



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN CONCIENCIA
FONOLÓGICA DIRIGIDO A NIÑOS CON RETRASO LECTOR**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

MARÍA ALEJANDRA FAVILA FIGUEROA

JURADO DE EXAMEN DE GRADO

DIRECTORA: DRA. ILEANA SEDA SANTANA

COMITÉ: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

DRA. MARÍA DOLORES RODRÍGUEZ ORTIZ

DR. PEDRO ANTONIO SÁNCHEZ ESCOBEDO

DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ

DR. MIGUEL LÓPEZ OLIVAS

DRA. SYLVIA ROJAS DRUMMOND



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.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco y dedico esta tesis doctoral en primer lugar a Jehová y Jesucristo por templar la angustia de mí ser, concederme día a día esperanza, confianza, fortaleza y valor en cada paso, por poner en mi camino a todas aquellas personas que me apoyaron y acompañaron en esta travesía con claroscuros para concluir exitosamente el doctorado. Agradezco especialmente a mis padres Carlos y Guadalupe, así como a mis hermanos por su cariño y paciencia invaluable, para ellos dedico este trabajo académico y personal, los amo a todos. También agradezco infinitamente a mi directora de tesis Dra. Ileana Seda Santana y a mi comité tutorial, Dra. Dolores Rodríguez Ortiz, Dra. Guadalupe Acle Tomasini, Dr. Miguel López Olivas, Dr. Pedro Sánchez Escobedo, Dra. Lizbeth Vega Pérez, Dra. Silvia Macotela Flores[†] y a la Dra. Sylvia Rojas Drummond, por su amistad y valiosa dedicación en el desarrollo y término de esta tesis, reciban mi más sincero reconocimiento. Gracias a mis queridos amig@s, de la UAEM Ecatepec, Ing. Octavio Rodríguez Moreno, Mtro. Emilio Tovar Pérez, Mtro. Cuauhtemoc Cortés y al C.P. Luis Alberto Madrigal por brindarme su respaldo y las facilidades académicas y sindicales (FAAPAUAEM) para mi fortalecimiento profesional. También a la Dra. Alejandra Valencia, Dr. Arturo Juárez, Eréndira Guevara, Mtro. Adrián Islas, Lic. Jesús Solís y al Mtro. Alfonso Reyes por su aliento y apoyo incondicional.

"La fuerza no proviene de la capacidad física sino de la voluntad indomable"

Mahatma Gandhi.

Índice	Página
Resumen.....	1
Abstract.....	1
I. LECTURA Y PROCESAMIENTO FONOLÓGICO.....	3
1.1. Concepto de Lectura.....	3
1.2. Modelos Cognoscitivos de la Lectura.....	4
1.3. Trastornos de la Lectura.....	20
1.4. El Procesamiento Fonológico.....	24
1.5. Estudios sobre el Entrenamiento en Conciencia Fonológica.....	28
1.6. Programa de Entrenamiento en Conciencia Fonológica.....	35
1.7. Planteamiento del problema.....	46
1.8. Objetivos.....	50
1.9. Hipótesis de investigación.....	50
II. MÉTODO.....	51
2.1. Diseño de investigación.....	51
2.2. Participantes.....	51
2.3. Instrumentos y Materiales.....	52
2.4. Procedimiento.....	62
2.5. Análisis Estadístico.....	65
III. RESULTADOS.....	68
3.1. Análisis cuantitativo.....	68
3.2. Análisis cualitativo.....	89
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	96
REFERENCIAS	116
ANEXOS.....	129

Índice de Tablas

	Páginas
Tabla 1. Fases del desarrollo de la lectura y sus principales características.....	7
Tabla 2. Valores de Z obtenidos de la pre y post evaluación fonológica de los grupos 1, 2 y 3.....	69
Tabla 3. Valores de Z obtenidos de la pre y post evaluación de la lectura de los grupos 1, 2 y 3.....	71
Tabla 4. Valores de Z obtenidos de la pre y post evaluación de la escritura de los grupos 1, 2 y 3.....	72
Tabla 5. Comparaciones de los puntajes de la primera y segunda evaluación fonológica de los grupos 1, 2 y 3.....	74
Tabla 6. Comparaciones de los puntajes de la primera y segunda evaluación de lectura de los grupos 1, 2 y 3.....	76
Tabla 7. Comparaciones de los puntajes de la primera y segunda evaluación de escritura de los grupos 1, 2 y 3.....	78
Tabla 8. Presenta el nivel de significancia del tiempo en las ejecuciones fonológicas de los grupos 1, 2 y 3.....	79
Tabla 9. Presenta el nivel de significancia del tiempo en las ejecuciones de lectura de los grupos 1, 2 y 3.....	80
Tabla 10. Presenta el nivel de significancia del tiempo en las ejecuciones de escritura de los grupos 1, 2 y 3.....	81
Tabla 11. Medias y desviaciones estándar de las puntuaciones (aciertos) obtenidas en las diferentes tareas de conciencia fonológica en las etapas pre y postest.....	83
Tabla 12. Modelo de Análisis de Covarianza (ANCOVA) del efecto de intervención en postest y coeficientes <i>eta</i> para las tareas de CF.....	85
Tabla 13. Medias y desviaciones estándar de las puntuaciones (errores) obtenidas en las diferentes tareas de lectura en las etapas pre y postest.....	87
Tabla 14. Modelo de Análisis de Covarianza (ANCOVA) del efecto de intervención en postest y coeficientes <i>eta</i> de las tareas de lectura.....	88

Índice de Figuras

Figura 1. Hipótesis de la doble ruta en el procesamiento fonológico.....	10
Figura 2. Modelo interactivo de las tres rutas por las que puede transitar un lector.....	15
Figura 3. Modelo de procesamiento lector.....	18

Resumen

En el presente trabajo se diseñó e implementó un Programa de Entrenamiento de Conciencia Fonológica (ECONFO), con base en el sistema alfabético y ortográfico propio del castellano mexicano, atendiendo a una secuencia de menor a mayor complejidad de tareas, así como a una secuencia evolutiva de aprendizaje de unidades lingüísticas. Asimismo, se analizaron los efectos de este entrenamiento con el objetivo de investigar sus beneficios.

Para atender a estos propósitos, se identificaron 30 niños con retraso lector, los cuales se asignaron al azar a tres Grupos de 10 niños cada uno. El Grupo 1 recibió el ECONFO; el Grupo 2 recibió el ECONFO más actividades que favorecen la comprensión lectora; y, el Grupo 3 sólo actividades que favorecen la comprensión lectora. Se les aplicó antes y después de la intervención una prueba fonológica y una de lecto escritura.

Los resultados tanto cuantitativos como cualitativos mostraron poca diferencia entre los Grupos 1 y 2, ya que ambos mejoraron significativamente en la mayoría de las habilidades de Conciencia Fonológica (CF) y en las de lectura, en comparación con el Grupo 3, en quien no se presentaron los mismos efectos.

De acuerdo con el análisis cuantitativo se concluye que el ECONFO independientemente de que vaya o no acompañado de actividades que favorecen la comprensión lectora, es útil para mejorar las habilidades fonológicas y de lectura de los niños participantes. Sin embargo, los resultados cualitativos indicaron que la combinación de este con actividades que favorecen la comprensión lectora, resultó ser ligeramente más efectivo (Grupo2). Además, se encontró que las actividades de lectura no fueron suficientes para mejorar significativamente las habilidades de CF y de la lectura (Grupo 3).

Abstract

The present study consists on designing and implementing a training program on phonological awareness (ECONFO) for the Mexican variations of the Spanish language. This program was based on a developmental learning sequence which took into account the progressive complexity of Spanish linguistic units. The effects of training were analyzed.

Thirty children of 3rd grade were diagnosed as reading difficulties they were assigned randomly to one of three groups; 10 children in each group. Group 1 received ECONFO only, Group 2 received ECONFO plus activities to promote reading comprehension, Group 3 received the reading comprehension activities only. At the beginning and at the end of the program on phonological awareness program, reading and writing test and phonological test were applied to the participants.

Quantitative and qualitative results showed little difference between Groups 1 and 2, as both improved significantly in most phonological awareness skills (CF) and in reading, in contrast to Group 3, which did not change significantly in the skills measured.

Statistical analyses afford the conclusion that ECONFO by itself (Group 1) was effective in improving both phonological awareness and reading abilities. However, results of qualitative analyses indicate that ECONFO and activities of reading comprehension (Group 2) was slightly more effective than Group 1. Furthermore, reading activities only were not enough to significantly improve CF and reading abilities (Group 3).

I. Lectura y Conciencia Fonológica

1.1. Concepto de Lectura

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, la lectura es una actividad múltiple y compleja, en donde el sistema cognitivo identifica las letras, realiza una transformación de éstas en sonidos y construye una representación fonológica de las palabras (De Vega, Carreiras, Gutiérrez & Quecuty, 1990). Esto es posible, en gran medida, por el desarrollo de la conciencia fonológica, la cual se refiere a la habilidad para operar de manera explícita unidades lingüísticas (Domínguez & Clemente, 1993).

Complementariamente, el sistema cognitivo accede a los múltiples significados de las palabras, selecciona los apropiados al contexto, asigna un valor sintáctico y construye el significado de las frases para elaborar el sentido global del texto por medio de inferencias basadas en el conocimiento del mundo (De Vega et al., 1990). Por lo anterior, se puede ver la existencia de niveles de procesamiento implicados en la lectura, los cuales se pueden agrupar en cuatro categorías: nivel fonológico, nivel léxico, nivel semántico y nivel sintáctico.

El nivel fonológico se encarga de la codificación de patrones visuales (letras) en patrones fonológicos (De Vega et al., 1990). El nivel léxico hace referencia al reconocimiento que posee el sujeto sobre las palabras que se encuentran almacenadas en la memoria (léxico mental). Se considera que en este almacén convergen distintas informaciones lingüísticas (fonológicas, semánticas y ortográficas) de las palabras (Cuetos, 1993).

El nivel semántico tiene como meta la comprensión del significado de las palabras y frases del texto, la cual se integrará con el conocimiento previo que el sujeto ya posee. El nivel sintáctico se refiere al conocimiento sobre la estructura gramatical del lenguaje, es decir, la habilidad que tiene el sujeto para comprender cómo están relacionadas las palabras entre sí en una oración o texto. Este nivel parece ser un aspecto crítico para la lectura eficiente y fluida, ya que facilita la elaboración de predicciones e inferencias de la estructura gramatical de un texto (Cuetos, 1993).

Existe un incesante interés por tratar de explicar el modo en que estos procesos o niveles se relacionan entre sí. Sin embargo, es un asunto en el que no parece existir un acuerdo generalizado entre los investigadores, lo cual ha conducido a la formulación de varios modelos evolutivos tanto del aprendizaje lector como de los procesos implicados. Por lo tanto, en los próximos párrafos, revisaremos la importancia asignada al procesamiento de reconocimiento de palabras escritas y su comprensión en función de algunos modelos representativos de lectura.

1.2. Modelos Cognoscitivos de la Lectura

El interés por estudiar el proceso evolutivo de adquisición de la lectura es relativamente reciente. Algunos investigadores consideran que el aprendizaje de la lectura se da a través de una serie de etapas (Ehri & Robbins, 1992; Frith, 1985, citados en Sánchez & Ruíz, 2001) o como un proceso continuo (Stuart & Coltheart, 1988). Otros modelos como el de Chall (1983) contempla el proceso completo, estableciendo una serie de fases que pretenden abarcar la complejidad de esta

habilidad hasta su desarrollo óptimo que se alcanzaría con su uso creativo y crítico.

El modelo de Frith (1985) incluye tres etapas de adquisición de la lectura, la logográfica, la alfabética y la ortográfica.

Etapa logográfica. Durante esta etapa los niños reconocen globalmente un número reducido de palabras, asociando una serie de indicadores gráficos, como son la forma, el color de las letras y del fondo, el tipo de letra y el contexto ambiental específico que los rodea con un significado (e.g., Coca cola, su propio nombre o el de su madre). No es una verdadera lectura, ya que si se cambia la tipografía de la palabra, difícilmente los niños podrían reconocerla.

Etapa alfabética. Los niños deben ser capaces de aplicar una estrategia de codificación fonológica, asignando a cada letra su valor sonoro (correspondencia grafema-fonema). Además, deben ser conscientes de que las letras con sus respectivos sonidos forman palabras y que estas pueden ser segmentadas. En esta etapa empiezan a manifestarse las dificultades lectoras.

Etapa ortográfica. Los niños realizan su lectura de forma analítica considerando patrones ortográficos de las palabras. Las reglas de conversión grafema-fonema ya no se utilizan para la lectura de palabras, que ya se conocen por haberse leído varias veces con anterioridad.

La universalidad de este modelo ha sido cuestionada, pues se discute la existencia de la etapa logográfica o el modo de transitar de una etapa a otra (Wimmer & Hummer, 1990, citado en Defior, 1996). Perfetti (1991) defiende que la adquisición y desarrollo de la lectura no puede entenderse como una sucesión de

etapas, sino como un proceso continuo de ampliación de la cantidad y calidad de las representaciones de las palabras. Para Perfetti, el procesamiento fonológico es determinante en la eficiencia lectora, es decir, cuanto más automatizados estén los procesos de conversión grafema-fonema, mayor será la comprensión lectora.

Por su parte, Chall (1983) propone un modelo que integra algunas propuestas de Adams, (1990); Defior, (1996); Stanovich, (1986); Valle y Cuetos (1989), así como las propias a favor de una progresión de adquisición de la lectura por fases (Véase la Tabla 1).

Tabla1

Fases del desarrollo de la lectura y sus principales características.

Fase	Edad	Características
Fase Cero: Prelectura o pseudolectura	0 a 6 años de edad.	El niño desarrolla habilidades visuales, visuomotoras, perceptivo-auditivas y lingüísticas necesarias para iniciar el aprendizaje formal de la lecto-escritura. Es una etapa en la que se establecen los cimientos para la construcción de la alfabetización (en inglés: literacy) (Adams, 1990) La lectura de los niños es muy semejante a la etapa logográfica de Frith (1985).
Fase 1: Lectura inicial o de codificación	6 a 7 años. Abarca los dos primeros años de escolaridad obligatoria	Los niños descubren la naturaleza alfabética del sistema escrito: aprenden a relacionar las letras con su respectivo sonido, empezando con las vocales y después con las consonantes, independientemente del método inicial de enseñanza de la lectura. Los niños pueden leer palabras y pseudopalabras.
Fase 2: Consolidación y fluidez de la lectura	7 a 8 años de edad. Abarca el segundo y tercer curso de escolaridad.	Se consolida el reconocimiento de la mayoría de las palabras que tienen grupos consonánticos simples (ca, to, pi, etc.) y complejos (pr, bl, gl, fr, etc.), y de palabras de longitud larga. Empiezan a leer con mayor fluidez. Aumenta su capacidad de inferir el significado de las palabras apoyándose del contenido del texto (Defior, 1996). Se incrementa la velocidad lectora. En esta etapa se empiezan a presentar las dificultades lectoras. Se ha demostrado que las dificultades que tienen los niños al hacer las correspondencias grafema-fonema, se manifiestan por un mayor uso del contexto del material de lectura y en el incremento de palabras adivinadas o de lectura de pseudopalabras como palabras reales (Stanovich, 1986; Valle & Cuetos 1989).
Fase 3: Leer para aprender lo nuevo	9 a 13 años de edad. Abarca el cuarto y quinto curso de escolaridad.	Los niños utilizan la lectura para obtener información, ideas y valores nuevos.
Fase 4: Múltiples puntos de vista.	De los 14 a los 18 años de edad.	La lectura de los jóvenes es altamente eficaz, permite leer todo tipo de textos (libros, revistas, periódicos, etc.) y contemplar más de un punto de vista. Significa la culminación del desarrollo de la lectura
Fase 5: Construcción y reconstrucción	18 años en adelante	En esta fase, la lectura se realiza de acuerdo con las necesidades del lector, implicando una reconstrucción del significado de los textos en función de los propios propósitos. En esta fase la lectura está al servicio del desarrollo personal y profesional del lector

Los modelos evolutivos de aprendizaje de la lectura, ponen de manifiesto que las demandas cognitivas de la lectura cambian a lo largo de su desarrollo, aspectos importantes que deben tenerse en cuenta en la evaluación de las dificultades lectoras y en el diseño de la intervención.

Ahora bien, para tener un mejor conocimiento de la organización de la actividad cognoscitiva durante el curso del desarrollo de la lectura, es importante llevar a cabo un análisis de los niveles o procesos de la lectura. Se conocen dos modelos teóricos que informan sobre la forma en como interactúan los diferentes niveles de análisis del proceso lector: el modular serial y modular interactivo (De Vega et al., 1999).

1. La concepción modular serial, asume que la información contenida en la mayoría de los niveles de análisis está encapsulada y el flujo de información transita de los niveles inferiores a los superiores en forma unidireccional (fonológico → lexical → sintáctico → semántico).

2. En la concepción modular interactiva, existe un procesamiento en paralelo entre los diferentes niveles y una comunicación de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo entre ellos. En este modelo, se lleva a cabo una síntesis de información en los niveles de análisis (fonológico, lexical, sintáctico y semántico). La comunicación sólo ocurre entre niveles contiguos. La diferencia con el modelo serial, es en la dirección del flujo de la información (Rumelhart, 1977). Stanovich, Cunningham y Feeman (1984) proponen la hipótesis inyectiva-compensatoria, que es un complemento del modelo interactivo, el cual propone que el procesamiento de información opera tanto de niveles inferiores a superiores como en el sentido

opuesto, en forma simultánea o alternativa. Con este modelo, se trata de explicar las diferencias individuales en la lectura. La idea clave es que un determinado nivel puede compensar una deficiencia de otro nivel, es decir, si existe una deficiencia en un proceso de orden inferior (e.g., fonológico), un proceso de orden superior (semántico) puede compensarlo. De acuerdo a este modelo, un niño que muestre dificultades en la codificación (conversión grafema-fonema), puede auxiliarse de factores contextuales o semánticos para el reconocimiento de una palabra (Hong & Gotees, 1994).

Un ejemplo de modelo serial de procesamiento lector, es el modelo de la doble ruta (Clemente & Domínguez, 1999; Coltheart, 1978, 1985), en el que se afirma que potencialmente hay dos rutas alternativas en el procesamiento del código escrito: 1) la ruta fonológica; y, 2) la ruta de acceso al léxico. La primera ruta supone la conversión grafema-fonema, letra a letra o sílaba a sílaba, en el inicio, en medio o al final (rima) de la palabra (Goswami & Bryant, 1990). La segunda ruta, el acceso léxico, supone que cada palabra es codificada visualmente activándose inmediatamente su representación fonológica y posteriormente su significado en la memoria semántica, sin necesidad de ensamblarlo de modo analítico (conversión grafema-fonema). En la Figura 1, se ilustra el modelo hipotético de los dos posibles caminos que puede tomar el procesamiento de lectura de palabras.

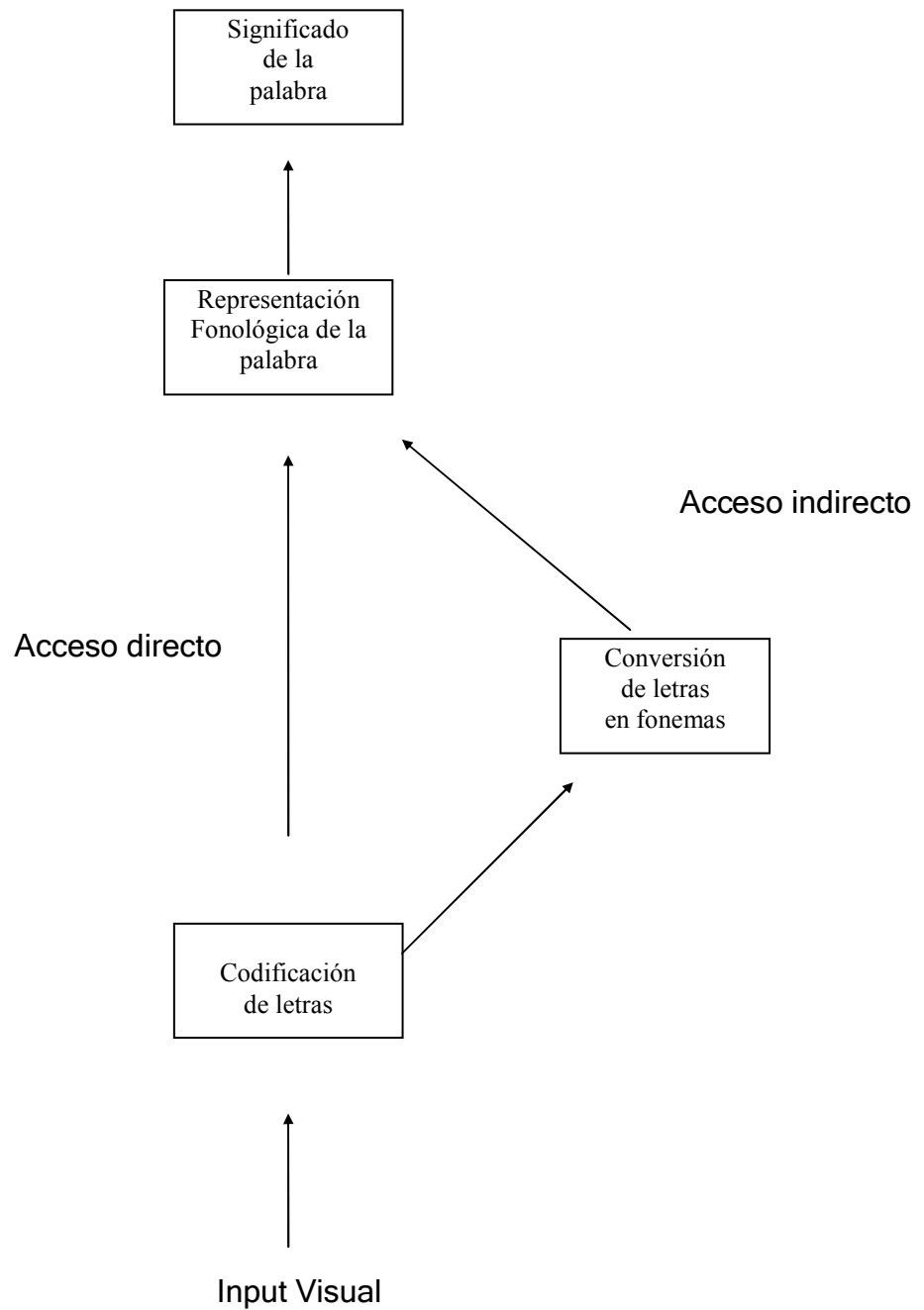


Figura 1. Hipótesis de la doble ruta en el procesamiento fonológico. La elaboración fonológica y semántica de la palabra ocurre directamente en algunas palabras y exige un proceso de conversión gráfico-fonémica en otras (Sánchez, Enríquez & Matute, 1995; Valle & Cuetos, 1989).

A continuación se presentan algunas de las justificaciones para establecer la importancia de la distinción entre las dos rutas:

1. Las palabras con mayor regularidad grafémico-fonémica se nombran más de prisa que las irregulares pues su código fonémico es más accesible (Baron & Strawson, 1976), activándose directamente su significado.

2. Las palabras se leen más rápido que las pseudopalabras, sugiriendo una preferencia por la ruta léxica en las primeras y por la fonológica en las segundas. Hay dislexias adquiridas que afectan selectivamente a la lectura de palabras o de pseudopalabras, por ejemplo, los disléxicos fonológicos leen correctamente las palabras pero fallan en las pseudopalabras, lo que indica que hay una dificultad específica en la ruta fonológica, porque no llevan a cabo una eficiente conversión grafema fonema (Coltheart, 1985).

3. Las diferencias individuales pueden influir también sobre la estrategia dominante, de modo que los disléxicos o aquellos con retraso lector, tendrían que utilizar más la ruta fonológica y los buenos lectores la ruta léxica (La Berge & Samuels, 1974; Taylor, 1983). También existirían diferencias en la ruta de procesamiento en función de la familiaridad o frecuencia de las palabras: en las palabras familiares la ruta léxica (acceso directo) es la más probable. El buen lector podría utilizar procedimientos analógicos que consisten en codificar una palabra desconocida explotando su similitud ortográfica con otras palabras conocidas (Escoriza, 1991), pero no así en palabras muy infrecuentes que serían codificadas por vía fonológica (acceso indirecto) como si se tratara de pseudopalabras. Sin

embargo, de modo general, los lectores expertos tenderían a utilizar la ruta léxica.

Spear-Swerling y Sternberg (1994) proponen otro modelo serial que intenta explicar las rutas o etapas de adquisición de la lectura. Asimismo, afirman que los trastornos de lectura se dan cuando en alguna de estas etapas el lector se bloquea o no termina de completarla:

1ª. Etapa. Reconocimiento visual de la palabra: En esta etapa los niños reconocen globalmente palabras, asociando una serie de indicadores gráficos, como son la forma, el color de las letras y del fondo, el tipo de letra y el contexto específico que los rodea con un significado.

2ª. Etapa. Reconocimiento fonémico de la palabra. Empieza a hacer uso de claves fonéticas para reconocer palabras, por ejemplo, un niño que puede identificar que la palabra *perro* empieza con la *p* y termina con *o*, puede reconocer o bien confundirse con *pe/o* en base a la semejanza fonémica. En esta etapa por lo menos los niños deben saber que cada una de las letras del alfabeto corresponde a un sonido del lenguaje.

3ª. Etapa. Control y automatización del reconocimiento de palabras: Aquí ya han adquirido totalmente las habilidades de decodificación grafema-fonema y el reconocimiento automático de la palabra con la ayuda del contexto en la que está inmersa la palabra, pero aún la lectura no es del todo eficiente.

4ª. Etapa. Lectura estratégica: Es el desarrollo de estrategias para la mejor automatización del reconocimiento de palabras, aumenta el número de palabras en el almacén lexical y el incremento de comprensión en la lectura.

Por su parte Ellis y Young (1992) proponen un modelo interactivo que considera los siguientes componentes básicos:

- Sistema de análisis visual: Se identifican los componentes de la palabra impresa y su posición dentro de la misma.
- Léxico de entrada “input” visual: Es donde se encuentran las representaciones de todas las palabras que son familiares en su forma escrita.
- Sistema de conversión grafema-fonema: Se encarga de traducir las secuencias de letras (grafemas) en sonidos (o fonemas).
- Sistema semántico: Es donde se encuentran los diferentes significados de las palabras, una palabra escrita se comprende entonces, cuando la activación de su entrada en el léxico de entrada visual desencadena una activación subsecuente de la representación semántica. Este proceso a su vez, activa las secuencias de fonemas en el nivel fonémico.
- Nivel fonémico: En el cual las palabras podrán ser articuladas, que finalmente desembocan en el output del habla.
- Salida “output” del habla que es cuando las palabras son traducidas a su forma oral.

Dentro de este modelo, Ellis y Young (1992) proponen tres rutas por las que puede cursar un lector (Véase la Figura 2):

- La primera ruta es la que utiliza un lector entrenado para comprender la palabra escrita. Parte del sistema de análisis visual, y subsecuentemente,

las palabras son reconocidas en el léxico de la entrada visual que a su vez activa las representaciones almacenadas de sus significados en el sistema semántico. Una vez comprendida la palabra, el sistema semántico puede activar su forma hablada en el léxico de output (salida) del habla, permitiendo que la palabra pueda ser leída en voz alta.

- La segunda ruta parte de igual forma, de la palabra impresa y del sistema de análisis visual, pasando posteriormente al léxico de entrada visual que reconoce las palabras familiares directamente “a primera vista”. Se activa una vía por la cual las palabras familiares pueden ser identificadas y pronunciadas por el léxico de output de habla como un “todo”, sin activar (o en paralelo con la activación de) sus significados. De este modo, los lectores competentes que han aprendido a reconocer varios miles de palabras, tendrán una representación para cada una de ellas en sus léxicos de entrada visual.
- La tercera ruta parte también del sistema de análisis visual, que identifica las letras componentes de la palabra impresa. Posteriormente, el sistema de conversión grafema-fonema, se encarga de traducir las secuencias de letras (grafemas) en sonidos (o fonemas). El output sirve para activar los fonemas a nivel fonémico, a partir del cual podrán ser articulados, conectándose a un mecanismo por el cual las pronunciaciones pueden ser extraídas segmento a segmento desde las palabras escritas no familiares o pseudopalabras. Esta ruta la empleamos cuando leemos por primera vez una palabra no familiar, también los lectores jóvenes la emplean porque encuentran muchas más palabras que no les son familiares, así como en los inicios de aprendizaje de la lectura.

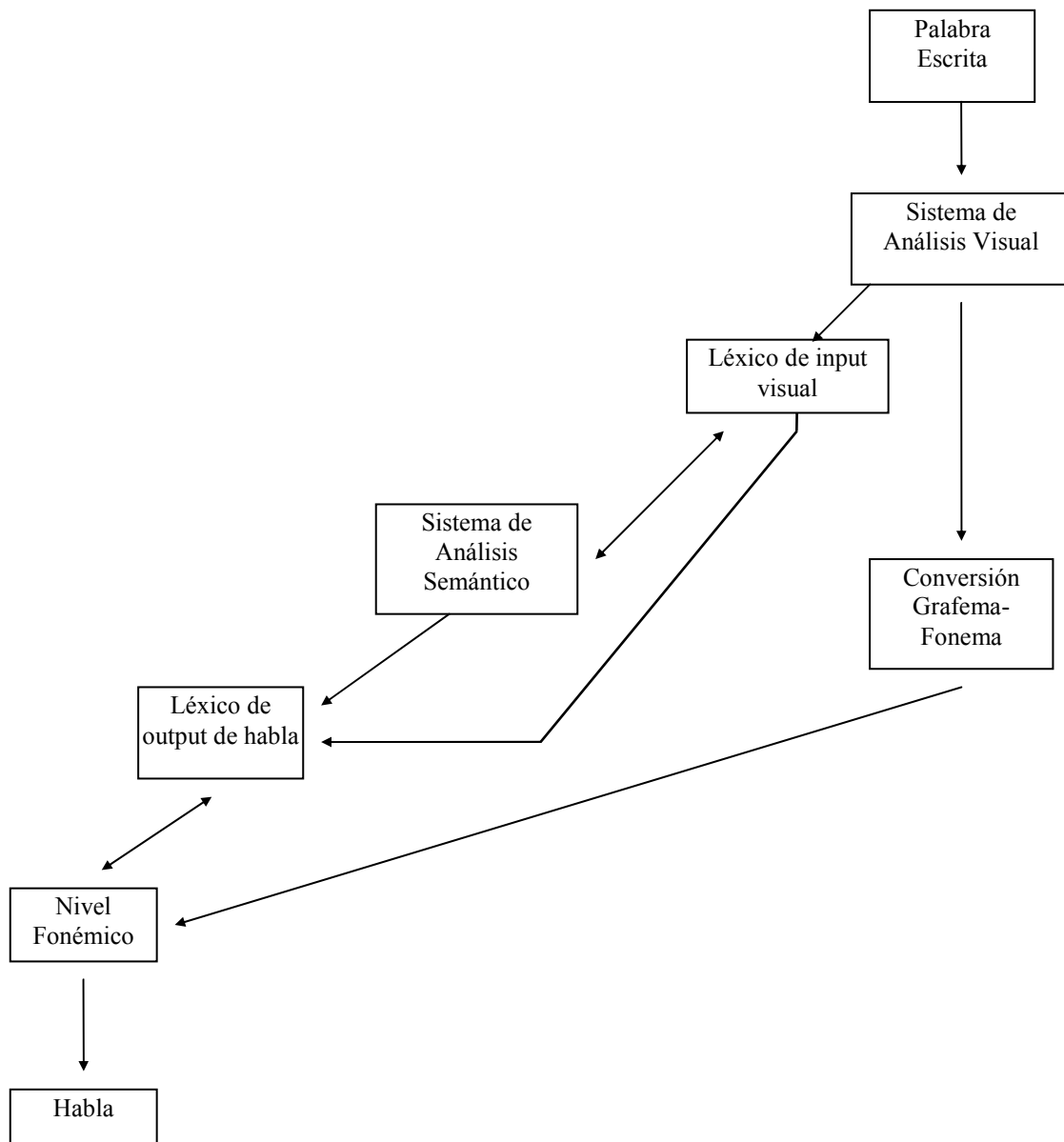


Figura 2. Modelo interactivo en donde se proponen tres rutas por la que puede transitar un lector (Ellis & Young, 1992).

