocimiento fonológico elemental; por lo tanto, el primero que puede adquirir el niño, se dice que un sujeto tiene conocimiento o sensibilidad a la rima cuando es capaz de descubrir que dos palabras comparten un mismo grupo de sonidos, bien al principio o al final de la palabra.

b) Conocimiento silábico

Se refiere a la capacidad que tiene el sujeto para operar con los segmentos silábicos de la palabra (definiendo como sílaba la unidad oral de segmentación de la palabra más pequeña que es posible articular independientemente).

c) Conocimiento intrasilábico

La sílaba está compuesta o formada por subunidades que pueden ser más pequeñas que ella y mayores que un fonema. Estas unidades intrasilábicas son el principio de la palabra y la rima.

d) Conocimiento segmental

La palabra, además de dividirse en sílabas y en unidades intrasilábicas principio-rima, puede ser descrita como una secuencia de fonos o fonemas. El conocimiento de la palabra, como una secuencia de segmentos fónicos o fonémicos, es lo que denominamos conocimiento segmental.

La segmentación del lenguaje oral está asociada estrechamente con el conocimiento de las letras y de las palabras. Las letras que los niños aprenden a decodificar, son segmentos de las palabras y éstas, segmentos de las oraciones. El éxito en el aprendizaje lector, implica que el niño adquiere cierto grado de conciencia con respecto a que la corriente del lenguaje es segmentable en unidades que se pueden separar. La segmentación lingüística refleja la habilidad de los niños para aprender a segmentar la corriente oral en palabras, sílabas y fonemas, como un paso inicial para la decodificación (Orellana, Bravo y Villalón, 2002). Sin embargo, habría que considerar que no todos los tipos de segmentación tienen el mismo grado de dificultad (Defior, 1996).

La segmentación fonológica es un proceso que depende del desarrollo de la conciencia fonológica y que se manifiesta en la habilidad para separar los componentes fonémicos de las palabras. Jiménez y Ortiz (2000) la consideran como una capacidad activa, a través de la cual el sujeto debe realizar descubrimientos en relación con el lenguaje oral, lo cual les permite llegar a dominar el lenguaje escrito.

4.4. Características de los componentes de la conciencia fonológica

Sin embargo, los componentes de la conciencia fonológica no se desarrollan en una misma secuencia, ni tampoco tienen la misma incidencia en el proceso de aprender a leer. Algunas aparecen alrededor de los dos y tres años de edad y las más complejas y avanzadas, son resultados del aprendizaje de la decodificación y son reforzadas por el aprendizaje de la escritura en la enseñanza básica.

a) Rima

Algunos procesos fonológicos pueden considerarse “pasivos”, tal es el caso del *conocimiento de rima*, en el cual niño puede percibir diferencias y semejanzas fonémicas iniciales o finales; dicha habilidad indicaría un primer nivel del desarrollo fonológico, apareciendo alrededor de los tres años de edad.

Luego vienen, un mayor nivel de complejidad en las tareas de rimas que se pueden enseñar a los niños, tales como darles tres palabras , de las cuales sólo dos son rimadas y pedirle que señale la que no termina igual o la tarea de categorizar fonemas diferentes, entre varias palabras con distintas terminaciones o diferentes inicios.

Sin embargo, algunos investigadores no consideran que el conocimiento de las rimas sea una forma de conocimiento fonológico (Tunmer y Rohl, 1991, citados en Clemente y Domínguez, 1999); para otros autores el conocimiento de las rimas depende más de una sensibilidad a ciertas similitudes fonológicas o

<<conocimiento de series fonológicas>>, que de un conocimiento analítico o capacidad para aislar los fonemas de una palabra y, por tanto, en este sentido el conocimiento de las rimas no sería una forma de conocimiento fonológico (Morais, 1991). Finalmente, encontramos un grupo de autores que defienden que el conocimiento de las rimas es una forma de conocimiento fonológico, y señalan además que está relacionado y facilita el aprendizaje de la lectura y escritura (Bradley y Bryant, 1991; Goswami y Bryant, 1990).

b) Conocimiento silábico e intrasilábico

Entre los procesos fonológicos de mayor complejidad, están los de *contar sílabas y fonemas y de segmentar sílabas*. Estos procesos implican una postura más activa por parte de los niños, ya que deben trabajar sobre los contenidos del lenguaje. Enseguida, en grado de dificultad creciente, están los procesos de articular secuencias de fonemas integrándolos en una palabra. Este proceso implica poner en juego actividades fonoarticulatorias asociadas con la discriminación de fonemas.

c) Conocimiento Segmental

Rueda, Sánchez y González (1990), por su parte, llegaron a la conclusión que mejorando la conciencia segmental se incrementa la habilidad para usar el código alfabético. Por otra parte, aumentando el uso del código escrito, se incrementa la conciencia segmental. Éstos investigadores indican que el

entrenamiento en habilidades de segmentación repercute más favorablemente en la escritura, que en la lectura. Por otra parte, Carrillo y Marin (1996) establecieron que el entrenamiento en los procesos de segmentación silábica, en el periodo inicial del aprendizaje de la lectura, ayuda a compensar las deficiencias fonológicas.

Los *procesos de segmentación* y de operación con los fonemas tienen un mayor grado de dificultad, pues implican una postura más activa por parte de los niños frente a tareas que les son presentadas. La segmentación fonológica es un proceso psicolingüístico de intervención sobre la corriente fonémica a fin de descomponerla en sus partes. Puede darse sobre las palabras enteras y pseudo-palabras o aislando el fragmento fonémico inicial o final de ellas. Por su dificultad, este proceso es de desarrollo posterior, casi siempre después de los cinco años de edad y generalmente en interacción con el aprendizaje de la decodificación.

La evolución de los procesos que configuran la conciencia fonológica presenta cierta secuencia. Algunos de ellos, anteriores al aprendizaje formal de la lectura, servirán de umbral para ella y son predictivos de la lectura inicial. Los más complejos, en cambio, deben desarrollarse en la asociación con el aprendizaje del lenguaje escrito y serán un reflejo de su dominio de aquel. Todos ellos tienen diferentes momentos y ritmos de aparición y desarrollo, y no todos aparecen con el mismo grado de productividad en las diversas fases del aprendizaje de la lectura. A este respecto, Mutter (2000, citado en Bravo, 2003) expresa que el proceso predictivo más fuertemente asociado con el aprendizaje de la lectura, a fines del primer año de primaria, es la habilidad para segmentar fonemas, no así la

percepción de ritmos. Sin embargo, estos mismos procesos, cuando son evaluados más temprano, antes de los cuatro años, todavía no son predictivos del aprendizaje lector posterior.

De tal forma se considera que el conocimiento fonológico es una habilidad que facilita la adquisición de la lecto-escritura y se han realizado diferentes investigaciones que posteriormente se mencionan en este capítulo, con el fin de encontrar cual de los componentes de la conciencia fonológica es el que favorece el aprendizaje de la lecto-escritura.

4.5. Conciencia fonológica y la lecto-escritura

La relación entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura, ha sido una de las cuestiones en las que se han centrado la mayor parte de las investigaciones en este campo. Los datos procedentes de muchas de ellas evidencian la existencia de tal relación. Las conclusiones que podrían extraerse de un análisis de los diversos grupos de estudios que han abordado esta cuestión son:

- a) El conocimiento fonológico no se adquiere espontáneamente, sino que se desarrolla, generalmente, cuando se aprende a leer y escribir en un sistema de escritura alfabético (Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979).
- b) Los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura tienen problemas con el conocimiento fonológico. Y, además, si se

instruye a niños disléxicos en habilidades de segmentación y se desarrolla una conciencia segmental adecuada, mejora la escritura de este grupo de niños (Rueda, 1988).

- c) La habilidad de los niños preescolares en tareas de conocimiento fonológico correlaciona, años más tarde, con el aprendizaje de la lectura.
- d) El desarrollo de habilidades fonológicas en los niños a través de la enseñanza, la estimulación o el entrenamiento, favorecerá el aprendizaje de la lectura y de la escritura (Clemente y Domínguez, 1999).

En relación con el aprendizaje de la lectura, la situación actual de la investigación, según Carrillo-Sánchez (1996, citados en Domínguez y Barrio, 1997) establecen la siguiente conclusión:

Por un lado, se discute la forma o el grado de implicación que los distintos tipos de conciencia fonológica identificados (silábica, rimas o de fonemas) tienen en el aprendizaje de la lectura. La resolución de este problema pasa por la identificación del mecanismo específico, a través del cual, cada forma de conciencia fonológica puede influir en aquel aprendizaje. Por otro, y a pesar de la amplia aceptación de una relación interactiva (o recíproca) entre las habilidades de análisis segmental y la lectoescritura, se discute cuál de ellas influye más tempranamente sobre la otra. De forma específica, se plantea si el nivel de

desarrollo de la conciencia segmental, que suele ser alcanzado por sujetos prelectores, previamente a la confrontación con el código alfabético, es suficiente por sí solo para influir causalmente en la descodificación fonológica de palabras. O si, por el contrario, es la propia confrontación con la representación ortográfica de las palabras, y más concretamente una aproximación analítica al aprendizaje de la lectura (que incluya en sus primeras etapas el conocimiento de los sonidos que las letras representan), lo que determina la primera toma de conciencia de la estructura segmental del habla.

De acuerdo con esta investigación, se desprenden dos aspectos que hay que resaltar:

En primer lugar, e independiente de cómo se entiende la relación entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura, parece claro que es de gran importancia fomentar el desarrollo de dicha conciencia en todos sus componentes.

En segundo lugar, parece que la conciencia de las unidades silábicas se adquiere de forma espontánea y a edades relativamente tempranas, mientras que para desarrollar la conciencia segmental o de las unidades fonémicas –capacidad de segmentar y reconocer la independencia de un sonido dentro de una palabra e identificar el sonido en cualquier otra situación- se requiere una intervención externa (Rueda, 1995, citado en Domínguez, 1997).

Otros autores que nos mencionan esta relación son Sulzby y Teale (1994, citados en Martínez, 2000), que exponen 3 posibles conceptualizaciones de la

relación entre conciencia fonológica y las primeras lecturas, las cuales son las siguientes:

1.- La conciencia fonológica es un precursor causal del aprendizaje de la lectura y la escritura, esto es que la habilidad para segmentar palabras en sus fonemas constitutivos puede ser un requisito para leer y escribir convencionalmente.

2.- La conciencia fonológica es una consecuencia de la lectura y habilita a los niños a tratar fonemas individuales.

3.- Es un modelo interactivo, la conciencia fonológica no es un simple precursor, ni una consecuencia, sino ambos, y a su vez es un prerrequisito para adquirir habilidades lectoras.

4.6. Investigaciones sobre conciencia fonológica y lecto-escritura

Como se ha podido dar cuenta, existen diversos autores quienes han encontrado una relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura en los niños. A continuación, se presentan diferentes estudios que de alguna manera han demostrado tal asociación a través de diferentes investigaciones.

Uno de los primeros que se puede mencionar es el realizado por Tummer, Herriman y Nesdale (1988, citado en Vega, 2003) quienes afirman que se requiere al menos un nivel mínimo de conciencia fonológica para poder realizar la

correspondencia entre las letras y los sonidos en los niveles iniciales del desarrollo de la lectura.

Se han realizado estudios correlacionales-longitudinales con el fin de comprender la dirección y naturaleza de las relaciones entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura. La mayor parte de éstos fueron creados, para evaluar la hipótesis de que el conocimiento fonológico es un factor causal del aprendizaje de la lectura, es decir, intentan comprobar si la habilidad correlaciona, años más tarde, con el aprendizaje de la lectura. (Clemente y Domínguez, 1999).

En estos estudios, los niños son evaluados antes de que inicien su aprendizaje de la lectura, en tareas de conocimiento fonológico, para lo cual los investigadores han creado numerosas situaciones experimentales, siendo su punto común, que todas implican realizar operaciones explícitas con las unidades sublexicales del habla. Posteriormente (uno, dos o tres años), vuelven a ser evaluados en diversas pruebas de lectura y escritura. En este tipo de estudios, se pueden distinguir entre dos clases de correlación; una es la correlación entre las puntuaciones de los niños en dos tareas que son administradas aproximadamente al mismo tiempo (correlación simultánea), y el otro es la correlación longitudinal, en la que una medida se realiza antes que la otra; por ejemplo, evaluar una habilidad determinada (conocimiento fonológico) en un grupo de niños cuando tienen tres años, y después, dos años más tarde, cuando tienen cinco años, se evalúa otra habilidad (lectura). La cuestión que se plantea en este caso, es comprobar si las puntuaciones obtenidas por los niños en la primera evaluación están relacionadas, y así predicen el grado de éxito en la tarea que se les propone dos años más tarde.

El análisis de los estudios correlacionales-longitudinales, muestra claramente que las medidas de conocimiento fonológico de los niños de preescolar, correlacionan con su posterior éxito en lectura, por lo que este conocimiento juega un papel muy importante en el aprendizaje de la lectura (Bradley y Bryant, 1983; Fox y Routh, 1975; Liberman 1974, citados en Clemente y Domínguez, 1999). Además, los resultados de estos trabajos indican que el desarrollo de este conocimiento se produce con ciertos aspectos de un desarrollo cognitivo general. Sugiere que el aprendizaje de la lectura, tiene un importante papel causal en el desarrollo de las habilidades fonológicas. Es decir, que los estudios correlacionales-longitudinales, establecen una relación clara entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura, pero la cuestión de la naturaleza de tal relación permanece abierta.

Estos estudios correlacionales-longitudinales establecen que el conocimiento fonológico juega un papel fundamental en el aprendizaje de la lectura, pero dejan varias cuestiones importantes sin responder. La primera es saber qué forma de conocimiento fonológico es más favorable para el aprendizaje de la lectura y la segunda cuestión, es conocer la dirección de la causa o efecto en la relación entre el conocimiento fonológico y la lectura.

Por otro lado, Ball y Blachman (1991, citado en Vega, 2003) realizaron un estudio que demostró la superioridad del entrenamiento en la conciencia fonética sobre el entrenamiento en el nombrar letras y asociarlas a sus sonidos sobre las habilidades de lectura y ortografía en niños de preescolar.

De igual manera, Nation y Hulme (1997, citado en Vega, 2003) evaluaron a niños de primero, tercero y cuarto grado de primaria, comparando la habilidad para segmentar las palabras en fonemas y con base a su similitud al inicio y al final. Encontraron que la segmentación en fonemas es una buena predictora de las habilidades de lectura y escritura.

Vernon (1998) encontró en niños preescolares de habla hispana y de primer grado, que la conciencia fonológica tiene una evolución que esta relacionada con el desarrollo del conocimiento de la escritura. Esta evolución va del corte silábico a la segmentación de la segunda sílaba hasta llegar a la segmentación fonológica.

Jacobo y cols. (2002) aplicaron un programa de entrenamiento en conciencia fonológica a niños preescolares, utilizaban juegos que permitían realizar la segmentación del lenguaje hablado en palabras, sílabas y fonemas. Encontraron que el nivel léxico es más fácil de lograr, seguido del silábico y finalmente el fonético, esto apoya los hallazgos de Vernon (1998) citado anteriormente. También hallaron que los niños que tuvieron un desempeño más alto en el programa que aplicaron acceden con mayor facilidad al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Hernández y Jiménez (2001), trabajaron con niños de primero que tenían problemas con la lectura, establecieron los efectos de un programa de instrucción directa en conciencia fonémica sobre sus habilidades metalingüísticas y de

decodificación. Encontraron efectos positivos, ya que los niños de los grupos experimentales mejoraron su desempeño, en comparación con los controles. Por otra parte, encontraron que los niños más pequeños se ven más favorecidos que los mayores y concluyen que el déficit en el procesamiento fonológico podría prevenirse si se interviniera tempranamente en la trayectoria escolar de los alumnos.

4.7. ¿Cómo instruir o evaluar la conciencia fonológica?

Al conocer de alguna forma que es el conocimiento fonológico y los estudios realizados respecto a éste, nos podemos cuestionar como lo podemos instruir o evaluar, ya que es el objetivo fundamental del presente trabajo.

Así, las formas para evaluar el conocimiento fonológico de un sujeto pueden agruparse en cinco grandes categorías: segmentación forzada, segmentación libre, contar segmentos de palabra, manipulación de segmentos de palabra y categorización (Content, 1985, citado en Rueda, 1995)

- La segmentación forzada: consiste en pedirle al niño que pronuncie aisladamente un fono que pertenece a una determinada expresión o palabra

- La segmentación libre: la tarea se presenta ofreciendo al niño una frase y se le pide que diferencie las subunidades del lenguaje hablado y que las separe hasta llegar a los sonidos aislados.

- Contar elementos: a medida que se segmenta una expresión oral ayuda a ejercitar la tarea de segmentación libre y se le solicita al sujeto que vaya contando los sonidos que va pronunciando.

- Manipulación de segmentos. Otro tipo de tarea, muy utilizada, consiste en cambiar las expresiones verbales que se le presentan al niño, bien añadiendo, omitiendo o invirtiendo, sílabas o fonos.

- Categorización de segmentos: en este caso, se ofrece a los sujetos una palabra para que seleccionen e identifiquen las que comiencen con un sonido en particular.

CONCLUSIÓN

Una vez conociendo que es la conciencia fonológica, de cómo se va desarrollando en el niño y como podemos enseñarla, se puede concluir este capítulo mencionando que es un tema el cual ha generado diversas cuestiones en el ámbito específico de la investigación. Dado que a partir de diversos autores y estudios realizados se ha demostrado la relación que existe entre esta habilidad y el aprendizaje de la lecto-escritura. El desarrollo de los procesos que configuran la conciencia fonológica hace que los niños tomen conciencia de los componentes fónicos del lenguaje oral y su relación con el significado de las palabras. También facilita su asociación con el lenguaje escrito.

En la medida en que los niños, toman conciencia que las palabras están compuestas por sonidos diferentes, que contribuyen a su significado, que pueden rimar entre sí, tener inicios y finales semejantes o se pueden segmentar o añadir, empiezan a apropiarse del proceso de decodificación

De tal a manera se considera enseñar la conciencia fonológica a través de la instrucción o entrenamiento, dado que es una habilidad que favorece el aprendizaje de la lectura y de la escritura en los niños. En base a esta cuestión se realizó el presente trabajo, aplicando un programa de enseñanza de la conciencia fonológica en niñas de primer grado de primaria, llevando a cabo el siguiente método.

CAPITULO V

MÉTODO

5.1. Objetivo General

Evaluar los efectos de un programa de enseñanza de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectoescritura, en un grupo de niñas institucionalizadas de primer grado de primaria.

5.2. Preguntas de investigación

¿Cuál es el efecto del programa de la adquisición de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectoescritura?

¿Qué categoría de la conciencia fonológica tiene mayor grado de dificultad en las niñas (omisión, rima, adición de fonemas, etc.)?

¿Cuáles son los efectos del programa, en el rendimiento de las niñas en el área de español?

5.3. Diseño

Diseño intrasujeto: su procedimiento es usar a cada sujeto en todas las condiciones del tratamiento; a cada sujeto se le presentan todos los niveles de la variable independiente o de las variables que se manejen en la investigación también cada sujeto es evaluado en cada condición.

Consiste en que a cada sujeto se le presenta cada tratamiento, pero los efectos de estos tratamientos son involucrados por los efectos de otras variables en los datos de cada sujeto (Underwood, 1978).

Para este trabajo se utilizó dicho diseño, ya que todas las niñas fueron sometidas a las mismas condiciones y tratamientos, como también fueron evaluadas en cada condición y tratamiento, individualmente.

5.4. Variables

Variable dependiente:

- 1) La adquisición de la conciencia fonológica en las niñas evaluada a través del instrumento de evaluación de la conciencia fonológica (Martínez, 2000).
- 2) El aprendizaje o efectos en cada una de las niñas en el área de lecto-escritura en el aula.
- 3) El rendimiento en el instrumento IDEA (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1996).

Variable independiente:

- 1) El programa de enseñanza de la conciencia fonológica.

Definición conceptual de variables

- 1) Conciencia fonológica: Trata de la capacidad que tiene el niño para poder identificar los sonidos individuales del habla. Esto permitirá que posteriormente el niño pueda asociarlos a los grafemas (Ramírez, 2004).

- 2) Aprendizaje de la lectoescritura: que el niño sea capaz de leer y escribir.

Un objetivo de enseñar la lecto-escritura, es dotar al niño de una serie de adquisiciones y esquemas que le hagan capaz de comprender e interpretar un texto, así como expresarse por escrito (Fernández, 1985).

- 3) Rendimiento en el instrumento IDEA: que la niña presente un mínimo de errores específicos en la copia y dictado, así como su comprensión de enunciados y texto. De igual manera que sea capaz de leer y comprender palabras, enunciados y textos.

Definición operacional de variables

Variables dependientes:

- 1) Es la habilidad que tengan las niñas para manipular la estructura interna de la palabra, esto quiere decir, la habilidad que tengan las niñas para realizar: rima, segmentación de frases y palabras, identificación de sílabas, contar palabras, adición de sílabas inicial y final, omisión de sílabas inicial y final, omisión de fonemas, comparación de segmentos, inicial, intermedia final (Rueda, 1995).
- 2) Las respuestas de la maestra (opinión y puntos de vista) y las calificaciones que obtengan en los bimestres, antes y después de la intervención

- 3) La evaluación que se obtenga en el Instrumento IDEA, (Macotela, Bermúdez, Castañeda, 1996) en el área de escritura (copia y dictado) y lectura (lectura en silencio-voz alta y comprensión).

Variable independiente:

- 1) Las actividades que se realizaron para enseñar cada una de las categorías de la conciencia fonológica en el transcurso del programa de intervención. (ver ANEXO 1).

5.5. Selección de la muestra

La muestra es no probabilística debido a que la selección de los sujetos no dependió de la probabilidad sino que, fue el lugar en donde se tuvo los medios para realizar la investigación. Dentro de la muestra se incluyó a 4 niñas de primer grado de primaria.

5.6. Sujetos

4 niñas del Internado No 1 “Gertrudis Bocanegra de Lazo de la Vega”, que cursaban primer grado de primaria, con 6 y 7 años de edad, tres de las niñas llevaban 11 meses de estancia en la institución, una de ellas ya tenía 1 año de permanencia en la misma. Cabe señalar que todas las niñas presentaban bajo rendimiento en el área de lectoescritura.

5.7. Escenario

El estudio se realizó en la biblioteca del internado, el cual es un espacio amplio e iluminado de aproximadamente 3 x 10 metros, en el cual hay cinco mesas grandes que miden 80x50 centímetros y 20 sillas de tamaño normal.

5.8. Instrumentos:

- * Inventario de Ejecución Académica (IDEA), (Macotela, Bermúdez y Castañeda 1996), el cual es un instrumento que evalúa el rendimiento académico en tres áreas (escritura, matemáticas y lectura), su aplicación es individual. Asimismo consta de una entrevista para los padres de familia y el niño, con el fin de conocer el desarrollo de niño y su dinámica escolar y familiar. Dicho instrumento tiene tres cuadernillos uno para cada grado: primero, segundo y tercero.

En de primer grado se aplica a niños que cursen primero y segundo de primaria; el de segundo grado se aplica a los niños de tercero y cuarto grado de primaria y el tercero se aplica a niños que cursen el quinto y sexto grado de primara.

En este estudio se utilizó el de primer grado, cabe señalar que solo se aplico el área de lectura y escritura. En el área de escritura se divide en; a) copia, dictado y comprensión de palabras, b) copia, dictado y comprensión de enunciados y c) copia, dictado y comprensión de textos; mientras que el área de lectura se divide en; a) lectura en voz alta y comprensión, b) lectura en silencio y comprensión.

Para su calificación cuenta con un protocolo de registro en donde se recogen los datos generales del niño y el puntaje y/o errores que se presentan durante la aplicación. Finalmente se saca un porcentaje de las respuestas correctas por área, por otro lado se registra el tipo de errores; específicos (omisión, sustitución, inversión entre otros.) o de regla (omisión de acentos, sustitución ortográfica, omisión ortográfica, entre otros.) que el niño va presentado durante la evaluación. (ver ANEXO 2)

* Instrumento de evaluación de la conciencia fonológica (Martínez, 2000). Su aplicación es individual y la calificación se da en puntaje crudo y porcentaje, consta de 10 categorías. (ver ANEXO 3):

Nombre de la Categoría	Nº de reactivos por categoría	Nombre de la Categoría	Nº de reactivos por categoría
1.-rima	5	6.- adición de sílabas.	inicial: 5 final :5
2.-segmentar frases en palabras	5	7.- adición de fonemas	adición inicial: 5 adición final :5
3.-segmentar palabras en sílabas	5	8.- omisión de fonemas	5
4.- identificar sílabas	5	9.- omisión de sílabas	omisión inicial: 5 omisión final :5
5.- contar fonemas.	5	10.- comparación de segmentos en palabras	inicial: 5 intermedio: 5 final :5

Los criterios cuantitativos para calificar la forma de evaluación fue la siguiente:

- a) 1 punto por cada respuesta correcta.
- b) 0 puntos para cada respuesta incorrecta.
- c) Cuando la niña no contesta, se deja vacío el recuadro correspondiente.

d) Si la niña tarda más de un minuto en responder, se pasaba al siguiente ejercicio. La puntuación final fue la suma de cada uno de los puntos obtenidos (la puntuación máxima fue de 75 puntos).