Los modelos anteriormente referidos han sido desarrollados principalmente para tratar de explicar el proceso lector de angloparlantes. En el caso del castellano, De Vega, et al., (1990) proponen un modelo interactivo del procesamiento lector en donde se reflejan los niveles de procesamiento y el flujo de la información entre ellos (véase la Figura 3). A diferencia de los modelos anteriores, todas estas funciones se llevan a cabo en la memoria operativa (almacén que retiene o elabora información mientras procesa otra) y la memoria a corto plazo interviene activamente en todas y cada una de las operaciones ejecutadas. Aunque no es un proceso específico de la lectura, la memoria operativa o de trabajo, retiene las letras para formar una palabra, retiene palabras para formar oraciones y frases, mientras va accediendo a los diferentes significados para elaborar nueva información (Defior, 1996).

En la propuesta se consideran como niveles básicos de procesamiento los siguientes:

- Codificación de letras: en donde se establece el reconocimiento (rasgos visuales) de cada letra de la palabra.
- Segmentación gráfemica: reagrupa las letras en unidades gráfemicas que corresponden a sílabas pronunciables.
- Selección de la palabra fonológica: la representación fonológica de una palabra se selecciona de entre varios candidatos fonológicos que se han activado en paralelo. En el modelo permanece abierta la posibilidad de la ruta léxica directa.

- Construcción del significado de la palabra: su función es acceder al significado de las palabras.
- Asignación del rol temático: es responsable de la valoración semántica de los constituyentes de la frase y de su asignación a un rol temático.
- Combinación conceptual: es una operación de combinación de palabras contenido tales como adjetivos y nombres, realizándose una síntesis.
- Analizador sintáctico: establece el orden normativo en las interpretaciones del discurso y fija la concordancia gramatical en aquellos casos en que no existan indicios semánticos suficientes para la integración.
- Integración de la frase: es un proceso cíclico de integración que ocurre al final de la frase.
- Integración del texto: es la representación global del texto, el producto final de la actividad del lector.

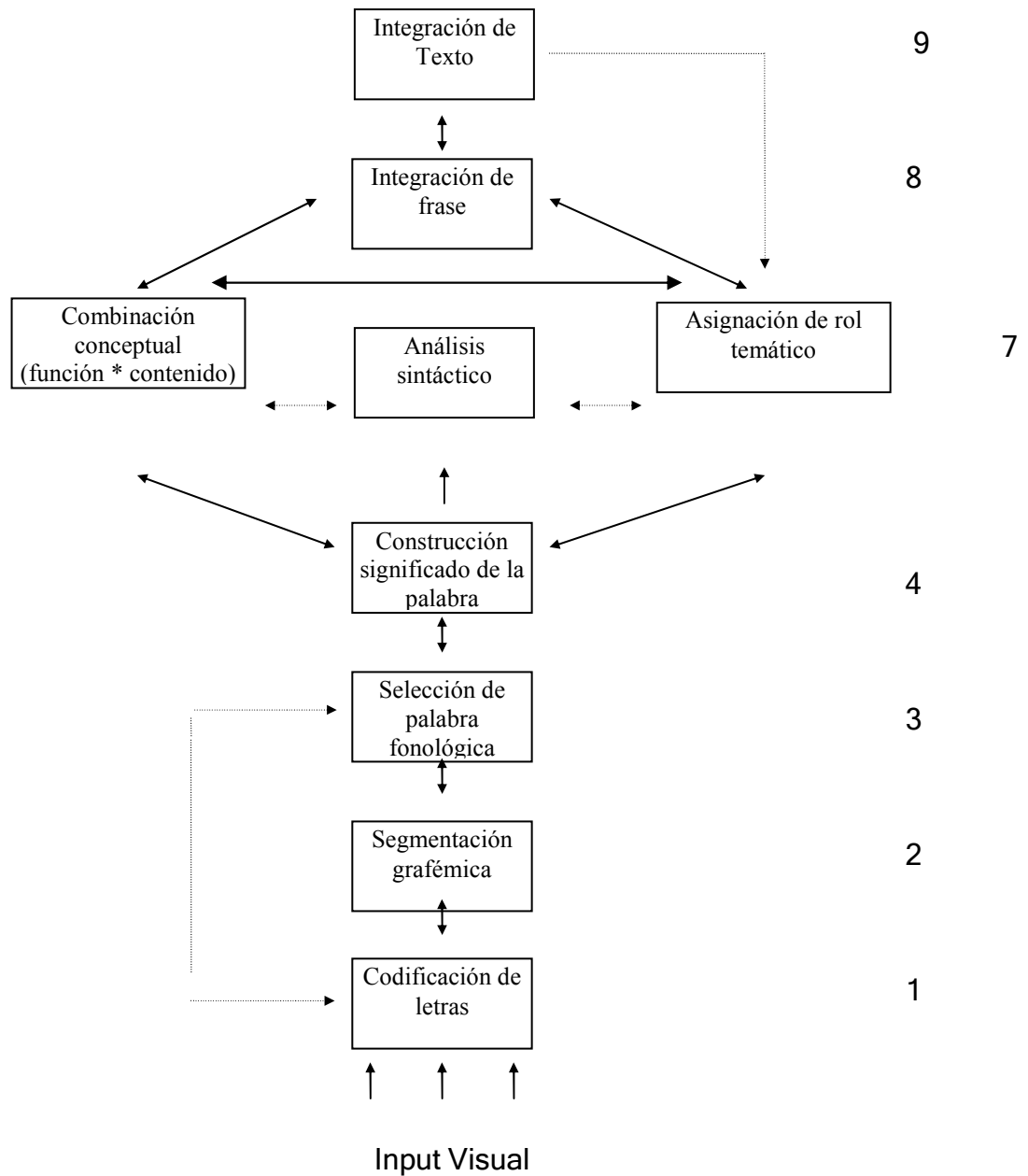


Figura 3. Modelo de procesamiento lector. Incluye niveles de codificación de la entrada lingüística (codificación de letras, segmentación grafémica y palabra fonológica) y de procesamiento semántico (significado de palabra, rol temático, combinación conceptual, integración de frase e integración de texto) (De Vega et al., 1990).

Los modelos de lectura anteriormente explicados, coinciden en considerar como claramente diferenciados los procesos que permiten alcanzar el reconocimiento de la palabra (procesamiento de bajo nivel: fonológico) de los que permiten la comprensión del significado del texto (proceso de alto nivel). El presente trabajo se ubica dentro del marco del reconocimiento de las palabras, ya que la investigación en este campo parece demostrar que las dificultades a este nivel pueden afectar también a los procesos de alto nivel (de comprensión).

Hay razones para pensar que durante el procesamiento de la lectura, al menos en el nivel fonológico, no es universal sino que depende estrechamente del sistema de escritura analizado. En este sentido, se podría suponer que la tendencia al procesamiento semántico es una característica específica de la ortografía y la lengua inglesa, mientras que como el castellano posee una correspondencia grafémico-fonémicas más directa, tendería a usarse una codificación analítica (ruta fonológica) que procedería de los grafemas y de éstos a los fonemas. La excepción a esta tendencia, se encontraría en los buenos lectores (hispanos y angloparlantes) en la lectura de palabras de uso frecuente o familiares, en donde los resultados de las frecuencias grafémicas sugieren una estrategia de la ruta léxica (Ellis & Young, 1992).

Es así que el procesamiento fonológico tiene una participación importante, principalmente en la etapa de adquisición, sobre todo para el castellano, y para lectores ya entrenados en el caso de lectura de pseudopalabras, palabras poco frecuentes e irregulares, y en sujetos que presentan una lectura deficiente (tanto en hispanos como en angloparlantes). Además, al parecer, una vez que se ha

adquirido la lectura, ésta queda consolidada como un proceso más automatizado y el reconocimiento de las palabras se da fundamentalmente por la ruta léxica, salvo en casos particulares de palabras poco frecuentes o pseudopalabras, las cuales se procesarán fonológicamente en ambos idiomas (Valle & Cuetos, 1989).

La presencia de un conocimiento fonológico en el momento de aprender a leer y escribir puede tener una serie de ventajas para los niños. En primer lugar, un niño que posee tal conocimiento, puede entender que la escritura alfabética es una forma de representación de su lenguaje y comprender el sistema de reglas de correspondencia letra-sonido. En segundo lugar, facilitaría la lectura de palabras nuevas, ya que para leerlas es preciso segmentar la serie de letras en unidades que corresponden a los sonidos individuales (fonemas) y combinar estos sonidos para pronunciar las palabras (Wagner & Torgesen, 1987).

Ahora bien, en la lectura se pueden presentar dificultades en cualquiera de sus niveles de procesamiento. A continuación se expondrán algunas de las dificultades de lectura más representativas desde un enfoque cognitivo y clínico, que desde los años setenta, han permitido un avance continuo en la comprensión de este fenómeno.

1.3. Trastornos de la Lectura

De acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR, 2004) un individuo con trastornos de aprendizaje (TA), presenta un rendimiento académico significativamente inferior a lo esperado dada la edad cronológica del sujeto, cuando se encuentra entre una y dos desviaciones

estándar; el nivel de su inteligencia (normal) y una enseñanza de acuerdo a su edad, según indican pruebas normalizadas. Normalmente, los trastornos incluidos en esta condición son: trastornos de la lectura, trastornos de la expresión escrita (disgrafía), del cálculo (discalculia) y trastorno no especificado (DSM-IV-TR, 2004).

Según este manual, los TA se hallan asociados frecuentemente a predisposiciones genéticas, lesiones perinatales, enfermedades neurológicas y médicas (envenenamiento con plomo, mercurio, síndrome alcohólico fetal o retraso mental heredado, etc.), problemas subyacentes del procesamiento cognoscitivo (déficit de percepción visual, procesos lingüísticos, atención, memoria, o una combinación de éstos), aunque la presencia de estos factores no predice necesariamente un TA.

Particularmente, los trastornos de la lectura (TL), son los que más interfieren de manera importante con el rendimiento académico de los niños en etapa escolar, así como en diversas actividades de la vida cotidiana donde se involucra la lectura, ubicándose como uno de los trastornos de aprendizaje de mayor prevalencia: 4 de cada 5 niños con TA, presentan TL (Stanovich, 1988). Concretamente, los trastornos en la lectura consisten en un déficit notable de las habilidades de reconocimiento de palabras, en la velocidad de lectura, en la precisión y en la comprensión lectora (DSM-IV-TR, 2004)

Aunque no ha sido claramente estimada la prevalencia de los TL en México, existe un informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2003), en donde se indica que en materia de educación, México obtuvo uno de los

más bajos puntajes, particularmente en la evaluación de la Capacidad de Lectura (comprensión) en jóvenes de 15 años de edad. En dicho estudio se reportó que el 1% de los jóvenes, alcanzó el nivel más alto de competencia, el 28% se encontró en el nivel deficiente, y el 16% por debajo de este, posicionando a México en el lugar 35 de los 41 países participantes.

Se considera que el nivel en la lectura de un niño, se puede conocer con base en términos estadísticos, de acuerdo a su desempeño en pruebas estandarizadas de habilidades de lectura y de su coeficiente intelectual (CI). De tal manera, los niños con trastornos en la lectura y con un CI normal pueden clasificarse con retraso lector (RL) o como disléxicos. Los primeros representan el 13% de la población escolar y se encuentran entre uno y dos grados de atraso en la lectura (entre una y dos desviaciones estándar por debajo de la población normal en pruebas de lectura), mientras que los disléxicos tienen más de dos grados de atraso en la lectura (más de dos desviaciones estándar por debajo de lo normal en pruebas de lectura), y representan el 2% de la población escolar con un CI normal, incluso superior (Rayner & Pollastek, 1989).

Se afirma que la dislexia tiene un origen biológico que interfiere primariamente con la adquisición de la capacidad de leer, escribir y deletrear. Se caracteriza por una deficiente codificación de palabras y habilidades de deletreo, además de fallas en la Conciencia Fonológica: en la segmentación, síntesis, omisión fonemas en palabras, así como en recuperar unidades fonológicas de la memoria a corto plazo (palabras, sílabas y fonemas). Las características secundarias no menos importantes pueden incluir una pobre comprensión de

lectura, debido a dificultades en la decodificación y en la memoria y una deficiente expresión escrita, además de presentar dificultades en la organización de información lingüística oral y escrita (Padget, Knight & Sawyer, 1996).

La dislexia no es un trastorno homogéneo, sino que existen varios tipos: a) dislexia superficial, la cual se caracteriza por una seria dificultad en la lectura oral de palabras irregulares pronunciándolas segmento a segmento; b) dislexia fonológica, en donde existen problemas en la lectura de pseudopalabras, se cometen errores visuales u ortográficos pero no semánticos; y, c) dislexia profunda, que consiste en la presencia de errores semánticos (Padget et al., 1996).

En cuanto al retraso lector, se ha sugerido que el origen de las dificultades está en un retraso en el desarrollo, asociado con inmadurez de varias habilidades de lectura, lo cual deriva en deficiencias en la habilidad para codificar, almacenar y recuperar la información fonológica tanto en la memoria a corto plazo como en la memoria de trabajo (Mann & Liberman, 1984; Stanovich, 1988; Torgesen, 1985). Las personas con retraso lector, no son sensibles a la estructura ortográfica de las palabras, no hacen uso efectivo de un código para el procesamiento de estímulos escritos, presentan lentitud al nombrar palabras, no usan estructuras sintácticas efectivas, tienen problemas de comprensión de textos y no tienen un buen desempeño en tareas de Conciencia Fonológica de sonidos seriados (Rayner & Pollatsek, 1989).

Independientemente de que se trate de una dislexia o de un retraso lector, actualmente se considera que alteraciones en la Conciencia Fonológica, puede ser

uno de los responsables de las dificultades lectoras, pues, el problema radica en la incapacidad para operar verbalmente de forma explícita palabras, sílabas y fonemas, unidades lingüísticas constitutivas del lenguaje oral y escrito (Hurford, Darrow et al., 1993; Hurford, Shaf, Bunce, Blainch & Moore, 1994; Stanovich, 1988; Vellutino, Scanlon & Spearing, 1995).

Dada la importancia del procesamiento fonológico en la lectura, se examinará con detenimiento este proceso.

1.4. El Procesamiento Fonológico

En términos específicos, el procesamiento fonológico se refiere al análisis de la estructura del sonido de una lengua durante el procesamiento de la información oral y escrita (Wagner, Torgesen, & Rashotte, 2000; Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons & Rashotte, 1993). Dentro de éste se han estudiado tres clases de habilidades o componentes que están directamente relacionadas con las diferencias individuales en el nivel de adquisición de las habilidades tempranas de la lectura: 1) conciencia fonológica; 2) memoria fonológica; y, 3) nivel de acceso a la información fonológica.

La conciencia fonológica se refiere a la sensibilidad que se posee de la estructura fonológica de las palabras en el lenguaje (Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994), es decir, a la habilidad para manipular explícitamente las unidades lingüísticas de la palabra hablada: palabra, sílaba y fonema (Clemente & Domínguez, 1999). Éste componente evalúa dos constructos: 1) análisis fonológico, que se refiere a la identificación de sonidos dentro de las palabras, se

evalúa con tareas que requieren segmentar, identificar, aislar y omitir fonemas o grupos de fonemas en palabras. 2) síntesis fonológica, que implica la habilidad para combinar segmentos fonológicos para formar palabras, se evalúa con tareas que requieren unir sílabas o fonemas para formar palabras reales (Torgesen et al., 1994). Se ha encontrado que niños en etapa preescolar con una buena Conciencia Fonológica y que no han recibido las primeras instrucciones de lectura, aprenderán a leer más fácilmente que aquellos que muestran algún retraso en el desarrollo de esta habilidad (Bradley & Bryant, 1983; Byrne & Fielding-Barnsley, 1991; Felton & Wood, 1989; Hulme et al., 2002; Kjeldsen, Niemi & Olofsson, 2003; Torgesen, 2000).

El segundo componente, la memoria fonológica, se refiere a la repetición textual y en orden de presentación de secuencias de letras, números, palabras o pseudopalabras presentadas verbalmente. Este tipo de memoria resulta ser particularmente importante durante las primeras fases del aprendizaje de la lectura, porque los niños primero tendrían que codificar una serie de letras que se presentan visualmente, almacenar temporalmente sus sonidos en la memoria a corto plazo y ligarlos para formar palabras (memoria de trabajo). Por consiguiente, el procesamiento eficiente de material lingüístico en este almacén facilitaría la tarea de unir fonemas aislados para formar palabras (Torgesen, 1988).

Finalmente, el tercer componente, nivel de acceso a la información fonológica, es la facilidad y la rapidez con la que se accesa a la información fonológica que está almacenada en la memoria a largo plazo. Esta habilidad se evalúa generalmente por medio de tareas automatizadas para nombrar tan rápido

como sea posible, series de 30 a 50 gráficos conocidos impresos en una tarjeta ejemplo: números, letras, objetos, etc., (Torgesen, 1988).

Existen estudios que evidencian la importancia del estudio de estos tres componentes fonológicos, pues se ha observado que tienen una significativa influencia causal en subsecuentes logros en la lectura. Es decir, facilitarán el aprendizaje de la lectura de preescolares y de los primeros años escolares (Chera & Wood, 2003; Kjeldsen et al., 2003; Torgesen, Wagner, Laughon & Rashote, 1993; Torgesen et al., 1994).

Complementariamente, en el caso de sujetos con trastorno de lectura, también se ha encontrado una amplia correlación entre deficiencias fonológicas y problemas de lectura, es decir, aquellos sujetos que no dominan las habilidades de reconocimiento de rimas, de sílabas y de fonemas, tenderán a presentar un bajo desempeño en la lectoescritura (Cornwall, 1992; Hurford, Darrow et al., 1993; Hurford et al., 1994; Hecht & Close, 2002; Muter, Hulme, Snowling & Taylor, 1997).

Es importante aclarar que los estudios anteriormente referidos, se han realizado con angloparlantes. En castellano se cuenta con los trabajos de Clemente y Domínguez (1999); Clemente (2001); Favila, Yáñez, Bernal, Rodríguez y Fernández (1999); Jiménez (1995) y Labarte (1988), en los cuales se obtuvieron resultados similares a los reportados en experimentos con hablantes del inglés, concordando que el procesamiento fonológico facilita las habilidades de lectura. Adicionalmente, se ha comprobado que la evaluación en conciencia fonológica en

una muestra de niños mexicanos, puede diferenciar confiablemente a niños con problemas de lectura y niños normales (Yáñez, 2000).

En otros estudios se ha encontrado que el entrenamiento para desarrollar habilidades de análisis fonológico en niños prelectores genera un efecto facilitador del aprendizaje y el rendimiento en la lectura y en la escritura, lo que a su vez mejora la capacidad de análisis y síntesis fonológico (Clemente & Domínguez, 1999).

Resumiendo, la habilidad de los preescolares en tareas de procesamiento fonológico tiene una influencia recíproca en el aprendizaje de la lectura, según lo indican estudios longitudinales y correlacionales, es decir, las habilidades fonológicas de los niños facilitarán el aprendizaje de la lectura y éste a su vez, hará más eficiente sus habilidades fonológicas. Además, las deficiencias en el procesamiento fonológico son una característica común en niños que presentan dificultad en la adquisición de habilidades de lectura, tanto en niños de habla inglesa como de habla hispana (Sánchez et al., 1995).

Por lo anterior, si para el idioma inglés es importante la ruta fonológica para la lectura, ésta resulta de mayor relevancia para el castellano, pues existe una relación más directa entre los fonemas y su respectivo grafema, facilitando de esta manera la lectura de palabras nuevas y pseudopalabras.

La única excepción a esta tendencia, se encuentra en los buenos lectores, en la lectura de palabras de uso frecuente o familiares, en donde las frecuencias gráficas sugieren una estrategia de la ruta léxica directa análoga a los angloparlantes quienes aparentemente utilizan con menos periodicidad un

procesamiento de análisis fonológico riguroso. Además, la sílaba es la unidad natural de segmentación y de conversión grafofonémica para el lector de lengua castellana, lo cual no resulta tan directo para los lectores de habla inglesa.

Por otro lado, el desarrollo de las habilidades fonológicas en los niños a través de un entrenamiento o rehabilitación favorecerá el aprendizaje y desempeño en la lectura y la escritura. A continuación se expondrán evidencias experimentales respecto a los beneficios que ofrece un entrenamiento en conciencia fonológica.

1.5. Estudios sobre el entrenamiento en Conciencia Fonológica

La conciencia fonológica es un componente del procesamiento fonológico del cual, tras varias décadas de investigación con individuos de habla inglesa e hispano parlantes, en su mayoría de España, se ha podido determinar que es uno de los predictores más importantes en lo que respecta a la adquisición de la lectura (Adams, 1990; Bradley & Brayant, 1983; Clemente, 2001; Clemente & Domínguez, 1999; Hulme et al., 2002; Jiménez, 1995; Torgesen et al., 1994; Torgesen, 2000; Vellutino et al., 1995).

En este sentido, la conciencia fonológica, tiene una participación básica en el aprendizaje de la lectura debido a que es una de las habilidades que facilita la identificación de las palabras como parte del propio idioma, permitiendo el reconocimiento de las palabras de un texto y su comprensión (Favila et al., 1999).

Así, para poder leer, los niños deben poseer entre otras habilidades:

1) capacidad de manipulación conciente de los fonemas con sus respectivos grafemas; 2) ser capaces de discriminar entre miles de palabras escritas, algunas de las cuales difieren tan solo en el rasgo mínimo de una letra (e.g., mina y mira) o en la forma en que éstas se ordenan (e.g., son y nos); 3) capacidad para reconocer palabras escritas en tamaños, tipos de letras y estilos diferentes, lo cual, como ya se mencionó, es posible en gran medida por su capacidad de análisis fonológico.

De tal forma, los niños aprenderán pronto a sacar partido de las correspondencias grafema-fonema y empezarán a desarrollar las siguientes estrategias (Berko & Bernstein, 1999):

1. Generar reglas sobre el orden en que pueden aparecer las letras en la ortografía.
2. Generar reglas para ordenar las letras en las palabras.
3. Generar representaciones de combinaciones de letras con pronunciaciones y ortografías invariables (como -ct- en dictado, o -mb- en ambición).
4. Realizar discriminaciones cada vez más sutiles entre palabras visualmente semejantes.
5. Generar en forma de unidad representaciones de combinaciones redundantes de letras (como qu, ch, ll).
6. Comenzar a identificar palabras nuevas de forma generativa y a través de la recombinación de los elementos que ya conocen.

En conjunto, estas estrategias constituyen un poderoso elemento que no sólo ayuda al niño en la gestión del sistema escrito, sino que también le son útiles en el proceso de interiorización de las representaciones para identificar las palabras que le son familiares y las que no. Esto pone de manifiesto que el nivel de conocimiento fonológico en la educación infantil es un buen indicador para predecir el rendimiento en la lectura y escritura.

Los datos que señalan el papel crucial que tiene el procesamiento fonológico en el aprendizaje de la lectura, son los que se derivan de las investigaciones realizadas al comparar las ejecuciones de buenos lectores con las de niños con trastornos de lectura, en tareas cuyo resultado depende de las habilidades que los niños posean en el procesamiento fonológico. Es decir, a mejor nivel de conciencia fonológica, mejor desempeño en lectura (Cornwall, 1992; Hurford, Darrow et al., 1993; Hurford et al., 1994; Yáñez et al., 2000).

Otro aspecto que proporciona fuerte evidencia acerca de lo determinante que es el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica para el procesamiento de la palabra escrita, proviene de las investigaciones encaminadas al diseño de programas de instrucción de actividades de conciencia fonológica dirigido a prelectores (Chera & Wood, 2003; Kjeldsen et al., 2003), niños con retraso lector (Hecht & Close, 2002) y en disléxicos (López-Escribano, 2007; Rueda, Sánchez & González, 1990).

En investigaciones similares se ha concluido que si se instruye de forma sistemática la conciencia fonológica, tendrá importantes beneficios en el procesamiento del lenguaje oral, en la comprensión lectora y en el rendimiento de

la escritura (Aaron & Malatesha, 1992; Domínguez, 1992, 1996; Domínguez & Clemente, 1993; Lewkowicz, 1980; Mann, 1993), y éstas a su vez, desarrollarán y ampliarán el conocimiento fonológico (Ball & Blachman, 1991; Byrne et al., 1991; Cunningham, 1990; Domínguez & Clemente, 1993).

Específicamente, se han mostrado los efectos que tiene a corto plazo la enseñanza de la conciencia fonológica con actividades de omisión y de identificación de fonemas en los primeros momentos del aprendizaje de la lectura y la escritura. Dichas actividades, por lo regular, se llevan a cabo durante diez semanas por espacios de 20 a 25 minutos diarios en niños preescolares. El resultado ha sido un mejor desempeño en la lectura de los niños que cursan los primeros años de aprendizaje de la lectura en comparación de aquellos niños que reciben solamente el programa habitual de enseñanza de la lectura (Domínguez, 1992). Asimismo, se ha encontrado que los efectos del entrenamiento en conciencia fonológica en el nivel preescolar se mantienen en el aprendizaje de la lectura dos años posteriores utilizando pruebas estandarizadas que evalúan el rendimiento lector (Domínguez, 1996).

Otra evidencia son los trabajos donde se analiza el impacto del entrenamiento de conciencia fonológica sobre el reconocimiento de palabras y la comprensión de textos, en distintos momentos del aprendizaje de la lectura: primero, segundo y tercer grado de primaria. En los resultados se ha encontrado que el conocimiento silábico es el que mejor correlaciona con el desempeño de lectura en niños de 6 y 7 años de edad (primero y segundo grado de primaria), y el conocimiento silábico y fonémico a los 8 años (Truxler & Keefe, 2007). Es en estos

tres momentos cuando la lectura de palabras nuevas y el aprendizaje de la escritura han cobrado mayor importancia en el ámbito escolar (González, 1996).

Son muchos los casos en que los problemas de lectura se derivan de dificultades en el proceso de reconocimiento de las palabras, es decir, en el acceso al léxico (Perfetti, 1986; Stanovich, 1988). El síntoma más llamativo y alarmante que el alumno presenta es la deficiente comprensión de lo que lee porque sus recursos atencionales están básicamente dirigidos a la codificación de las palabras. Esto es, no puede desviarse hacia niveles más altos de procesamiento para llevar a cabo la comprensión del texto. Estas dificultades se manifiestan en una mayor dependencia en la lectura de palabras, en un menor conocimiento y automatismo de reglas de conversión grafema-fonema, en dificultades para leer pseudopalabras, y mayor receptividad a la longitud y familiaridad de las palabras. Lo anterior llevaría a pensar que el problema de estos lectores reside en la ruta fonológica, tal y como se ha estado asumiendo a lo largo de este trabajo.

Por lo anterior, investigadores y organizaciones recomiendan la enseñanza en conciencia fonológica (CF) como parte fundamental de programas para facilitar el aprendizaje de la lectura con base en los siguientes resultados (*National Reading Panel*, 2000 citado en Farstrup & Samuels, 2003):

- El entrenamiento en CF, tiene un efecto inmediato en el mejoramiento de ella misma y en el aprendizaje de la lectura así como en su consolidación.
- El entrenamiento en CF facilita el aprendizaje de lectura de palabras, pseudopalabras y en la comprensión de textos.

- El entrenamiento en CF facilita el aprendizaje de la lectura en los niños preescolares y en los que cursan el primer grado de primaria, en niños con riesgo de desarrollar problemas de lectura, y ayudará a mejorar el desempeño lector en niños con problemas de lectura.
- El entrenamiento en CF a pequeños grupos de niños, tiene un efecto significativamente mayor en la lectura que cuando se enseña de forma individual. Se piensa que este efecto se debe a que los grupos pequeños proporcionan oportunidades de aprendizaje observacional entre pares, incrementado su motivación para desarrollar las tareas.
- La enseñanza de los fonemas utilizando letras (grafías), produce un efecto mayor que solamente la enseñanza a nivel oral, porque los niños prestan mayor atención a la conversión del fonema al grafema.
- El entrenamiento en CF breve (de 20 horas aproximadamente), favorece al aprendizaje eficaz de la misma Conciencia Fonológica y de la lectura, lo cual indica que la instrucción no necesita ser prolongada para ser efectiva. Sin embargo, un entrenamiento de larga duración produce resultados más permanentes.
- El diseño de un entrenamiento en CF con un alto rigor experimental produce resultados más efectivos que los de un bajo y medio rigor.

En otros estudios, donde no se incluye el apoyo visual de letras (correspondencia grafema-fonema) los programas resultan ser también efectivos cuando se acompañan de actividades que favorecen la comprensión lectora de textos, entendiéndose a la lectura en estas investigaciones como una habilidad de codificación y comprensión. Una posible explicación es que éstas facilitan la generalización de los conocimientos fonológicos en la identificación, reconocimiento y significado de las palabras, reduciendo la incidencia de dificultades lectoras (Hernández, 1998; Santiuste y López-Escribano, 2005). Asimismo, en estudios similares donde se incluyen tareas de correspondencia grafema-fonema, se refuerza el análisis fonémico de las palabras y se producen mayores ganancias en la capacidad de comprensión lectora (Hurford et al., 1994; Torgesen et al., 2001).

Según Cunningham (1990) cuando se instruye la CF dentro del contexto metalingüístico de la enseñanza de la lectura, se fortalece el vínculo entre los sonidos del lenguaje con las letras que los representan. Es por ello que se sugiere la inclusión de actividades de comprensión lectora en los entrenamientos de CF para mejorar, de manera sustancial, la habilidad de reconocimiento de palabras y de comprensión de textos de los niños con dificultades de lectura (Torgesen *et al.*, 2001).

En resumen, la evidencia demuestra que el entrenamiento en CF (con apoyo visual de letras) con y sin actividades que favorecen la comprensión lectora, facilita y mejora el aprendizaje de la lectura, y provoca diferencias en los niveles lectores alcanzados por los niños durante los primeros cursos escolares. En

congruencia con los argumentos anteriormente señalados, para el presente trabajo de investigación se diseñó un entrenamiento en CF (con apoyo visual de letras) con y sin actividades que favorecen la comprensión lectora, con base en el sistema alfabético y ortográfico del castellano mexicano.

1.6. Programa de Entrenamiento en Conciencia Fonológica (ECONFO)

Dado que el proceso de lectura se interrelaciona en gran medida con la comprensión del lenguaje oral, la CF tiene entonces una participación básica en este proceso de aprendizaje de lectura, porque parte del proceso de la lectura consiste en transferir lo que ya se conoce auditivamente a los símbolos visuales por aprender (Berko & Bernstein, 1999).

Con base en la evidencia empírica, para la enseñanza de la lectura se puede trabajar en un programa en CF con ejercicios a nivel oral y escrito, pues la traducción de una determinada representación fonológica a la información ortográfica, exige la puesta en escena de una serie de procesos que permitan el acceso a las competencias lingüísticas del lector a partir del texto escrito (Escoriza, 1991; Share, 1995).

En el presente trabajo se propone un programa específico y estructurado para desarrollar habilidades en CF, el ECONFO. Se pretende que este programa pueda ser utilizado en niños que muestran retraso lector, ya que la evidencia indica que estos niños frecuentemente arrastran sus deficiencias lectoras que pueden ser atendidas a un ritmo lento, detallado y reiterativo con tareas que incluyen actividades de síntesis y análisis fonológicas (Hecht & Close, 2002).

En el ECONFO se trabaja en la enseñanza fonológica con ejercicios a nivel oral y a nivel escrito, pues como ya se mencionó, el entrenamiento exclusivamente auditivo no es suficiente, sino que debe acompañarse de la enseñanza de las correspondencias gráficas de los sonidos para ser verdaderamente eficiente. En otras palabras, se pretende desarrollar habilidades fonológicas (análisis y síntesis) en el contexto de la lectura, para poder explicar más directamente la asociación que existe entre los fonemas con los símbolos gráficos que los representan.

Es importante señalar que la estructura general del ECONFO, está basada en mayor medida de actividades propuestas para desarrollar la conciencia fonológica en niños prelectores y lectores de educación básica españoles, que hablan el castellano, y en menor grado por estudios con angloparlantes. Específicamente, para el diseño del ECONFO se retomaron el tipo y secuencia de las tareas: Segmentación de oraciones, síntesis silábica, análisis silábico, síntesis fonémica, y análisis fonémico. Así como las unidades lingüísticas a trabajar (palabras, sílabas y fonemas).

A continuación se citan los nombres de los materiales en lengua española que fueron retomados para el diseño del ECONFO:

- Enseñar a leer (Clemente, 2001).
- La enseñanza de la lectura (Clemente & Domínguez, 1999).
- Aprendiendo a leer: Materiales de apoyo, nivel y nivel 2 (Defior, Gallardo & Ortúzar, 1995).

- Vamos a jugar con... las palabras, las sílabas, los sonidos y las letras (García Celada, 2003).
- Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura (Jiménez & Ortiz, 1998).

Los programas en lengua inglesa fueron los siguientes:

- Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children (Byrne et al., 1991).
- Niveles del conocimiento fonológico (Downing & Downing, 1986).
- Effects of linguistic structure on childrens ability to isolate initial consonants (Treiman & Weatherston, 1992).

La aportación del ECONFO a diferencia de los programas existentes, es su naturaleza lingüística, es decir, las tareas están diseñadas con base al sistema alfabético y ortográfico propio del castellano mexicano, así como la secuencia o la combinación de grupos consonánticos y vocálicos (estructura silábica). Otro aspecto que distingue al ECONFO con los entrenamientos de origen español, es que incluye ejercicios tanto orales como escritos.

A continuación, se presenta la organización de las tareas, atendiendo a una secuencia evolutiva de aprendizaje de la CF, así como a niveles de menor a mayor dificultad de procesamiento, para facilitar la reflexión sobre las distintas unidades fonológicas, teniendo en cuenta lo siguiente:

A. El orden de presentación de las unidades lingüísticas: Palabras, sílabas y fonemas.

Desde una perspectiva psicolingüística, las palabras, sílabas y fonemas, se diferencian entre sí por su nivel de accesibilidad. En este sentido, para la población que habla el castellano, son más accesibles las palabras, después las sílabas y finalmente los fonemas (Jiménez & Ortiz, 1998), dado que el grado de dificultad que presenta la adquisición del conocimiento de cada una de estas unidades, dependerá de un tratamiento más o menos abstracto (Escoriza, 1991).

Lo mencionado anteriormente se relaciona con estudios de habla inglesa acerca del desarrollo evolutivo de la CF, ya que sugieren que el niño toma conciencia en primer lugar, de las palabras como componentes de la frase, luego de las sílabas y por último de los fonemas. En varias investigaciones se ha encontrado que los prelectores resuelven mejor las tareas silábicas que las fonémicas (Liberman, 1974; Treiman & Zukowski, 1991, citados en Arnaiz & Ruíz, 2001). En otros estudios, se ha observado que existe un nivel intermedio entre la conciencia silábica y fonémica que se ha denominado conciencia intrasilábica (Downing & Downing, 1986; Treiman & Zukowsky, 1991).

Es así que, un niño o adulto podrá adquirir de forma natural (sin instrucción formal), el conocimiento lexical (de las palabras y de la sílaba), pero probablemente sólo podrán adquirir el conocimiento intrasilábico y fonémico como resultado de procesos instruccionales específicos, ya sea con la enseñanza formal de la lectoescritura o a través de un programa de entrenamiento fonológico (Morais, Alegría & Content, 1987).

Existen algunas posiciones divergentes como la de Downing y Downing (1986) y Mann (1986), quienes afirman que el conocimiento fonémico existe

incluso en ambientes iliterados y en los niños de preescolar que aún no saben leer, pues muestran signos de tener conocimiento de los segmentos sonoros del lenguaje a nivel de fonemas. Todo ello supone la conveniencia de considerar la adquisición del lenguaje escrito no como una carrera de obstáculos de mayor dificultad, sino como la adquisición de conocimientos secuenciales de lo concreto a lo abstracto: palabra-sílaba-unidades intrasilábicas-fonemas, siendo esta última la que requiere mayores dificultades en su accesibilidad.

Tomando estos hallazgos como base, se establecieron en el ECONFO diferentes niveles de análisis en el conocimiento fonológico: Conocimiento de palabras, conocimiento de sílabas y conocimiento de fonemas.

Conocimiento de palabras: Se refiere a la conciencia de las palabras como unidades lingüísticas. A este tipo de conocimiento se le reconoce como el primer acercamiento a la CF, y se trabaja con ejercicios que implican la reflexión sobre las palabras que contienen las oraciones o frases (segmentación de oraciones en palabras).

En el programa de entrenamiento, al principio sólo se trabaja con oraciones que incluyen dos palabras de contenido (referente concreto) (e.g., María come), ya que ésta es una tarea de poca dificultad (Jiménez, 1995). Posteriormente, se va aumentando progresivamente el número de palabras y la inclusión de nexos (artículos y preposiciones) (e.g., Rosa escribe con la pluma) debido a la dificultad que tienen los niños para reconocer los nexos como palabras individuales (Jiménez, 1995; Manrique & Graminga, 1987).

En el ECONFO, una vez asegurados de que los niños han tomado conciencia de las palabras como unidades lingüísticas, se inician los ejercicios dirigidos para desarrollar la conciencia silábica, organizando las tareas en función del grado de dificultad. Como primer nivel se incluyen actividades de síntesis silábica para estimular el inicio del desarrollo de la conciencia silábica debido al bajo nivel de dificultad (e.g., combinar las sílabas za-pa-to para formar la palabra zapato). Posteriormente, se propone realizar tareas de análisis silábico (identificar, comparar y omitir sílabas. En las tareas de identificación se pronunciarán palabras que coincidan con una sílaba determinada (e.g., ca-labaza, ca-nasta). En las tareas de comparación, se identificará la sílaba que sea común a dos palabras (e.g., pe-lota y pe-pino). En las tareas omisión se pronunciarán palabras a las que previamente se les eliminó una sílaba (e.g., a plátano se le quita la última sílaba no, queda plata).

Conocimiento de sílabas: Mann (1986) coloca al conocimiento silábico como una habilidad necesaria para la adquisición de la lectura. En el caso del castellano, puede ser útil en el fácil establecimiento de correspondencias sonido-grafía y viceversa, por ser una unidad de articulación fácilmente aislable del habla, a diferencia de inglés (Carrillo & Sánchez ,1991).

La representación del lenguaje mediante sílabas en un sistema alfabético, se sitúa a medio camino entre los niveles logográficos y ortográficos. Asimismo, se afirma que la sílaba se caracteriza por ser más accesible que el resto de las unidades lexicales como el fonema, debido a que sus propiedades sonoras facilitan el análisis segmental de las palabras (Clemente, 2001; Escoriza, 1991).

Para desarrollar el conocimiento silábico, se considera importante su posición en la palabra, de modo que primero se propone analizar la sílaba inicial y después en posición final, secuencia que ha sido confirmada como la más adecuada en varias publicaciones que señalan que es más fácil identificar sílabas y fonemas en posición inicial que en posición final (Domínguez & Clemente, 1993). Estos datos también han sido considerados al planificar el entrenamiento: se propone iniciar con comparación de sílabas iniciales, siguiendo con las finales y por último, con la comparación de sílabas en posición media, pues esta última representa mayor dificultad (Jiménez, 1995).

En cuanto a las tareas de omisión de sílabas en palabras, los resultados de algunos estudios sugieren la secuencia inversa, la omisión de sílabas finales resulta más fácil que en posición inicial (Content, Kolinsky, Morais & Bertelson, 1982; Domínguez, 1996; Jiménez, 1995,) y finalmente, se propone la tarea de omisión de sílabas de la posición intermedia en las palabras.

Con este tipo de tareas, los niños se pueden dar cuenta de que la sílaba es una entidad sonora perfectamente aislable (Clemente, 2001), puesto que pueden apoyarse en unidades articulatorias naturales dependiendo menos de una enseñanza sistemática para su desarrollo siendo suficiente un mínimo de ayuda para manipularlas. Jiménez (1995) sitúa al conocimiento silábico en un nivel intermedio entre la segmentación léxica y el conocimiento fonémico.

Conocimiento fonémico: Los fonemas son definidos como unidades lingüísticas pequeñas y abstractas, que señalan la diferencia en el significado de las palabras. La conciencia fonémica se refiere entonces a la habilidad para

manipular los fonemas de la palabra hablada (Ehri & Nunes, 2000, citados en Farstrup & Samuels, 2003).

El conocimiento fonémico, será una de los mejores determinantes del progreso en la competencia lectora a nivel de acceso lexical, ya que aprender a leer en un sistema alfabético presupone la capacidad para analizar explícitamente el lenguaje en términos de fonemas. La ortografía alfabética representa la estructura fonémica del lenguaje, y es el conocimiento fonémico, el que se configura como necesario para poder leer (literidad) en un sistema alfabético. Además, este tipo de conocimiento aumenta la probabilidad de leer una palabra desconocida análoga a otra que ya se puede leer.

La conciencia fonémica aparece como el nivel de CF más tardío en el curso del desarrollo evolutivo por ser un nivel de mayor complejidad lingüística y de mayor compromiso de la memoria operativa. Por eso es precisa una instrucción específica para que los niños adquieran el conocimiento fonémico, pues aparentemente, no surge espontáneamente.

Por esta razón el entrenamiento fonémico se ubica en etapas finales del ECONFO. Al igual que en el caso de la sílaba, el grado de dificultad de las tareas se presenta de forma gradual: Síntesis de fonemas en palabras (e.g., combinar los fonemas /c/ - /a/ - /s/ - /a/ para formar la palabra casa. Posteriormente, se propone realizar tareas de análisis fonémico (identificar, comparar y omitir sílabas. En las tareas de identificación se pronunciarán palabras que coincidan con un fonema determinado (e.g., /a/-rete, /a/-raña). En las tareas de comparación, se identificará el fonema que sea común a dos palabras (e.g., /p/-elota y /p/-epino).

En las tareas omisión se pronunciarán palabras a las que previamente se les eliminó un fonema (e.g., a cana se le quita el fonema /c/, queda la palabra ana) (Jiménez, 1995).

Similar a la sílaba, se considera importante la posición del fonema en la palabra, de modo que primero se propone analizar el fonema inicial y después en posición final (Domínguez & Clemente, 1993; Jiménez, 1995). Comparación de fonemas iniciales, siguiendo con las finales y por último, con la comparación de fonemas en posición media, pues esta última representa mayor dificultad (Jiménez, 1995). Posteriormente, omisión de fonemas en la posición final y por último en la posición inicial (Jiménez, 1995). Para Clemente y Domínguez (1999) no parece necesario tener que trabajar todos y cada uno de los fonemas, pues sería suficiente trabajar con las consonantes fricativas (f, s, j) y las oclusivas (p, t, ch, k, b, d, y, g), ya que la habilidad de análisis y síntesis fonológica también se generaliza a los otros fonemas que no han intervenido en la enseñanza. No obstante a lo señalado por estos autores, en el ECONFO, se consideran todas las consonantes del alfabeto para ser analizadas en las tareas de conciencia fonémica.

B. Tipos de tareas: Segmentación, síntesis, identificación, comparación y omisión de sílabas y/o fonemas.

C. La posición de las unidades de análisis dentro de la palabra: En posición inicial, final y media.

D. La clase de fonemas: Vocales (a, e, i, o, u) y consonantes; estas últimas se dividen en categorías, fricativas (f, s, j), oclusivas (p, t, ch, k, b, d, y, g), laterales (l), centrales o vibrantes (r, rr) y nasales (m, n y ñ).

Se ha señalado que en el castellano es más fácil para los niños tomar conciencia de los fonemas vocálicos que de los consonánticos, puesto que los primeros son más fáciles de percibir acústica y articulatoriamente (Jiménez & Ortiz, 1994). En general son más fáciles de aislar aquellos fonemas que son prolongables en su pronunciación (fricativos, nasales, líquidas -laterales y centrales-) que los fonemas explosivos (oclusivos).

Por lo tanto, en el ECONFO, se presenta primeramente aislar fonemas vocálicos y posteriormente fonemas consonánticos continuos, seguido de los demás fonemas consonánticos.

E. Estructura de las sílabas: Son los grupos consonánticos y vocálicos, ejemplo, vocal consonante (VC), consonante vocal (CV), consonante vocal consonante (CVC) y consonante consonante vocal (CCV).

Se ha encontrado que las estructuras silábicas CV, CVC, CCV, facilitan la lectura del 85% de todas las sílabas que aparecen en un texto escrito (Escoriza, 1991; Jiménez & Ortiz, 1998). Sin embargo, en otros estudios se afirma que la estructura silábica no juega algún papel relevante en la codificación fonológica del castellano (Arnaiz & Ruíz, 2001).

Es importante señalar que los hallazgos hasta ahora obtenidos sobre la influencia de algunos factores lingüísticos en la habilidad para analizar (aislar) el primer segmento consonántico (CV, CVC, CCV), tanto en niños de habla inglesa

(Treiman & Weatherston, 1992), como en niños españoles (Jiménez & Haro, 1995, citados en Jiménez & Ortiz, 1998), depende de la longitud de la palabra y de la estructura silábica.

Así, los niños se desempeñan mejor cuando las palabras son cortas (dos y tres sílabas) y cuando el primer segmento consonántico pertenece a una sílaba con estructura CV y CCV, pues se ha señalado que los niños que son capaces de analizar este tipo de estructuras silábicas consiguen reducir las dificultades en la lectura y en la escritura de palabras (Clemente & Domínguez, 1999).

Una vez finalizado el nivel oral, se da lugar al entrenamiento de la asociación o correspondencia entre letras y sus respectivos sonidos utilizando la parte II del ECONFO.

1.7. Planteamiento del problema

Durante la infancia, el procesamiento fonológico es uno de los elementos de importancia para el aprendizaje eficiente de la lectura; es por eso que cuando existe una carencia o defecto en la correspondencia grafema-fonema, se afectará la identificación de las palabras (Torgesen, 2000) bloqueando el acceso a la obtención del significado de las mismas en un texto (López-Escribano, 2007; Santiuste & López-Escribano, 2005). Lo anterior sugiere que las habilidades fonológicas representan un factor clave en la explicación de los trastornos que se presentan en la adquisición y desarrollo de la lectura. Prueba de ello, es la existencia de estudios que han evidenciado una relación consistente entre deficiencias fonológicas y problemas de lectura (Hecht & Close, 2002; Hurford, Darrow et al., 1993; Hurford, Shaf et al., 1994; López-Escribano, 2007; Padget et al., 1996; Rayner & Pollatsek, 1989; Rueda et al., 1990; Stanovich, 1988; Vellutino et al., 1995) de tal forma que se ha llegado a proponer y de cierta manera en el momento actual es un hecho bastante aceptado a nivel de codificación de las palabras durante la lectura, el núcleo de los problemas en la lectura, tanto en disléxicos como en el retraso lector, se encuentra en un deficiente procesamiento de la conciencia fonológica.

Por lo tanto, la necesidad en una enseñanza explícita en CF (con apoyo visual de letras) para disminuir las dificultades lectoras se ha incrementado tanto en anglo como en hispano parlantes de nacionalidad española, obteniendo resultados favorables, sobretodo cuando esta enseñanza se acompaña de

actividades o estrategias que favorecen la comprensión lectora de textos (Hernández, 1998; Santiuste & López-Escribano, 2005).

Sin embargo, las evidencias de los estudios de la CF se han realizado con hablantes cuya lengua materna es distinta al castellano que se usa en México (Byrne et al., 1991; Clemente, 2001; Clemente & Domínguez, 1999; Defior et al., 1995; Domínguez, 1992, 1996; Downing & Downing, 1986; García Celada, 2003; Jiménez, 1995; Morais et al., 1987; Treiman & Weatherston, 1992; Truxler & Keefe, 2007). De los trabajos realizados en México que se tiene conocimiento, los datos han sido consistentes con los de otras lenguas, aunque en ellos no se considera la secuencia evolutiva de adquisición del conocimiento lingüístico, el nivel de complejidad de las tareas, ni se retoman todas las habilidades de la CF para su entrenamiento (Abúndiz & Pérez, 2006; Luviano, 2004). Tampoco combinan un entrenamiento en CF con actividades que favorecen la comprensión de la lectura.

Debido a lo anterior, en un sentido amplio, la aportación que ofrece el presente trabajo es, el diseño e implementación de un programa de entrenamiento en CF elaborado con base en el sistema alfabético y ortográfico propio del castellano mexicano. Incluye estímulos de modalidad auditiva con apoyo visual de letras y dibujos, atendiendo a una secuencia de menor a mayor complejidad de tareas, así como a una secuencia evolutiva de aprendizaje de unidades lingüísticas (palabra, sílaba y fonema), de estructuras silábicas (CV, CVC, CCV), tipos de fonemas (fricativos, nasales, líquidas y oclusivas), y, de tareas (segmentación, identificación, síntesis y omisión de sílabas y fonemas en diferentes posiciones de

la palabra). En este estudio se pretende también, identificar los niveles de accesibilidad de las distintas unidades lingüísticas del conocimiento fonológico (palabra, sílaba y fonema) de los niños participantes, pues no están claramente definidos y suficientemente estudiados para el castellano de México.

En un sentido estricto, se analizan los efectos de este entrenamiento para identificar sus beneficios en alumnos con RL; pues cabe señalar que si bien el entrenamiento en CF ha demostrado tener éxito, en general los niños descubren la naturaleza alfabética del sistema escrito sin una intervención específica en CF, independientemente del método de enseñanza inicial de la lectura (Chall, 1983; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2001).

Con base en lo anterior, se considera que el presente trabajo es relevante porque, desde el punto de vista teórico, puede contribuir a la mejor comprensión del proceso alterado de la lectura en el nivel fonológico en una muestra de niños mexicanos con retraso lector. Desde un punto de vista aplicado, se pretende disminuir las deficiencias fonológicas, lectoras y de escritura en niños con retraso lector, lo cual puede aportar mayor sustento teórico para implementar y complementar estrategias educativas o terapéuticas de las dificultades en la lectura.

Es necesario precisar que existen otras variables implicadas en el proceso lector (semántico y sintáctico), pero que no son motivo de estudio en este trabajo. Se considera importante analizar con mayor detalle la CF como una habilidad básica (procesamiento de bajo nivel) para el reconocimiento de las palabras, ya que la investigación en este campo parece demostrar que las dificultades en el

plano fonológico pueden afectar también a los procesos de alto nivel (de comprensión y sintaxis).

De acuerdo a las consideraciones anteriores, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es el efecto de un programa de entrenamiento en CF (con apoyo visual de letras) en la lectura, escritura, y en la CF de los niños con RL?

¿Cuál es el orden de los niveles de accesibilidad (unidades lingüísticas) de los niños con retraso lector?

1.8. Objetivos

1. Diseñar un programa de Entrenamiento en Conciencia Fonológica (ECONFO).
2. Evaluar la efectividad del ECONFO con y sin actividades que favorecen la comprensión lectora, en la codificación de letras, sílabas, palabras, en la comprensión, así como en las habilidades fonológicas de niños identificados con retraso lector.
3. Identificar los niveles de accesibilidad de las distintas unidades lingüísticas del conocimiento fonológico (palabra, sílaba y fonema), así como, de las habilidades fonológicas (segmentación, identificación, síntesis y omisión).

1.9. Hipótesis de trabajo

Existen buenas razones para plantear la hipótesis de que el ECONFO en combinación de actividades que favorecen la comprensión lectora puede facilitar la superación de las deficiencias fonológicas y de lectura.

Variables

Variables dependientes: Número de aciertos en las tareas fonológicas, número de errores en las tareas de lectura y de escritura: ortografía al dictado, a la copia, y número de oraciones con estructuras sintácticas efectivas.

Variables independientes: La intervención que se realizó en cada grupo, Grupo 1: ECONFO; Grupo 2: ECONFO más actividades que favorecen la comprensión lectora de textos, y Grupo 3: sólo actividades que favorecen la comprensión lectora.

II. Método

2.1. Diseño de Investigación

El diseño de la investigación fue experimental con pretest y postest.

2.2. Participantes

Cincuenta alumnos de dos escuelas primarias públicas del área metropolitana de la Ciudad de México fueron referidos por sus maestras por presentar dificultades de lectura. Todos cursaban el inicio del tercer trimestre del tercer grado de primaria. Los 50 niños fueron evaluados con el Test de Análisis de Lectura y Escritura (TALE) y se seleccionaron aquellos que se encontraron entre una y dos desviaciones estándar por debajo de la media; por debajo del percentil 50 en la CF, y con un Coeficiente Intelectual (CI) mayor a 90 según el WISC-R. Se identificaron 30 alumnos con retraso lector (RL) (25 niños y 5 niñas) de 9 años de edad en promedio (DE = 1.35) y con un CI promedio de 92.41 (DE = 9.28), los cuales se asignaron al azar a tres Grupos de 10 niños cada uno.

La selección de la muestra fue intencional, no probabilística y obedeció a la evidencia de que el conocimiento fonético de los niños hispano parlantes de tercer grado de primaria, correlaciona más significativamente con la lectura de palabras nuevas y en la comprensión lectora, a diferencia de grados escolares avanzados (González, 1996; SEP, 2001).

La distribución sesgada al género masculino, refleja la tendencia en la población escolar que presentan dificultades lectoras (Rosselli, Matute & Ardila, 2006).

2.3. Instrumentos y Materiales.

I. Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar (WISC-R) (Wechsler, 2001).

Instrumento psicométrico de inteligencia, evalúa las capacidades intelectuales generales de cada niño. Se utilizó para descartar aquellos niños que obtuvieran un Coeficiente Intelectual (CI) sugerente de un nivel limítrofe o una deficiencia mental en ambas escalas, ya que en esos casos el bajo nivel de lectura se podría explicar por un CI bajo.

El Instrumento se compone de dos subescalas, la de Ejecución y la Verbal, con un coeficiente de confiabilidad total para México de .96. La forma de aplicación y calificación fue de acuerdo a los parámetros establecidos en el manual de la prueba.

II. Test de Análisis de Lecto Escritura (TALE) (Toro & Cervera, 1990).

Evalúa la lectura y la escritura de primero a cuarto año de primaria. Esta prueba se aplicó para identificar a los niños con retraso lector de acuerdo a su nivel de lectura, escritura y grado escolar.

El test está dividido en dos partes, una destinada a la evaluación de la lectura y la otra para la escritura. El test de lectura está conformado por distintas subpruebas, en las cuales y en su mayoría, se califican diferentes tipos de errores

que dilucidan las características evolutivas del aprendizaje de la lectura de un niño con relación a un promedio de población de niños hispanos de nivel escolar. La subprueba de lectura está conformada por las siguientes tareas:

a) Lectura de letras. El niño debe leer en voz alta todas las letras del alfabeto;

Los tipos de errores son los siguientes: No lectura, vacilación, repetición, rectificación, sustitución, rotación. Al niño se le contabiliza el número total de errores para asignarle un nivel de lectura de letras: Nivel I= 11-12 errores totales, Nivel II= 8-9 errores totales, Nivel III= 5-6 errores totales, Nivel IV= 3-4 errores totales. El Nivel I es equivalente al desempeño lector de niños de primer grado de primaria, el Nivel II, a segundo grado, Nivel III, a tercer grado y Nivel IV, cuarto grado de primaria.

b) Lectura de sílabas. El niño debe leer en voz alta una lista de monosílabos;

Los tipos de errores son los siguientes: Vacilación, repetición, rectificación, sustitución, rotación, adición, omisión, inversión. Al niño se le contabiliza el número total de errores para asignarle un nivel de lectura de sílabas: Nivel I= 4 errores totales, Nivel II= 3 errores totales, Nivel III= 2 errores totales, Nivel IV= 1 errores totales. El Nivel I es equivalente al desempeño lector de niños de primer grado de primaria, el Nivel II, a segundo grado, Nivel III, a tercer grado y Nivel IV, cuarto grado de primaria.

c) Lectura de palabras y pseudopalabras. El niño debe leer en voz alta palabras y pseudo palabras de una a cinco sílabas.

Los tipos de errores son los siguientes: Vacilación, repetición, rectificación, sustitución, rotación, sustitución palabra, adición, omisión, inversión. Al niño se le contabiliza el número total de errores para asignarle un nivel de lectura de palabras: Nivel I= 15 errores totales, Nivel II= 10-11 errores totales, Nivel III= 8-9 errores totales, Nivel IV= 5-6 errores totales. El Nivel I es equivalente al desempeño lector de niños de primer grado de primaria, el Nivel II, a segundo grado, Nivel III, a tercer grado y Nivel IV, cuarto grado de primaria.

d) Lectura de textos narrativos y expositivos en voz alta.

Los tipos de errores son los siguientes: Vacilación, repetición, rectificación, sustitución, rotación, sustitución palabra, adición, adición palabra, omisión, omisión palabra, inversión. En este caso, se elige el texto (nivel) en base al grado escolar que cursa actualmente el niño. Por ejemplo, si el niño cursa el tercer grado de primaria, le corresponde leer el texto del nivel III, en donde se le permite un máximo de 8 errores totales. Si llegara a tener más, se elige el texto inferior inmediato, es decir, el del nivel II, y si sobrepasa 5 errores totales, se elige el texto del nivel I

Nivel I= 3 errores permitidos, Nivel II= 4-5 errores permitidos, Nivel III= 7-8 errores permitidos, Nivel IV= 11-12 errores permitidos. El Nivel I es equivalente al desempeño lector de niños de primer grado de primaria, el Nivel II, a segundo grado, Nivel III, a tercer grado y Nivel IV, cuarto grado de primaria.

e) Comprensión de lectura (lectura en silencio de textos narrativos y expositivos).

Consiste en responder 10 preguntas sobre el contenido de un texto, calificándose el número de respuestas correctas. Para ello, se elige el texto (nivel) con base al grado escolar que cursa actualmente el niño. Por ejemplo, si el niño cursa el tercer grado de primaria, le corresponde leer el texto del nivel III, en donde se espera que tenga por lo menos 7 aciertos, de lo contrario, se elige el texto inferior inmediato.

Cabe aclarar que para este estudio se tomaron en cuenta las respuestas incorrectas (errores) a las preguntas en la tarea de comprensión lectora.

Nivel I= 6-7 aciertos esperados, Nivel II= 7-8 aciertos esperados, Nivel III= 7 aciertos esperados, Nivel IV= 5-6 aciertos esperados. El Nivel I es equivalente al desempeño lector de niños de primer grado de primaria, el Nivel II, a segundo grado, Nivel III, a tercer grado y Nivel IV, cuarto grado de primaria.

La consistencia interna de las diferentes subpruebas, analizada en una muestra independiente de 50 niños mexicanos se encuentra en un rango de $\alpha = .66$ a $.79$.

La parte del TALE dedicada a la escritura consta de tres subpruebas:

a) Ortografía a la Copia

Los tipos de errores son los siguientes: Sustitución, rotación, omisión, adición, inversión, unión, fragmentación. Al niño se le contabiliza el número

total de errores para asignarle un nivel de escritura: Nivel I= 7-8 errores totales, Nivel II= 3-4 errores totales, Nivel III= 2-3 errores totales, Nivel IV= 1-2 errores totales. El Nivel I es equivalente al desempeño de niños de primer grado de primaria, el Nivel II, a segundo grado, Nivel III, a tercer grado y Nivel IV, cuarto grado de primaria.

b) Ortografía al Dictado

Los tipos de errores son los siguientes: Sustitución, rotación, omisión, adición, inversión, unión, fragmentación, acentuación, puntuación y consonantes. En este caso, se elige un texto (nivel) en base al grado escolar que cursa actualmente el niño. Por ejemplo, si el niño cursa el tercer grado de primaria, el aplicador dicta al niño un texto que corresponde al nivel III y en donde se le permite al niño un máximo de 9 errores totales. Si llegara a tener más, se elige el texto inferior inmediato, es decir, el del nivel II, y si sobrepasa 12 errores totales, se elige el texto del nivel I

Nivel I= 5 errores permitidos, Nivel II= 12 errores permitidos, Nivel III= 9 errores permitidos, Nivel IV= 9 errores permitidos. El Nivel I es equivalente al desempeño de niños de primer grado de primaria, el Nivel II, a segundo grado, Nivel III, a tercer grado y Nivel IV, cuarto grado de primaria.

c) Escritura espontánea con contenido expresivo.

En esta subprueba se contabilizaron el número de oraciones con estructuras sintácticas efectivas, considerando aspectos semánticos y la presencia de componentes estructurales de una oración: sujeto, adjetivos calificativos, adverbios, verbos y predicado, con una secuencia lógica de

causa-efecto, sin tomar en cuenta la ortografía. Todo ello, para poder asignar un nivel de escritura espontánea. El Nivel I es equivalente al desempeño de niños de primer grado de primaria, el Nivel II, a segundo grado, Nivel III, a tercer grado y Nivel IV, cuarto grado de primaria.

Al igual que en el caso de la lectura, la consistencia interna de las diferentes subpruebas, analizada en una muestra independiente de 50 niños mexicanos se encuentra en un rango de $\alpha = .68$ a $.71$.

La aplicación del test se llevó a cabo de forma individual y la calificación se otorgó de acuerdo a las normas de la prueba.

III. Batería Neuropsicológica para la evaluación de niños con trastornos de aprendizaje (Yáñez, 2000).

Se empleó la parte que evalúa la CF para seleccionar a los niños con bajo desempeño en CF. Cada ítem se contabiliza con un punto cuando la respuesta del niño es correcta. La evaluación de la CF está conformada por las siguientes tareas:

- a) Tareas de análisis: Categorización de la sílaba inicial y sílaba final. Consiste en la identificación de la sílaba inicial o final (rima) de una palabra hablada y de dibujos.
- b) Tareas de síntesis de fonemas. Consiste en la combinación de fonemas para formar palabras reales.
- c) Tareas de análisis: Omisión de sílabas. Consiste en la síntesis de sílabas para formar una palabra a la que previamente se le ha excluido una sílaba.

d) Tareas de análisis: Omisión de fonemas. Consiste en la síntesis de fonemas para formar una palabra a la que previamente se le ha excluido un fonema.

La prueba se empleó para seleccionar a los niños con bajo desempeño en CF. La forma de aplicación fue de acuerdo a los parámetros establecidos en el manual de la prueba. La consistencia interna en las diferentes tareas se encuentra en un rango de $\alpha = .79$ a $.91$.

IV. Programa de Entrenamiento en Conciencia Fonológica (ECONFO).

Para el diseño del presente entrenamiento, se utilizaron palabras que pertenecen al vocabulario espontáneo de niños mexicanos de 5 a 12 años de edad (Alva & Hernández, 2001), eligiéndolas de acuerdo con los siguientes criterios:

1) de uso frecuente, 2) de una a cinco sílabas con estructuras usuales del castellano mexicano, vocal, consonante vocal, consonante consonante vocal, y consonante vocal consonante, y 3) que la mayoría tuviera un referente concreto. Ejemplo: maceta, ladrillo, corazón.

El ECONFO incluye ejercicios tanto orales como escritos, los cuales están organizados en dos partes. La primera consta de 55 actividades auditivo-visuales (dibujos) agrupadas en las siguientes tareas:

1. Segmentación de oraciones en palabras (segmentación léxica). Consiste en la identificación de palabras que forman una oración presentada oralmente (segmentación). Ejemplo: Después de que el experimentador pronuncia una oración, pide al niño que la repita, palabra por palabra dando una palmada por cada una, posteriormente, el experimentador

pide al niño que represente cada una de las palabras de la oración con un dibujo (un dibujo por palabra).

2. Síntesis silábica. Consiste en la combinación de sílabas para formar palabras reales. Ejemplo: El experimentador dice al niño, *¿“Qué palabra se formará si juntamos las sílabas: Re-vis-ta”?* El niño deberá responder *“revista”*.
3. Análisis silábico. Consiste en identificar, comparar u omitir sílabas en diferentes posiciones de una palabra presentada oralmente.
 - a) Identificación: El experimentador pide al niño que diga dos palabras que empiecen con la sílaba: Sa. El niño deberá responder con palabras que empiecen con la sílaba indicada.
 - b) Comparación: El experimentador dice al niño *¿“En qué se parecen las palabras: Pe-lota y pe-pino”?* El niño deberá responder que las dos empiezan con la sílaba *“pe”*.
 - c) Omisión: El experimentador dice al niño: *“Si a la palabra plátano le quitamos la última sílaba: No, ¿cómo dirá”?*, el niño deberá decir *“plata”*.
4. Síntesis fonémica. Consiste en la combinación de una serie de fonemas que se presentan oralmente para formar una palabra real. Ejemplo: El experimentador dice al niño, *¿“Qué palabra se formará si juntamos los sonidos /m/-/a/-/r/”?*, el niño deberá responder *“mar”*.