* Cuestionario para la maestra, este consta de 5 reactivos que se relacionan con el desempeño de las niñas (ver ANEXO 4).

5.9. PROCEDIMIENTO

El procedimiento que se llevó a cabo en este trabajo se dividió en cuatro fases: la detección y evaluación de las niñas, elaboración del programa de la conciencia fonológica, la aplicación del programa de intervención y la evaluación final, que a continuación se desglosan.

FASE I

Selección de los sujetos

En primer lugar se le explicó a la maestra la propuesta que se tenía para con las niñas. Una vez que la maestra aceptó y brindó su apoyo le solicitamos que canalizara a las niñas que presentaran bajo rendimiento escolar. Posteriormente entramos en contacto con las niñas para conocerlas mejor y establecer un clima de confianza, asimismo se les explicó a éstas que íbamos a trabajar con ellas y que necesitábamos su cooperación.

Como primer paso se realizó una entrevista con cada una de las niñas de la cual se obtuvieron datos sobre su desarrollo, su dinámica familiar, desempeño académico, actividades y pasatiempos preferidos por la niña, cabe mencionar que dicha entrevista sirvió como rapport con las niñas.

Posteriormente se aplicó el instrumento IDEA de primer grado (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1996) esto con el fin de evaluar el nivel de lectoescritura de las niñas; a través de éste se observó, que el nivel de lectoescritura era inferior a su nivel académico, ya que no realizaban copia ni dictado, por tal motivo no se pudo aplicar el IDEA antes de la intervención.

Una vez identificado el nivel de lectoescritura de las niñas se seleccionó el instrumento que evalúa la conciencia fonológica (Martínez, 2000). Posteriormente se realizó la aplicación y evaluación del mismo.

Obtenidos los resultados del instrumento se llevó a cabo la elaboración del programa que se explica detalladamente en la siguiente fase.

FASE II

Elaboración Del Programa De Enseñanza De La Conciencia Fonológica

Para llevar a cabo la elaboración de este programa se realizó una búsqueda bibliográfica y así poder seleccionar que temas serían tratados.

Posteriormente, se procedió a la elaboración de la carta descriptiva en donde se incluyen los componentes por sesión y tema. En total fueron cuatro temas desglosados y cada uno tiene sus objetivos específicos.

Por otra parte, se incluyeron actividades en donde se daban las instrucciones precisas para llevarlas a cabo, con el fin de desarrollar la conciencia fonológica en las niñas, por lo que el programa estuvo conformado por 30 sesiones. Cada sesión contaba con su objetivo y ejercicios que desarrollaran el objetivo a cubrir. Los objetivos de cada sesión era reforzar

cada uno de los niveles que conforman la conciencia fonológica, éstos son: identificación de sonidos de las letras, rima de letras y palabras, segmentación de palabras y enunciados, omisión y adición de letras y palabras. Se especifico el material (cartulina, dibujos, tarjetas con palabras (omisión silaba, fonema, etc.) lápiz, pegamento, plastilina, hojas de colores, etc.) que se manejó para poder llevar a cabo las actividades propuestas.

FASE III

Aplicación del programa de intervención:

Una vez que se elaboró el programa de intervención, y las cartas descriptivas, se inició el programa. En primer lugar se acordó un horario con maestra del grupo, con el fin de no interferir con sus actividades.

El horario fue tres días a la semana (lunes, miércoles y jueves), de 11:00 a.m.- 11:45 a.m. Todas las niñas terminarían a la misma hora.

En la primera sesión se dio a conocer a las niñas el objetivo y los días que iban a asistir a las sesiones del programa.

Como siguiente paso, se dio inicio al programa de intervención. En general las sesiones se desarrollaban de la siguiente manera. Se iba por las niñas al salón de clases, para llevarlas a la biblioteca. Ahí se les explicaba el objetivo de la sesión, no sin antes reforzar lo visto en sesiones anteriores. Esto se llevaba a cabo mediante preguntas para que recordaran lo que habían aprendido en días anteriores. Posteriormente se realizaban las actividades que se tenían programadas para el objetivo establecido.

Cabe mencionar que en el transcurso de intervención se hicieron modificaciones al programa de intervención en el transcurso de la misma, dado

que algunos niveles de la conciencia fonológica tuvieron mas dificultad para las niñas, por lo que se aumentaron las sesiones que reforzaban dichos niveles.

FASE IV

Evaluación final

Al terminar el programa de intervención se hizo la segunda evaluación (postest), del instrumento que evalúa la conciencia fonológica.

Posteriormente se aplico el instrumento IDEA de primer grado, únicamente se aplicaron las áreas de lectura y escritura, con el fin de realizar un informe de evaluación, (ver ANEXO 5).

Se elaboró un cuestionario para que lo contestara la maestra de grupo. Éste tuvo la finalidad de indagar su opinión sobre los efectos del programa para cada una de las niñas dentro del salón de clases. Dicho cuestionario constó de 5 preguntas relacionadas con el desempeño de las niñas dentro del aula, Estos cuestionarios se realizaron con el fin de obtener información cualitativa sobre los efectos del programa.

También se pidió a la maestra las calificaciones obtenidas por cada niña en español durante el transcurso del ciclo escolar.

Finalmente, con toda la información recaudada, se llevó a cabo el análisis de los resultados que, se muestran a continuación.

CAPITULO VI

RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados obtenidos en este estudio. Primeramente se presentan los cuantitativos y posteriormente los cualitativos.

Los resultados cuantitativos se obtuvieron de las evaluaciones del pretest y postest de la conciencia fonológica; los cualitativos se obtuvieron durante el transcurso de la intervención, con base en la bitácora de las sesiones, así como de los cuestionarios contestados por la maestra de grupo.

Los datos cuantitativos se presentan gráficas que se presentan a continuación, éstas muestran el puntaje de cada una de las niñas y las condiciones que tuvieron en cada uno de los conocimientos de la conciencia fonológica que evalúa el instrumento, éste se divide en 15 categorías; a continuación se menciona cada una de ellas con su respectiva abreviatura en las gráficas.

Abreviatura	Nombre completo de las categorías de la conciencia fonológica
R	Rima
SFP	Segmentar frases en palabras
SPS	Segmentar palabras en sílabas
IS	Identificar sílabas
CF	Contar fonemas
ASI	Adición de sílabas inicial
ASF	Adición de sílabas final
AFI	Adición de fonemas inicial
AFF	Adición de fonemas final
OF	Omisión de fonemas
OSI	Omisión de sílabas inicial
OSF	Omisión de sílabas final
CSPI	Comparación de segmentos en palabras iniciales
CSPM	Comparación de segmentos en palabras medianas
CSPF	Comparación de segmentos en palabras finales

6.1. Resultados Cuantitativos

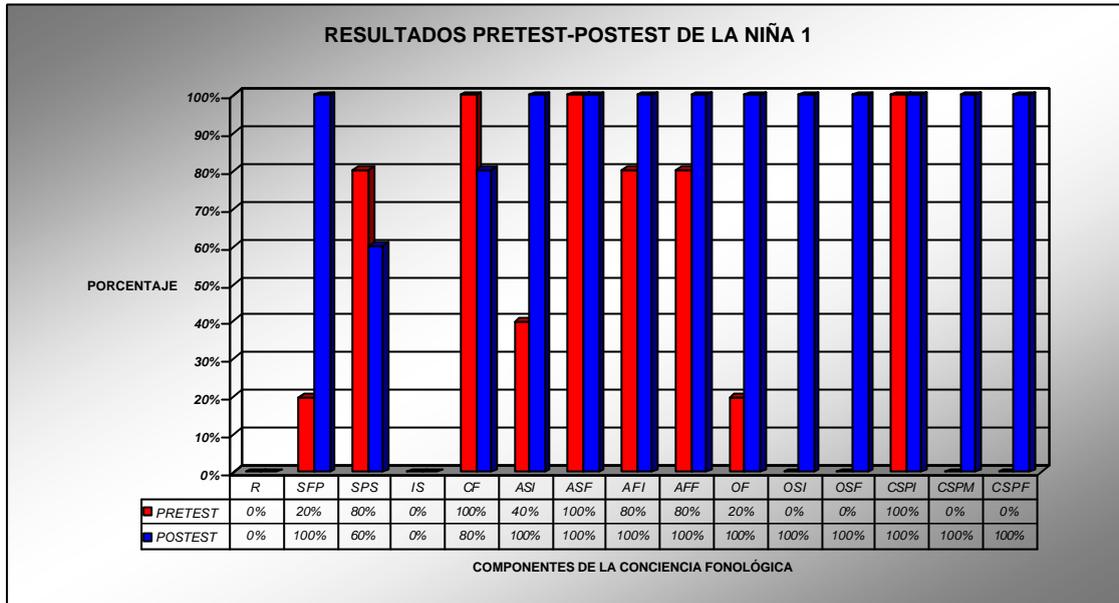


Figura 1.

Lo que podemos observar en la niña 1 es que en el pretest obtuvo 3 categorías con el 100% y en el postest 11 categorías con el 100% de la conciencia fonológica. Como podemos ver, las categorías de rima e identificación de sílabas no se presentaron en el pretest y postest. Finalmente, se puede percibir que, en omisión de sílabas inicial y final, comparación de segmentos en palabras inicial, intermedia y final en la evaluación del pretest su porcentaje fue de 0 y en el postest obtuvo un porcentaje alto.

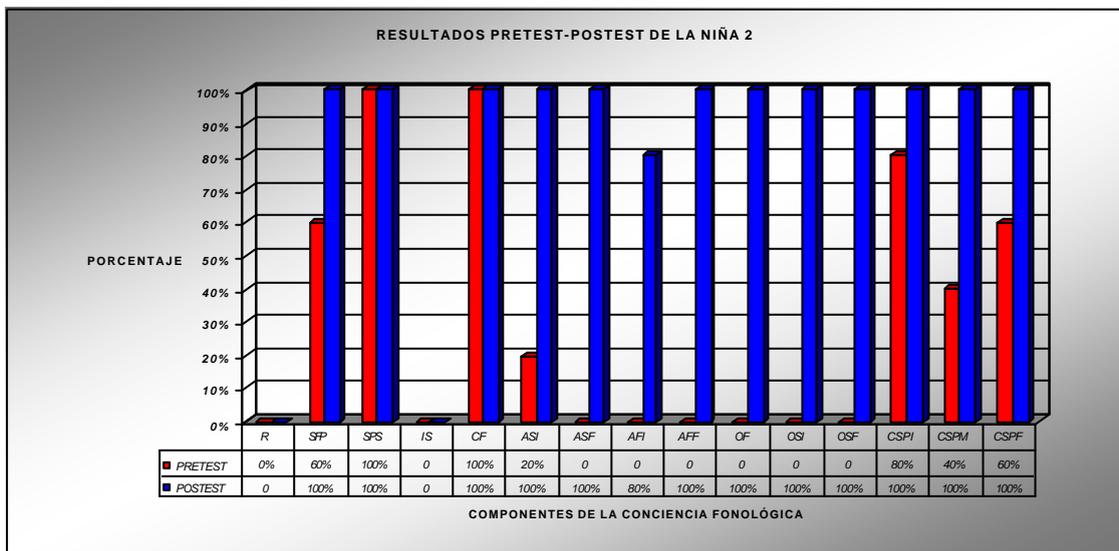


Figura 2.

En la figura 2, la gráfica muestra que la niña 2 obtuvo en el pretest 2 categorías con el 100% y en el postest 12 categorías con el 100%; se observa que rima e identificación de sílabas son las categorías que no se presentaron en el pretest y postest. De igual manera 6 categorías obtuvieron un porcentaje de 0 en el pretest y en el postest logrando el porcentaje máximo.

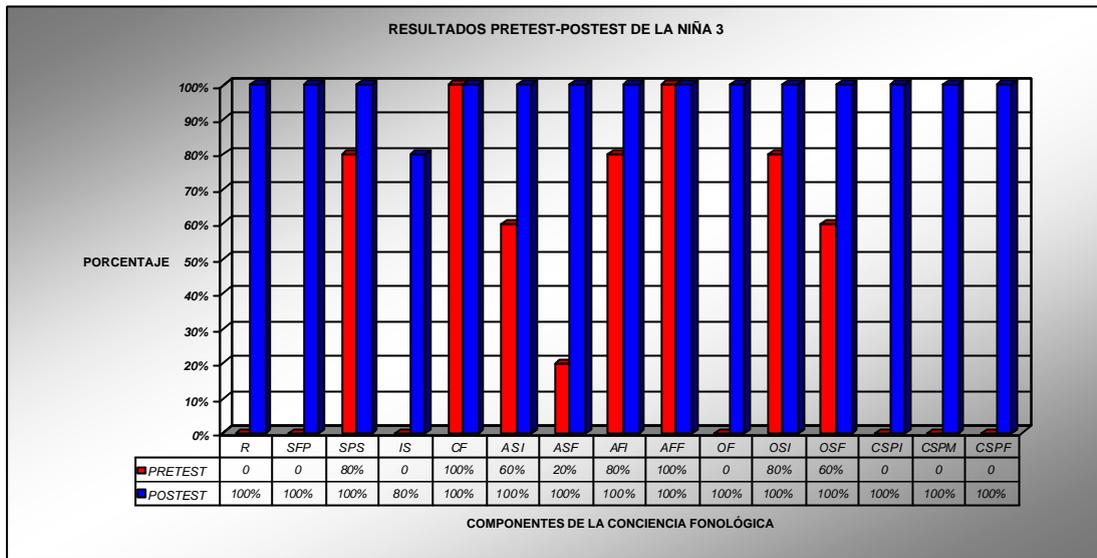


Figura 3.

En la gráfica de la niña 3 (Figura 3) encontramos que obtuvo, en el pretest, 2 categorías con el 100% y, en el posttest, 14 categorías con el 100%. Por otra parte, 7 categorías no las presento en el pretest; sin embargo, en el posttest finalizó obteniendo el porcentaje máximo.

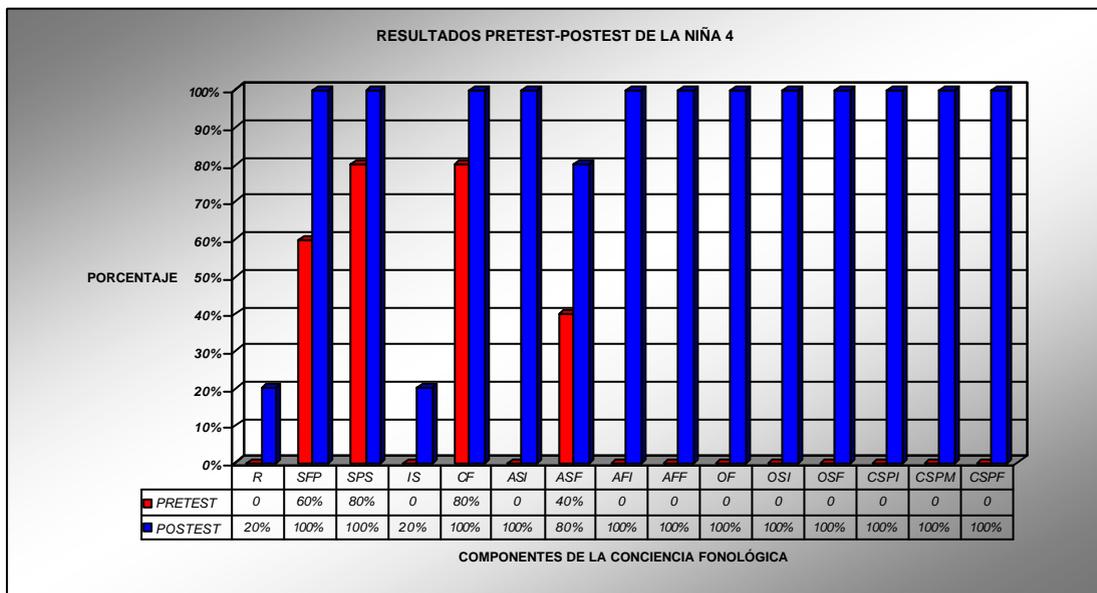


Figura 4.

La figura 4 nos muestra que en el pretest la niña no obtuvo categoría alguna con el 100% y en el posttest 12 categorías con el 100%, siendo rima e identificación de sílabas las categorías con menor porcentaje en éste. También se puede observar que 9 categorías alcanzaron el porcentaje máximo en el posttest, aun cuando en el pretest no se presentaron.

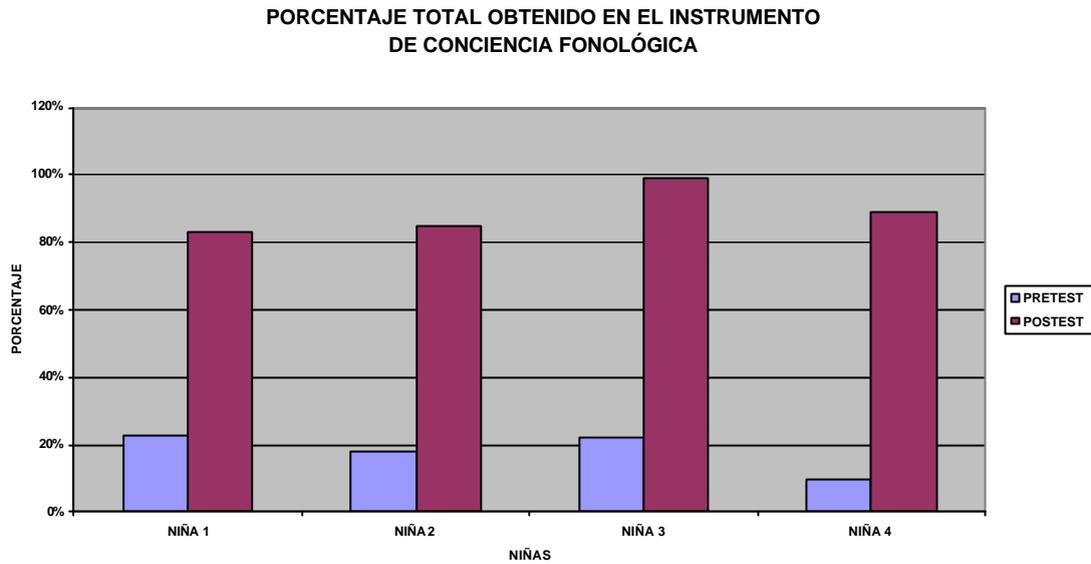


Figura 5.

En la figura 5, la gráfica nos presenta el porcentaje total del pretest-posttest obtenido en el instrumento de evaluación. Se observa un incremento en la evaluación final, en todas las niñas. En la niña 1 el incremento fue de 60%, en la niña 2 fue de 77 %, la niña 3 presentó un incremento de 76% y la niña 4 fue de 79%.

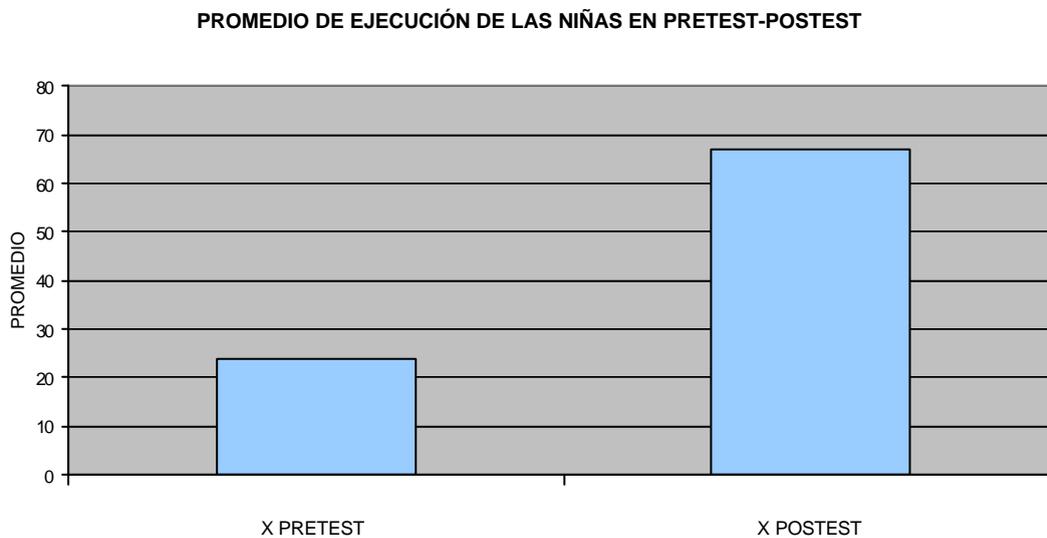


Figura 6.

La gráfica muestra la media del grupo en los dos momentos de evaluación pretest-posttest, obteniendo en el pretest un promedio de 24 puntos y en el posttest de 67.

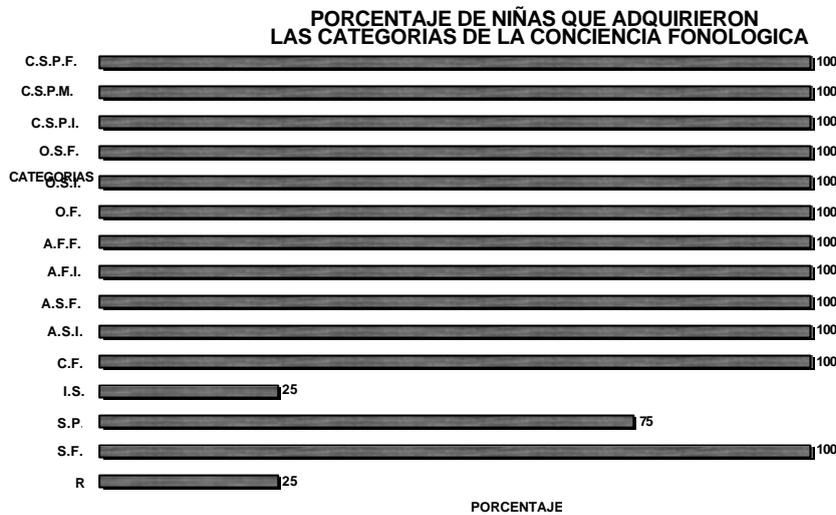


Figura 7.

En la figura 7, la gráfica muestra el porcentaje de niñas que adquirieron cada una de las categorías que conforman la conciencia fonológica, siendo rima e identificación de sílabas las de más bajo porcentaje.

A continuación se muestran las calificaciones de las niñas en el área de español. De igual manera se presentan los resultados obtenidos en el IDEA.

SUJETO	CALIFICACIÓN PRIMER BIMESTRE	CALIFICACIÓN QUINTO BIMESTRE
NIÑA 1	6	6
NIÑA 2	5	8
NIÑA 3	5	7
NIÑA 4	8	7

Tabla 1.

Lo que se observa es un incremento en las calificaciones en dicha área en dos de las niñas.

NIÑA 1

SUBÁREA DE ESCRITURA EN IDEA	PORCENTAJE OBTENIDO
Copia y comprensión	67 %
Dictado y comprensión	59%
Redacción	4%
Total en escritura	43%

NIÑA 1

SUBÁREA DE LECTURA EN IDEA	PORCENTAJE OBTENIDO
Lectura oral y comprensión	29%
Lectura en silencio y comprensión	61.5%
Total en lectura	42%

NIÑA 2

SUBÁREA DE ESCRITURA EN IDEA	PORCENTAJE OBTENIDO
Copia y comprensión	56 %
Dictado y comprensión	0%
Redacción	0%
Total en escritura	22%

NIÑA 2

SUBÁREA DE LECTURA EN IDEA	PORCENTAJE OBTENIDO
Lectura oral y comprensión	0%
Lectura en silencio y comprensión	23%
Total en lectura	12%

*Tabla 2.

La tabla 2 muestra los resultados obtenidos en la evaluación del instrumento IDEA en las áreas de escritura y lectura en dos de las niñas; debido a que no se aplicó a las otras dos porque dejaron de asistir a la institución. Posteriormente se detallarán los efectos del programa de intervención en la discusión.

6.2. Resultados Cualitativos

Es necesario mencionar que el trabajo se realizó en un internado para niñas, con bajos recursos económicos, por lo que las niñas presentaban conductas particulares tales como: maltrato por parte de los padres, abuso sexual, agresividad, hiperactividad, demanda de cariño y baja autoestima.

* Los resultados que se muestran son de la evaluación final IDEA (Instrumento de Ejecución Académica), se recordará que no se aplicó al inicio debido a que las niñas no realizaban ninguna de éstas tareas.

NIÑA 1

El desempeño de esta niña en el transcurso de la intervención fue de mucha participación, mostraba interés en todas las actividades que se realizaban. En otras ocasiones la niña se distraía con frecuencia y facilidad y mencionaba que se portaba así porque extrañaba a su mamá. Asimismo se considera que demandaba mucho cariño.

En la evaluación final la niña mostró demasiado estrés, presento nerviosismo y se golpeó sus mejillas debido a que no estaba segura cual era la respuesta correcta; comentó que quería obtener una calificación alta.

En relación a las respuestas dadas por la maestra del grupo podemos decir que, durante la intervención a la niña 1 se le facilitaron actividades que involucraban la lectoescritura como fue realizar dictado, observando un incremento de 20% al 70%, por otra parte observó cambios óptimos en sus relaciones personales; porque hablaba e interactuaba más con ella y sus compañeras; sin embargo, mencionó que los problemas académicos de esta niña, se deben a la falta de atención de su familia y la baja autoestima.