5. Análisis fonémico. Las tareas consisten en identificar, comparar u omitir fonemas vocálicos o consonánticos en diferentes posiciones de una palabra presentada oralmente. Los ejemplos son parecidos a los de análisis de sílabas.

La segunda parte consta de 54 láminas con dibujos, letras y palabras escritas, agrupadas en las siguientes tareas

1. Análisis silábico. Las tareas consisten en identificar, comparar u omitir sílabas impresas en diferentes posiciones de una palabra escrita.
2. Segmentación de palabras en sílabas. La tarea consiste en la identificación de sílabas impresas para escribir una palabra (segmentación).
3. Síntesis de sílabas. La tarea consiste en la combinación de sílabas impresas para escribir palabras reales.
4. Segmentación de palabras en fonemas. La tarea consiste en la identificación de fonemas impresos para escribir una palabra (segmentación).
5. Análisis de fonemas en palabras. Las tareas consisten en identificar, comparar u omitir fonemas vocálicos o consonánticos impresos en diferentes posiciones de una palabra escrita.
6. Síntesis de fonemas. La tarea consiste en la combinación de fonemas impresos para escribir palabras reales.

La descripción detallada de las tareas se presenta en el Anexo A.

V. Libros de educación primaria (2º, 3º, y 4º) y revistas de divulgación científica para niños.

Estos materiales se emplearon para realizar las actividades de lectura y para desarrollar en los niños la conciencia de que las palabras escritas (grafías) tienen una representación sonora, y éstas a su vez, un significado, mediante estrategias de codificación, predicción, organización y recuperación de la información (Cervantes, 2001; Hernández, 1998). Se partió del supuesto de que es gracias al uso de estas estrategias, que el niño es capaz de abordar de manera exitosa la lectura, comprender y extraer información relevante del texto (Carrasco, 2003) sin un entrenamiento explícito en CF. Dichas actividades consistieron en lo siguiente:

La experimentadora elegía dos lecturas de 5 a 15 líneas, cuyo contenido (informativo o narrativo) versó sobre temas escolares (historia, ciencias naturales, geografía, etc.); cuentos, fábulas o de divulgación científica. Posteriormente, leía cada título (si los textos contenían ilustraciones, se les mostraban a los niños), para que ellos eligieran uno. Una vez elegido el texto, la experimentadora leía nuevamente el título preguntándoles sobre el posible contenido del texto. Cuando los niños expresaban sus ideas, la experimentadora retomaba aquellas que tenían relación con el título, reconociéndoles su participación y acierto. Si las respuestas no tenían relación con el título, les daba un ejemplo de algo que lo tuviera. En el caso de los niños que no respondieron nada, la experimentadora les exhortaba para que lo hicieran, asegurándose de que todos los niños participaran.

Posteriormente, la experimentadora leía el texto en voz alta, les mostraba las ilustraciones (sobre las que hizo comentarios adicionales de los referidos en el texto) y señalaba las palabras según las leía (estrategia de codificación), les hacía preguntas anticipatorias sobre el contenido, las cuales los niños iban contestando (estrategia de predicción y organización). Cuando las respuestas estaban relacionadas con el contenido, las confirmaba, si no, usaba ejemplos para que los niños relacionaran sus ideas con el tema. Con ello, se pretendió favorecer el interés y entusiasmo por iniciar la lectura de un texto; promover habilidades de predicción para inferir el significado de palabras y del contenido del texto, con el propósito de facilitar la comprensión global del mismo (estrategia de recuperación).

Complementariamente, les preguntó a los niños sobre los sentimientos de los personajes y de esta manera, se continuó hasta concluir la lectura. Posteriormente les solicitó a los niños que expresaran por escrito y después verbalmente, sus propios sentimientos (alegres, enojados, asustados); si le gustó o no la lectura y ¿por qué?, con la intención de promover cierta respuesta afectiva del niño al texto.

El fundamento y procedimiento detallado se presenta en el Anexo B.

2.4. Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en tres etapas. La aplicación de los instrumentos de evaluación, del ECONFO y de actividades que favorecen la comprensión lectora, se llevó a cabo por una experimentadora entrenada en el programa y en

las actividades de lectura, en un salón de un plantel, aislado de ruidos y protegido de posibles interrupciones.

Primera etapa: Selección de los participantes (pretest).

Al inicio del tercer trimestre del tercer grado de primaria, 50 niños fueron pre identificados con problemas de lectura por sus maestras de grupo y por las maestras de las Unidades de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), grupo multidisciplinario de profesionistas que tienen como objetivo atender a niños que asisten a escuelas regulares, pero que presentan algún problema de aprendizaje.

Posteriormente, a cada uno de los niños se les aplicaron los instrumentos de evaluación, en dos sesiones de aproximadamente una hora y media cada una, en días separados. En una sesión se aplicó el WISC-R, y en una segunda sesión el TALE y la Prueba de Procesamiento Fonológico, excluyéndose a los niños que no cubrieron los criterios de RL y con dificultades en CF.

Segunda etapa: Intervención.

Para la intervención, los niños de la muestra se asignaron al azar a tres Grupos de 10 niños cada uno: Grupo 1) aplicación del ECONFO, Grupo 2) ECONFO con actividades que favorecen la comprensión lectora, y Grupo 3) sólo actividades que favorecen la comprensión lectora.

La intervención con cada uno de los grupos, se realizó una vez al día. Se iniciaba la intervención con el Grupo 1, transcurridos 30 minutos, se retiraba a los niños y se dejaba entrar al Grupo 2, después de 35 minutos, se retiraban y entraba

el Grupo 3 con quienes se trabajó durante 30 minutos. La intervención con los Grupos 1 y 3 se realizó en 70 sesiones por cada uno, durante un periodo de tres meses y medio, de lunes a viernes. La duración de cada una de las sesiones fue igual para los dos grupos, siendo de 30 minutos. En el caso del Grupo 2, la intervención duró 102 sesiones, de 35 minutos cada una, durante un periodo de cuatro meses y medio, de lunes a viernes.

Con los niños del Grupo 1, primero se mostró cómo se realizaba la tarea (en el orden que marca el ECONFO); después se les alentó a cada uno para que la hicieran, pero dándoles la ayuda que necesitaban hasta resolver exitosamente la actividad. Finalmente, se les pidió que efectuaran ellos solos la tarea, sin proporcionarles ningún tipo de ayuda.

Con los niños del Grupo 2, en los primeros 15 minutos se trabajó con el ECONFO (mismo procedimiento del grupo 1). En los siguientes 15 minutos, se trabajó con la enseñanza de actividades de comprensión lectora.

Con los niños del Grupo 3, únicamente se realizó el procedimiento de enseñanza de actividades que favorecen la comprensión lectora.

Todas las sesiones fueron vidoegrabadas, como una medida de registro de las ejecuciones de los niños durante las tareas. Asimismo, al término de cada sesión se realizaron por escrito registros retrospectivos de cada grupo (Stake, 2000).

Tercera etapa: Segunda evaluación (postest).

Finalmente, a cada niño de los tres grupos, se le aplicó nuevamente el TALE y la Prueba de Procesamiento Fonológico. En una sesión de

aproximadamente una hora y media se aplicaron las dos pruebas. Inmediatamente después de finalizar la intervención con cada uno de los Grupos se procedió con la aplicación del TALE y la evaluación de la CF.

2.5. Análisis Estadístico

Para cuantificar las diferencias de cada grupo por efecto de la intervención, se realizó un análisis comparativo de la puntuación de la primera y segunda evaluación fonológica, así como del TALE, utilizando para ello la prueba no paramétrica de Wilcoxon debido a su utilidad en el caso de muestras (en este caso grupos) que han sido medidos dos veces (Siegel & Castellan, 2003).

Para conocer las diferencias entre los tres grupos por efecto de la intervención, se realizó la prueba de Kruskal-Wallis para k muestras independientes con los resultados de la segunda evaluación fonológica y del TALE. La prueba de Kruskal-Wallis se empleó para evaluar los efectos del ECONFO sobre la lectura, la escritura y la CF, en cada grupo de niños, ya que el interés principal es conocer si se presentan diferencias entre los grupos después de cada intervención. La prueba de Kruskal-Wallis, evaluó la diferencia entre los rangos promedios de cada grupo para determinar si son lo suficientemente diferentes. Conceptualmente, el análisis de varianza por rangos de Kruskal-Wallis es una prueba extremadamente útil para decidir si k muestras independientes provienen de diferentes poblaciones, cuando la hipótesis de investigación es que la k poblaciones son diferentes. Los valores de la muestra invariablemente difieren de alguna manera, y la pregunta es si las diferencias entre las muestras significan

diferencias genuinas en la población o si sólo representan la clase de variaciones que pueden esperarse en muestras que se obtienen al azar de la misma población. La técnica de Kruskal-Wallis prueba la hipótesis nula de que las k muestras provienen de la misma población, o de poblaciones idénticas con la misma mediana (Siegel & Castellan, 2003).

También se realizó una U de Mann Whitney, para saber si el número de sesiones de intervención en cada grupo, produjo efectos en las tareas fonológicas, de lectura y escritura.

Adicionalmente, se realizó un análisis paramétrico *post hoc* para evaluar la consistencia de resultados mediante un análisis de varianza (ANOVA) de un factor y un análisis de covarianza (ANCOVA).

Complementariamente, se realizó un análisis cualitativo del Grupo 1 y 2, con el objetivo de explicar el proceso secuencial de aprendizaje del conocimiento fonológico de los niños (el cómo). Las categorías fonológicas que se analizaron atienden a la secuencia evolutiva de adquisición de las habilidades fonológicas (palabra-sílaba-fonema), así como a los niveles de procesamiento (de menor a mayor dificultad: segmentación...omisión) de las distintas unidades fonológicas (Defior et al., 1995; Escoriza, 1991; Jiménez & Ortiz, 1998):

1. Segmentación de oraciones en palabras (segmentación léxica). Consiste en la identificación de palabras que forman una oración presentada oralmente (segmentación).
2. Segmentación de palabras en sílabas. La tarea consiste en la identificación de sílabas impresas para escribir una palabra (segmentación).

3. Síntesis silábica. Consiste en la combinación de sílabas para formar palabras reales.
4. Análisis silábico. Consiste en identificar, comparar u omitir sílabas en diferentes posiciones de una palabra presentada oralmente.
5. Síntesis fonémica. Consiste en la combinación de una serie de fonemas que se presentan oralmente para formar una palabra real.
6. Análisis fonémico. Las tareas consisten en identificar, comparar u omitir fonemas vocálicos o consonánticos en diferentes posiciones de una palabra presentada oralmente.

III. Resultados

3.1. Análisis Cuantitativo

Efectos en la Conciencia Fonológica

Al analizar con la prueba de Wilcoxon las respuestas correctas obtenidas por los niños del Grupo 1 (ECONFO), se encontró un incremento significativo en 5 de las 6 tareas fonológicas en la segunda evaluación fonológica con respecto a la primera evaluación: Segmentación de palabras en sílabas ($Z = -2.668$, $p = .008$), categorización de la sílaba inicial ($Z = -2.680$, $p = .007$), categorización de la sílaba final ($Z = -2.325$, $p = .020$), síntesis de fonemas ($Z = -2.673$, $p = .008$) y omisión de fonemas ($Z = -1.980$, $p = .048$) (Véase la Tabla 2).

En el Grupo 2 (ECONFO más actividades que favorecen la comprensión lectora), se observó un incremento significativo de respuestas correctas en todas las tareas fonológicas: Segmentación de palabras en sílabas ($Z = -2.533$, $p = .011$), categorización de la sílaba inicial ($Z = -2.410$, $p = .016$), categorización de la sílaba final ($Z = -2.371$, $p = .018$), síntesis de fonemas ($Z = -2.524$, $p = .012$), omisión de sílabas ($Z = -2.371$, $p = .018$) y omisión de fonemas ($Z = -2.371$, $p = .018$) (Véase la Tabla 2).

En el caso del Grupo 3 (actividades que favorecen la comprensión lectora), se observó un incremento significativo de aciertos solamente en 2 de las 6 tareas fonológicas: Segmentación de palabras en sílabas ($Z = -2.494$, $p = .013$) y síntesis de fonemas ($Z = -2.549$, $p = .011$) (Véase la Tabla 2).

Tabla 2

Muestra los valores de Z obtenidos en la prueba de Wilcoxon, así como las medianas de la pre y post evaluación fonológica de los Grupos 1, 2 y 3.

Tareas	Grupo	Primera evaluación <i>Mdn</i>	Segunda evaluación <i>Mdn</i>	Z	p
1. Segmentación de palabras en sílabas	1	13.000	19.000	-2.668	.008*
	2	13.000	19.500	-2.533	.011*
	3	14.000	18.000	-2.494	.013*
2. Categorización de la sílaba inicial	1	12.500	15.500	-2.680	.007*
	2	11.000	16.000	-2.410	.016*
	3	8.000	9.000	-1.035	.301
3. Categorización de la sílaba final (rima)	1	11.500	16.000	-2.325	.020*
	2	9.500	15.000	-2.371	.018*
	3	9.500	10.500	-1.897	.058
4. Síntesis de fonemas	1	2.500	12.000	-2.673	.008*
	2	2.500	16.000	-2.524	.012*
	3	2.000	5.000	-2.549	.011*
5. Omisión de sílabas	1	16.500	16.000	-1.160	.246
	2	9.000	16.500	-2.371	.018*
	3	9.500	11.000	-1.913	.056
6. Omisión de fonemas	1	16.000	18.000	-1.980	.048*
	2	16.000	17.000	-2.371	.018*
	3	9.000	9.000	-.557	.577

* $p < .050$

Efectos en la Lectura

La puntuación obtenida por el Grupo 1 en la segunda evaluación del TALE, muestra una disminución significativa en el número de errores en todas las tareas, con relación a la primera evaluación: Lectura de letras ($Z = -1.980$, $p = .048$), de sílabas ($Z = -2.481$, $p = .013$), palabras ($Z = -2.536$, $p = .011$), lectura en voz alta ($Z = -2.392$, $p = .017$), y de comprensión ($Z = -2.536$, $p = .011$) (Véase la Tabla 3).

De manera análoga, en el Grupo 2 se observó que los niños presentaron menos errores de manera significativa en 4 de 5 tareas: Lectura de letras ($Z = -2.552$, $p = .011$), sílabas ($Z = -2.536$, $p = .011$), lectura en voz alta ($Z = -2.527$, $p = .012$), y de comprensión ($Z = -2.527$, $p = .012$) (Véase la Tabla 3).

En lo que respecta al Grupo 3, no se observaron cambios estadísticamente significativos en ninguna de las tareas de lectura, debido a la consistente presencia de respuestas incorrectas en la segunda evaluación del TALE (Véase la Tabla 3).

Tabla 3

Muestra los valores de Z obtenidos en la prueba de Wilcoxon, así como las medianas de la pre y post evaluación de la lectura de los Grupos 1, 2 y 3.

Tareas	Grupo	Primera evaluación <i>Mdn</i>	Segunda evaluación <i>Mdn</i>	Z	P
1. Lectura de letras	1	5.500	2.500	-1.980	.048*
	2	8.000	3.000	-2.552	.011*
	3	7.000	7.000	-.333	.739
2. Lectura de sílabas	1	2.000	1.000	-2.481	.013*
	2	5.500	1.000	-2.536	.011*
	3	4.500	5.000	-.378	.750
3. Lectura de palabras	1	7.000	3.000	-2.536	.011*
	2	14.000	7.000	-1.869	.062
	3	12.000	12.000	-.954	.340
4. Lectura en voz alta	1	7.000	3.000	-2.392	.017*
	2	10.000	4.500	-2.527	.012*
	3	14.000	14.500	-1.496	.135
5. Comprensión lectora	1	5.000	2.000	-2.536	.011*
	2	7.000	3.000	-2.527	.012*
	3	8.500	8.000	-1.633	.102

* $p < .050$

Efectos en la Escritura

El Grupo 1 mostró una reducción significativa de errores en 2 de las 3 tareas de escritura: Ortografía a la copia ($Z = -2.328$, $p = .020$) y en escritura espontánea ($Z = -2.565$, $p = .010$). Respecto al Grupo 2, sólo en la tarea de escritura espontánea ($Z = -2.598$, $p = .009$). El Grupo 3, mostró una disminución en 2 de 3 tareas: Ortografía al dictado ($Z = -2.684$, $p = .007$) y escritura espontánea ($Z = -2.000$, $p = .046$) (Véase la Tabla 4).

Tabla 4

Muestra los valores de Z obtenidos en la prueba de Wilcoxon, así como las medianas de la pre y post evaluación de la escritura de los Grupos 1, 2 y 3.

Tareas	Grupo	Z	Primera evaluación Mdn	Segunda evaluación Mdn	P
1. Ortografía copia (errores)	1	-2.328	3.000	5.500	.020*
	2	-.594	5.500	4.000	.553
	3	-.447	5.000	5.000	.655
2. Ortografía dictado (errores)	1	-1.053	12.000	15.000	.292
	2	-.985	16.000	11.500	.325
	3	-2.684	21.000	18.500	.007*
3. Escritura espontánea (número de oraciones con contenido expresivo)	1	-2.565	4.000	5.000	.010*
	2	-2.598	3.500	6.500	.009*
	3	-2.000	2.000	2.000	.046*

* $p < .050$

Para determinar el efecto producido por la intervención en el desempeño final obtenido por los niños, se compararon las puntuaciones de la segunda evaluación fonológica y del TALE entre los tres grupos con la prueba de Kruskal-Wallis, obteniéndose los siguientes resultados:

Efectos en la Conciencia Fonológica

Entre los Grupos 1 y 2, sólo se presentaron diferencias estadísticamente significativas en 2 de 6 tareas, a favor del Grupo 2: Categorización de sílaba inicial ($X^2 = 4.396$, $p = .036$) y omisión de sílabas ($X^2 = 4.763$, $p = .029$) (Véase la Tabla 5).

Entre los Grupos 1 y 3, se presentaron diferencias estadísticamente significativas en 5 de 6 tareas, a favor del Grupo 1: Categorización de sílaba inicial ($X^2 = 11.436$, $p = .003$), categorización de sílaba final ($X^2 = 10.015$, $p = .007$), síntesis de fonemas ($X^2 = 13.603$, $p = .001$), omisión de sílabas ($X^2 = 6.345$, $p = .042$) y omisión de fonemas ($X^2 = 9.973$, $p = .007$) (Véase la Tabla 5).

En el caso de la comparación de las puntuaciones del Grupo 2 con las del Grupo 3, existieron diferencias estadísticamente significativas en todas las tareas fonológicas (6 de 6), a favor del Grupo 2: Segmentación de palabras en sílabas ($X^2 = 4.588$, $p = .032$), categorización de sílaba inicial ($X^2 = 6.876$, $p = .009$), categorización de sílaba final ($X^2 = 8.033$, $p = .005$), síntesis de fonemas ($X^2 = 7.169$, $p = .007$), omisión de sílabas ($X^2 = 9.057$, $p = .003$) y omisión de fonemas ($X^2 = 9.057$, $p = .003$) (Véase la Tabla 5).

Tabla 5

Presenta las comparaciones de los puntajes (aciertos) de la primera y segunda evaluación fonológica entre los Grupos 1, 2 y 3, obtenidas en la prueba de Kruskal-Wallis.

Tareas	Grupos	χ^2	p	Rango promedio Gpo. 1	Rango promedio Gpo. 2	Rango promedio Gpo. 3
1. Segmentación de palabras en sílabas	1-2	1.704	.192	7.50	10.69	
	1-3	4.233	.120	12.50		10.56
	2-3	4.588	.032*		11.75	6.56
2. Categorización de la sílaba inicial	1-2	4.396	.036*	6.67	11.63	
	1-3	11.436	.003*	14.44		7.22
	2-3	6.876	.009*		12.38	6.00
3. Categorización de la sílaba final	1-2	3.623	.057	6.83	11.44	
	1-3	10.015	.007*	13.67		7.94
	2-3	8.033	.005*		12.63	5.78
4. Síntesis de fonemas	1-2	.528	.467	8.17	9.94	
	1-3	13.603	.001*	17.17		5.94
	2-3	7.169	.007*		12.44	5.78
5. Omisión de sílabas	1-2	4.763	.029*	6.50	11.81	
	1-3	6.345	.042*	10.61		
	2-3	9.057	.003*		11.75	6.56
6. Omisión de fonemas	1-2	.117	.732	8.61	9.44	
	1-3	9.973	.007*	16.06		7.17
	2-3	9.057	.003*		12.81	5.94

* $p < .050$

Efectos en la Lectura

En la parte del TALE dedicada a la lectura, sólo en la tarea de lectura de sílabas se observó un valor significativo ($X^2 = 4.542$, $p = .033$) a favor del Grupo 2 versus Grupo 1 (Véase la Tabla 6).

En la comparación de las puntuaciones obtenidas del Grupo 1 con las de Grupo 3, se observaron diferencias estadísticamente significativas en todas las tareas, a favor del Grupo 1: lectura letras ($X^2 = 11.266$, $p = .004$), de sílabas ($X^2 = 14.783$, $p = .001$), de palabras ($X^2 = 6.913$, $p = .032$), en voz alta ($X^2 = 14.451$, $p = .001$) y de comprensión ($X^2 = 15.006$, $p = .001$) (Véase la Tabla 6).

Cuando se compararon las puntuaciones del Grupo 2 con las del Grupo 3, se observaron diferencias significativas en 4 de 6 tareas, a favor del Grupo 2: lectura letras ($X^2 = 11.000$, $p = .001$), de sílabas ($X^2 = 11.112$, $p = .001$), en voz alta ($X^2 = 12.149$, $p = .001$) y de comprensión ($X^2 = 10.941$, $p = .001$) (Véase la Tabla 6).

Tabla 6

Presenta las comparaciones de los puntajes (errores) de la primera y segunda evaluación de lectura entre los Grupos 1, 2 y 3, obtenidas en la prueba de Kruskal-Wallis.

Tareas	Grupos	X^2	p	Rango promedio Gpo. 1	Rango promedio Gpo. 2	Rango promedio Gpo. 3
1. Lectura de letras	1-2	2.298	.130	10.72	7.06	
	1-3	11.266	.004*	12.89		19.61
	2-3	11.000	.001*		4.75	12.78
2. Lectura de sílabas	1-2	4.542	.033*	11.39	6.31	
	1-3	14.783	.001*	12.67		20.50
	2-3	11.112	.001*		7.75	12.78
3. Lectura de palabras	1-2	.845	.358	10.06	7.81	
	1-3	6.913	.032*	10.83		18.89
	2-3	2.122	.145		7.13	10.67
4. Lectura en voz alta	1-2	.772	.380	10.00	7.88	
	1-3	14.451	.001*	10.89		21.11
	2-3	12.149	.001*		4.50	13.00
5. Comprensión lectora	1-2	2.757	.097	7.33	10.88	
	1-3	15.006	.001*	5.61		6.00
	2-3	10.941	.001*		3.19	5.28

* $p < .050$

Efectos en la Escritura

En la parte del TALE dedicada a la copia, dictado y en la escritura espontánea (contenido expresivo), no existieron diferencias significativas entre las puntuaciones del Grupo 1 con las del Grupo 2 (Véase la Tabla 7).

En el caso de la comparación del Grupo 1 con el Grupo 3, sólo en la escritura espontánea ($\chi^2 = 13.809$, $p = .001$) hubo diferencias significativas, a favor del Grupo 1 (Véase la Tabla 7).

En la comparación de las puntuaciones obtenidas del Grupo 2 con las de Grupo 3, sólo se observaron diferencias estadísticamente significativas en la tarea de escritura espontánea ($\chi^2 = 12.850$, $p = .001$) a favor del Grupo 2 (Véase la Tabla 7).

Tabla 7

Presenta las comparaciones de los puntajes (errores) de la primera y segunda evaluación de escritura entre los Grupos 1, 2 y 3, obtenidas en la prueba de Kruskal-Wallis.

Tareas	Grupos	χ^2	P	Rango promedio Gpo. 1	Rango promedio Gpo. 2	Rango promedio Gpo. 3
1. Ortografía copia	1-2	3.041	.081	11.00	6.75	
	1-3	6.187	.055	18.39		12.06
	2-3	1.622	.203		7.38	10.44
2. Ortografía dictado	1-2	.674	.412	9.94	7.94	
	1-3	3.605	.165	17.28		10.67
	2-3	.000	1.000		9.00	9.00
3. Escritura espontánea (número de oraciones con contenido expresivo)	1-2	2.012	.156	7.44	10.75	
	1-3	13.809	.001*	14.83		6.61
	2-3	12.850	.001*		13.50	5.00

* $p < .050$

Para saber si el número de sesiones de cada intervención produjo efectos sobre las ejecuciones en las tareas de conciencia fonológica y las de lectura y escritura, se compararon las 70 sesiones de los Grupos 1, 3, y las 102 sesiones del Grupo 3 para ello se realizó una U de Mann Whitney con los resultados que se presentan a continuación.

Efectos en la Conciencia fonológica

El análisis mostró que el tiempo de intervención (número de sesiones), produjo efectos significativos sobre las respuestas correctas en 4 de 6 tareas fonológicas: segmentación de palabras en sílabas ($Z = -1.984$, $p = .047$), categorización de la sílaba inicial ($Z = -2.704$, $p = .006$), categorización de la sílaba final ($Z = -2.727$, $p = .005$), y omisión de sílabas ($Z = 2.508$, $p = .011$). Es decir, el tiempo de intervención en los niños de los tres grupos, fue importante para incrementar el número de aciertos en las tareas de segmentación de palabras, categorización de la sílaba inicial, categorización de sílaba final y omisión de sílabas, pero no en las tareas de síntesis y omisión de fonemas (Véase la Tabla 8).

Tabla 8

Presenta el nivel de significancia del tiempo en las ejecuciones fonológicas de los Grupos 1, 2 y 3, obtenidos en la U de Mann-Whitney.

Tareas	U de Mann-Whitney	Z	P
1. Segmentación de palabras en sílabas	36.500	-1.984	.047*
2. Categorización de la sílaba inicial	24.000	-2.704	.006*
3. Categorización de la sílaba final	23.500	-2.727	.005*
4. Síntesis de fonemas	37.000	-1.954	.054
5. Omisión de sílabas	27.500	2.508	.011*
6. Omisión de fonemas	38.000	-1.921	.062

* $p < .050$

Efectos en la lectura

Respecto a la lectura, también se observaron efectos significativos sobre la disminución de errores en 4 de 5 tareas de lectura: letras ($Z = -2.778$, $p = .004$), sílabas ($Z = -3.143$, $p = .001$), lectura en voz alta ($Z = -2.514$, $p = .011$), y comprensión lectora ($Z = -2.839$, $p = .003$). Se encontró de manera análoga a la situación anterior (CF), que el tiempo influyó en la disminución de errores en las tareas de lectura de letras, sílabas, en lectura en voz alta y de comprensión, pero no en la lectura de palabras (Véase la Tabla 9).

Tabla 9

Presenta el nivel de significancia del tiempo (número de sesiones) sobre las ejecuciones (errores) en las tareas de lectura, realizadas por los tres Grupos.

Tareas	U de Mann-Whitney	Z	P
1. Lectura de letras	22.50	-2.778	.004*
2. Lectura de sílabas	16.50	-3.143	.001*
3. Lectura de palabras	47.50	-1.368	.177
4. Lectura en voz alta	27.00	-2.514	.011*
5. Comprensión lectora	21.50	-2.839	.003*

* $p < .050$

Efectos en la escritura

En la escritura, sólo se observaron efectos significativos en una tarea, escritura espontánea ($Z = -2.872$, $p = .004$) (Véase la Tabla 10). Esto significa que el tiempo de intervención en los tres grupos ejerció influencia positiva únicamente en el uso efectivo de estructuras sintácticas de oraciones.

Tabla 10

Presenta el nivel de significancia del tiempo (número de sesiones) sobre el número de oraciones escritas correctamente por los tres grupos, obtenidos en la U de Mann-Whitney.

Tareas	U de Mann-Whitney	Z	P
1. Ortografía copia	41.000	-1.741	.090
2. Ortografía dictado	63.500	-.474	.644
3. Escritura espontánea	22.000	-2.872	.004*

** $p < .50$*

Análisis paramétrico post hoc

Se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de un factor para determinar la equivalencia inicial entre los grupos, y en el posttest para determinar el efecto de las intervenciones en las tareas de CF.

Los resultados mostraron que en el pretest, los grupos no difirieron entre sí en las tareas de segmentación de palabras en sílabas $F(2, 23) = 2.14, p = .14$ y síntesis de fonemas $F(2, 23) = .79, p = .46$. En el posttest sólo síntesis de fonemas mostró diferencias significativas $F(2, 23) = 26.12, p = .00$. En las demás tareas de CF del pretest, se observaron diferencias significativas entre los grupos en categorización de sílaba inicial $F(2, 23) = 8.81, p = .00$; categorización de sílaba final $F(2, 23) = 3.84, p = .03$; omisión de sílabas $F(2, 23) = 5.03, p = .015$, y omisión de fonemas $F(2, 23) = 3.01, p = .06$. En el posttest dichas tareas también presentaron diferencias significativas (Véase tabla 11).

Al comparar las medias del pre y posttest, los Grupos 1 y 2 mostraron un incremento de aciertos en cinco de las seis tareas (categorización de sílaba inicial y final, síntesis de fonemas, y omisión de sílabas y fonemas) después de la intervención; en cambio el Grupo 3 mantuvo niveles similares de aciertos. Además los Grupos 1 y 2 presentaron puntuaciones promedio más altas de aciertos que el Grupo 3 en las mismas tareas (Véase tabla 11).

Tabla 11

Medias y desviaciones estándar de las puntuaciones (aciertos) obtenidas en las diferentes tareas de conciencia fonológica en las etapas pre y posttest.

Tarea	Pretest			Posttest			ANOVA	
	Grupo			Grupo			$F_{(2,23)}$	p
	1	2	3	1	2	3		
Segmentación de palabras en sílabas	12.66 (2.00)	12.12 (2.85)	14.11 (1.05)	18.11 (3.55)	19.87 (1.72)	18.33 (2.64)	0.99	.38
Categorización sílaba inicial	12.66 (2.59)	11.00 (2.26)	8.33 (1.65)	15.88 (1.53)	15.75 (1.98)	9.00 (0.86)	60.16	.00**
Categorización sílaba final	12.44 (2.50)	10.00 (3.07)	9.66 (0.86)	14.88 (3.05)	15.12 (1.24)	10.33 (0.70)	16.44	.00**
Síntesis de fonemas	5.66 (3.64)	3.12 (2.90)	2.00 (1.65)	13.55 (3.46)	13.87 (3.83)	4.77 (.97)	26.12	.00**
Omisión de sílabas	14.66 (4.24)	10.50 (4.50)	9.66 (0.80)	16.11 (2.36)	16.62 (2.66)	10.66 (1.00)	21.41	.00**
Omisión de fonemas	13.88 (5.75)	12.37 (4.59)	9.00 (1.41)	17.55 (2.00)	17.00 (1.69)	8.77 (1.09)	79.69	.00**

** $p < .001$

Nota. Al Grupo 1 se le aplicó el ECONFO; Grupo 2, ECONFO más actividades de lectura; y Grupo 3, sólo actividades de lectura.

Con el propósito de determinar el efecto de la intervención en las tareas de CF en donde el pretest resultó significativo, se realizó un análisis de covarianza (ANCOVA) que de acuerdo con Campbell y Stanley (1970), es un análisis conveniente para un diseño pretest-postest con grupo control. En este caso, el Grupo 3 que recibió sólo actividades de lectura, se consideró equivalente a un grupo control ya que no recibió un entrenamiento en CF.

Para el análisis de covarianza se manejó como factor el tipo de intervención (Gpo. 1, ECONFO; Gpo. 2, ECONFO más actividades de lectura; Gpo. 3, únicamente actividades de lectura) y como covariable la medida pretest.