NIÑA 2

La niña mostró mucha distracción durante todo el proceso de intervención, ya que se le olvidaban las cosas fácilmente, en ocasiones sus respuestas no respondían a la pregunta dada. El ritmo de aprendizaje fue inferior, debido a que se le dificultaban la mayoría de las actividades; sin embargo, se le motivaba emocionalmente en cada una de las sesiones; por ejemplo, se le decía que era

una niña inteligente y que tenía la capacidad de realizar las actividades, factor que si influyó en su aprendizaje ya que, en las ultimas sesiones, su desempeño fue mejorando y terminando las sesiones ella pedía en volver a realizar alguna actividad que se había realizado ese día. En la evaluación final, la niña se mostró tranquila y atenta a las preguntas que se le realizaban.

La maestra mencionó que la niña 2 mejoro la realización de sus dictados y que sólo presenta faltas de ortografía. La lecto-escritura de la niña era lenta antes del programa de intervención y posterior a éste su lecto-escritura fue silábica. De igual manera, la maestra informó que, después de la intervención, la menor se expresaba más con sus compañeras y con ella, y que sus actividades las realizaba en orden y limpieza.

NIÑA 3

La niña se mostró muy atenta a todas las actividades que se le presentaban; en ocasiones se presentaba agresiva con sus compañeras, conducta que también observaba la maestra dentro de su salón. Le gustaba participar mucho, tuvo faltas durante el transcurso del programa de intervención. La niña expresaba que faltaba mucho porque no le gustaba el internado y quería estar con sus hermanos; también mencionaba que la maestra le gritaba mucho y que no la quería.

En la evaluación final, se mostró muy tranquila y atenta y la aplicación fue muy rápida.

La maestra expresó que la niña nunca se adaptó al internado. En su lectoescritura no hubo cambio alguno, debido a que la niña seguía omitiendo letras en su dictado y lectura, antes y después del programa.

NIÑA 4

La niña al inicio del programa mostró bastante interés, aspecto que fue cambiando ya que presentó apatía hacia el programa, debido a que ella expresó no querer asistir a la intervención.

Es una niña muy voluble, porque en ocasiones estaba tranquila, atenta, pero otras cambiaba de humor fácilmente; su conducta también era muy variada, ya que en momentos estaba tranquila y en otras inquieta, agresiva y grosera con sus compañeras y con la instructora (psicólogas). Es una niña a la que le gustaba llamar la atención. En la evaluación final se mostró inquieta y nerviosa.

En cuanto a las respuestas dadas por la maestra, mencionó que su dictado era correcto; sin embargo, la comprensión no lo era antes del programa y después de éste. Ella mencionó que la niña mejoró en cuanto a su conducta y relación con sus compañeras.

También se tomaron en cuenta las evaluaciones dadas por la maestra de grupo y las evaluaciones del instrumento IDEA. Cabe señalar que dicho instrumento se aplicó sólo a 2 de las niñas, debido a que las otras dejaron de asistir al internado.

Las calificaciones en el área de español que se tomaron en cuenta fueron las del primer bimestre (antes de la intervención) y la del quinto bimestre (después de la intervención).

CAPITULO VII

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

En los últimos años se han realizado numerosas investigaciones que comprueban que la conciencia fonológica es la habilidad para segmentar y ser conscientes de las unidades de lenguaje (Defior, 1994, citado en Martínez, 2000), está fuertemente relacionada con el éxito alcanzado en la lectura y se desempeña como facilitador dentro del proceso de la lectoescritura.

La lecto - escritura se concibe como la forma de comunicación más compleja que posee el hombre y como un vehículo por excelencia de registro de las variaciones culturales y técnicas de la humanidad.

Leer no es decodificar, pero para leer es necesario poder decodificar. Aprender a decodificar supone aprender las correspondencias que existen entre los sonidos del lenguaje y los signos, o los conjuntos de signos gráficos (las letras y conjuntos de letras que los representan). Un primer aspecto a tratar será, el de las dificultades que puede suponer aislar e identificar los sonidos del lenguaje (Solé, 2001). De aquí la importancia de dotar al niño de habilidades que le permitan realizar estas tareas (aislar e identificar sonidos), mismas que se van desarrollando en la enseñanza de la conciencia fonológica.

Diversas investigaciones demuestran que los procesos fonológicos son, de alguna manera, determinantes para la eficacia lectora (Perfetti, 1985) y se ha podido confirmar que el conocimiento fonológico representa un facilitador dentro del proceso de adquisición de la lecto-escritura, ya que la conciencia fonológica es

la habilidad para segmentar y ser conscientes de las unidades del lenguaje. (Defior, 1994).

Lonigan y cols., (1998), centran sus investigaciones en que los niños que poseen mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas aprenden a leer más rápido, independientemente del CI, del vocabulario y del nivel socioeconómico. Su desarrollo puede ser estimulado por algunos métodos de enseñanza de la lectura, en la medida en que el sujeto toma conciencia de que las letras representan sonidos significativos que permitirán articular las palabras para entender su significado. También el procesamiento fonológico ha sido considerado como “un proceso cognitivo y verbal de la conciencia fonológica, que cumple el papel del ‘motor de partida’ para la decodificación” (Bravo, 1999).

Partiendo de estas referencias se considera de gran importancia enseñar el conocimiento fonológico. Por tal motivo se realizó este trabajo, con el fin de observar los efectos de un programa que enseña la conciencia fonológica en niñas que inician la adquisición de la lecto-escritura. Podemos afirmar que los efectos del estudio fueron satisfactorios en este grupo de niñas: en los resultados cuantitativos se registró una media de respuestas correctas de 24 puntos antes de la intervención; al concluir, se observó un avance de 40 puntos tras contabilizar 64 aciertos en promedio. Sin embargo, no se logró la consolidación del aprendizaje de la conciencia fonológica porque no se presentaron dos categorías de dicho conocimiento.

Por otro lado, se pudo observar un aumento en las categorías que conforman la conciencia fonológica. De igual manera, se encontraron categorías que no lograron consolidarse: una de éstas fue el conocimiento de rima, debido a

que sólo una niña lo consolidó y tres de ellas no presentaron esta categoría antes y tampoco después de la intervención. Por ello, se tuvo la necesidad de aumentar el número de sesiones que se tenían consideradas en el programa de intervención. Esto que se encontró es distinto a lo que Morais (1991, citado en Rueda, 1995) menciona sobre que el conocimiento de rima es uno de los primeros que adquiere el niño, puesto que no requiere un análisis de los segmentos fonémicos de la palabra.

Se encontró, por otra parte, que la categoría identificación de sílabas presentó la misma dificultad que la anterior debido a que la tarea es similar. La diferencia está en que aumenta un estímulo (una palabra, es decir, la niña debe tener la capacidad de identificar sonidos diferentes en tres palabras. Hay que recordar que en rima sólo se les presentan dos palabras). Se puede concluir que la mayoría de las niñas no fue capaz de descubrir que dos palabras comparten un mismo grupo de sonidos y no identificaron rimas. Se halló que la niña que consolidó rima fue la única que presentó identificación de sílabas (niña 3).

En la adición de sílabas inicial y final, se encontró que al grupo se le facilitaba más la adición de sílabas final que la inicial; cabe señalar que en el proceso de instrucción se inició con palabras conocidas por las niñas y posteriormente con pseudo-palabras. En las actividades desarrolladas no se les enseñó letra alguna, todo se realizó con tarjetas de colores y dibujos para que en ningún momento se hiciera relación con la grafía de las letras.

Para las niñas fue más sencillo llevar a cabo la adición de sílabas final que la adición inicial, esto dificultad podría explicarse a que en la adición inicial las

niñas tenían que retener en su memoria la sílaba que se les daba en un principio; en la adición final no efectuaban este proceso.

En la categoría de omisión de sílabas se pudo observar que la dificultad fue mayor que la adición de sílabas, debido a que los aciertos que tuvieron en la primera sesión fueron mínimos. Debemos señalar que en las primeras sesiones las niñas realizaban adición y no omisión; no obstante, se les proporcionó instrucciones más precisas y material que sirvieron de apoyo para lograr el aprendizaje de esta categoría. Posteriormente, en la omisión de fonemas, no hubo dificultad porque las niñas comprendieron las instrucciones y sabían cuándo era omisión y adición, “mencionando por ellas mismas cuándo quitar y poner el sonido”. De acuerdo con Guardia (2002, citado en Bravo, 2003) la habilidad para aislar el primer fonema da inicio a la estrategia de reconocimiento fonológico, “siendo un paso transitorio e intermedio a la segmentación completa de las palabras en sus respectivos fonemas”. Por su parte, Hulme y Snowling (1997) y Rohl y Pratt (1995) mencionan que las pruebas de omisión de fonemas, en particular las de omitir los fonemas iniciales, son predictivas del aprendizaje de la lectura. La categoría de contar fonemas no causó conflicto para la mayoría de las niñas. De igual manera, la comparación de segmentos en palabras (inicial, intermedia y final) no les causó dificultad.

Por lo anterior podemos contestar nuestra segunda pregunta de investigación con la conclusión de que, para este grupo de niñas, las categorías de rima e identificación de sílabas presentaron mayor grado de dificultad.

Para responder a la tercera pregunta de la investigación podemos señalar que hubo un progreso en las calificaciones en el área de español: 2 de las niñas (niña 2 y 3) tenían reprobada el área de español en el primer bimestre; hacia el quinto bimestre, al finalizar el programa, obtuvieron una calificación aprobatoria (Tabla 1).

En este sentido y considerando los resultados del Instrumento de Ejecución Académica (IDEA), se encontró que las niñas ya eran capaces de copiar y leer algunas palabras, actividades que antes de la intervención no ejecutaban. Como se recordará, al inicio de la intervención no se pudo aplicar dicho instrumento debido a que las niñas no realizaban ninguna de estas tareas. Sin embargo, no se puede decir que los resultados se deben totalmente al aprendizaje de la conciencia fonológica, sino que, de alguna forma, la enseñanza dentro del salón de clases ayudó a consolidar en las niñas la relación correcta grafema-fonema RCGF (Reglas de Correspondencia Grafema-Fonema). Esto debido a que los niños, para aprender a leer y a escribir, utilizan los códigos fonológicos y aplican de igual manera las RCGF (Wimmer y Hummer, 1990, citado en Defior, 1996).

Por lo tanto, se puede afirmar que los efectos del programa de intervención en el área de español no fueron satisfactorios en todas las niñas. Dado que las calificaciones muestran que dos de las niñas no presentaron progreso en el desempeño en el área de español (niñas 1 y 4), podemos referir que la niña 1, sin presentar calificaciones muy significativas en esta área, fue capaz de realizar tareas de copia y dictado de enunciados al concluir el programa de intervención, actividades que no realizaba anteriormente.

Por su parte, la niña 2 fue la que presentó un rendimiento menor y la única que no sabía leer ni tomar dictado; las demás conocían y podían escribir algunas letras, por lo que se puede decir que la conciencia fonológica se va desarrollando en el ámbito del aprendizaje de la lectoescritura, como lo afirma Morais y cols (1979, citado en Rueda, 1995).

Para concluir, se podría afirmar que el programa de intervención que se aplicó en el grupo de niñas resultó efectivo, ya que las niñas aprendieron habilidades que forman parte de la conciencia fonológica) y actividades que implican la iniciación a la lecto-escritura (copia y dictado de palabras), mismas que no tenían antes. El desarrollo de habilidades fonológicas en los niños, a través de la enseñanza, la estimulación o el entrenamiento, favorecerá el aprendizaje de la lectura y de la escritura. (Clemente y Domínguez, 1999).

Respecto a los resultados cualitativos se pudo observar un cambio en la conducta de las niñas, según reportó la maestra de grupo. Las niñas se relacionaron mejor dentro y fuera del salón después de la intervención, mostrando confianza hacia sus compañeras y maestra, estableciendo relaciones personales, conductas que no se presentaban antes.

La maestra sugirió trabajar autoestima en las cuatro niñas. Como se mencionó anteriormente, éstas presentan características de violencia intrafamiliar (maltrato, abuso sexual, baja autoestima), variables de gran importancia que no se lograron manipular y que influyeron en el desempeño de las niñas, quienes mostraron agresividad, llanto y apatía. Estas conductas se trabajaron paralelamente al programa de intervención mediante pláticas y juegos.

Finalmente se puede concluir que el grupo de niñas con el que se realizó el estudio no logró consolidar el aprendizaje de la conciencia fonológica debido a que el conocimiento de rima e identificación de sílabas no fueron adquiridos por la mayoría. A continuación se mencionan limitaciones y sugerencias con el fin de que sean tomadas en cuenta en estudios posteriores.

Finalmente se puede concluir que el grupo de niñas con el que se realizó el estudio no logró consolidar el aprendizaje de la conciencia fonológica debido a que el conocimiento de rima e identificación de sílabas no fueron adquiridos por la mayoría. A continuación se mencionan limitaciones y sugerencias con el fin de que sean tomadas en cuenta en estudios posteriores.

8. Limitaciones y Sugerencias

Una limitación que podemos mencionar fue la ausencia de dos de las niñas en la aplicación del IDEA, la evaluación final, por lo que estos datos no se obtuvieron. Una variable, la cual no se pudo manipular, consistió en las características particulares de las niñas, tales como agresividad, atención, autoestima, demanda de cariño, entre otras conductas que, de alguna manera, influían en el desempeño de las actividades que realizaron. Por ejemplo, la niña 4 expresó en una ocasión no querer asistir a la sesión debido a que sólo quería atención para ella, un aspecto que se trabajó fuera de sesión (hora de recreo). En la niña 2, el aprendizaje fue lento y con mayor dificultad, toda vez que olvidaba rápido las cosas y decía no entender las actividades. Con todo, en ocasiones sus compañeras la apoyaban y, en la mayoría de las sesiones, la atención era mayor para ella, una circunstancia que fue de ayuda puesto que su aprendizaje fue óptimo.

Cabe señalar que se pensó trabajar individualmente con ella porque era la única que no llevaba el mismo ritmo de aprendizaje que sus compañeras. Finalmente no se hizo así debido a que esa circunstancia iba a convertirse en una variable extraña.

La inasistencia de las niñas y las variadas actividades de la maestra de grupo formaron parte de las limitaciones.

Otra de las limitaciones que se hallaron fue la ausencia de palabras en el vocabulario. Esto se observó cuando las niñas no contestaban en el momento en que se les requería mencionar palabras que comenzaran con determinada letra o sílaba, y por esto se les apoyó con imágenes y dibujos.

Una limitación más que se presentó fue el número de sesiones que se tuvo en el programa. De haber contado con más tiempo se hubieran realizado más sesiones con el fin de lograr consolidar las categorías que resultaron difíciles para el grupo.

Debido a que la dinámica familiar y problemas personales de las niñas fueron variables que no se manipularon, se propone que se aplique el programa a niñas no institucionalizadas, con el objetivo de observar si son factores que influyeron en el aprendizaje de la conciencia fonológica en este grupo.

Se sugiere que el programa sea aplicado en un grupo mayor de niñas. Y una vez desarrollada la conciencia fonológica, se enseñe lo que es la relación correcta grafema-fonema para consolidar la lecto-escritura en los niños que aprendieron el conocimiento fonológico.

De la misma manera se sugiere aplicar el programa en una población de preescolar debido a que la intervención puede desarrollar y apoyar el aprendizaje de la lecto-escritura.

Se propone la aplicación de este programa a niños que tengan un entorno donde se promueva la lectura, con el fin de corroborar si el escaso vocabulario es un factor que influye en el aprendizaje de la conciencia fonológica.

También se propone que se aplique a una población heterogénea (niños y niñas) para observar si existen diferencias en el aprendizaje de la conciencia fonológica.

REFERENCIAS

-  Acosta, V., Moreno, A., Quintana, A., Ramos, V. y Espino, O. (1996). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Granada: Aljibe.
-  Avile, P. y Sánchez, A. (2005). *Colaboración entre psicólogos y padres de familia para fomentar el gusto por la lectura en los alumnos (as) de la escuela primaria oficial*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología. UNAM.
-  Barbosa, A. (1971). *Como enseñar a leer y escribir*. México:Pax.
-  Bradley, L., y Bryant, P.E. (1991): <<Phonological Skills before and after learning to read>>, en S. A. Brady y D. P. Sankweiler (eds.), *Phonological Processes in Literacy*, Hillsdale: LEA.
-  Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz
-  Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Argentina: Fondo de cultura Económica.
-  Bravo, L. (1999). *Lenguaje y Dislexias*. Chile: Universidad católica de Chile.
-  Bravo, L. (2003). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Chile: Universidad católica de Chile.
-  Carrillo, M. y Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un programa de entrenamiento*. Madrid. Ministerio de educación y ciencia.: CIDE. Madrid.
-  Clemente, M., y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. España: pirámide.
-  Clemente, R. (1997). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. España: Octaedro.
-  Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: escuela española.

-  Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: escuela española.
-  Cuetos, F. (1996). *Psicología de la escritura*. Madrid: escuela española.
-  Cuetos, F., Sánchez, C. y Ramos, J. (1996). *Evaluación de los procesos de escritura en niños de educación primaria*. *Bordón*, 48. 445-456.
-  Daneman, M. & Carpenter, P.A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
-  Das, J., Garrido, A., González, M., Timoneda, C. y Pérez, F. (1999). *Dislexia y Dificultades de Lectura*. España: Paidós Educador.
-  Daviña, R. (1999). *Adquisición de la lectoescritura*. Santa Fe: Homo Sapiens.
-  Defior, S. (1996). *Las dificultades de Aprendizaje*. Málaga: Aljibe.
-  Díez, C., Pardo, P., Lara, F. (1999). La interacción en el inicio de la lectoescritura. Madrid: CIDE.
-  Domínguez, G. y Barrio, J. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid: La muralla.

-  Durkin, D. (1980). *Teaching young children to read*. Boston: Allyn and Bacon.
-  Favila, A. y cols. (1999). *La conciencia y la memoria fonológica son factores predictores del nivel de lectura y escritura alcanzado en niños de primer grado de primaria*. *Revista Mexicana De Psicología*. 16, 57-63.
-  Fernández, F. (1985). *La dislexia origen, diagnostico y recuperación*. Madrid: CEPE.
-  Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1993). *Los Sistemas de escritura en el Desarrollo del Niño*. México. Siglo XXI.
-  Galeote, M. (2002). *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide.
-  Garton, A. y Pratt, C. (1991). *El desarrollo Aprendizaje y proceso de alfabetización del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
-  Goodman, Y. (1991). Descubriendo la invención de la lengua escrita en los niños. En: Goodman Y. (Comp.) *Los niños construyen su lectoescritura*. Argentina: Aique.
-  Goswami, U., y Bryant. P. (1990): *Phonological Skills and Learning to Read*. Reino Unido: LEA.
-  Hernández, I y Jiménez, J. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y aprendizaje*. 20(3), 379-395.
-  Hulme, C. y Snowling, M. (1997). "Segmentation, not rythming predicts early progress in learning to read", *Journal of experimental Child Psychology and Psychiatry* 65: 370-396.

- 📖 Jacobo, H.M., Velásquez, M.L., Martínez, M.S., Mendoza, M.J. y Verdugo, I. (2002). La reflexión metalingüística y la construcción de la conciencia fonológica como prerrequisito para el aprendizaje de la lectoescritura. Un programa de intervención pedagógica para niños y niñas preescolares. Memorias del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. México: Secretaría de educación Pública. 161-165.
- 📖 Jiménez, J. (1992). Metaconocimiento fonológico. Estudio descriptivo sobre una muestra de niños preescolares en edad preescolar. *Infancia y aprendizaje*. 57, 49-65.
- 📖 Jiménez, J. y Ortiz, M. (2002). *Conciencia Fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis.
- 📖 Just, M Y Carpenter, P. (1987). *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- 📖 Kalman, J. (2004). Saber lo que es letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic. México: Siglo XXI.
- 📖 Kintsch, W. y Van Dijk, T.A. (1978): toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85, 363-394.
- 📖 Lonigan, C., Burgess, S., Anthony, J. y Barker, T. (1998). "Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year old children", *Journal of Educational Psychology* 90: 294-311.
- 📖 Macotela, Bermúdez y Castañeda, (1996). *Inventario de Ejecución Académica (IDEA)*. Facultad de Psicología. UNAM
- 📖 Martínez, J. (2000). Conciencia Fonológica en un grupo de preescolares: un estudio exploratorio. Tesis de Licenciatura México, Facultad de Psicología. UNAM.
- 📖 Mayer, R. (2000). *Psicología de la Educación.El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. España: Prentice Hall.
- 📖 Mc Lane, J.B. y Mc Namee, G. D. (1999). *Alfabetización Temprana*. España: Morata.

- 📖 Morais, J. (1991) :<< Phonological awareness: a bridge between language and literacy>>, en D.J. Sawyer y B. J. Fox (eds), *Phonological Awareness in Reading. The Evolution of Current Perspectives*, Nueva York: Springer-Verlag.
- 📖 Morais, J., Cary, L., Alegria, J., y Bertelson, P. (1979) : <<Does awareness of speech as a sequence of phones arises spontaneously? >>, *Cognition*, 8, 1-9.
- 📖 Morrow, L.M. (2001). Literacy development in the early years. Helping children read and write. Boston: Allyn and Bacon.
- 📖 Orellana, E., Bravo, L. y Villalón, M. (2002). "La segmentación lingüística y el aprendizaje lector". Boletín de Investigación Educativa, 17: 173-185.
- 📖 Pérez, G. y Vega, L. (2006). Desarrollo de la comprensión y expresión oral en niños maternas. En: Vega, L., Macotela, S., Seda, I. y Paredes, H. *Alfabetización: retos y perspectivas*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- 📖 Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford university press.
- 📖 Rocha, G. (2002). Estrategia de trabajo colaborativo con educadoras para estimular habilidades de prelectura. Reporte de experiencia laboral. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- 📖 Rodríguez, D. (1987). *Entrenamiento auditivo y lectura*. Madrid: CEPE.
- 📖 Rodríguez, M. (1996). *Alfabetización por todos y par todos*. Argentina: Aique.
- 📖 Rohl, M. y Pratt C. (1995). "Phonological awareness, verbal working memory and acquisition of literacy", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 7: 327-360.
- 📖 Rosales, E. (2000). Evaluación de las habilidades de la lectoescritura en una muestra de niños mexicanos medidas a través del instrumento de observación de los logros de la lectoescritura inicial. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.

- 📖 Rueda, E., Sánchez, E. y González (1990). El análisis de las palabras como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*. 49: 39-52.
- 📖 Rueda, M. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amaru.
- 📖 Rueda, M. I. (1988): Entrenamiento en habilidades de análisis explícito de la palabra en niños con dificultades de aprendizaje de la lecto-escritura. Memoria de Licenciatura: Universidad de Salamanca.
- 📖 Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparicio, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. España: Ariel.
- 📖 Soderman, A.K., Gregory, K.M. y O'Neill, L. T. (1999). *Scaffolding emergent literacy. A child – centered approach for preschool trough grade 5*. Boston: Allyn and Bacon.
- 📖 Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. España: Grao.
- 📖 Teale, W.H. Y Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: New perspectives. En: Strickland, D.S. Y Morrow, L.M. (comps). *Emergency literacy: Young Children Learn to Read and Write*. Newark: International Reading Association.
- 📖 Underwood, B. (1978). *Experimentación en Psicología*. Barcelona:Omega.
- 📖 UNESCO, (2000). *El logro de la alfabetización. Doce estudios monográficos de programas galardonados*. Francia.
- 📖 Vega, L. (2003). *Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Psicología. UNAM.
- 📖 Vernon, S. (1998). Escritura y conciencia fonológica en niños hispano parlantes. *Infancia y Aprendizaje*. 81, 105-120.
- 📖 Vernon, S. y Alvarado, M. (2006). Las posibilidades de escritura en el preescolar. En: Vega, L., Macotela, S., Seda, I. y Paredes, H.

Alfabetización: retos y perspectivas. México: Facultad de Psicología, UNAM.