Los resultados del ANCOVA mostraron que hubo efectos significativos de las intervenciones en todas las tareas consideradas: categorización de sílaba inicial, categorización de sílaba final, omisión de sílabas y omisión de fonemas. Únicamente se observaron efectos del pretest en categorización de sílaba final. Sin embargo, el valor del estadístico *eta* al cuadrado parcial para esta tarea es más alto para la intervención que para el pretest. Por lo tanto, puede deducirse que las intervenciones produjeron en los Grupos 1 y 2 cambios favorables en dichas tareas y en la de síntesis de fonemas (Véase tabla 12).

Tabla 12

Modelo de Análisis de Covarianza (ANCOVA) del efecto de intervención en posttest y coeficientes eta para las tareas de CF.

Tareas	Intervención		Pretest (Covariable)		η^2 cuadrado parcial	
	$F_{(1,22)}$	P	$F_{(2,22)}$	P	Intervención	Pretest
Categorización de sílaba inicial	33.55	.00**	0.28	.59	.75	.01
Categorización de sílaba final	15.54	.00**	6.99	.01*	.58	.24
Omisión de sílabas	17.74	.00**	2.16	.15	.61	.09
Omisión de fonemas	59.37	.00**	1.30	.26	.84	.05

** $p < .001$

Respecto a las tareas de lectura, el tratamiento estadístico fue el mismo que se utilizó para CF. Cabe aclarar que para este estudio se tomaron en cuenta las respuestas incorrectas (errores) a las preguntas en la tarea de comprensión lectora.

Los resultados del ANOVA en el pretest mostraron diferencias significativas entre los grupos en lectura de sílabas $F(2, 23) = 6.44, p = .00$; lectura de palabras $F(2, 23) = 5.16, p = .01$; lectura en voz alta $F(2, 23) = 4.67, p = .02$; comprensión lectora $F(2, 23) = 6.48, p = .00$, excepto en lectura de letras $F(2, 23) = 1.15, p = .33$. Sin embargo, los resultados del postest mostraron que los grupos difirieron en todas las tareas. Al comparar las medias del pre y postest, los Grupos 1 y 2 presentaron un decremento significativo de errores en todas las tareas después de la intervención; en cambio el Grupo 3 mantuvo niveles similares de errores. Además los Grupos 1 y 2 presentaron menos errores que el Grupo 3 en las mismas tareas (Véase tabla 13).

Los resultados del ANCOVA mostraron que hubo efectos significativos de las intervenciones en las tareas de lectura consideradas (lectura de sílabas, lectura de palabras, lectura en voz alta, y de comprensión lectora); pero también se observaron efectos significativos del pretest. No obstante, el efecto significativo de la intervención sobre estas tareas es mayor, ya que los valores del coeficiente *eta* indican que los porcentajes de la varianza explicada por las intervenciones fueron superiores a los del pretest, (Véase tabla 14). Por lo tanto, puede deducirse que las intervenciones produjeron en los Grupos 1 y 2 cambios favorables en las tareas de lectura ya mencionadas.

Tabla I3

Medias y desviaciones estándar de las puntuaciones (errores) obtenidas en las diferentes tareas de lectura en las etapas pre y postest.

Tarea	Pretest			Postest			ANOVA	
	Grupo			Grupo			$F_{(2,23)}$	p
	1	2	3	1	2	3		
Lectura de letras	5.22 (2.22)	7.25 (4.68)	6.88 (1.16)	3.00 (2.91)	3.12 (2.99)	6.77 (0.97)	6.76	.00**
Lectura de sílabas	2.22 (0.30)	4.62 (2.13)	4.77 (1.56)	0.55 (0.52)	1.37 (1.50)	4.66 (1.11)	34.59	.00**
Lectura de palabras	7.00 (1.65)	13.37 (7.17)	14.11 (5.27)	2.77 (2.10)	6.50 (2.13)	13.66 (5.12)	22.78	.00**
Lectura en voz alta	7.33 (2.73)	10.37 (6.27)	13.88 (4.19)	3.33 (2.34)	3.75 (1.90)	14.66 (4.87)	32.38	.00**
Comprensión lectora	4.88 (1.53)	7.12 (2.74)	8.11 (1.36)	1.77 (2.36)	2.12 (1.12)	7.66 (0.86)	84.15	.00**

** $p < .001$

Nota. Al Grupo 1 se le aplicó el ECONFO; Grupo 2, ECONFO más actividades de lectura; y Grupo 3, sólo actividades de lectura.

Tabla 14

Modelo de Análisis de Covarianza (ANCOVA) del efecto de intervención en posttest y coeficientes eta de las tareas de lectura.

Tareas	Intervención		Pretest (Covariable)		η^2 cuadrado parcial	
	$F_{(1,22)}$	p	$F_{(2,22)}$	P	Intervención	Pretest
Sílabas	35.92	.00**	17.29	.00**	.76	.44
Palabras	17.92	.00**	13.70	.00**	.62	.38
Texto en voz alta	28.55	.00**	21.20	.00**	.72	.49
Comprensión lectora	66.22	.00**	5.23	.03*	.85	.19

* $p < .05$ ** $p < .001$.

Como puede apreciarse, los resultados tanto del ANOVA como del ANCOVA mostraron datos similares tanto en CF como en Lectura, lo cual corrobora el efecto directo que tiene la intervención tanto en el Grupo 1 como en el 2 para disminuir las dificultades en la lectura y mejorar el desempeño en CF.

3.2. Análisis Cualitativo

Para dar cuenta del aprendizaje secuencial de las diferentes unidades fonológicas, se realizó un análisis descriptivo del Grupo 1 (ECONFO) y del Grupo 2 (ECONFO más actividades de lectura). A continuación se presentan los datos más representativos del análisis (consultar el Anexo C para ver más detalles).

Segmentación de oraciones en palabras (conciencia lexical)

La tarea consistió en que el niño reconociera el número de palabras de una oración presentada oralmente (segmentación).

Inicialmente, ninguno de los niños de ambos grupos pudo segmentar oraciones de dos palabras con alto contenido semántico; ejemplo, *María come*, ya que no pudieron reconocer cada palabra como unidad.

Para que los niños logran reconocer cada palabra como unidad fue necesario instruirlos para que dieran una palmada por cada una, lo cual tuvo un resultado efectivo. Todos los niños lograron segmentar correctamente oraciones con palabras de alto contenido semántico.

Sin embargo, cuando se incluyeron artículos y preposiciones en las oraciones (palabras de bajo contenido semántico), los niños de ambos grupos presentaron dificultades para reconocer como unidades separadas palabras de alto contenido semántico y de bajo contenido semántico, por ejemplo: *Los pájaros comen gusanos; La maestra escribe con pluma negra.*

Finalmente, después de varias correcciones, todos los niños aprendieron a segmentar oraciones con palabras de alta y baja carga semántica, lo cual se reflejó en sus respuestas correctas ante las tareas.

Segmentación de palabras en sílabas

La tarea consistió en que el niño segmentara una palabra en sus sílabas constitutivas. Las palabras fueron de tres, cuatro y cinco sílabas con estructura inicial de consonante-vocal (CV), consonante-consonante-vocal (CCV) y consonante-vocal-consonante (CVC).

Los niños no mostraron mayor dificultad para aprender a segmentar las palabras, independientemente de su estructura (CV, CCV y CVC), y de su longitud (tres, cuatro y cinco sílabas). Solamente mostraron un poco de problemas al segmentar palabras en donde se incluyeron diptongos, pues separaban vocales que gramaticalmente no es permitido, ejemplos: te-le-vi-si-ón, a-gu-a-ca-te, ar-chi-pi-é-la-go.

Síntesis de sílabas

La tarea consistió en que el niño combinara sílabas para formar palabras reales. Las palabras fueron de tres, cuatro y cinco sílabas con estructura inicial CV, CCV y CVC.

Durante el entrenamiento de esta habilidad, los niños no mostraron ninguna dificultad para realizar las actividades. No presentaron ningún error en la ejecución de las tareas, por lo que se dedujo que los niños de los dos grupos adquirieron rápidamente la capacidad para sintetizar sílabas en palabras, independientemente

de su estructura (CV, CCV y CVC) y de su longitud (de tres, cuatro o cinco sílabas).

Nota: En esta tarea los niños respondieron más rápido que en la tarea de segmentación de palabras.

Aislar sílabas

La tarea consistió en que el niño reconociera una sílaba que podía estar en posición inicial o final de una palabra. Las palabras fueron de tres sílabas, con estructura inicial y final CV y CVC.

Aproximadamente, el 50% los niños del Grupo 1, presentaron dificultades de análisis silábico inicial y final, mientras que los niños del Grupo 2, sólo presentaron ligeras dificultades en la identificación de la sílaba inicial (menos errores).

Posteriormente y de manera progresiva, los niños de ambos grupos fueron más concientes (lo cual se reflejó en sus respuestas correctas ante las tareas) de que las palabras tienen grupos de sonidos iniciales y finales (rima) comunes, especialmente cuando se trataba de combinaciones iniciales CV, que según la literatura es la estructura silábica más fácil de identificar y la que mayor poder generativo tiene para formar otras más complejas como las de inicio silábico CVC y CCV (Escoriza, 1991).

Comparación de sílabas (CV, CCV Y CVC)

La tarea consistió en que el niño reconociera si la sílaba inicial, final o media de una palabra coincidía con la de otra palabra en la misma posición.

Desde el inicio, todos los niños de los dos grupos mostraron capacidad para comparar las sílabas de pares de palabras de forma correcta, independientemente de su estructura y de su ubicación en la palabra. Asimismo, todos los niños respondieron rápidamente cuando compararon las sílabas en posición inicial en comparación de la posición final, pero tardaron mucho más tiempo en responder cuando la sílaba se encontraba en la posición media.

Omisión de sílabas (CV, CCV Y CVC)

La tarea consistió en que el niño reconociera y suprimiera una sílaba que se encontraba al final, al inicio o en medio de la palabra, para sintetizar las sílabas residuales.

Aproximadamente, más del 50% de ambos grupos, mostraron ligeras dificultades para omitir las sílabas en las diferentes posiciones de la palabra, especialmente cuando se localizaba en medio, por lo que los niños tuvieron que segmentar las palabras en sílabas para identificar aquella que debían omitir.

Después de varias correcciones, todos los niños aprendieron a omitir las sílabas que se localizaban en diferentes ubicaciones dentro de la palabra, lo cual se reflejó en sus respuestas correctas ante las tareas.

Es importante señalar que se aprecia una ligera ventaja (menos errores) en el desempeño del Grupo 2 en comparación del Grupo 1.

Aislar fonemas

La tarea consistió en que el niño reconociera un fonema (vocal o consonante) en posición inicial o final de una palabra.

Ambos grupos mostraron capacidad para aislar fonemas en posición inicial, tanto vocálicos (90% aprox.) como consonánticos (70% aprox.). Cuando los niños tenían que decir palabras tomando en cuenta la posición final de los fonemas (vocales o consonantes), los dos grupos presentaron más errores y tardaron más tiempo en responder a diferencia de la posición inicial.

También, la mayoría de los niños de ambos grupos coincidieron en buscar visualmente objetos que se encontraban a su alrededor para evocar palabras, especialmente de dos y tres sílabas con estructura inicial V, VC, CV y CVC (e.g., hojas, arco, silla, banca).

Síntesis de fonemas

La tarea consistió en que el niño combinara una serie de fonemas que se presentaban oralmente para formar una palabra real, con estructuras silábicas iniciales, CV, CVC, CVV y CCV.

Aunque en la evaluación fonológica inicial, en esta tarea todos los niños obtuvieron más errores en comparación de las otras tareas, durante el entrenamiento de esta habilidad, aproximadamente el 70% de niños de cada grupo, mostraron un buen desempeño de síntesis de fonemas. Sin embargo, los niños del Grupo 2 sintetizaron más palabras de dos y tres sílabas (CV, CVC y CCV) y reconocieron la mayoría de los fonemas por su sonido a diferencia del Grupo 1 quienes pronunciaron los fonemas por su nombre, ejemplo, /f/ como “efe” y sintetizaron menos palabras de tres sílabas, independientemente de su estructura silábica

Finalmente, en ningún caso los niños sintetizaron fonemas de palabras tetrasilábicas. Se infiere que fue debido a la dificultad para mantener en la memoria operativa una gran cantidad de fonemas de palabras de larga longitud (Clemente y Domínguez, 1990).

Omisión de fonemas

La tarea consistió en que el niño reconociera y suprimiera un fonema (vocal o consonante) que se encontraba al final, al inicio o en medio de una palabra para sintetizar los fonemas resultantes.

La mayoría de los niños tanto del Grupo 1 como del 2 (90% aprox.), mostraron más capacidad (aciertos) para omitir fonemas vocálicos y consonánticos en posición final e inicial, pero presentaron dificultades (más errores) cuando omitieron fonemas en medio de las palabras. Sin embargo, el Grupo 2 tuvo menos errores que el Grupo 1.

Conforme se iba avanzando en el entrenamiento de esta tarea, cada vez más niños fueron reconociendo a los fonemas por su sonido, pero siempre el número de niños del Grupo 2 fue mayor.

Con base en la evaluación inicial de la CF, del análisis cualitativo, y de la literatura presentada, fue posible identificar este aprendizaje secuencial de la CF, así como los niveles de accesibilidad de las distintas unidades lingüística (palabra, sílaba y fonema) en la muestra de niños con RL estudiada, lo cual se presenta a continuación.

Aprendizaje secuencial:

Independientemente de que los niños hayan recibido el ECONFO por separado o el ECONFO acompañado con actividades que favorecen la comprensión lectora, en todos ellos coincide un orden secuencial que suponemos favoreció su aprendizaje fonológico:

1º. Síntesis de sílabas

2º. Segmentación de palabras en sílabas

3º. Segmentación de oraciones en palabras

4º. Comparación de sílabas (en este orden: inicial, final, en medio).

5º. Aislar sílabas con estructuras silábicas CV, CVC, CCV (en este orden: inicial, final, en medio).

6º. Omisión de sílabas (en este orden: final, inicial, en medio)

7º. Aislar fonemas con estructuras silábicas V, VC, CV, CVC (en este orden: vocales iniciales, finales; consonantes iniciales, finales y en medio)

8º. Síntesis de fonemas

9º. Omisión de fonemas (en este orden: finales, iniciales, en medio)

Niveles de accesibilidad de las unidades lingüísticas

1º. Silabas

2º. Palabras con significado

3º. Palabras sin significado

4º. Fonemas vocálicos

5º. Fonemas consonánticos

Discusión y Conclusión

Uno de los objetivos del presente trabajo fue diseñar un programa de entrenamiento en CF. Para ello, fue fundamental considerar como base el sistema alfabético y ortográfico propio del castellano mexicano, así como una secuencia de aprendizaje y de tareas particulares, ya que en los programas existentes para México no se contempla la sistematización de estos dos últimos elementos (Abúndiz & Pérez, 2007; Luviano, 2004).

Asimismo, los demás programas, al menos para el castellano, son de origen europeo (España), los cuales están constituidos por diversas palabras, sílabas y sonidos diferentes a los usados en el castellano mexicano (Clemente, 2001; Clemente & Domínguez, 1999; Defior et al., 1995; Domínguez, 1992, 1996; Domínguez & Clemente, 1993; García, 2003; Herrera, Defior & Lorenzo, 2007; Jiménez & Ortiz, 1998; Rueda et al., 1990). Así como los de lengua inglesa, que son de los que más existen, pero con características lingüísticas y ortográficas distintas a las mexicanas (Aaron & Malatesha, 1992; Blachman, 1991; Byrne et al., 1991; Chera & Wood, 2003; Cunningham, 1990; Farstrup & Samuels, 2003; Hecht & Close, 2002; Kjeldsen et al., 2003; Lewkowicz, 1980; Mann, 1993; Treiman & Weatherston, 1992). Por ejemplo, en el inglés las reglas de conversión grafema-fonema son más inconsistentes y relativamente complejas, abundando las palabras irregulares, mientras que en el caso mexicano, esta relación grafema-fonema suele ser más directa. Las palabras castellanas son en su mayoría polisilábicas, en tanto que en el inglés son generalmente mono y bisilábicas (Favila et al., 1999).

En el inglés, generalmente la lectura de los niños está basada en la memorización y la rima, a partir de las cuales realizan analogías para reconocer palabras (Goswami & Bryant, 1992). En lenguas con ortografía regular como el castellano mexicano, los niños pueden confiar más en sus conocimientos de la correspondencia grafo-fonémica para la lectura de palabras no familiares, irregulares o pseudopalabras. Por lo tanto, el diseño de un entrenamiento con características lingüísticas y ortográficas del castellano mexicano, ofrece en este trabajo, posibilidades para el tratamiento de las dificultades lectoras por deficiencias fonológicas en niños mexicanos.

En cuanto al segundo objetivo, que consistió en evaluar la efectividad del ECONFO en la lectura, escritura y en la CF. Los resultados revelaron que la enseñanza sistemática de la CF, independientemente de que vaya o no acompañado de estrategias que favorecen la comprensión lectora (codificación, predicción, organización y recuperación de información del texto), es útil en la superación de las deficiencias de análisis y síntesis de sílabas y de fonemas, así como en la disminución de errores en la lectura, y en la facilitación de construcciones de oraciones con estructuras sintácticas correctas, por lo tanto, la hipótesis experimental propuesta en este estudio se aceptó. Los efectos del ECONFO, son consistentes con los resultados de programas remediales en CF con angloparlantes (Aaron, & Malatesha, 1992; Ball & Blachman, 1991; Byrne et al., 1991; Cunningham, 1990; Hecht & Close, 2002; Lewkowicz, 1980; Mann, 1993) e hispanos (Abúndiz & Pérez, 2007; Domínguez, 1992, 1996; Domínguez & Clemente, 1993; Luviano, 2004).

La combinación del ECONFO con actividades que favorecen la comprensión lectora, produjo mayores beneficios en general, aunque no significativos. Es posible que las actividades de lectura hayan intensificado la habilidad de análisis y síntesis fonológica, reflejándose en un mejor reconocimiento de las palabras escritas, y en el acceso correcto del significado, ya que las estrategias de codificación, predicción organización y recuperación por sí solas, no fueron suficientes para corregir todas las deficiencias en la lectoescritura y fonológicas de los niños de este estudio. Esto sugiere que la enseñanza de la lectura se puede trabajar acompañada de un programa en CF, pues la traducción de una determinada representación fonológica a la información ortográfica de la lectura, exige una serie de procesos que permiten el acceso a las competencias lingüísticas del lector a partir del texto escrito (Escoriza, 1991).

La anterior explicación coincide con Castles y Coltheart (2004), Escoriza (1991), y Lunderberg, Frost y Petersen (1988) al señalar que el entrenamiento en CF con apoyo visual y el aprendizaje de las palabras escritas induce fuertes relaciones entre la palabra hablada y su correspondencia escrita, así como en las habilidades de lectura preexistentes. Además, cierto nivel de conocimiento de habilidades lectoras preexistente en los niños puede fortalecer o aumentar las habilidades fonológicas

Al analizar cuantitativamente la diferencia del desempeño de los niños, en la CF y en la lectoescritura, en función de los efectos de cada intervención (aplicación del ECONFO en el Grupo 1; del ECONFO más actividades que favorecen la comprensión lectora en el Grupo 2; y actividades que favorecen la

comprensión lectora en el Grupo 3), los resultados mostraron pocas diferencias significativas entre la aplicación del ECONFO (Grupo 1) y de éste más actividades de lectura (Grupo 2). No obstante, es importante subrayar que en los resultados cualitativos, el Grupo 2 mostró una ligera ventaja sobre el Grupo 1. Se infiere que el rendimiento del Grupo 2, fue el resultado del aprendizaje explícito del ECONFO y de las actividades de lectura, que se reflejó en un efectivo reconocimiento de palabras que al interactuar con las actividades de lectura, facilitó un adecuado uso del contexto para que se diera una comprensión de textos más eficiente.

Al comparar ambas intervenciones (ECONFO y ECONFO más actividades que favorecen la comprensión lectora) con la de actividades que favorecen la comprensión lectora (Grupo 3), se obtuvieron mayores diferencias significativas respecto a los dos primeros, ya que el Grupo 3, sólo mostró mejoría en dos de las seis tareas fonológicas (segmentación de palabras y síntesis de fonemas), en escritura espontánea, y en ninguna de lectura.

Lo anterior sugiere que las actividades que favorecen la comprensión lectora, por sí solas, no son suficientes para desarrollar significativamente todas las habilidades fonológicas ni para mejorar los niveles de la lectoescritura en los niños con RL. Posiblemente, no pudieron desarrollar de una forma eficiente, la conciencia de que las palabras escritas tienen una representación sonora (estrategia de codificación), y estas a su vez, un significado, lo cual pudo interferir en el uso apropiado de las demás actividades que favorecen la comprensión lectora (predicción, organización y recuperación de la información).

Otro resultado importante de enfatizar, es el tiempo durante el cual estuvieron sometidos los niños de los tres grupos en la intervención, es decir, la enseñanza durante 70 sesiones del ECONFO en los niños del Grupo 1 y la combinación del ECONFO con actividades de lectura durante 102 sesiones, hicieron posible desarrollar habilidades fonológicas eficaces (segmentación, categorización sílaba inicial y final) que mejoraron el desempeño en la lectura (letras, sílabas, lectura en voz alta y de comprensión) y en la escritura espontánea de los niños de estos dos grupos. Sin embargo, este efecto no se manifestó de igual manera en las actividades que favorecen la comprensión lectora en los niños del Grupo 3, pues sólo mejoraron en la tarea de segmentación de palabras y escritura espontánea. Este resultado refleja nuevamente la consistencia del efecto positivo del ECONFO sobre las habilidades fonológicas, de lectura y en la escritura espontánea. Mientras que sólo la segmentación de palabras y la escritura espontánea del Grupo 3 se mejoraron con actividades que favorecen la comprensión lectora en 70 sesiones.

El tercer objetivo consistió en identificar los niveles de accesibilidad de las unidades lingüísticas de la CF. En función de los resultados, se encontró que, a diferencia del desarrollo evolutivo de la CF (1º. palabras, 2º. sílabas, 3º. fonemas) de niños hispano parlantes de España (Arnaiz & Ruiz, 2001; Defior et al., 1995; Jiménez & Ortiz, 1998) y angloparlantes sin dificultades lectoras, los niños con retraso lector de este estudio manifestaron un orden diferente. Presentaron menos errores para operar sílabas que palabras (de alta y baja carga semántica), y pocos errores en palabras versus fonemas.

Se infiere que la posición de la sílaba como primer nivel en la CF se debe a que en el castellano mexicano y español (Escoriza, 1991; Clemente, 2001), la sílaba constituye una unidad fácilmente articulable, perceptible y aislable de la cadena de palabras habladas. Existe una regularidad casi perfecta entre las palabras y pseudopalabras escritas y su correspondiente representación sonora (principio alfabético), facilitándose de este modo en los niños de los Grupos 1 y 2, su análisis segmental, su capacidad de síntesis y de análisis. Con base en lo anterior, en este trabajo se asume que la sílaba representó la unidad de referencia del principio alfabético e implicó en los niños con RL una mayor eficiencia tanto para el análisis como para la síntesis de las palabras escritas.

Este efecto de la posición de la sílaba como primer nivel de análisis lingüístico en el plano fonológico, a diferencia de la lengua inglesa, es posible porque la segmentación entre sílabas no siempre es claramente definida en inglés, contrario a la palabra, la cual es la unidad de referencia del inglés por estar mejor definida que la sílaba (Jiménez, Guzmán & Artiles, 1997).

No obstante a que en los niños de este estudio la sílaba resultó ser la unidad lingüística de menor dificultad para operar, estos al igual que niños españoles y angloparlantes, presentaron varias dificultades durante la ejecución de tareas de segmentación (Morais et al., 1987; Rasote, 1994; Rueda et al., 1990) y en el reconocimiento de sílabas en posición inicial (Goswami & Bryant, 1990). Lo anterior pudo explicar en los niños, las dificultades que tenían para generar palabras nuevas a partir de las que ya conocían. También presentaron problemas para reconocer la sílaba final en las palabras (Bradley & Bryant, 1985, citados en

Torgesen et al., 1994; Bryne et al., 1992; Felton & Wodd, 1989; Hulme et al., 2002; Kjeldsen et al., 2003; Torgesen, 2000; Stanovich et al., 1984), y en omitir sílabas en diferentes posiciones de las palabras, especialmente cuando se localizaban en la posición media (Content et al., 1982; Domínguez, 1996; Jiménez, 1995).

La posición del conocimiento lexical (de las palabras), como segundo nivel, resultó ser más complejo de operar por los niños que la tarea de conciencia silábica. Se infiere que se debe a una deficiente habilidad que tienen los niños pequeños (primeros cuatro grados de educación primaria) con y sin dificultades lectoras, para reconocer las palabras como unidades independientes (Jiménez, 1995; Manrique & Graminga, 1987), especialmente cuando artículos o preposiciones, palabras de poco contenido semántico, se encuentran contiguas a palabras de alta carga semántica. Cuando se inició el entrenamiento de esta habilidad, los niños no tenían el conocimiento lexical, ya que no eran capaces de segmentar las oraciones en palabras. Estos datos coinciden con la literatura, en el sentido de que sus ejecuciones eran igual a la de los niños con retraso lector o de aquellos que están en el proceso de adquisición de habilidades lectoras (Francis, Shaywitz, Stebing, Shaywitz & Fletcher, 1996, citados en Domínguez, 1996).

En cuanto al conocimiento fonológico, que se posicionó como tercer nivel, quizá se debió a que los niños no poseían el conocimiento explícito de los sonidos que constituyen una palabra, lo cual evidenció el grado de inmadurez de esta habilidad fonológica en los niños con retraso lector de este estudio, datos parecidos a lo reportado en la literatura anglosajona (Mann & Liberman, 1984; Stanovich, 1985).

Esta unidad lingüística fue más compleja de operar que el resto de las unidades (sílabas y palabras), tal y como se ha visto en los estudios del desarrollo evolutivo de la CF (Arnaiz & Ruiz, 2001; Clemente, 2001; Escoriza, 1991; Jiménez & Ortiz, 1998). El orden de las tareas de menor a mayor complejidad para operar los fonemas, también es similar a lo reportado en la literatura. Los niños de este estudio se equivocaron menos al analizar fonemas vocálicos y consonánticos, que al sintetizarlos y omitirlos, especialmente en posiciones iniciales, finales y en medio de la palabra, resultando ser esta última posición la más compleja, así como se ha reportado en niños españoles (Arnaiz & Ruiz, 2001; Clemente, 2001; Defior et al., 1995; Escoriza, 1991; Jiménez & Ortiz, 1998) y angloparlantes (Mann & Liberman, 1984; Stanovich, 1985). Se reafirma que este nivel lingüístico complejo y abstracto de la CF, cuya accesibilidad ofrece mayores dificultades, se alcanza con la enseñanza explícita de las distintas unidades fonológicas y de ejercicios de lectura tal y como sucede con niños españoles (Jiménez, 1995).

Complementariamente, estos resultados coinciden con los estudios de Jiménez y Ortiz (1994) al afirmar que es más fácil para los niños tomar conciencia de los fonemas vocálicos que de los consonánticos, porque son más fáciles de aislar y percibir acústica y articulatoriamente en el sistema alfabético del castellano. Según la literatura, la conciencia fonémica sitúa a los niños con retraso lector, en las mejores condiciones para reducir sus problemas en la lectoescritura (Jiménez, 1995).

Lo anteriormente referido sugiere la conveniencia de considerar la adquisición del lenguaje escrito como la adquisición de conocimientos

secuenciales de lo concreto a lo abstracto: sílabas a las palabras con contenido semántico, palabras con bajo contenido semántico (e.g., artículos y preposiciones) a los fonemas, ya que esta última fue la que requirió de más tiempo para su accesibilidad e inicialmente fue en la que más errores presentaron todos los niños. Después de la intervención los Grupos 1 y 2, obtuvieron mayor cantidad de aciertos en la conciencia fonémica a diferencia de las demás tareas, especialmente los niños del Grupo 2.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se puede identificar una secuencia de aprendizaje que podría ser de utilidad para desarrollar habilidades de conciencia fonológica, en función del nivel de complejidad de tareas: síntesis de sílabas, segmentación de palabras en sílabas, segmentación de oraciones en palabra (este orden resultó ser diferente a lo reportado en los estudios con españoles, ya que evolutivamente, al conocimiento de palabras se le reconoce como el primer acercamiento a la CF), comparación de sílabas (en este orden: inicial, final, en medio), aislar sílabas (en este orden: inicial, final), omisión de sílabas (en este orden: final, inicial, en medio), aislar fonemas (en este orden: vocales iniciales, finales; consonantes iniciales, finales), síntesis de fonemas, y omisión de fonemas (en este orden: finales, iniciales, en medio). Esta secuencia es distinta con las propuestas hechas por la mayoría de los estudios con niños españoles (Defior et al., 1995; Domínguez & Clemente, 1993; Jiménez & Ortiz, 1998; Treiman & Weatherston, 1992), ya que en ellos se plantea que es necesario trabajar primero con las palabras y con tareas de segmentación antes que las de síntesis.

Por otro lado, se infiere que los estudiantes que leen y escriben de una manera eficiente sin haber recibido un entrenamiento explícito en CF, acceden al código fonológico mediante una vía distinta, es decir, los niños se dan cuenta de que la lengua escrita guarda una relación con el lenguaje hablado que su entorno social, cultural y comunicativo genera y sostiene a su alrededor (Kalman, 2000, 2003) y que conlleva a un significado que le dará sentido a lo escrito (Cervantes, 2002). De esta manera, los niños adquieren un conocimiento pragmático de reglas fonológicas de la lengua escrita, cobrando importancia una vez que se dan cuenta que cuando ven una letra, por ejemplo la *c* dentro de las palabras, medicina, médico o chocolate, reconocen las múltiples expresiones fonémicas de la letra *c*, dando lugar a la correcta pronunciación y obtención del significado de cada una (Smith, 2001). De este modo, los niños pueden analizar esas manifestaciones por sí mismos y comenzarán a descubrir relaciones entre las letras y sus fonemas posibles, rastreando semejanzas entre palabras escritas para tratar de comprenderlas.

Para finalizar, a continuación se discutirán las principales limitaciones del estudio y algunas sugerencias para futuras investigaciones relacionadas con el tema de esta tesis.

Limitaciones

Una de las limitaciones fue no incluir en el ECONFO tareas que desarrollaran el conocimiento de las unidades intrasilábicas (las consonantes iniciales y la rima de una palabra), pues se afirma que la toma de conciencia de las unidades intrasilábicas también correlaciona con buenas ejecuciones en la lectura

y escritura (Treiman, 1989), circunstancia que pudo generar cambios positivos y significativos en la escritura de los niños del Grupo 1 y 2.

Otra limitación fue encontrar pocas palabras de diferente longitud, dibujos y objetos cuyos nombres sean útiles para omitir una sílaba o fonema en diferentes posiciones, y cuya palabra remanente fuera real.

Una condición, más que limitación del estudio es que para beneficiar con el ECONFO a grupos numerosos de niños, ya sea con RL, prelectores o con riesgo de presentar dificultades de lectura, por ejemplo 30 niños (cantidad promedio con la que se forman grupos en una escuela regular), se tiene que capacitar a tres personas como mínimo para ello, ya que es recomendable trabajar con grupos pequeños (10 niños por cada entrenador) para obtener resultados rápidos y efectivos (*National Reading Panel*, 2000 citado en Farstrup & Samuels, 2003).

Una limitante en general, es que para realizar investigaciones de lectura, es imprescindible contar con instrumentos que midan el desempeño y los niveles de lectoescritura, validados y estandarizados en la población mexicana.

Sugerencias para investigaciones futuras

1. En un estudio correlacional, determinar cuales son las habilidades fonológicas del ECONFO que expliquen el desempeño eficiente en las tareas fonológicas y de lectura, de manera que se puedan establecer posibles relaciones entre ellas (e.g., a mejor desempeño en las actividades de omisión de fonemas consonánticos en la posición media de la palabra, los niños responden con mayor cantidad de aciertos en las tareas de lectura en voz alta y de comprensión).

2. En un estudio longitudinal, se podría evidenciar cuáles son las habilidades fonológicas que permanecen estables y cuáles se modifican en el transcurso de un año o más, a partir de la intervención (e.g., la habilidad de síntesis fonológica correlaciona con la cantidad de aciertos en las tareas de lectura de palabras y pseudopalabras al final del tercero, en cuarto y quinto grado de primaria)
3. Sería deseable replicar este trabajo con un número representativo de participantes con RL, para pensar en una posible generalización de resultados en la población mexicana.
4. Sería interesante valorar el alcance que el PCONFO pudiera tener en una muestra de niños con habilidades de lectura adecuadas vs. niños con RL. También, en una muestra de niños preescolares y en niños con dificultades fonológicas de grados más avanzados que los de tercer año de primaria.
5. Es recomendable, analizar los efectos del ECONFO en una muestra de niños con dislexia, con la finalidad de aportar mayor evidencia al estudio de la relación de los trastornos de la lectura y la CF, pues los programas de intervención de tipo fonológico en niños disléxicos, han mostrado ser efectivos (Luviano, 2004).
6. Para finalizar, pese a los avances significativos realizados en los últimos años en el estudio de la lectura y las dificultades lectoras, existe la necesidad de realizar más estudios longitudinales con niños mexicanos de diferentes edades para poder comprender el desarrollo de la lectura y el rol del procesamiento fonológico con toda amplitud, especialmente, en edades

tempranas. Es necesario estudiar los precursores tempranos de la lectura durante la etapa de educación infantil para implementar intervenciones apropiadas y poder prevenir futuros problemas lectores. Estas investigaciones abrirán caminos hacia una mayor colaboración entre educadores y científicos cognitivos para contribuir a mejorar nuestra comprensión de la psicología de la lectura, su diagnóstico y su intervención.

Conclusiones

Las conclusiones que se derivan de este trabajo son las siguientes:

1. La enseñanza sistemática de un programa de entrenamiento en conciencia fonológica (ECONFO), durante 70 sesiones, es útil para desarrollar habilidades fonológicas.
2. Se consideran adecuadas la selección de las tareas y secuencia de actividades del ECONFO, lo cual alude a los diferentes niveles de análisis lingüístico, tipos de tareas, posición de las unidades lingüísticas en la palabra, y estructuras silábicas, pues todo ello fue determinante y eficiente para el aprendizaje de la CF y de la lectura.
3. El desarrollo de la CF facilita la reducción de errores en la lectura de letras, sílabas, palabras y pseudopalabras, de textos y en la comprensión lectora de los niños con RL, según el Test de Análisis de la Lecto Escritura (TALE).
4. La combinación del ECONFO con actividades que favorecen la comprensión lectora, produce mayores beneficios en la CF, en la lectura, y

en la construcción de oraciones con estructuras sintácticas y semánticas efectivas (ej. sujeto, adjetivos, verbos y predicado) con una secuencia lógica de causa y efecto (escritura espontánea).

5. Las actividades que favorecen la comprensión lectora, por sí solas, no son suficientes para desarrollar todas las habilidades fonológicas ni para mejorar los niveles de la lectoescritura en los niños con RL.
6. En lo que se refiere a los niveles de accesibilidad del conocimiento fonológico, se evidenció, a diferencia de algunos hallazgos del castellano español y del la lengua inglesa, la siguiente secuencia: sílabas, palabras con contenido semántico, palabras sin contenido semántico, y fonemas.
7. El desarrollo de los niveles más complejos y abstractos como el conocimiento fonémico, sugiere que al menos en los niños con RL, no se produce espontáneamente con el paso del tiempo, ni con un programa de enseñanza escolar habitual de la lectura. Requiere de una instrucción explícita y sistemática de los fonemas, lo cual impactó no solamente para producir mejores analizadores del lenguaje oral, sino también mejores lectores (Escoriza, 1991).
8. Los resultados de este trabajo tienen implicaciones educativas. Por ejemplo, un entrenamiento en CF con tareas y actividades como las que se utilizaron en este estudio, tiene la posibilidad de desarrollar en los niños, con y sin retraso lector, la habilidad de centrar la atención en su lenguaje (plano fonológico) y reflexionar sobre sus unidades lingüísticas como la sílaba,

palabras con alto y bajo contenido semántico, y los fonemas, que a lo largo beneficiará en el rendimiento de los niños en la lectura y escritura.

Se ha sugerido que el factor edad cronológica consolida el déficit fonológico (Hernández-Valle & Jiménez, 2001). Esto nos conduce a la necesidad de intervenir lo antes posible con un programa de entrenamiento en CF en los casos en que se sospeche la presencia de dificultades fonológicas o de lectura. Por el contrario, si se espera a que se presenten y consoliden estas dificultades, nos arriesgamos a que estos niños continúen con sus dificultades lectoras incluso en la vida adulta.

9. Por lo anterior, otra implicación educativa es la prevención, que puede incorporar un entrenamiento al currículo escolar en los primeros niveles educativos. Ante tal condición, bien se podría iniciar con tareas o actividades cuya mejor secuencia sería de lo más fácil a lo más complejo: segmentación, identificación, síntesis y omisión, primero de sílabas y después de fonemas. El siguiente aspecto a considerar es la posición de las sílabas y fonemas dentro de la palabra, según los resultados del presente trabajo y de acuerdo a la literatura. Lo más efectivo y sencillo es, iniciar con la identificación de las sílabas y los fonemas en posiciones iniciales, prosiguiendo con la final y posteriormente con la posición media. Mientras que para las tareas de omisión, es mejor empezar con la posición final, después con la inicial y terminar con la posición de en medio.

10. Si bien, la fuente de los trastornos de la lectura puede ser multicausal es notable la importancia del nivel de codificación de la palabra oral. En otras palabras, si se incrementa o fortalece la CF, cabría esperar un efectivo

análisis semántico de palabras y sintáctico de oraciones escritas. Con ello fomentar una automatización de los procesos de codificación fonológica, incidiendo sobre el desarrollo de más representaciones ortográficas para acceder más fácilmente a la comprensión de textos escritos.

Lo anterior, haciendo la salvedad de que sin duda la codificación de palabras es una habilidad necesaria para poder leer, pero ésta es un medio y no el fin. Una buena codificación no garantiza una buena comprensión.

11. En función de los resultados, se puede suponer que existen indicios que el retraso lector que experimentan los niños de este estudio, se deba a una inmadurez de las habilidades de codificación de información fonológica. Esta suposición se basa en el hecho de que después de la intervención con el ECONFO, los niños mejoraron su desempeño en el nivel fonológico y de lectura, dado que no se estimularon de manera ex profeso, las demás áreas del desarrollo cognoscitivo (memoria y atención), y para lo cual se sugerirían otras investigaciones.

A continuación se presentan concretamente las aportaciones teóricas, metodológicas y educativas de este estudio.

Aportaciones Teóricas

1. El diseño de un programa de entrenamiento en CF con base en el sistema alfabético y ortográfico propio del castellano mexicano, atendiendo a una secuencia evolutiva de aprendizaje para la elaboración de las tareas. Este programa tiene las siguientes características:

- Es estructurado; las tareas se enseñan de forma ordenada y coherente más que por partes o por sus elementos tomados al azar.
- Es secuencial; implica que el descubrimiento de las unidades lingüísticas y su manipulación son graduales.
- Es acumulativo; se utilizan los nuevos elementos para reforzar los otros ya enseñados.
- Es multisensorial; implica el uso y la integración de las modalidades auditiva, visual y táctil, como la asociación de los fonemas con su grafía y la manipulación de materiales (objetos y dibujos).

2. La enseñanza de la CF, independientemente de que vaya o no acompañado de actividades que favorecen la comprensión lectora, es útil en la superación de las deficiencias fonológicas, de la lectura y de la escritura espontánea. Sin embargo, la combinación del ECONFO con actividades que favorecen la comprensión lectora, produce mayores beneficios en general.

3. La secuencia de los niveles de accesibilidad para los niños con RL de este estudio: sílaba, palabra, fonema.

Por otro lado, es importante conocer los problemas específicos de un lector para poder intervenir de manera adecuada. Retomando los modelos tanto seriales como interactivos presentados en este trabajo, se puede encontrar

claramente dificultades en el reconocimiento y codificación de las palabras (Nivel o módulo fonológico) y en la comprensión lectora (nivel de análisis semántico) cuando existe un retraso lector. En este caso, el maestro o especialista podrá disponer y utilizar con confianza, programas orientados a corregir las dificultades fonológicas acompañado de actividades que promuevan la obtención del significado de las palabras y de la información relevante del texto, lo cual facilitaría el proceso lector, cuyo fin último es la comprensión del texto escrito.

Aportaciones Metodológicas

La utilización de una muestra de niños de tercer grado de primaria con RL. La selección obedeció a la evidencia de que el conocimiento fonético de los niños hispano parlantes de tercer grado de primaria correlaciona más significativamente con la lectura de palabras nuevas y en la comprensión lectora, a diferencia de grados escolares avanzados.

La utilización de tres intervenciones en niños con RL: Grupo 1, aplicación del ECONFO; Grupo 2, ECONFO con actividades que favorecen la comprensión lectora; y, Grupo 3, sólo actividades que favorecen la comprensión lectora. Este manejo obedeció a que la CF la adquieren la mayoría de los lectores emergentes sin un entrenamiento específico en CF. Además, se partió del supuesto de que es gracias al uso de estrategias de actividades de lectura, que el niño es capaz de abordar de manera exitosa la lectura, comprender y extraer información relevante del texto (Carrasco, 2003) sin un entrenamiento explícito en CF. En ese tenor, fue

importante analizar los beneficios de un entrenamiento en CF en los niños con dificultades en la lectura.

El manejo estadístico: Cuantitativo y cualitativo. El objetivo fue dar cuenta tanto a nivel numérico (nivel de significancia) como descriptivo, de los efectos de ECONFO, como del proceso secuencial de aprendizaje del conocimiento fonológico de los niños (el cómo).

Aportaciones Educativas (aplicación, utilidad)

Este trabajo tiene un impacto social, ya que los resultados tienen implicaciones educativas. Una implicación educativa es considerar al entrenamiento en CF para niños con RL en las actividades escolares generales, contextualizadas en un plan de trabajo remedial, que permita desarrollar en ellos la capacidad de centrar su atención sobre el lenguaje y reflexionar sobre las unidades lingüísticas con el propósito de mejorar los niveles (desempeño) en la lectura. Dos, la conveniencia de llevar a cabo el entrenamiento en CF, como medida preventiva, en los casos que se sospeche la presencia de dificultades fonológicas o de lectura, así como en niños que apenas están iniciando el aprendizaje de la lectura.

Finalmente, sería recomendable implementar en las actividades escolares y para futuras investigaciones que analizan las técnicas de comprensión lectora, actividades que favorecen la comprensión lectora. El propósito es crear en los niños un componente cognitivo y otro emocional, para que con ello, se desarrolle en el niño un sentido de control consciente sobre las estrategias que puede adoptar en cada texto que lee. El primer componente se refiere a la enseñanza de

estrategias de codificación, organización y recuperación de información; la segunda, en crear en los niños actitudes positivas tales como el éxito y el gusto por la lectura.

Referencias

- Aaron, P. & Malatesha, J. (1992). Intervention strategies: Word recognition and spelling. En: *Reading Problems Consultation and Remediation*. E.U.: The Güilford-School.
- Abúndiz, V. & Pérez, I. (2006). *Programa de enseñanza de la conciencia fonológica en un grupo de niñas institucionalizadas de primer grado de primaria*. Tesis de Licenciatura. UNAM.
- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MA. MIT Press.
- Alva, E. & Hernández, E. (2001). *La producción del lenguaje de niños mexicanos: Un estudio transversal de niños de cinco a doce años*. México: UNAM-CONACYT.
- American Psychiatric Association (2002). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. México: Masson.
- Arnaiz, P. & Ruíz, M. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil. Unidades didácticas y de aprendizaje*. Málaga: Aljibe.
- Ball, E. & Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early Word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.
- Baron, J. & Strawson, C. (1976). Use of ortographic and word specific knowledge in reading words aloud. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2, 386-393.

- Berko, J. & Bernstein, R. (1999). *Psycholinguistic*. España: Interamericana.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read a causal connection. *Nature*. 301, 419-421.
- Brady, S. A., & Sankweiler, D. P. (Eds.). Phonological process in literacy. New Jersey Hillsdale: LEA, 62- 94.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children, *Journal of Educational Psychology*, 83, 805-812.
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 129-142.
- Carrillo, Ma. S. & Sánchez, J. (1991). Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Language y Education*, 9, 109-116.
- Castles, A. & Coltheart, M. (2004). ¿Is there a casual link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91 (1), 77-111.
- Cervantes, A. (2002). *Motivación: manejo de estrategias para la lectura con sentido*. Tesis de Maestría. México: UNAM.
- Chall, J. S. (1983). *Learning to read: The great debate*. Updated Edition. New York: McGraw-Hill.

- Chera P. & Wood, C. (2003). Animated multimedia 'talking books' can promote phonological awareness in children beginning to read. *Learning and Instruction* 13, 33-52.
- Clemente, M. & Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Clemente, M. (2001). Enseñar a Leer. Madrid: Pirámide.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading task. En: *Strategies of information processing*. New York: Academic Press.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading task. En: Underwood, G. (Ed.). *Strategies of information processing*. London: Academic Press.
- Coltheart, M. (1985). In defense of dual- route models of reading. *The Behavioral and Brain Sciences*, 8, 709- 710.
- Coltheart, M. (1985). In defence of dual-route models of reading. *The Behavioral and Brian Science*, 8, 709-710.
- Content, A., Kolinsky, R., Morais, J. & Bertelson, P. (1982). Phonetic segmentation in prereaders: Effect of corrective information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 49-72.
- Cornwall, A. (1992). The relationship of phonological awareness, rapid naming and verbal memory to severe reading and spelling disability. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 532-538.
- Cuetos, F. (1993). *Análisis de los proceso psicológicos de escritura desde los procesos psicológicos cognitivos*. Madrid: Escuela Española.

- Cunningham, A. (1990). Explicit versus implicit instruction in Phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez & M., Quecuty, A. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Archidona: Aljibe.
- Defior, S., Gallardo, J. & Ortúzar, R. (1995). *Aprendiendo a leer: Materiales de apoyo Nivel 1 y Nivel 2*. Archidona: Aljibe.
- Domínguez, B & Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, lenguaje y educación*, 19-20, 171-181.
- Domínguez, B. (1992). La enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Programas para la educación infantil*. Tesis de Doctorado. Universidad de Salamanca.
- Domínguez, B. (1996). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 83-96.
- Downing, G. & Downing, M. (1986). *Experiments in linguistics and literacy in Papua New Guinea*. Canada: Report from the Faculty on Education, University of Victoria, B. C.
- Ehri, L. C., & Robbins, C. (1992). Beginners need some decoding skill to read words by analogy. *Reading Research Quarterly*, 27, 12-26.

- Ellis, A. & Young, A. (1992). *Neuropsicología cognitiva humana*. México: Masson.
- Escoriza, N. (1991). Niveles del conocimiento fonológico. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 44, 269-276.
- Farstrup, A. & Samuels, J. (2003). *What research has to say about reading instruction?* Delaware: International Reading Association.
- Favila, A., Yáñez, G., Bernal, J., Rodríguez, M. & Fernández, T. (1999). Estudio del procesamiento fonológico como predictor de la lectura. *Revista Mexicana de Psicología*. 16, 57-63.
- Felton, R. & Wood, F. (1989). Cognitive deficits in reading disability and attention deficit disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 67-98.
- Frith, U. (1985). "Beneath the surface of developmental dyslexia". En: Patterson, K., Marshall, J. & Coltheart, M. (Eds.). *Surface Dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: LEA, p.p., 82- 107.
- García Celada, M. (2003). *Vamos a jugar con... las palabras, las sílabas, los sonidos y las letras*. Madrid: CEPE.
- González, M. J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: Análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 97-107.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. United Kingdom: Lea.

- Hecht, S. & Close, L. (2002). Emergent literacy skills and training time uniquely predict variability in responses to phonemic awareness training in disadvantaged kindergartners. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 93-115.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández-Valle, I. & Jiménez, J. E. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector. ¿Es determinante la edad en la eficiencia de la intervención? *Infancia y Aprendizaje*, 24, 379-395
- Herrera, L., Defior, S. & Lorenzo, O. (2007). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y reglas de correspondencia grafema-fonema en la adquisición del lenguaje escrito en adultos analfabetos. *Estudios de psicología*, 28, 369-383.
- Herrera, L., Defior, S. & Lorenzo, O. (2007). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y reglas de correspondencia grafema-fonema en la adquisición del lenguaje escrito en adultos analfabetos. *Estudios de psicología*, 28, 369-383.
- Hong, K. & Goetz, E. (1994). Context effects on word recognition and reading comprehension of poor and readers: a test of the interactive-compensatory hypothesis. *Reading Research Quarterly*, 29, 179-187.
- Hulme, Ch., Hatcher, P., Nation, K., Brown, A., Adams, J. & Stuart, G. (2002). Phoneme Awareness Is a Better Predictor of Early Reading Skill Than Onset-Rime Awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 2-28

- Hurford, D., Darrow, L., Edwards, T., Howerton, C., Mote, Ch., Schauf, J. & Coffey, S. (1993). An examination of phonemic processing abilities in children during their first-grade year. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 167-177.
- Hurford, D., Johnston, M., Nepote, P., Hampton, S., Moore, S., Neal, J., Mueller, A., McGeorge, K., Huff, L., Awad, A., Tatro, C., Juliano, Ch. & Huffman, D. (1994). Early identification and remediation of phonological-processing deficits in first-grade children at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 27*(10), 647-659.
- Hurford, D., Shauf, J., Bunce, L., Blainch, T. & Moore, K. (1994). Early identification of children at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 27*, 371-382.
- Jiménez, J. & Ortiz, R. (1994). Phonological awareness in learning literacy. *Comunication and Cognition-Artificial Intelligence, 11*, 127-152.
- Jiménez, J. & Ortiz, R. (1998). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J. (1995). *Conciencia Fonológica y Aprendizaje de la lectura*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J., Guzmán, E. & Artilés. R. (1997). Efectos de la frecuencia silábica posicional en el aprendizaje de la lectura. *Cognitiva, 9*, 3-27.
- Kalman, J. (2000). ¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias. En Schmelkes (Comp.). *Lecturas para la educación de los adultos*. Vol. 4. México: INEA-Noriega Editores.

- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 37-66.
- Kjeldsen, C., Niemi P. & Olofsson, A. (2003). Training phonological awareness in kindergarten level children: consistency is more important than quantity. *Learning and Instruction*, 18, 349-365.
- Labarte, E. (1988). *Conciencia fonológica y algunas de las habilidades del periodo de operaciones concretas de Piaget en relación al logro de lectura*. Tesis de Psicología, Universidad Anahuac.
- Leberge, D. & Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lewkowicz, N. (1980). Phonemic awareness training: what to teach how teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72, 686-700.
- Lieberman, I., Shankweiler, D., Fischer, F. & Carter, B. (1974). "Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child". *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201- 212.
- López-Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 44, 173-180.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284.

- Luviano, L. (2004). *Evaluación e intervención de un caso de dislexia del desarrollo: Perspectiva neuropsicología cognitiva*. Tesis de Maestría, UNAM.
- Mann, V. & Liberman, S (1984). Phonological awareness and verbal short-term. *Journal of Learning Disabilities, 17*, 592-598.
- Mann, V. (1986). Phonological awareness: The role of reading experience. *Cognition, 24*, 65-92.
- Mann, V. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 259-269.
- Manrique, A. & Gramigna, S. (1987). *Iniciación a la lecto-escritura: Teoría y práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Morais, J., Alegria, J. & Content, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 7*, 1-23.
- Muter, V., Hulme, Ch., Snowling, M. & Taylor, S. (1997). Segmentations, not rhyming predict early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology, 65*, 370-396.
- Padget, S., Knight, D. & Sawyer, D. (1996) Tennessee meets the challenge of dyslexia. *Annals of Dislexia, 46*, 51-72.
- Perfetti, C. A. (1991). Representations and awareness in the acquisition of reading competent. En Riben & Perfetti (Eds). *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale: LEA.

- Rayner K. & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Rosselli, M., Matute, E. & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42, 202-210.
- Rueda, M., Sánchez, E. & González, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 39-52.
- Sánchez, J. (2003). *México reprueba en educación: OCDE*. El Universal, Año: LXXXVII, Tomo: CCCXL (31,374). A1 y A7. Miércoles 17 de Septiembre. México, D. F.
- Sánchez, J., Enríquez, A. & Matute, E. (1995). El aprendizaje de la escritura en español cuando el acceso a la vía de conversión fonema-grafema es limitado. Análisis de un caso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 3, 157-172.
- Sánchez, P. A. & Ruíz, M. S. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil*. Archidona: Aljibe.
- Santiuste, V. & López-Escribano, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychology*, 4, 13-22.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Siegel, S. & Castellan, N. (2003). *Estadística no paramétrica*. México: Trillas.
- Smith, F. (2001). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Machado libros.

- Spear-Swerling, L & Stenberg, J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 91-122.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor readers: the phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-604.
- Stanovich, K. Cunningham, A. & Feeman, D. (1984). Intelligence, cognitive skills and early reading progress. *Reading Research Quarterly*, 19, 278-303.
- Stuart, M. & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139-181.
- Taylor, I. (1983). *The psychology of reading*. New York: Academic Press.
- Torgesen, J. (1985). Memory processes in reading disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 350-357.
- Torgesen, J. (1988). Studies of children with learning disabilities who perform poorly on memory span task. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 15-55.

- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: the lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice, 15*, 55-64.
- Torgesen, J., Alexander, A., Wagner, R., Rashotte, C., Voeller, K. & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities, 34* (1), 33-58, 78.
- Torgesen, J., Wagner, R. & Rashotte, C. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities, 27*, 276-286.
- Torgesen, J., Wagner, R., Laughon, K. & Rashotte, C. (1993). Development of young readers phonological processing abilities. *Journal of Educational Psychology, 27*, 276-286.
- Toro, J. & Cervera, M. (1990). *Test de análisis de lectoescritura*. Barcelona.
- Treiman, R. & Weatherston, S. (1992). Effects of linguistic structure on childrens ability to isolate initial consonants. *Journal of Educational Psychology, 84*, 174-181.
- Treiman, R., & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. En: Truxler, J. & O'Keefe, B. (2007). The effects of phonological awareness instruction on beginning Word recognition and spelling. *Augment alterns communicative, 123*, 164-176.

- Valle, F. & Cuetos, F. (1989). Las dislexias desde el enfoque neurocognitivo. *Revista de Neurología de Sant Pau*, 5, 45-110
- Vellutino, F., Scanlon, D. & Spearing, D. (1995). Semantic and phonological coding in poor and normal readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 76-123.
- Wagner, R. & Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Wagner, R., Torgesen, J., Laughon, P., Simmons, K. & Rashotte, C. (1993). Development of young readers phonological processing abilities. *Journal of Educational Psychology*, 85, 83-103.
- Wagner, R., Torgesen, J. & Rashotte, C. (2000). *Comprehensive test of phonological processing*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Wechsler, D. (2001). *Escala de inteligencia Wechsler para niños*. México: Manual Moderno.
- Yáñez, G. (2000). *Batería neuropsicológica para la evaluación de niños con trastornos del aprendizaje: estandarización con niños de la zona metropolitana de la ciudad de México*. Tesis de Doctorado. UNAM.

Anexo A

Programa de Entrenamiento en Conciencia Fonológica (ECONFO).

Parte I

El entrenador modelará el procedimiento de las tareas con los ejemplos, posteriormente pedirá a los niños que hagan lo mismo para asegurarse de que han comprendido la tarea y puedan realizar por sí solos las actividades.

Segmentación Léxica

Consiste en que el niño reconozca el número de palabras de una oración que se le presenta oralmente. La respuesta de los niños es la realización de dibujos y de palmadas que representa cada una de las palabras.

Objetivos

1. Cada niño aprenderá a segmentar oraciones compuestas de dos y tres palabras de contenido.
2. Cada niño aprenderá a segmentar oraciones compuestas de más de tres palabras de contenido y una función (artículo).
3. Cada niño aprenderá a segmentar oraciones compuestas de más de tres palabras de contenido y dos de función (artículo y preposición).
4. Cada niño aprenderá a segmentar oraciones compuestas de más de tres palabras de contenido y de función (artículos y preposiciones).

Procedimiento.

Las actividades que a continuación se presentan deberán ser trabajadas de acuerdo al procedimiento que ilustra la tabla 1.

Tabla 1

Orden que se debe seguir para llevar a cabo la tarea de segmentación léxica

	Entrenador		Niño
1	Enuncia verbalmente la oración: <i>María-come.</i>	1	
2	Dice la oración dando una palmada por cada palabra. Pide al niño que haga lo mismo y que cuente las palmadas.	2	Repite la oración dando una palmada por cada palabra: <i>María-come.</i> , dice el número de palmadas.
3	Representa los conceptos de la oración mediante dibujos colocando debajo del dibujo de <i>María</i> el número 1, y el 2 debajo de <i>come</i> . Pide al niño que haga lo mismo.	3	Representa los conceptos de la oración mediante dibujos, colocando debajo de ellos el número que le corresponde.

4 Dice la oración señalando el número que correspondiente a cada dibujo. Pide al niño que haga lo mismo.

4 Repite la oración señalando el número que correspondiente a cada dibujo.

5 Dice la oración poniendo una cruz sobre el número que corresponde a cada dibujo. Pide al niño que haga lo mismo.

5 Repite la oración marcando con una cruz el número correspondiente a cada dibujo.

Sesión 1

El entrenador dirá una oración diferente a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Oraciones de 2 palabras

Ejemplos: María come; libro abierto.

1. Ballena gris.

2. Luis canta.

3. Jaime llora.

4. Ojos cerrados.

5. Manzana roja.

Sesión 2

Oraciones de 3 palabras:

1. José lee libros.
2. Tres caballos cafés.
3. Ana bebe agua.
4. Mis zapatos negros.
5. María sube escaleras.

Las actividades que continúan incluyen oraciones compuestas de nexos o palabras función. Esto implica que la mayoría de las palabras función no se pueden ilustrar, por lo tanto, se utilizará el símbolo * para representarlas. El niño ilustrará los conceptos implícitos de la oración y utilizará este símbolo cuando se dibuje palabras función:

Oraciones de 4 palabras:

1. El cartero lee cartas.
2. Los pájaros comen gusanos.
3. La rana salta alto.
4. El músico toca violín.
5. La señora siembra flores.

Sesión 3

Oraciones de 6 palabras:

1. Recortamos las fotos con tijeras grandes.
2. La maestra escribe con pluma negra.

3. El doctor examina a mi perro.
4. El astronauta viajó hasta la luna.
5. Nacho apaga el fuego con agua.

Oraciones de 9 y 10 palabras:

1. La acuarela se cayó al suelo y se rompió.
2. Vimos una película y comimos palomitas.
3. El Koala se trepa al árbol para comer hojas grandes
4. Los buzos nadan bajo el agua para observar a tiburones.
5. Gabriel lee un libro para estudiar antes del examen.

Segmentación Silábica

La tarea consiste en que el niño segmente una palabra en sus sílabas constitutivas. Las palabras son de tres, cuatro y cinco sílabas con estructura inicial Consonante-Vocal (CV), Consonante-Consonante-Vocal (CCV) y Consonante-Vocal-Consonante (CVC).

Objetivos

1. El niño aprenderá a segmentar palabras trisilábicas (estructuras CVC).
2. El niño aprenderá a segmentar palabras tetrasilábicas (CV).
3. El niño aprenderá a sintetizar palabras multisilábicas (estructuras CV, CCV, CVC).

Sesión 4

Procedimiento

La instrucción es la siguiente: *“Escuchen con atención, les voy a decir una palabra a cada uno, después la van a dividir en sílabas, por cada sílaba darán una palmada y por último me dirán cuántas sílabas tiene esa palabra. Por ejemplo si digo maceta, responderán ma-ce-ta, al mismo tiempo darán una palmada por cada sílaba y después dirán que tiene 3 sílabas”.*

El entrenador dirá una palabra diferente a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Palabras de tres sílabas.

Ejemplos: Maceta, ladrillo.

1. bandera.
2. corbata
3. pescado
4. tarjeta
5. pulsera

Palabras de cuatro sílabas:

1. espinaca.
2. televisión.
3. mecánico.
4. calabaza.
5. mariposa.

Sesión 5

1. chocolatero
2. archipiélago
3. zapatería
4. computadora
5. tortillería

Síntesis Silábica

La tarea consiste en que el niño sintetice una serie de sílabas de una en una para que las combine (unir) y pueda encontrar la palabra resultante.

Objetivos

1. Cada niño aprenderá a sintetizar palabras trisilábicas a partir de sílabas directas (CV).
2. Cada niño aprenderá a sintetizar palabras trisilábicas a partir de sus componentes silábicos (estructuras CCV o CVC).
3. Cada niño aprenderá a sintetizar palabras tetrasilábicas a partir de sílabas directas (CV).
4. Cada niño aprenderá a sintetizar palabras tetrasilábicas a partir de sus componentes silábicos (estructuras CCV o CVC).
5. Cada niño aprenderá a sintetizar palabras multisilábicas a partir de sus componentes silábicos (CV, CCV, CVC).

Sesión 5

Procedimiento.

El entrenador presentará oralmente una secuencia de sílabas manteniendo un intervalo constante entre ellas de un segundo de separación. Cada niño debe encontrar a que palabra corresponde la secuencia de sílabas. La instrucción es la siguiente: *“Escuchen con atención ¿Qué palabra se formará si juntamos las sílabas re-vis-ta? se forma la palabra revista”.*

El entrenador dará un grupo de sílabas a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Palabras de tres sílabas.

Ejemplos: revista, conejo.

1. bo-le-to.

2. ga-rra-fón.

3. ca-be-llo.

4. pe-ri-co.

5. mu-cha-cho.

Sesión 6

Procedimiento.

El entrenador presentará oralmente una secuencia de tres sílabas (CCV o CVC), manteniendo un intervalo constante entre ellas de un segundo de separación. Cada niño debe encontrar a que palabra corresponde. La instrucción

es la siguiente: “*Escuchen con atención ¿Qué palabra se formará si juntamos las sílabas tor-ti-lla, se forma la palabra tortilla?*”.

El entrenador dará un grupo de sílabas a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Palabras

Ejemplos: Tortilla, florero

1. pro-fe-sor.
2. gra-na-da.
3. plu-me-ro.
4. cal-ce-tín.
5. flo-re-ro.

Sesión 11

Procedimiento.

El entrenador presentará oralmente una secuencia de cuatro sílabas (CV), manteniendo un intervalo constante entre ellas de un segundo de separación. Cada niño debe encontrar a que palabra corresponde. La instrucción es la siguiente: “*Escuchen con atención “¿Qué palabra se forma si juntamos las sílabas ve-la-do-ra, se forma la palabra veladora?”*”

El entrenador dará un grupo de sílabas a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Palabras

Ejemplos: veladora y cocodrilo.

1. cho-co-la-te.
2. de-sa-yu-no.
3. ma-ri-ne-ro.
4. la-gar-ti-ja.
5. bi-ci-cle-ta.

Sesión 12

Procedimiento.

El entrenador presentará oralmente una secuencia de cuatro sílabas (CCV o CVC), manteniendo un intervalo constante entre ellas de un segundo de separación. Cada niño debe encontrar a que palabra corresponde. La instrucción es la siguiente: “*Escuchen con atención “¿Qué palabra se forma si juntamos las sílabas cal-ce-ti-nes?”*”

El entrenador dará un grupo de sílabas a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Palabras.

Ejemplos: calcetines y planetario.

1. cla-va-dis-ta.
2. ser-vi-lle-ta.
3. plas-ti-li-na.
4. man-da-ri-na.

5. pre-si-den-te.

Sesión 13

Procedimiento.

Presentar oralmente una secuencia de más de cuatro sílabas (CV o CVC), manteniendo un intervalo constante entre ellas de un segundo de separación. Cada niño debe encontrar a que palabra corresponde. La instrucción es la siguiente: “*Escuchen con atención “¿Qué palabra se forma si juntamos las sílabas pas-te-le-rí-a, se forma la palabra pastelería”.*”

El entrenador dará un grupo de sílabas a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Palabras

Ejemplos: pastelería y ventiladores

1. ca-ri-ca-tu-ra.
2. com-pu-ta-do-ra.
3. de-par-ta-men-to.
4. rom-pe-ca-be-zas.
5. mo-to-ci-cle-ta.