ANEXOS

ANEXO 1

CARTAS DESCRIPTIVAS

PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIAL	SESIONES
1.-Discriminar sonidos	Discriminar pequeñas diferencias entre palabras y asociarlas con el sonido	1.-Se les dirá a las niñas que escuchen atentamente los sonidos y palabras que le voy a decir, cuando haya terminado, decirle que las repita. Después, si son iguales di "si" si no lo son, di "no". Ejemplo: a) gente-gente b) mono-bono c) ah- ah d) D-E	Dibujos de objetos y animales - Un dado grande	- 2 sesiones
Rimas	Discriminar, reproducir y asociar palabras y conceptos que rimen	1.- Se le dirá a las niñas que escuchen la primera palabra que diga y levanta la mano cuando oigas otras que rime con ella. Ejem. a) Estar : gesto, <u>cenar</u> , mano b) decir : <u>ir</u> , botón, pensar 2.- Se le dirá a la niñas que escuchen la primera palabra que diga y que la	- Tarjetas con las rimas - Un dado grande	-7 sesiones

		<p>repita después de mí . Ejem: a) trazo: <u>lazo</u>, dulce, taza b) banco: lago, beca, <u>manco</u></p> <p>3.- Se le dirá a la niñas "oca" con "loca" y decirle que escriba 2 palabras que rimen con: - bello - tormenta - lazo -</p> <p>4.- ¿Cuál es la palabra que no rima? Redondéala Ejem: a) par, tinta, pinta b) parchis, niño, cariño</p> <p>5.- Se les explicará a las niñas que las palabras beso y peso riman en "eso", ahora dime que rima con: -mesa: -veo: -toro: -maíz: -boca</p>		
--	--	---	--	--

<p>Comparación de segmentos en palabras.</p>	<p>Las niñas serán capaces de encontrar similitudes de sílabas en diferentes palabras</p>	<p>-SILABA INICIAL Se le mencionarán a las niñas tres palabras diferentes, pero con las primeras sílabas iguales y se les pedirá que digan cuáles son los pedacitos que suenan igual en las tres palabras por ejemplo, <u>foco, forrar, fondo</u> a lo que las niñas deberán responder que la repetición se encuentra en la sílaba "<u>fo</u>".</p> <p>Se llevará el mismo procedimiento para las sílabas intermedias y finales.</p>	<p>-Tarjetas con palabras escritas en cartulina que contengan la similitud entre las palabras inicial, intermedia y final. - Bolitas con números</p>	<p>- 5 sesiones</p>
<p>2.- Contar Fonemas</p>	<p>Las niñas serán capaces de conocer y discriminar las letras que conforman una palabra</p>	<p>1.- Se les mencionará a las niñas una palabra con el fin de identificar cuantos sonidos conforman dicha palabra ¿cuántos sonidos tiene esta palabra? CIRCO-</p> <p>2.- Se le pedirá a la niña</p>	<p>- Tarjetas con palabras - Foamy de colores - Un dado grande - Números en cartulina</p>	<p>-4 sesiones</p>

		que mencione palabras con un determinado número de sonidos. Ejem: a) 3 SAL b) 5 PERRO c) 8 PESADILLA		
Segmentación de palabras en sílabas	Las niñas serán capaces de oír, detectar las sílabas que contiene una palabra	1.- Se les explicará a las niñas que la palabra se puede dividir en cachitos. Por ejemplo estas palabras tienen un solo cachito: mar, gol, pez, sal, pan Voy a decir una palabra y la vas a repetir conmigo y lo vamos hacer con la ayuda de tus dedos o golpecitos. Estas son palabras de 2 cachitos, dilas después de mí y lo vamos hacer con la ayuda de tus deditos. Ejem: ca-ma Doc-tor Mar-tes Estas son palabras de 3 cachitos, dilas después de mí y vamos a contarlas con tus deditos.	- Tarjetas con una, dos y tres sílabas separadas. - Papel y foamy de colores - Un dado grande - Números en cartulina	-3 sesiones

		<p>Ejem: di-ne-ro Bo-te-lla Na-vi-dad</p> <p>2.- Se le dirá una palabra y se le pedirá que separe dicha palabra en cachitos.</p> <p>Ejem: - campana -caballo -zapato -sal</p>		
Identificación de sílabas	Las niñas serán capaces de oír, detectar las sílabas que contienen una palabra	<p>Se le leerán tres palabras con una sílaba en común y se le preguntará ¿cuál es el cachito que suena igual en las tres palabras?</p> <p>Ejem: a) casa-camión-cana b) masa-saco-sapo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas con palabras - Un dado grande 	-3 sesiones
Segmentación de frases en palabras	Las niñas serán capaces de segmentar frases en palabras	<p>1.- Se leerán enunciados a la niña y se le preguntara ¿cuántas palabras tiene el enunciado que te acabo de leer?</p> <p>Lo puedes hacer con la ayuda de tus dedos o golpecitos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas con enunciados separados en sílabas - Dibujos de acciones 	-5 sesiones

		<p>Ejem. a) lnes/tiene/un/pan b) Este/perro/come/poco</p> <p>2.- Se le pedirá a las niñas que mencionen un enunciado con un determinado número de palabras. Ejem. Un enunciado que contenga 5 palabras, o un enunciado que tenga 3 palabras.</p>		
<p>3.- Adición de Sílabas</p>	<p>Las niñas serán capaces de oír, detectar la adición de sílabas que conforman una palabra</p>	<p>Se le dirá a las niñas una sílaba y se les pedirá que junten la segunda sílaba a la primera, por ejemplo se le dirá a la niña tengo el cachito <u>ma</u> si le pongo al inicio el cachito <u>ca</u> ¿Qué dirá? Se realizará el mismo procedimiento para la sílaba final.</p> <p>-SILABA INICIAL Se le dirá a las niñas "tengo la palabra <u>tada</u> si le agrego el principio pa</p>	<p>- Tarjetas con palabras que contengan la adición de la sílaba inicial y final. - Papeles de colores</p>	<p>-2 sesiones</p>

		<p>¿Qué dirá?" Las niñas tendrán que contestar patada.</p> <p>-SILABA FINAL Se les dirá a las niñas "tengo la palabra <u>pelo</u> si le agrego <u>ta</u> al final ¿Qué dirá?" Las niñas tendrán que contestar pelota.</p>		
Adición de fonemas	Las niñas serán capaces de oír, detectar la adición de un fonema que forma parte de una palabra	<p>Se les dirá a las niñas si tengo la palabra "ala" y le pongo el sonido "s" que dice. Las niñas tendrán que contestar sala.</p> <p>Se realizará el mismo procedimiento para la adición final.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas con palabras que contengan la adición de un fonema inicial y final - Cuadros de foamy 	-2 sesiones
4.- Omisión de fonemas	Las niñas serán capaces de distinguir la omisión de un fonema en palabras	1.- Se le mostrará a las niñas diversos objetos pidiéndoles que tomen uno y mencionen el nombre del objeto, "ahora dime que dice si le quitas	<ul style="list-style-type: none"> - Bolitas con números - Objetos, juguetes -Palabras en hojas blancas con la omisión de un fonema 	-2 sesiones

		el primer sonido”	(inicial).	
Omisión de silabas	Las niñas serán capaces de oír, detectar la omisión de silabas que conforman una palabra	<p>Se les pidió que recogieran cosas del patio, posteriormente tenían que pasar al frente y mencionar el nombre de cada uno de los objetos, así como también “cuantos cachitos formaban el nombre del objeto”, finalmente se le pedía que quitaran el primer cachito de la palabra, por ejemplo “esto es una hoja y tiene dos cachitos; si le quito el primer cachito dice “ja”.</p> <p>-SILABA FINAL Se les dirá a las niñas "tengo la palabra <u>bombero</u> si le quito al final la silaba <u>ro</u> ¿Qué dirá?" Las niñas tendrán que contestar <u>bombe</u>.</p>	<p>- Objetos del patio</p> <p>-Palabras en hojas blancas con la omisión de una silaba (inicial y final)</p>	- 2 sesiones

ANEXO 2

IDEA de Primer Grado

I.D.E.A

(VERSION REVISADA-1996)
Macotela, Bermúdez, y Castañeda .

PROTOCOLO DE REGISTRO (PRIMER GRADO)

NOMBRE DEL NIÑO _____
EDAD _____ SEXO _____ GRADO ESCOLAR _____

ESCUELA _____
TIPO DE ESCUELA: Pública () Privada ()
 TURNO: Matutino () Vespertino ()

INSTITUCION QUE EVALUA _____

TIPO DE EVALUACION:

INICIAL..... Fecha _____ Evaluador _____

	HORA INICIO	HORA TERMINO	TMPO. TOTAL
ESCRITURA			
MATEMAT.			
LECTURA			
TMPO. GLOBAL			

INTERMEDIA Fecha _____ Evaluador _____

	HORA INICIO	HORA TERMINO	TMPO. TOTAL
ESCRITURA			
MATEMAT.			
LECTURA			
TMPO. GLOBAL			

FINAL _____ Fecha _____ Evaluador _____

	HORA INICIO	HORA TERMINO	TMPO. TOTAL
ESCRITURA			
MATEMAT.			
LECTURA			
TMPO. GLOBAL			

ESCRITURA

I. COPIA Y COMPRENSION (#RC) (%RC)

1.- COPIA PALABRAS (6) () ()
pie _____ rey _____
peines _____ jarra _____
raqueta _____ vestidos _____

3.- COPIA ENUNCIADOS (4) () ()
El gato... _____ Xóchitl... _____
El niño... _____ Alberto... _____

5.- COPIA UN TEXTO (3) () ()

6.- COMPRENDE TEXTO (4) () ()
a) Asocia c/ dibujo (1) _____
b) Responde preguntas (3) _____

1. ¿Quién caminaba por el jardín?

3. ¿Qué título le pondrías a este cuento?

II. DICTADO Y COMPRENSION (#RC) (%RC)

1.- DICTADO PALABRAS (6) () ()
sol _____ pez _____
hoja _____ llaves _____
guayabas _____ alacrán _____

3.- DICTADO ENUNCIADOS (4) () ()
Toña... _____ Enrique... _____
Lucha... _____ David... _____

5.- DICTADO DE TEXTO (3) () ()

6.- COMPRENDE TEXTO (4) () ()
a) Asocia con dibujo (1) _____ b) Responde preguntas (3) _____

1. ¿A qué salió Esteban?

3. ¿Qué título le pondrías a este cuento?

III. REDACCIÓN (#RC) (%RC)

REDACTA A PARTIR D/DIBUJO (27) () ()

PUNTOS		PUNTOS	
a) Legibilidad (1) _____	b) Tipo de texto (6) _____		
c) Extensión (4) _____	d) N/sintáctico (8) _____		
e) Coherencia (5) _____	f) Convención (3) _____		

SUBTOTAL (27) () ()

(#RC) (%RC)

2.- COMP. PAL. P/ASOC. (6) () ()
sol _____ pez _____
hoja _____ llaves _____
guayabas _____ alacrán _____

4.- COMP. ENUN. P/ASOC. (4) () ()
Toña... _____ Enrique... _____
Lucha... _____ David... _____

2. ¿Qué encontró ese día?

SUBTOTAL (27) () ()

SUBTOTAL (27) () ()

TOTAL ABSOLUTO (81) () ()

OBSERVACIONES: _____

PRIMER GRADO

(#RC) (%RC)

2.- COMP. PAL. P/ASOC. (6) () ()
pie _____ rey _____
peines _____ jarra _____
raqueta _____ vestidos _____

4.- COMP. ENUN. P/ASOC. (4) () ()
El gato... _____ Xóchitl... _____
El niño... _____ Alberto... _____

LECTURA

PRIMER GRADO

I.- LECTURA ORAL Y COMPRENSIÓN

1. LEE PALABRAS	(#RC) (%RC) (6) () ()	2.- LEE ENUNCIADOS	(#RC) (%RC) (4) () ()
té _____ pan _____		Esas focas nadan _____	
kiosco _____ huella _____		El barco navega _____	
zapato _____		Los tigres están en su jaula _____	
saxofón _____		El domador entrena a los leones _____	

3. LEE TEXTO (7) () ()

Cocoró era una gallina dorada. Era _____
 muy gorda y ponía huevos de oro _____
 todas las mañanas. Un día desaparecieron _____
 los huevos. El granjero preocupado _____
 empezó a buscar y los encontró dentro _____
 de un agujero. El conejo Rabito los _____
 había guardado como un tesoro. _____

4. COMPRENDE TEXTO (7) () () - a) Asocia c/ dibujo (1) _____ b) Responde preguntas (6) _____

1. ¿Quién ponía huevos de oro? _____
 2. ¿Qué les pasó a los huevos? _____
 3. ¿Quién encontró los huevos? _____
 4. ¿Dónde los encontró? _____
 5. ¿Qué título le pondrías a este cuento? _____

SUBTOTAL (24) () ()

II. LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSIÓN

1.- ASOCIA PALABRAS	(#RC) (%RC) (6) () ()	2.- RECONOCE PALABRAS	(#RC) (%RC) (6) () ()
gís _____ pez _____		sal _____ dos _____	
pato _____ niña _____		casa _____ trapo _____	
pelotas _____ oveja _____		enana _____ cochina _____	
3.- ASOCIA ENUNCIADOS	(4) () ()	4.- RECONOCE ENUNCIADOS	(4) () ()
El gallo... _____ Dos pájaros... _____		El gatito... _____ Mi niño... _____	
La bruja... _____ La niña... _____		La casita... _____ El falutista... _____	

5. COMPRENDE TEXTO (6) () () a) Asocia c/ dibujo (1) _____ b) Responde preguntas (5) _____

1. ¿Cómo se llamaba el perrito de Daniel? _____
 2. ¿Con qué le gustaba jugar al perrito? _____
 3. ¿A dónde llevó Daniel al perrito? _____
 4. ¿Por qué ganó el primer premio el perrito? _____
 5. ¿Qué título le pondrías a este cuento? _____

OBSERVACIONES:

SUBTOTAL (26) () ()

TOTAL ABSOLUTO (50) () ()

EJEMPLOS DEL CUADERNILLO DE APLICACIÓN DEL IDEA Área De Escritura

1.1. COPIA DE PALABRAS

INSTRUCCIONES AL EVALUADOR

- 1.- De al niño el paquete de hojas vacías.
- 2.- Muestre las palabras y diga.....

INSTRUCCIONES AL NIÑO

"Copia estas palabras."

1.1.1

1.1.1.1. COMPRESION DE PALABRAS COPIADAS POR ASOCIACION

INSTRUCCIONES AL EVALUADOR

- 1.- Muestre al niño en su hoja la primera palabra que copió (pié) muestre los dibujos y diga.....
- 2.- Registre en el protocolo si la respuesta fue correcta o incorrecta.

INSTRUCCIONES AL NIÑO

"Señala el dibujo que representa a esta palabra"

1.1.1.1

pie
rey
peines
jarra
raqueta
vestidos

Área De Lectura

1.1. LECTURA ORAL (Palabras)

INSTRUCCIONES AL EVALUADOR

- 1.- Muestre una a una las palabras y diga.....
- 2.- Transcribe en el protocolo y lee las palabras leídas en forma entona.

INSTRUCCIONES AL NIÑO

"Lee esta palabra en voz alta."

1.1.1

33

1.2. LECTURA ORAL (Frases)

INSTRUCCIONES AL EVALUADOR

- 1.- Muestre las frases y diga.....
- 2.- Transcribe en el protocolo y lee las palabras leídas en forma entona.

INSTRUCCIONES AL NIÑO

"Lee esta frase en voz alta."

1.1.1

34

Las focas nadan.
El barco navega.
Los tigres están en su jaula.
El domador entrena a los leones.

té
pan
kiosco
huella
zapato
saxofón

ANEXO 3

*INSTRUMENTO DE
CONCIENCIA FONOLÓGICA*

EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Nombre: _____

Puntaje: _____

Edad: _____

Porcentaje: _____

Fecha de aplicación: _____



EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

NOMBRE: _____

EDAD (años y meses): _____ GRUPO: _____

FECHA DE APLICACIÓN: _____

PUNTAJE: _____

PORCENTAJE: _____

1 RIMA

_____ rana / cana
luna / tuna
coser / tina
abuelo / suelo
avión / camión

2 SEGMENTAR FRASES EN PALABRAS

_____ La fiesta de ... (nombre del niño-a)
Una sorpresa
El jardinero riega las macetas
Este mono es muy simpático
El reloj marca las horas

3 SEGMENTAR PALABRAS EN SÍLABAS

_____ sol
pluma
tiburón
perro
maceta

4 IDENTIFICAR SÍLABAS

_____ lima / cama / mano
carro / burro / carroza
mover / memoria / primo
sala / casa / pasa
poro / toro / faro

5 CONTAR FONEMAS

_____ roja
lámpara
espejo
estrella
más

6 ADICIÓN DE SÍLABAS

Inicial

_____ tada	pa	tada
vista	re	vista
na	lu	na
---	sol	sol
cuna	va	cuna

Final

_____ pelo	ta	pelota
si	lla	silla
auto	bus	autobús
pa	pel	papel
cuader	no	cuaderno

7 ADICIÓN DE FONEMAS

Inicial

_____ anzana	m	manzana
apiz	l	lápiz
inero	d	dinero
uego	j	juego
ela	v	vela

Final

_____ manzan	a	manzana
lápi	z	lápiz
diner	o	dinero
jueg	o	juego
vel	a	vela

8 OMISIÓN DE FONEMAS

_____ auto	a	uto
uva	u	va
pato	p	ato
piña	p	iña
gato	g	ato

9 OMISIÓN DE SÍLABAS

Inicial

□	palo	pa	lo
	tesoro	te	soro
	feo	feo	---
	tortuga	tor	tuga
	nave	na	ve

Final

□	ceja	ja	ce
	escuela	la	escue
	bombero	ro	bombe
	niño	ño	ni
	música	ca	musi

10 COMPARACIÓN DE SEGMENTOS EN PALABRAS

Inicial

□	mediana / medio / médico
	toronja / tope / tocar
	sueter / sumir / sur
	foco / forrar / fondo
	timbre / tilde / tinte

Intermedio

□	quesadilla / pediatra / pedido
	tejocote / lejos / mejor
	semilla / terminar / camisa
	convento / inventar / divertir
	lechero / anochecer / puchero

Final

□	lago / amigo / riesgo
	hospital / carnaval / final
	capaz / tenaz / haz
	ladrido / mugido / oído
	canción / premiación / ilustración

ANEXO A

CUESTIONARIO

CUESTIONARIO

Nombre del alumno (a): Leydi Diana Conejo Barea

Nombre del profesor (a): Hu Guadalupe Baig (L)

Fecha: 29. Nov. 05

1. ¿Cuáles fueron los cambios que observó en el desempeño académico de la niña durante el transcurso del programa de intervención?

No hay cambios por que la mamá continua con problemas familiares y el apoyo son peores que antes.
Hay una baja estima muy mal.

2. Durante el programa de intervención ¿se le facilitaron a la niña actividades que involucra la lectoescritura? ¿Cómo cuales?

Mejorando sus actividades dentro de la escuela y del salón de clase.

3. ¿Cómo era la lectoescritura de la niña antes del programa de intervención?

Muy incompleta.

4. ¿Cómo es la lectoescritura de la niña en este momento?

Pues está trabajando en algunas ocasiones bien lo que es que ella le hace falta es mucha atención por parte de la familia.

5. ¿Creó que el programa sirvió de apoyo para el área de lectoescritura?

Sí porque mejoró de un 20% a un 20%.

6. ¿Cuál es su opinión respecto a las condiciones (horario, sesiones, etc.) en que se llevó a cabo el programa de intervención?

Bien se integro algunas actividades dentro del salón de clase me fue de ayuda.

¡GRACIAS!

ANEXO

*INFORME
DE
EVALUACIÓN*



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Facultad de Psicología



Programa de Atención Integral para Niños con Dificultades en el Aprendizaje

Informe de Evaluación

Ficha de Identificación

☆ *Datos personales*

Nombre: Cornejo Barrera Leydi Diana

Fecha de nacimiento: 21/09/1996

Edad: 10 años

Escuela: Internado No. 1 Gertrudis Bocanegra del Lazo de la Vega

Grado Escolar: 2º "B"

Fecha de aplicación: 10/11/2005

☆ *Datos de los padres o tutores*

Nombre de la madre:

Nombre del padre: Jose Hermenegildo Cornejo Barrera

Otro (especificar): Tía Eduviges

☆ *Motivo de Canalización*

Leydi es una niña que fue canalizada a valoración psicológica después de que su profesora reportó que solo trabaja bajo presión, no cumple con las tareas y una palabras al leer y escribir.

☆ **La niña también ha sido canalizada a:**

USAER

Psicología

Otro_____

INCH

CTA

Debido a que no se menciona el motivo en el expediente.

✱ **Antecedentes**

Para obtener los datos sobre los antecedentes de la niña se llevó acabo la revisión del expediente escolar; a partir del cual, se obtuvo la siguiente información.

✱ ***Información de la dinámica familiar***

Dinámica familiar

Leydi Diana vive con su papá, hermana y tíos en casa de su abuela paterna.

✱ ***Información Histórica***

Antecedentes significativos de la salud y del desarrollo

El expediente informa que no se planeo el embarazo de la madre, el parto fue prematuro (ocho meses) y nació por vía natural. Leydi sostuvo la cabeza al año cuatro meses y logró sentarse sin apoyo casi al mismo tiempo, empezó a caminar sin ayuda al año ocho meses, sus primeras palabras las emitió a los dos años y logró el control de sus esfínteres a los tres años.

Antecedentes educativos del niño

Leydi empezó a asistir al jardín de niños a los cinco años, y posteriormente ingreso a la escuela primaria.

Rendimiento académico actual

El rendimiento académico actual de Leydi es bajo, debido a que no cumple con tareas y ha adquirido completamente la lecto-escritura.

Interacciones sociales

Leydi tiene amigas dentro del salón de clases y se lleva bien con ellas, la relación con su papá y su tía Eduviges es buena, al igual que la relación con su hermana.

* **Información sobre la situación actual**

En este momento no se ha reportado nada en el expediente, por lo que se deduce que sigue con el mismo problema.

* **Entrevista con la niña**

Se llevó a cabo una entrevista con el niño en la cual ella informó que le gusta ir a la escuela porque quiere estudiar, la materia que más le agrada es español y le gusta salir a educación física, la materia que menos le agrada es matemáticas, porque se le dificulta, comenta que tiene muchas amistades y que la relación con su padres y hermana es buena, menciona que le gustaría que se le ayude a realizar sus tareas y que se le apoyará en sus exámenes.

* **Observaciones generales**

Cuando se realizó la entrevista y la evaluación, Leydi Diana se mostró muy atenta a las indicaciones que se le proporcionaron, su actitud fue muy positiva, siguió las indicaciones al pie de la letra, en general su colaboración fue muy buena.

* Instrumentos Empleados

1. Entrevista con la niña
2. Entrevista con la profesora
3. Inventario de Ejecución Académica (IDEA) para el **1er.** grado escolar

* Resultados

Se aplicó una prueba psicopedagógica (IDEA) para la detección de dificultades en el aprendizaje.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede mencionar:

1. Las habilidades de **escritura** requeridas para su grado escolar se encuentran en un nivel de **43 %**, por lo que se puede determinar que el niño dentro de esta área presenta:

Bajo rendimiento

Los problemas detectados fueron:

Leydi no es capaz de tomar dictado y copiar palabras, enunciados y textos, debido a que comete frecuente mente errores específicos y de regla.

2. Las habilidades de **lectura** requeridas para su grado escolar se encuentran en un nivel de **42%** , por lo que se puede determinar que el niño dentro de esta área presenta:

Dificultades de aprendizaje

Los problemas detectados fueron:

Leydi no puede leer correctamente enunciados y textos, debido a que comete frecuentemente errores específicos en su lectura y su nivel de comprensión lectora en voz alta es deficiente.

* A continuación se desglosa cada una de las áreas:

ESCRITURA

1. Copia y comprensión

Dentro de esta categoría, Leydi copia palabras monosílabas, bisílabas y trisílabas sin cometer errores específicos o de regla, es capaz de copiar enunciados con 3-9 elementos. Sin embargo, comete errores específicos como omisión y errores de regla tales como: omisión de signos de puntuación, es capaz de copiar textos con 1-3 renglones, sin embargo, comete errores de regla tales como sustitución de mayúsculas por minúsculas y separación incorrecta de sílabas. Su nivel de comprensión de texto fue bueno, ya que es capaz de comprender un texto por asociación de palabras/enunciados/dibujos, pero no es capaz de responder adecuadamente preguntas sobre el mismo. El porcentaje obtenido en esta categoría fue de 67%.

2. Dictado y comprensión

Dentro de esta categoría, Leydi no es capaz de tomar dictado de palabras, enunciados y textos, comete errores específicos tales como adición, omisión y transposición y errores de regla tales como sustitución ortográfica, omisión ortográfica y sustitución de mayúsculas por minúsculas. Su nivel de comprensión en el dictado fue bueno, debido a que fue capaz de realizar asociación de palabras/enunciados/dibujos y respondió adecuadamente preguntas sobre el texto. El porcentaje obtenido en esta categoría fue de 59%.

3. - Redacción

Dentro de esta categoría, Leydi no es capaz de redactar a partir de un dibujo. El porcentaje obtenido en esta categoría fue de 4%.

LECTURA

1. Lectura Oral

Dentro de esta categoría, Leydi es capaz de releer palabras monosílabas, bisílabas y trisílabas, no es capaz de leer enunciados con 3-6 elementos y no es capaz de leer correctamente un texto de 1.7 renglones, debido a que comete frecuentemente errores específicos como inversión, sustitución, transposición y omisión. Su nivel de comprensión

lectora en voz alta fue deficiente, debido a que no es capaz de comprender un texto por asociación de dibujos, pero si respondió adecuadamente a la mayoría de las preguntas sobre el texto. El porcentaje que se obtuvo en esta área fue de 29%.

2. Lectura en silencio y comprensión

Dentro de esta categoría, Leydi puede leer y reconocer palabras y enunciados y los asocia con el dibujo. Su nivel de comprensión lectora en silencio fue deficiente, debido a que no fue capaz de comprender un texto por asociación de dibujos y no respondió adecuadamente preguntas sobre el texto. El porcentaje que se obtuvo en esta área fue de 61.5%.

Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos a través de la evaluación realizada, se recomienda que se diseñe un programa de lecto-escritura que inicie con lectura y escritura de palabras cortas (monosílabas, bisílabas y trisílabas), lectura y escritura de textos cortos (1-4 renglones). Asimismo, se sugiere que se diseñe un programa de matemáticas que abarque desde la enseñanza de conceptos básicos de unidad y decena hasta la solución de problemas, operaciones básicas de suma y resta con una y dos cifras.

Abundiz Hernández Verónica y Pérez Lorenzana Irisol

Nombre y firma del examinador

Ciudad Universitaria a 12 de Enero del 2006