Sesión 14

Procedimiento.

Los ejercicios de síntesis que a continuación se sugieren incluyen secuencias de sílabas que inician con fonemas vocálicos. Cada niño encontrará entre un grupo de tres objetos aquel que corresponda con la secuencia señalada

por el entrenador. La instrucción es la siguiente: *“Escuchen con atención, sobre la mesa hay tres objetos, les voy a decir el nombre de uno de ellos pero dividido en sílabas, lo que tienen que hacer es unir esos sonidos y formar la palabra para que sepan su nombre y puedan elegirlo del grupo de objetos”*.

El entrenador presentará un grupo de objetos a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Palabras de tres sílabas:

Objetos: Maleta, muñeca, botella. Palabra: Ma-le-ta.

Palabras de cuatro sílabas:

Objetos: Bicicleta, elefante, calcetín. Palabra: E-le-fan-te.

Palabras de cinco sílabas.

Objetos: Helicóptero, motocicleta, rinoceronte. Palabra: He-li-cop-te-ro.

Nota: El entrenador intercambiará la palabra en cada grupo de objetos a partir del cuarto niño para que no se repitan la secuencia de objetos y la palabra. Ejemplo, objetos: Helicóptero, motocicleta, rinoceronte. Palabra: He-li-cop-te-ro. Cambiar por objetos: Rinoceronte, helicóptero, motocicleta. Palabra: Rinoceronte.

Sesión 15

Procedimiento.

Cada niño encontrará entre un grupo de cuatro dibujos, aquel que corresponda con la secuencia señalada por el entrenador. La instrucción es la siguiente: *“Escuchen con atención sobre la mesa hay tres dibujos, les voy a decir el nombre de uno de ellos pero dividido en sílabas, lo que tienen que hacer es*

juntar esos sonidos y formar la palabra para que sepan su nombre y puedan elegirlo del grupo de dibujos”.

El entrenador presentará un grupo de dibujos a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Palabras de tres sílabas

Dibujos: Antena, estadio, guarache, cereza. Palabra: Ce-re-sa.

Palabras de cuatro sílabas

Dibujos: Ambulancia, uniforme, lagartija, dinosaurio. Palabra: U-ni-for-me.

Palabras de cinco sílabas

Dibujos: Refrigerador, motocicleta, parabólica, rompecabezas. Palabra: Com-pu-ta-do-ra.

Nota: El entrenador intercambiará las palabras a partir del cuarto niño para que no se repita la secuencia de dibujos y la palabra. Ejemplo, dibujos: Refrigerador, motocicleta, parabólica, rompecabezas. Palabra: Com-pu-ta-do-ra. Cambiar por dibujos: Parabólica, rompecabezas, refrigerador, motocicleta. Palabra: refrigerador.

Sesión 16

Procedimiento.

Cada niño retirará de un grupo de cinco objetos, aquel cuyo nombre (elegido al azar) corresponda con la secuencia silábica de la palabra emitida por el entrenador hasta que todos los objetos hayan sido retirados por el niño. La instrucción es la siguiente: *“Escuchen con atención, sobre la mesa hay cinco*

objetos, les voy a decir el nombre de cada uno de ellos pero dividido en sílabas, lo que tienen que hacer es unir esos sonidos, formar la palabra para que sepan su nombre y puedan retirarlo del grupo de objetos”.

El entrenador dará un grupo de objetos a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Palabras de tres sílabas.

Objetos: Calcetín, paraguas, algodón, ciruela, pelota.

Secuencia: Pe-lo-ta, al-go- dón, pa-ra-guas, ci-rue-la, cal-ce-tín.

Palabras de cuatro sílabas.

Objetos: Diccionario, servilleta, plastilina, veladora, cocodrilo.

Secuencia: Ser-vi-lle-ta, ve-la-do-ra, dic-cio-na-rio, co-co-dri-lo, plas-ti-li-na.

Palabras de cinco sílabas.

Objetos: Helicóptero, motocicleta, paracaídas, rinoceronte, rompecabezas.

Secuencia: pa-ra-ca-í-das, rom-pe-ca-be-zas, he-li-cóp-te-ro, mo-to-ci-cle-ta, ri-no-ce-ron-te.

Nota: El entrenador intercambiará la secuencia de las palabras a partir del cuarto niño. Ejemplo, objetos: Helicóptero, motocicleta, paracaídas, rinoceronte, rompecabezas. Secuencia: Pa-ra-ca-í-das, rom-pe-ca-be-zas, he-li-cóp-te-ro, mo-to-ci-cle-ta, ri-no-ce-ron-te. Cambiar por objetos: Helicóptero, motocicleta, paracaídas, rinoceronte, rompecabezas. Secuencia: Rom-pe-ca-be-zas, pa-ra-ca-í-das, ri-no-ce-ron-te, he-li-cóp-te-ro, mo-to-ci-cle-ta.

Sesión 17

Procedimiento.

Cada niño encontrará la palabra que corresponda a la secuencia de cuatro y cinco sílabas emitida por el entrenador, además el niño hará un dibujo que la ilustre. La instrucción es la siguiente: *“Escuchen con atención les voy a decir una palabra dividida en sílabas, lo que tienen que hacer es juntarlas y formar un palabra, la cual van a dibujar en su cuaderno”.*

El entrenador dará una palabra (secuencia silábica) a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Secuencia de cuatro sílabas:

1. ma-ri-po-sa
2. ma-ce-te-ro
3. pa-pe-le-ría
4. cu-ca-ra-cha
5. au-to-mó-vil.

Secuencia de cinco sílabas.

1. cho-co-la-te-ro
2. ar-chi-pi-é-la-go
3. za-pa-te-ría
4. com-pu-ta-do-ra
5. tor-ti-lle-ría.

Identificación de Sílabas (análisis de sílabas)

Consiste en identificar sílabas en dos posiciones (inicio o al final) de una palabra presentada oralmente.

Objetivos

1. Cada niño aprenderá a aislar sílabas que ocupen la posición inicial en palabras de tres sílabas.
2. Cada niño aprenderá a aislar sílabas que ocupen la posición final en palabras de tres sílabas.

Sesión

Procedimiento

Cada niño deberá identificar de un grupo de 5 objetos aquellos cuyos nombres empiezan con la sílaba señalada por el entrenador. La instrucción es la siguiente: *“Escuchen con atención les voy decir una sílaba para que elijan tres objetos cuyos nombres empiecen con la sílaba que yo pronuncie, por ejemplo si digo ma, ustedes tienen que elegir la masa, la manija y la maceta.*

El entrenador dará un grupo de objetos a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Listas de objetos:

1. aguja, tortuga, anillo, aretes, soldado. Sílaba: A
2. conejo, corazón, palmera, revista, cochino. Sílaba: Co
3. patines, gorila, payaso, pañuelo, florero. Silaba: Pa
4. espalda, cuaderno, espada, cinturón, estrella. Sílaba: Es

5. maceta, víbora, madera, volante, maleta. Sílabas: Ma

Sesión 19

Procedimiento.

La tarea consiste identificar y decir 2 palabras que empiezan con una sílaba. La instrucción es la siguiente: *“Escuchen con atención voy a pronunciar una sílaba y me dirán dos palabras que empiezan con esa misma sílaba. Por ejemplo, si yo digo za, ustedes pueden decir zapato y sacapuntas”*.

El entrenador dará una sílaba a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Listas de sílabas:

1. **ban**-dera.
2. **ma**-ceta
3. **pes**-cado
4. **la**-gartija
5. **pa**-tinar

Sesión 20

Procedimiento.

Cada niño deberá dibujar tres objetos que empiezan con una sílaba. La instrucción es la siguiente: *“Escuchen con atención les voy a decir una sílaba y cada uno de ustedes dibujará tres cosas cuyos nombres empiecen con la sílaba que yo pronuncie”*.

El entrenador dirá una sílaba a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Lista de sílabas:

1. **ji**-tomate
2. **za**-patilla
3. **a**-zúcar
4. **ca**-beza
5. **man**-*darina*

Sesión 21

Procedimiento.

Una vez que cada niño domine la tarea de identificar sílabas en posición inicial, se repetirá el mismo procedimiento para entrenar la tarea de identificación de sílabas en posición final. La instrucción es la siguiente: *“Escuchen con atención cuando pronuncie una sílaba, ustedes tienen que elegir tres objetos que terminen con la sílaba que yo les dije.*

El entrenador presentará una lista de objetos a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Lista de objetos:

1. Are-**te**, círculo, carrete, plumero, cachete.
2. Torti-**lla**, ardilla, borrego, varilla, cartera.
3. Cirue-**la**, pecera, volante, cazuela, canela.
4. Plume-**ro**, escorpión, florero, huarache, llavero.

5. Mace-**ta**, maleta, planeta, cadena, piñata.

Sesión 22

Procedimiento.

Cada niño deberá decir 2 objetos que terminan con una sílaba determinada. La instrucción es la siguiente: *“Escuchen con atención a cada uno les voy a decir una sílaba, lo que tienen que hacer es pronunciar dos palabras que terminen con esa misma sílaba. Por ejemplo, si yo digo sa, pueden decir mesa y fresa”*.

El entrenador dirá una sílaba a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Lista de sílabas:

1. Corti-**na**.
2. Estre-**lla**.
3. Silba-**to**.
4. Algo-**dón**.
5. Mule-**ta**

Sesión 23

Procedimiento.

Cada niño deberá dibujar un objeto que terminan con una sílaba determinada. La instrucción es la siguiente: *“Escuchen con atención a cada uno les voy a decir una sílaba, lo que tienen que hacer es dibujar tres objetos cuyos nombres terminen con la sílaba que pronuncie”*.

El entrenador dirá una sílaba a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Lista de sílabas:

1. Toron-**ja**.
2. Panta-**lón**.
3. Tosta-**da**.
4. Pante-**ra**.
5. Toma-**te**.

Comparación de Sílabas en palabras

La tarea consiste en identificar la presencia o no de una unidad del habla (sílaba) en una palabra. Estas actividades se podrán realizar introduciendo juegos de rimas por medio de canciones o poesías. Las palabras serán trisílabas y tetrasílabas.

Objetivos

1. Cada niño aprenderá a reconocer si la sílaba inicial coincide con la de otra palabra.
2. Cada niño aprenderá a reconocer si la sílaba final coincide con la de otra palabra.
3. Cada niño aprenderá a reconocer si la sílaba en posición de en medio de la palabra coincide con la de otra palabra.

Sesión 24

Procedimiento

- a) Entrenador: Presenta oralmente a cada niño un par de palabras trisílabas que coinciden con la sílaba inicial, ejemplo, camote, camino. Pide al niño que repita las dos palabras.
- b) Entrenador: Selecciona y pronuncia una de las palabras, camote. Pide al niño que pronuncie la otra palabra, camino.
- c) Entrenador: Dice al niño que las dos palabras que han dicho empiezan con la misma sílaba, y enuncia nuevamente la palabra pero alarga la pronunciación de la primera sílaba, **caaa**. El entrenador pide al niño que haga lo mismo.
- d) Entrenador y niño comparan sus pronunciaciones: El entrenador pregunta si las dos sílabas son iguales, si la respuesta es negativa, pide al niño que recuerde la otra sílaba de su palabra repitiendo los pasos b y c. Si es afirmativa se repite todo el proceso con 10 pares de palabras (dos pares para cada niño) que coinciden en la sílaba inicial.
- e) El entrenador preguntará al niño en qué se parecen las dos palabras, y el niño deberá responder que las dos empiezan con la sílaba correcta.

Lista de pares de palabras:

1. **en**-fermo, **en**-trada.

2. **ban**-dera, **ban**-queta.

3. **co**-mida, **co**-cina.

4. **pa**-loma, **pa**-leta.

5. **pe**-lota, **pe**-pino.

Sesión 25

Procedimiento.

Se repetirán los pasos anteriores con pares de palabras trisílabas y con la sílaba final.

Lista de pares de palabras:

1. Panta-**lón**, corra-**lón**.

2. Gana-**do**, manda-**do**.

3. Pante-**ra**, bande-**ra**.

4. Boci-**na**, coci-**na**.

5. Carpe-**ta**, mule-**ta**.

Sesión 26

Procedimiento.

Se repetirán los pasos anteriores con pares de palabras trisílabas utilizando la sílaba de en medio.

Lista de pares de palabras:

1. Ji-**ra**-fa, cla-**ra**-sol.

2. Ce-**ri**-llo, ma-**ri**-no.

3. Es-**pe**-jo, tor-**pe**-do.

4. Gu-**sa**-no, pa-**sa**-dor.

5. A-**zú**-car, ba-**su**-ra.

Sesión 27

Procedimiento.

Se repetirán los pasos anteriores con pares de palabras tetrasílabas, comparando primero la sílaba inicial y después la sílaba final.

Lista de pares de palabras tetrasilábicas comparando la sílaba inicial:

1. **es**-calera, **es**-pinaca.

2. **te**-léfono, **te**-levisión.

3. **me**-dicina, **me**-cánico.

4. **ca**-cerola, **ca**-labaza.

5. **ma**-yonesa, **ma**-riposa.

Sesión 28

Lista de pares de palabras tetrasilábicas comparando la sílaba final.

1. Elefan-**te**, chocola-**te**.

2. Cuestiona-**rio**, dicciona-**rio**.

3. Bicile-**ta**, serville-**ta**.

4. Panade-**ro**, limosne-**ro**.

5. Metralle-**ta**, marione-**ta**.

Omisión de Sílabas

La tarea consiste en eliminar una sílaba que se localiza al principio; al final o en medio de la palabra. Ejemplo 3: El experimentador dice al niño: *“Si a la palabra plátano le quitamos la última sílaba, no, ¿cómo dirá”?*, el niño deberá decir *“plata”*.

Objetivos

1. Cada niño aprenderá a omitir la sílaba final de la palabra.
2. Cada niño aprenderá a omitir la sílaba inicial de la palabra.
3. Cada niño aprenderá a omitir la sílaba que se encuentra en la posición de en medio de la palabra.

Sesión 29

Procedimiento.

Cada niño deberá nombrar objetos eliminando la sílaba final procurando que la palabra residual tenga significado. Ejemplo: El entrenador pedirá a cada niño que digan el nombre completo de un objeto y después les pedirá que lo pronuncien pero omitiendo la sílaba final a su nombre. La instrucción es la siguiente: *“Tienen que decirme el nombre de este objeto, ahora si quitan la última sílaba a su nombre, cómo quedaría, por ejemplo, este objeto se llama pólvora, si le quitamos la sílaba ra a su nombre, quedará la palabra polvo”*.

El entrenador presentará un objeto a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Objetos

Ejemplos: Pólvora y cámara.

1. Pesca-**do**.
2. Cuadra-**do**.
3. Plata-**no**.
4. Cebo-**lla**.
5. Vena-**do**.

Sesión 30

Procedimiento.

Cada niño pronunciará el nombre de un dibujo proporcionado por el entrenador eliminando la sílaba final. Ejemplo: el entrenador mostrará un dibujo a cada niño y estos pronunciarán el nombre completo del dibujo, posteriormente omitirán la sílaba final, la cual tendrán que decir en voz alta y finalmente pronunciarán la palabra residual.

El entrenador presentará un dibujo a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Dibujos:

1. Carrete-**ra**
2. Palo-**ma**.
3. Pati-**nes**.
4. Pelo-**ta**.
5. Bote-**lla**.

Sesión

Una actividad sugerida es en dónde cada niño dice su nombre omitiendo la sílaba final y los demás compañeros dicen la sílaba que faltó.

Sesión 32

Si el niño resuelve correctamente las actividades anteriores, se llevarán a cabo las tareas de omisión de la sílaba inicial con el mismo procedimiento.

Omisión de sílabas de nombres de objetos.

1. **cás**-cara.

2. **a**-brazo.

3. **for**-tuna.

4. **chi**-muela.

5. **pa**-loma.

Sesión 33

Omisión de la primera sílaba de los nombres de dibujos.

1. **pe**-pino.

2. **pe**-cera.

3. **ca**-bello.

4. **ji**-tomate.

5. **re**-vista.

Sesión 34

Si el niño resuelve correctamente las actividades anteriores, realizará las tareas de omisión de la sílaba de en medio.

Omisión de la sílaba de los nombres de objetos.

1. a-**re**-na
2. ba-**su**-ra
3. ca-**nas**-ta
4. co-**ne**-jo
5. pa-**le**-ta

Sesión 36

Omisión de la sílaba de los nombres de dibujos.

1. pa-**ti**-nes
2. pa-**ya**-so
3. ga-**lle**-ta
4. bo-**le**-ta
5. ca-**be**-llo

Aislar Fonemas

La tarea consiste en pronunciar una unidad (fonema) aislada de una palabra que puede encontrarse en posición inicial o final. El niño tiene que identificarla y buscar palabras que tengan esa unidad.

Objetivos

1. Cada niño aprenderá a aislar sonidos vocálicos que ocupen una posición inicial en las palabras.
2. Cada niño aprenderá a aislar sonidos vocálicos que ocupen una posición final en las palabras.
3. Cada niño aprenderá a aislar sonidos consonánticos que ocupen una posición inicial en las palabras.
4. Cada niño aprenderá a aislar sonidos consonánticos que ocupen una posición final en las palabras.

Sesión

Procedimiento:

Cada niño deberá identificar objetos cuyo nombre empieza con un sonido señalado por el entrenador. Ejemplo: El entrenador mostrará a cada niño un grupo de 5 objetos, pronunciará un fonema vocálico y pedirá que elijan aquellos cuyo nombre comiencen con el fonema por el señalado. La instrucción es la siguiente: *“Escuchen con atención les voy decir un sonido para que elijan los objetos cuyos nombres empiecen con el fonema que yo pronuncie, por ejemplo si digo /a/, ustedes tienen que elegir el águila, el aguacate y la alcancía.*

El entrenador dirá un fonema vocálico a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Grupo de objetos que empiezan con el fonema /a/:

/a/-ro, /a/-rete, /a/-lacrán, /a/-guja, /a/-rena.

Grupo de objetos que empiezan con el fonema /e/:

/e/-strella, /e/-lefante, /e/-spada, /he/-lado, /e/-nano.

Grupo de objetos que empiezan con el fonema /i/:

/i/-glú, /i/-glesia, /i/-ndio, /hi/-lo, /hi/-elo.

Grupo de objetos que empiezan con el fonema /o/

/o/-so, /o/-lla, /ho/-rmiga, /o/-stión, /o/-jo, /o/-orejas.

Grupo de objetos que empiezan con el fonema /u/:

/hu/-arache, /hu/-eso, /hu/-evo, /u/-niforme, /u/-va.

Sesión 39

Procedimiento.

Cada niño elegirá objetos que empiecen con un sonido determinado por el entrenador. La instrucción es la siguiente: *“Tienen que escoger de este grupo de objetos aquellos que empiecen con el sonido que yo diga”*.

Grupo de objetos para el fonema /a/:

Almohada, pantalón, manzana, aguja, bigote.

Grupo de objetos para el fonema /e/:

Espada, anillo, naranja, payaso, helado.

Grupo de objetos para el fonema /i/:

Bandera, soldado, indio, pescado, iglú.

Grupo de objetos para el fonema /o/:

Lámpara, olla, florero, orejas, moneda.

Grupo de objetos para el fonema /u/:

Tortuga, cuaderno, uvas, pecera, uniforme.

Sesión 40

Procedimiento.

Cada niño pronunciará 2 palabras que empiecen por un fonema vocálico. La instrucción es la siguiente. *“Escuchen con atención, tienen que decir 2 palabras que empiecen con el sonido que yo les diga, por ejemplo, si les digo /e/, ustedes pueden decir elefante y escuadra”.*

El entrenador dirá un fonema vocálico diferente a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Sesión 41

Cada niño dibujará 3 objetos que empiezan por un fonema vocálico. La instrucción es la siguiente. *“Escuchen con atención, tienen que dibujar 3 objetos que empiecen con el sonido que yo les diga, por ejemplo, si les digo /a/, ustedes pueden dibujar un arete, una aguja y una hamaca”.*

El entrenador dirá un fonema vocálico diferente a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Si el niño resuelve correctamente las actividades anteriores, se realizarán las tareas de aislar fonemas vocálicos en la posición final de las palabras.

Sesión 42

Cada niño identificará objetos cuyo nombre terminen por un fonema vocálico determinado.

Objetos para el fonema /a/: alet/a/, estatu/a/, pecer/a/, báscul/a/, camis/a/.

Objetos para el fonema /e/: guarach/e/, volant/e/, elefant/e/, chocolat/e/, jitomat/e/.

Objetos para el fonema /o/: serruch/o/, chíchar/o/, conej/o/, número/o/, bolet/o/.

Nota: se repetirán las listas de objetos para el niño 4 y el niño 5 pero cambiando el orden de los objetos.

Sesión 43

Cada niño agrupará objetos que terminen por un fonema vocálico determinado.

Objetos para el fonema /a/: carter/a/, borreg/o/, volant/e/, chicharró/n/, calcet/a/.

Objetos para el fonema /e/: palmer/a/, cangur/o/, volant/e/, bigot/e/, pantalón/n/.

Objetos para el fonema /i/: espaguet/i/, confet/i/, giraso/l/, calcetí/n/, canari/o/.

Objetos para el fonema /o/: pizarrón, plumero, círculo, girasol, manzana.

Objetos para el fonema /u/: iglú, tortuga, plumero, trolebús, cebolla.

Sesión 44

Cada niño pronunciará 3 palabras que terminen por un fonema vocálico determinado por el entrenador.

Sesión 45

Cada niño deberá dibujar 3 objetos que terminen por un fonema vocálico determinado por el entrenador.

Sesión 46

Cuando el niño realice correctamente las tareas de aislar fonemas vocálicos en posición inicial y final, se repetirán todos los pasos pero esta vez aislando fonemas consonánticos prolongados como los fricativos (f, s, j), nasales (m, n, ñ) y líquidas (l y r) en las palabras.

Objetos que empiezan con el fonema /f/: foca, fantasma, florero, fresa, fierro, fotografía.

Objetos que empiezan con el fonema /s/: servilleta, sapo, zapato, sábana, salero, zacate sombrero, semilla, silbato, sirena, serpiente, soldado, serrucho, cerillo

Objetos que terminan con el fonema /s/: Sacapuntas, aretes, patines, paracaídas, tijeras, trolebús, lentes, paraguas.

Objetos que empiezan con el fonema /j/: juguete, jitomate, gelatina, jirafa,

Objetos que empiezan con el fonema /m/: muñeco, mosca, moneda, medalla, maceta, madera, maleta, manzana, mayonesa, mariposa, marioneta.

Objetos que empiezan con el fonema /n/: naranja, niño, navaja, nido, nieve, nueve, nuéz,

Objetos que terminan con el fonema /n/: pizarrón, camarón, pantalón, chupón, melón, botiquín, cascarón, escorpión, capitán, chicharrón, garrafón, cinturón, calcetín, chapulín, corazón, televisión.

Objetos que empiezan con el fonema /l/: lagarto, lengua, lápiz, luna, limón, libro, leche, lentes, lengua, lagartija, lámpara.

Objetos que terminan con el fonema /l/: Tamal, barril, cárcel, alcohol, ángel, papel, pastel, automóvil, girasol, árbol.

Objetos que empiezan con el fonema /rr/: revista, ropero, rinoceronte, refrigerador, rompecabezas, reloj, raqueta, rebozo.

Objetos que terminan con el fonema /rr/: Azúcar, refrigerador suéter, tenedor, alfiler, borrador, pasador, tocador

Actividad sugerida: Cada niño en presencia del entrenador buscará en un libro con dibujos que empiecen o terminen con vocales y con cualquier consonante.

Síntesis Fonémica

La tarea consiste en combinar una serie de fonemas que se presentan oralmente de una en una, con una cadencia de un segundo para que el niño pueda unirlos y encontrar la palabra resultante.

Objetivos

1. Cada niño formará palabras monosilábicas, bisilábicas, trisilábicas y hasta tetrasilábicas de estructura inicial CVC a partir de sus componentes fonémicos.
2. Cada niño formará palabras bisilábicas, trisilábicas y hasta tetrasilábicas de estructura inicial CVV a partir de sus componentes fonémicos.
3. Cada niño formará palabras bisilábicas, trisilábicas y hasta tetrasilábicas de estructura inicial CCV a partir de sus componentes fonémicos.

Sesión 47

Procedimiento.

El entrenador presentará oralmente a cada niño, una secuencia de fonemas CVC consonánticos fricativos, nasales o líquidos, manteniendo un intervalo de separación constante entre ellos (un segundo). Cada niño deberá formar la palabra correspondiente. La instrucción es la siguiente: “*Escuchen con atención, les voy a pronunciar unos sonidos que tiene que juntar para formar una palabra, por ejemplo si les digo /m/-/a/-/n/-/z/-/a/-/n/-/a/, ustedes tienen que decir manzana*”.

El entrenador dirá dos palabras monosilábicas, bisilábicas, trisilábicas y tetrasilábicas a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Palabras

Monosílabos: /g/-/o/-/ll/, /p/-/a/-/z/, /v/-/o/-/z/, /d/-/o/-/s/, /l/-/u/-/z/.

Bisílabos: /b/-/a/-/r/-/c/-/o/, /c/-/a/-/r/-/n/-/e/, /s/-/a/-/n/-/g/-/r/-/e/, /ch/-/a/-/n/-/g/-/o/, /p/-/a/-/s/-/t/-/e/-/ll/.

Trisílabos: /b/-/a/-/n/-/q/-/u/-/e/-/t/-/a/, /c/-/o/-/s/-/t/-/i/-/ll/-/a/, /d/-/e/-/n/-/t/-/i/-/s/-/t/-/a/, /v/-/e/-/n/-/t/-/a/-/n/-/a/, /m/-/a/-/n/-/z/-/a/-/n/-/a/.

Tetrasílabos: /v/-/e/-/n/-/t/-/i/-/ll/-/a/-/d/-/o/-/r/, /c/-/a/-/m/-/p/-/a/-/n/-/a/-/r/-/i/-/o/, /s/-/a/-/ll/-/v/-/a/-/v/-/i/-/d/-/a/-/s/, /l/-/e/-/n/-/t/-/e/-/j/-/u/-/e/-/ll/-/a/, /c/-/o/-/m/-/p/-/a/-/ñ/-/e/-/r/-/a/.

A partir de los siguientes ejercicios de emplearán también los fonemas consonánticos oclusivos (p, t, ch, k, b, y, g).

Monosílabos: /m/-/a/-/r/, /s/-/a/-/ll/, /m/-/e/-/s/, /l/-/u/-/z/, /s/-/o/-/ll/.

Bisílabos: /l/-/e/-/n/-/t/-/e/-/s/, /r/-/o/-/s/-/a/, /s/-/a/-/ll/-/ó/-/n/, /c/-/i/-/s/-/n/-/e/, /r/-/e/-/ll/-/o/-/j/, /m/-/i/-/n/-/a/.

Trisílabos: /m/-/a/-/n/-/z/-/a/-/n/-/a/, /n/-/ú/-/m/-/e/-/r/-/o/, /n/-/a/-/r/-/a/-/n/-/j/-/a/, /m/-/u/-/ñ/-/e/-/c/-/o/, /f/-/a/-/m/-/i/-/ll/-/i/-/a/, /j/-/i/-/r/-/a/-/f/-/a/

Tetrasílabos: /j/-/i/-/t/-/o/-/m/-/a/-/t/-/e/, /m/-/a/-/y/-/o/-/n/-/e/-/s/-/a/, /z/-/a/-/n/-/a/-/ho/-/r/-/i/-/a/, /m/-/a/-/n/-/z/-/a/-/n/-/i/-/ll/-/a/, /m/-/a/-/n/-/t/-/e/-/q/-/i/-/ll/-/a/.

Sesión 48

Procedimiento

En un libro de dibujos, cada niño encerrará con un círculo el dibujo que corresponde a la secuencia de fonemas emitida por el entrenador. La instrucción es la siguiente: *“Escuchen con atención, les voy a decir unos sonidos que tienen que juntar para formar una palabra, después buscarán en un libro el dibujo que la represente y lo encerrarán en un círculo”*

El entrenador dirá una palabra monosilábica, bisilábica, trisilábica y tetrasilábica a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Palabras

Monosílabos: sol, red, pez, rey, pan.

Bisílabos: bandera, banco, carta, polvo, cerdo

Trisílabos: bombero, cinturón, soldado, tortuga, lámpara.

Tetrasílabos: calcetines, mandarina, futbolista, restaurante, ventilador.

Sesión 50

Procedimiento.

El entrenador presentará oralmente una secuencia de cuatro fonemas CVV, manteniendo un intervalo de separación constante entre ellos de un segundo. Cada niño deberá formar la palabra correspondiente. La instrucción es la siguiente: *“Escuchen con atención, les voy a pronunciar unos sonidos que tiene que juntar para formar una palabra, por ejemplo si les digo /m/-/i/-/e-/l/, ustedes tienen que decir miel”.*

El entrenador dirá una palabra monosilábicas, bisilábicas, trisilábicas y tetrasilábicas a cada niño para que lleven a cabo la tarea uno a la vez.

Palabras:

Monosílabas: miel, nuez, día, pies, riel

Bisílabas: pierna, cuello, cielo, tienda, cuarto.

Trisílabas y Tetrasílabas: cuaderno, bailarina, cuadrado, suavecito, cuestionar, guayaba, paisaje, ruiseñor.

Sesión 51

Procedimiento

En un libro de dibujos, cada niño encerrará con un círculo el dibujo que corresponde a la secuencia de fonemas emitida por el entrenador. La instrucción es la siguiente: *“Escuchen con atención, les voy a decir unos sonidos que tienen que juntar para formar una palabra, después buscarán en un libro el dibujo que la represente y lo encerrarán en un círculo”*

Bisílabos: puerta, fierro, diente, pierna, nueve

Trisílabos: guantera, cuadrado, muégano, cuaderno, bailarina.

Sesión 52

Procedimiento

El entrenador presentará oralmente una secuencia de cuatro fonemas CCV, manteniendo un intervalo de separación constante entre ellos de un segundo. Cada niño deberá formar la palabra correspondiente. La instrucción es la

siguiente: *“Escuchen con atención, les voy a pronunciar unos sonidos que tiene que juntar para formar una palabra, por ejemplo si les digo /c/-/l/-/a/-/v/-/o/, ustedes tienen que decir clavo”*.

Palabras:

Monosílabas: flor, gris, flan, fríos, fluir.

Bisílabas: tronco, flaco, traje, fresa, fruta, brazo, trigo.

Trisílabas: plumero, granada, florero, profesor, crayolas.

Tetrasílabas: plastilina, clavadista, presidente, trapecista, preparatoria.

Omisión de Fonemas

Las tareas consisten en omitir fonemas vocálicos o consonánticos en diferentes posiciones de una palabra presentada oralmente y en pronunciar la palabra residual.

Objetivos:

1. Cada niño aprenderá a omitir fonemas vocálicos y consonánticos al final de la palabra.
2. Cada niño aprenderá a omitir fonemas vocálicos y consonánticos al inicio de la palabra.
3. Cada niño aprenderá a omitir fonemas en medio de las palabras.

Procedimiento:

Los niños nombrarán objetos eliminando el sonido final de la palabra. La instrucción es la siguiente: *“Escuchen con atención, a cada uno de ustedes les*

mostraré un grupo de objetos y me dirán el nombre de cada uno de ellos pero sin el último sonido, por ejemplo, si a servilleta, si le quitamos el sonido /a/ quedará servillet". Las palabras tendrán un fonema prolongable en la penúltima posición: /m/, /l/, /f/, /rr/, /s/, /j/, /n/, /ñ/.

Sesión 54

Objetos:

Bisílabos: ar/o/, caj/a/, oj/o/, mes/a/, ran/a/, moñ/o/.

Trisílabos: tostad/a/, enan/o/, lentej/a/, perfum/e/, gallin/a/, policí/a/.

Tetrasílabos: gelatin/a/, teléfon/o/, mayones/a/, uniform/e/, maripos/a/, calabaz/a/.

Sesión 55

Procedimiento

Cada niño pronunciará nombres de dibujos sin el último sonido. El entrenador proporcionará a cada niño un libro o cuento que contenga dibujos, estos nombrará por lo menos 5 dibujos eliminando su fonema vocálico final. La instrucción es la siguiente: *"Escuchen con atención, busquen en el libro cosas cuyo nombre termine con cualquier vocal y después pronuncien el mismo nombre pero sin ese sonido"*.

Si el niño resuelve correctamente las actividades propuestas anteriormente, se repetirán los pasos 1 y 2 pero esta vez omitiendo el fonema consonántico final.

Cada niño pronunciará el nombre de objetos eliminando el sonido final.

Objetos:

Bisílabos: barri//, suéte/r/, tama//, colla/r/, alchoh//, arro/z/.

Trisílabos: botiquí/n/, cascaró/n/, arcoiri/s/, giraso//, azúca/r/, patine/s/.

Tetrasílabas: televisió/n/, sacapunta/s/, automóvi//, ventilado/r/, salvavida/s/.

Sesión 57

Cada niño nombrará dibujos eliminando el sonido final.

Sesión 58

Cada niño nombrará objetos eliminando el fonema vocálico inicial de la palabra. Ejemplo: el Entrenador mostrará un grupo de 6 objetos pronunciando el nombre completo de uno de ellos, posteriormente eliminará el fonema inicial: Ej. “Esto se llama /espagueti/ pero si le quitamos a su nombre el sonido inicial /e/ dirá /spagueti/”. Niño: Nombrará los otros objetos del mismo grupo omitiendo el fonema inicial, además pronunciará el fonema que ha eliminado.

Objetos:

Bisílabos: /a/ro, /hi/elo, /o/so, /u/ña, /hi/lo, /u/vas.

Trisílabos: /a/guja, /i/glesia, /ho/rmiga, /u/niforme, /he/lado.

Tetrasílabas: /a/gujero, /u/niforme, /e/lefante, /e/spinaca, /a/guacate.

Sesión 59

Cada niño nombrará objetos eliminando el fonema consonántico inicial de la palabra.

Entrenador: Mostrará un grupo de 6 objetos pronunciando el nombre completo de uno de ellos, posteriormente eliminará el fonema inicial: Ej. “Esto se

llama /mariposa/ pero si le quitamos su sonido inicial /m/ dirá /ariposa/". Niño: Nombrará los otros objetos del mismo grupo omitiendo el fonema inicial, además pronunciará el fonema que ha eliminado.

Objetos:

Bisílabos: /t/una, /p/elo, /b/olsa, /k/aja, /g/orro, /ch/icle.

Trisílabos: /l/aguna, /d/ibujo, /b/orrego, /g/orila, /p/erico.

Tetrasílabos: /ch/ocolate, /t/arántula, /c/alabaza, /d/inosario, /v/entilador.

Sesión 60

Cada niño nombrará dibujos eliminando el sonido inicial. Entrenador: Proporcionará a cada niño un libro o cuento que contenga dibujos. Niño: Cada niño nombrará por lo menos 5 dibujos eliminando el fonema consonántico inicial.

Sesión 61

Si el niño resuelve correctamente las actividades propuestas anteriormente, se repetirán los pasos 5, 6 y 7 pero esta vez omitiendo la sílaba de en medio.

Entrenador: Pronuncia una palabra omitiendo el fonema que se encuentra en la posición de en medio. Niño: Pronunciará la palabra sin el fonema que omitió el entrenador.

Lista de palabras:

1. Án/g/el
2. Bo/c/as
3. Pe//ón
4. Av/i/ón

5. Pa/n/za
6. Ca/r/ta
7. Pa/s/to
8. Ci/e/go
9. Mi/n/as
10. Tri/g/os.

Sesión 62

Actividad sugerida: Cada niño llamará a un compañero por su nombre omitiendo el último sonido, por lo que deberán estar atentos para responder diciendo *soy yo* cuando pronuncien su nombre sin ese sonido.

Programa de Entrenamiento en Conciencia Fonológica (ECONFO)

Parte II

Análisis Silábico

Objetivo: Los niños aprenderán a hacer análisis de la de palabras con la sílaba inicial.

Materiales: Cuatro láminas con dibujos, cuyos nombres son de 2 a 4 sílabas. El primer dibujo de cada lámina es de ejemplo. Lápiz y goma.

Procedimiento:

1. Se entregará a cada niño primero la lámina 1 para que la resuelvan, después se les darán las láminas 2 y 3, una vez que hayan terminado se les entregarán las láminas 4 y 5 para que las resuelvan.
2. El entrenador utilizará el primer grupo de dibujos de cada lámina como ejemplo para explicar la tarea.
3. Los niños tendrán que realizar la tarea de forma individual.
4. Durante la realización de la tarea por parte de los niños el entrenador anotará en una hoja de observaciones las ejecuciones de respuesta de los niños.
5. El entrenador dará toda la ayuda necesaria para que los niños puedan concluir la tarea satisfactoriamente.

6. Cada uno de los niños dará sus respuestas frente al grupo, mencionando los grupos de dibujos que se sus nombres se escuchen igual al inicio de la palabra.
7. El entrenador corregirá los errores de los niños.

Sesión 63 (lámina 1)

Lámina 1. Lámina dividida en cuatro grupos de 6 dibujos cada uno. En cada grupo existen dos dibujos cuyos nombres empiezan con los mismos fonemas (los dos primeros fonemas).

Instrucción: *Escucha con atención, en esta parte de la lámina se encuentran 6 diferentes dibujos, algunos de los nombres de ellos empiezan con el mismo sonido. Voy a buscar los dibujos que empiecen con el mismo sonido que el nombre del dibujo que está dentro de un círculo, por ejemplo el gato, empieza con /ga/, con los 5 dibujos que están a su alrededor voy a buscar los que empiecen con ese mismo sonido, como gallina que empieza con /gaa/. Lo que tienen que hacer con el resto de los dibujos es nombrar en voz alta el dibujo que está dentro del círculo y luego buscar los dibujos que empiecen con el mismo sonido para que también los encierren dentro de un círculo.*

Sesión 64 (lámina 2) (lámina 3)

Lámina 2 y 3. Lámina dividida en cuatro grupos de 6 dibujos cada uno. En cada grupo se presentan 3 pares de dibujos diferentes cuyos nombres empiezan con los mismos fonemas (los dos primeros fonemas).

Instrucción: *En esta otra lámina se encuentran varios dibujos que sus nombres empiezan con el mismo sonido. Tengo que buscarlos para unirlos con una línea, por ejemplo, tornillo con toro porque empiezan igual, teléfono con tenedor, y hoja con ola.*

Ahora lo que tienen que hacer ustedes es pronunciar en voz alta los nombres de los dibujos y unir con una línea los que empiecen con el mismo sonido.

Sesión 65 (lámina 4)

Lamina 4. Lámina dividida en cuatro grupos de 7 dibujos. Tres nombres de dibujos de cada grupo empiezan con fonemas iguales (los dos primeros fonemas).

Instrucción: *En esta lámina están varios dibujos cuyos nombres empiezan con el mismo sonido que el nombre del dibujo del centro, por ejemplo cepillo y sesenta, setenta y semáforo.*

Ahora lo que tienen que hacer ustedes es pronunciar en voz alta los nombres de los dibujos y unir con una línea el dibujo del centro con los dibujos que están a su alrededor pero que sus nombres empiecen con el mismo sonido.

Objetivo: Los niños aprenderán a hacer análisis de palabras con la sílaba final.

Materiales: Cinco láminas con dibujos, cuyos nombres son de 2 a 5 sílabas. El primer dibujo de cada lámina es de ejemplo. Lápiz y goma.

Procedimiento:

1. Se entregará a cada niño primero la lámina 1 para que la resuelvan, después se les darán las láminas 2 y 3, una vez que hayan terminado se les entregarán las láminas 4 y 5 para que las resuelvan.
2. El entrenador utilizará el primer grupo de dibujos como ejemplo para explicar la tarea.
3. Los niños tendrán que realizar la tarea de forma individual
4. Durante la realización de la tarea por parte de los niños el entrenador anotará en una hoja de observaciones las ejecuciones de respuesta de los niños.
5. El entrenador dará toda la ayuda necesaria para que los niños puedan concluir la tarea satisfactoriamente.
6. Cada uno de los niños dará sus respuestas frente al grupo, mencionando los grupos de dibujos que se sus nombres se escuchen igual al final de la palabra.
7. El entrenador corregirá los errores de los niños.

Sesión 66

Lámina 1. Lámina dividida en cuatro grupos de 7 dibujos cada uno. En cada grupo existen dos dibujos que cuyos nombres terminan con los mismos fonemas (los tres o cuatro últimos fonemas).

Instrucción: *Escucha con atención, en esta parte de la lámina se encuentran 7 diferentes dibujos, algunos de ellos sus nombres terminan con el mismo sonido.*

Voy a buscar los dibujos que terminen con el mismo sonido que el nombre del dibujo que está dentro de un círculo por ejemplo, tijeras, su nombre termina con /eras/, con los 6 dibujos que están a su alrededor voy a buscar aquellos cuyo nombre terminen con ese mismo sonido, como banderas que termina en /eras/. Lo que tienen que hacer con el resto de los dibujos es nombrar en voz alta el dibujo que está dentro del círculo y luego buscar los dibujos que empiecen con el mismo sonido para que también los encierren dentro de un círculo.

Sesión 67 (lámina 2) (lámina 3)

Lámina 2 y 3. Láminas divididas en cuatro grupos de 8 dibujos cada uno. En cada grupo se presentan 4 pares de dibujos diferentes cuyos nombres terminan con los mismos fonemas (los tres últimos fonemas).

Instrucción: En esta otra lámina se encuentran varios dibujos cuyos nombres terminan con el mismo sonido. Tengo que buscarlos para unirlos con una línea, por ejemplo, zapato con gato, globo con lobo, pera con palmera y maleta con libreta.

Ahora lo que tienen que hacer ustedes es pronunciar en voz alta los nombres de los dibujos y unir con una línea los que terminen con el mismo sonido.

Sesión 68 (lámina 4) (lámina 5)

Lamina 4 y 5. Láminas divididas en cuatro grupos de 7 dibujos, dos o tres nombres de dibujos de cada grupo terminan con fonemas iguales (los tres últimos fonemas).

Instrucción: *En esta lámina están varios dibujos cuyos nombres terminan con el mismo sonido que el nombre del dibujo que se encuentra dentro de un círculo, por ejemplo el zapato, plato y pato.*

Ahora lo que tienen que hacer ustedes es pronunciar en voz alta los nombres de todos los dibujos y unir con una línea el dibujo dentro del círculo con los dibujos que están a su alrededor pero que sus nombres terminen con el mismo sonido. Tienen que trabajar con un grupo de dibujos a la vez.

Segmentación de palabras en sílabas

Objetivo: Los niños aprenderán a segmentar palabras en sílabas.

Material: Dos láminas con 9 dibujos cada una. Las palabras son de 2 a 4 sílabas. La primera lámina incluye dos dibujos de ejemplo. Lápiz y goma.

Procedimiento:

1. Se entregará a cada niño las dos láminas
2. El entrenador utilizará los dos primeros dibujos para explicar la tarea.
3. Los niños tendrán que realizar las tareas de forma individual
4. Durante la realización de las tareas por parte de los niños el entrenador anotará en una hoja de observaciones las ejecuciones de respuesta de los niños.
5. El entrenador dará toda la ayuda necesaria para que los niños puedan concluir la tarea satisfactoriamente. Cada uno de los niños dará

sus respuestas frente al grupo, señalando el nombre de cada dibujo con su respectivo número de sílabas. El entrenador corregirá los errores de los niños.

Sesión 69 y 70 (láminas 1 y 2) Se dedicará un día por sesión y lámina

Instrucción: *Escucha con atención, éste es el dibujo de un árbol, si dividimos en sílabas su nombre quedaría /ár/- /bol/, /ar/ sería una sílaba y /bol/ la segunda. Entonces la palabra árbol tiene 2 sílabas, por lo tanto en los números de abajo del dibujo encerraré con un círculo el número 2 que corresponde al número total de sílabas de la palabra árbol. Ahora hagan lo mismo con cada uno de los demás dibujos pronunciando primero en voz alta su nombre.*

Síntesis de Sílabas

Objetivo: Los niños aprenderán a sintetizar sílabas para formar palabras con la ayuda de dibujos.

Materiales: Cuatro láminas con dibujos y palabras divididas en sílabas. Las palabras son de 2 y 3 sílabas. El primer dibujo de cada lámina es de ejemplo. Lápiz y goma.

Procedimiento:

1. Se entregará a cada niño una lámina a la vez.
2. El entrenador utilizará el primer dibujo de cada lámina para explicar la tarea.
3. Los niños tendrán que realizar las tareas de forma individual

4. Durante la realización de las tareas por parte de los niños el entrenador anotará en una hoja de observaciones las ejecuciones de respuesta de los niños.

5. El entrenador dará toda la ayuda necesaria para que los niños puedan concluir la tarea satisfactoriamente.

6. En las láminas 1 y 2, cada uno de los niños dará sus respuestas frente al grupo, señalando el nombre de cada dibujo con su respectivo número de sílabas. En las láminas 3 y 4, el entrenador revisará que la tareas de cada niño estén resultas correctamente.

7. El entrenador corregirá los errores de los niños.

Sesión 71 (lámina 1)

Lámina 1. Lámina dividida en 6 grupos con 2 dibujos impresos cada uno, debajo de dibujo está un recuadro con el nombre de los dibujos dividido en sílabas en desorden.

Instrucción: Pon atención, estos son dos dibujos, el de un balón y un melón, debajo de ellos tengo que buscar en os recuadros sus nombres uniendo las sílabas para encontrarlos. Una vez que los haya encontrado, tengo que escribir el número del dibujo en el recuadro que corresponda con el nombre de cada dibujo.

Lo que tienes que hacer con los dibujos restantes es pronunciar en voz alta el nombre de cada uno, buscar y unir las sílabas que corresponden a los nombres de cada dibujo y finalmente escribir el número del dibujo en el recuadro que tenga su nombre.

Sesión 72 (lámina 2)

Lámina 2. Lámina dividida en 6 grupos con un dibujo impreso en cada uno, debajo de ellos están dos recuadros con una palabra cada uno dividida en sílabas y en desorden. Solamente en uno de los recuadros se encuentra el nombre del dibujo.

Instrucción: Este es el dibujo de un moño, debajo de éste hay dos rectángulos que tienen adentro una palabra que está dividida en sílabas y en desorden. Solamente uno de los rectángulos tiene el nombre del dibujo. Lo que tienen que hacer primero es pronunciar en voz alta el nombre de cada dibujo, buscar su nombre en los recuadros uniendo las sílabas y elegir el que corresponda con el nombre del dibujo. Finalmente, tienes que poner dentro del óvalo que se encuentra a un lado del dibujo, el número del rectángulo que tenga adentro el nombre del dibujo.

Sesión 73 (lámina 3)

Lámina 3. Lámina dividida en cuatro grupos con 3 palabras divididas en sílabas y un dibujo en cada uno.

Instrucción: Escucha con atención, del lado izquierdo se encuentran tres palabras divididas en sílabas y en desorden, cada una de las palabras están encerradas en un círculo. Al lado derecho de ellas se encuentran tres dibujos cuyo nombre corresponde con las palabras del lado izquierdo. Lo que tienes que hacer primero es pronunciar en voz alta el nombre de cada dibujo, buscar y juntar las sílabas para formar los nombres de los dibujos, y posteriormente tienes que unir con una línea el nombre con su dibujo correspondiente. Por ejemplo, unir la

palabra oreja con el dibujo de la oreja, unir la palabra gallina con el dibujo de la gallina y unir la palabra zapato con el dibujo del zapato.

Sesión 74 (lámina 4)

Lámina 4. Lámina dividida en cuatro grupos con un dibujo y sílabas en desorden.

Instrucción: Este es un dibujo de una cama y arriba de ella se encuentran varias sílabas en desorden. Lo que tienes que hacer primero es pronunciar en voz alta el nombre de cada dibujo, buscar y elegir las sílabas que al unirlas formen el nombre del dibujo de abajo e ignorar las demás, por ejemplo elegir /ma/-/ca/, que forman la palabra cama. Y finalmente, encerrarás con un círculo sus nombres.

Objetivo: Los niños aprenderán a sintetizar sílabas en palabras sin apoyo de dibujos.

Materiales: Tres láminas con 9 palabras divididas en sílabas cada una. Las palabras son de 2 a 5 sílabas. En la primera se incluyen tres palabras de ejemplo. Lápiz y goma.

Procedimiento:

1. Se entregará a cada niño las tres láminas
2. El entrenador utilizará las tres primeras palabras como ejemplo para explicar la tarea.
3. Los niños tendrán que realizar la tarea de forma individual

4. Durante la realización de la tarea por parte de los niños el entrenador anotará en una hoja de observaciones las ejecuciones de respuesta de los niños.

5. El entrenador dará toda la ayuda necesaria para que los niños puedan concluir la tarea satisfactoriamente.

6. Cada uno de los niños dará sus respuestas frente al grupo, pronunciando las palabras que formaron.

7. El entrenador corregirá los errores de los niños.

Sesión 75 ,76 y 77 (láminas 1, 2 y 3) Se dedicará un día por sesión y lámina

Instrucción: Aquí están escritas en desorden varias sílabas encerradas en un círculo, por ejemplo /ne/-/pei/, las cuales forman la palabra peine; /car/-/ta/, que forman la palabra carta, y /tio/-/pa/, que forman la palabra patio.

Lo que tienen que hacer con los grupos de sílabas restantes es unirlos y podrán formar una palabra, la cual escribirán dentro del rectángulo que se encuentra debajo de cada una de ellas.

Segmentación de palabras en fonemas

Objetivo: Los niños aprenderán a segmentar palabras en fonemas con la ayuda de dibujos.

Material: Dos láminas con 6 dibujos cada una. Las palabras son de 4 a 8 fonemas. La primera lámina incluye dos dibujos de ejemplo. Lápiz y goma.

Procedimiento:

1. Se entregará a cada niño las dos láminas
2. El entrenador utilizará los dos primeros dibujos para explicar la tarea.
3. Los niños tendrán que realizar las tareas de forma individual
4. Durante la realización de las tareas por parte de los niños el entrenador anotará en una hoja de observaciones las ejecuciones de respuesta de los niños.
5. El entrenador dará toda la ayuda necesaria para que los niños puedan concluir la tarea satisfactoriamente.
6. Cada uno de los niños dará sus respuestas frente al grupo, señalando el nombre de cada dibujo con su respectivo número de fonemas.
7. El entrenador corregirá los errores de los niños.

Sesión 79 y 80 (lámina 1 y 2) Se dedicará un día por sesión y lámina

Instrucción: Escucha con atención, éste es el dibujo de un banco, si dividimos en fonemas su nombre quedaría /b/-/a/-/n/-/c/-/o/, /b/ sería un fonema, /a/ sería el segundo, /n/ sería el tercero, /c/ sería el cuarto y /o/ sería el quinto fonema. Entonces la palabra banco tiene 5 fonemas, por lo tanto en los números de abajo del dibujo encerraré con un círculo el número 5 que corresponde al número total de sílabas de la palabra banco. Ahora hagan lo mismo con cada uno de los demás dibujos pronunciando primero en voz alta su nombre.

Análisis de Fonemas (fonema inicial).

Objetivo: Los niños aprenderán a identificar fonemas iniciales en las palabras con la ayuda de dibujos.

Material: Siete láminas con dibujos cuyos nombres tienen de 3 a 10 fonemas. El primer dibujo de cada lámina es de ejemplo. Lápiz y goma.

Procedimiento:

1. Se entregará a cada niño una lámina a la vez para que las resuelvan todas.
2. El entrenador utilizará el primer grupo de dibujos de cada lámina como ejemplo para explicar la tarea.
3. Los niños tendrán que realizar la tarea de forma individual
4. Durante la realización de la tarea por parte de los niños el entrenador anotará en una hoja de observaciones las ejecuciones de respuesta de los niños.
5. El entrenador dará toda la ayuda necesaria para que los niños puedan concluir la tarea satisfactoriamente.
6. Cada uno de los niños dará sus respuestas frente al grupo, mencionando los fonemas con los que empieza los dibujos así como sus nombres de las láminas 1, 2,3, 6 y 7. En las láminas 4 y 5 mencionarán las palabras que se formaron.
7. El entrenador corregirá los errores de los niños.

Sesión 81 (lámina 1)

Lámina 1. Lámina dividida en cuatro grupos con 6 dibujos con una letra en el centro de cada uno.

Instrucción: Escuchen y pongan atención, aquí está la letra “p” y alrededor de ella están varios dibujos, los nombres de algunos de ellos empiezan con esa misma letra por ejemplo, pantalón, pez y paraguas. Lo que tienen que hacer es unir con una línea la letra del centro con todos aquellos dibujos que cuyos nombres empiecen con esa letra.

Sesión 82 (lámina 2)

Lámina 2. Lámina dividida en cuatro grupos con 4 dibujos cada uno, con una dos letras diferentes por cada grupo.

Instrucción: En este grupo de dibujos se encuentra en el extremo derecho una letra y en el extremo izquierdo otra letra diferente, en medio y a lo largo de ellas hay cuatro dibujos, cuyos nombres empiezan con las letras de los extremos, por ejemplo, la televisión y la taza empiezan con la letra “t” (el entrenador señalará en la lámina la letra y los dos dibujos), y el diez y el dedo empiezan con letra “d” (el entrenador señalará en la lámina la letra y los dos dibujos).

Lo que tienen que hacer es unir con una línea las letras con los dibujos cuyos nombres empiecen con esa misma letra.

Sesión 83 (lámina 3)

Lámina 3. Lámina dividida en 5 filas con 4 dibujos y dos letras cada una.

Instrucción: *Debajo de cada uno de los dibujos se encuentra un círculo vacío en el que se escribirá la letra con la que empieza su nombre del dibujo, por ejemplo, debajo del dibujo de la mano irá la letra “m”, del nueve la letra “n”, del nido la letra “n” y debajo de la motocicleta la letra “m”.*

Lo que tienen que hacer es elegir una de las dos letras que se encuentran del lado derecho de cada grupo de los dibujos para escribirla dentro del círculo y corresponda con la letra con la que empieza su nombre.

Sesión 84 y 85 (lámina 4) (lámina 5) Se dedicará un día por sesión y lámina

Lámina 4 y 5. Láminas divididas en 4 filas con 6 dibujos cada una

Instrucciones: *En esta lámina se encuentran varios dibujos, debajo de ellos se encuentra una fila de cuadrados y cada dibujo está unido con un cuadrado para escribir dentro de la letra con la que empieza su nombre. Por ejemplo, en el cuadrado que está unido al dibujo de la jaula, irá la letra “j”, en el del indio irá la letra “i”, en el del noventa la letra “n”, en el de la estrella irá la letra “e”, en el de la televisión irá la letra “t”, y en cuadrado del dibujo de la estrella irá la letra “e”, que en conjunto formarán la palabra “jinete”.*

Lo que tienen que hacer es poner sólo la letra con la que empieza cada nombre de los dibujos en cada uno de los cuadrados con los que están unidos y de esta manera podrán formar palabras que leerán en voz alta.

Sesión 86 (lámina 6)

Lámina 6. Lámina dividida en 9 rectángulos con un dibujo y grupos de letras cada uno.

Instrucción: Ahora en esta otra lámina se elegirá de un grupo de tres letras aquella que corresponda con la letra que inicie el nombre del dibujo que se encuentra arriba de ese grupo de letras.

Lo que tienen que hacer ustedes es elegir y encerrar en un círculo sólo una letra con la que empieza el nombre del dibujo que se encuentra arriba (el entrenador señalará las letras y el dibujo correspondiente).

Sesión 87 (lámina 7)

Lámina 7. Lámina dividida en 9 rectángulos con un dibujo y tres letras cada uno.

Instrucciones: Debajo de cada uno de los dibujos hay tres letras y solamente una de ellas corresponde con la letra con la que empieza el nombre del dibujo correspondiente. Por ejemplo, está el dibujo de un cerillo y debajo de él están las letras s, f y c, de las cuales la "c", es la letra correcta y la que se encerrará con un círculo.

Lo que tienen que hacer ustedes es decir en voz alta el nombre de cada dibujo y encerrar con un círculo la letra con la que empieza su nombre.

Síntesis de Fonemas

Objetivo: Los niños aprenderán a sintetizar fonemas para formar palabras con la ayuda de dibujos.

Materiales: Cinco láminas con dibujos y palabras divididas en fonemas. Las palabras son de 3 a 7 fonemas. En las lámina 1, 2 y, 4 se incluyen un dibujo de ejemplo. Lápiz y goma.

Procedimiento:

1. Se entregará a cada niño una lámina a la vez.
2. El entrenador utilizará el primer dibujo de las lámina 1, 2 y, 4 para explicar la tarea.
3. Los niños tendrán que realizar las tareas de forma individual
4. Durante la realización de las tareas por parte de los niños el entrenador anotará en una hoja de observaciones las ejecuciones de respuesta de los niños.
5. El entrenador dará toda la ayuda necesaria para que los niños puedan concluir la tarea satisfactoriamente.
6. Cada uno de los niños dará sus respuestas frente al grupo, enunciando la palabra que se formó
7. El entrenador corregirá los errores de los niños.

Sesión 88 (lámina 1)

Lámina 1. Lámina dividida en seis grupos con 2 dibujos impresos, debajo de cada uno está un recuadro con el nombre de los dibujos dividido en fonemas que se encuentran en desorden.

Instrucción: Pon atención, estos son dos dibujos, el de un sol y de una ola, debajo de ellos se encuentran dentro de recuadros sus nombres divididos en fonemas, si se unen los fonemas de cada recuadro se formará su nombre. Una vez encontrados, se escribirá el número del dibujo en el recuadro que corresponda con su nombre.

Lo que tienen que hacer con los dibujos restantes es pronunciar en voz alta el nombre de cada dibujo, buscar y unir los fonemas que corresponden a los nombres de cada dibujo y finalmente escribir el número del dibujo en el recuadro que tenga su nombre.

Sesión 89 (lámina 2) (lámina 3)

Lámina 2 y 3. Láminas con 6 dibujos impresos, debajo de cada uno de ellos están dos recuadros, uno con su nombre y en el segundo otro nombre, ambos divididos en fonemas y en desorden.

Instrucción: Este es el dibujo de una luna, debajo de ésta hay dos recuadros que tienen adentro una palabra que están divididas en fonemas y en desorden. Solamente uno de los recuadros tiene el nombre del dibujo.

Lo que tienen que hacer es pronunciar en voz alta el nombre de cada dibujo, buscar su nombre uniendo las sílabas que se encuentran en los recuadros

y elegir el que corresponda con el nombre del dibujo. Finalmente, tienen que poner dentro del óvalo que se encuentra a un lado del dibujo, el número del recuadro que tenga adentro el nombre del dibujo.

Sesión 90 (lámina 4) (lámina 5)

Lámina 4 y 5. Láminas divididas en 4 grupos con 3 palabras divididas en fonemas y 3 dibujos en cada uno.

Instrucción: *Escucha con atención, del lado izquierdo se encuentran tres palabras dentro de un círculo cada una y divididas en sílabas. Al lado derecho de ellas se encuentran tres dibujos cuyo nombre corresponde con las palabras que están de su lado izquierdo.*

Lo que tienen que hacer es pronunciar en voz alta el nombre de cada dibujo, buscar y juntar las sílabas para formar los nombres de los dibujos, y posteriormente tienen que unirlos con una línea. Por ejemplo, juntar los fonemas /g/-/a/-/ll/-/o/, para formar la palabra gallo la cual irá unida con el dibujo del gallo, los fonemas /g/-/a/-/t/-/o/ con el dibujo del gato y los fonemas /l/-/e/-/n/-/t/-/e/-/s/ con el dibujo de los lentes.

Objetivo: Los niños aprenderán a sintetizar fonemas para formar palabras sin la ayuda de dibujos.

Materiales: Cuatro láminas con palabras divididas en fonemas. Las palabras son de 3 a 6 fonemas. En la primera lámina se incluyen tres palabras de ejemplo. Lápiz y goma.

Procedimiento:

1. Se entregará a cada niño las cuatro láminas
2. El entrenador utilizará las tres primeras palabras como ejemplo para explicar la tarea.
3. Los niños tendrán que realizar la tarea de forma individual
4. Durante la realización de la tarea por parte de los niños el entrenador anotará en una hoja de observaciones las ejecuciones respuesta de los niños.
5. El entrenador dará toda la ayuda necesaria para que los niños puedan concluir la tarea satisfactoriamente.
6. Cada uno de los niños dará sus respuestas frente al grupo, pronunciando las palabras que formaron.
7. El entrenador corregirá los errores de los niños.

Sesión 91 y 92 (láminas 1, 2, 3, 4) Se dedicará un día por sesión y 2 láminas cada uno

Instrucción: Aquí están escritas en desorden varios fonemas dentro de un círculo, por ejemplo /m/-/a/-/r/, que al unirlos forman la palabra mar, /r/-/o/-/s/-/a/ que forman la palabra rosa y /n/-/i/-/ñ/-/o/, que forman la palabra niño.

Lo que tienen que hacer con los grupos de fonemas restantes es unirlos y podrán formar palabras, las cuales escribirán dentro del rectángulo que se encuentra debajo de cada una de ellas

Análisis y síntesis de palabras

Objetivo: Los niños ejercitarán su conciencia fonémica, así como su ortografía.

Materiales: Dieciocho láminas, 16 con dibujos y dos solamente con palabras, las palabras son de dos a 5 sílabas. El primer dibujo de las láminas 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13,15 y 17 son de ejemplo. Lápiz y goma.

Procedimiento:

1. Se entregará a cada niño una lámina a la vez.
2. El entrenador utilizará el primer dibujo las láminas 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13,15 y 17 para explicar las tareas.
3. Los niños tendrán que realizar las tareas de forma individual
4. Durante la realización de las tareas por parte de los niños el entrenador anotará en una hoja de observaciones las ejecuciones de respuesta de los niños.
5. El entrenador dará toda la ayuda necesaria para que los niños puedan concluir la tarea satisfactoriamente.
6. En las láminas 1 y 2, cada uno de los niños dará sus respuestas frente al grupo, señalando la sílaba correcta, en las 1 número del dibujo correcto. En las láminas 3 al 6 dirán el fonema correcto. En las láminas 7 y 8 mencionará los nombres de los dibujos. En las láminas 9 a 12 mencionará los nombres de los dibujos y sus respectivos fonemas. En las láminas 13 y 14 dirán el nombre del fonema o de las

letras con la palabra completa. Y finalmente, en las láminas 15 a 18, mencionarán las sílabas o los fonemas que eliminaron.

7. El entrenador corregirá los errores de los niños.

Sesión 93 (lámina 1) (lámina 2)

Láminas 1 y 2. Dos láminas divididas en 9 rectángulos con un dibujo y sílabas en cada uno.

Instrucción: *Este es el dibujo de una casa arriba de ella se encuentra su nombre escrito pero incompleto, porque le falta una sílaba. Lo que tienen que hacer con los dibujos es pronunciar en voz alta su nombre y buscar de las sílabas que se encuentran debajo de ellos aquella que complete correctamente su nombre.*

Sesión 94 (lámina 3), (lámina 4) y (lámina 5)

Láminas 3 a 5. Láminas divididas en 9 rectángulos con un dibujo y letras cada uno. Una lámina dividida en 5 filas con dibujos y letras.

Instrucción: *Este es el dibujo de un oso, arriba de el se encuentra su nombre escrito pero incompleto, porque le falta una letra. Lo que tienen que hacer con los dibujos es pronunciar en voz alta su nombre y buscar de las letras que se encuentran debajo de ellos aquella que complete correctamente su nombre.*

Sesión 95 (lámina 6)

Lámina 6. Lámina dividida en 5 filas con 4 dibujos y letras cada una.

Instrucción: *Ahora presten mucha atención, en esta fila de dibujos, del lado derecho hay dos letras, la f y la ch, las cuales son letras que forman parte de los*

nombres de estos dibujos (señalar los cuatro dibujos), por ejemplo en el nombre del elefante, la F está incluida, en el del coche, la CH está incluida, en el de la estufa, la F forma parte de su nombre y en el del cuchillo la CH también forma parte de su nombre. Por lo tanto, lo que tienen que hacer con el resto de los dibujos, es pronunciar en voz alta el nombre de cada uno, elegir de cualquiera de las dos letras que esta a su lado aquella que forme parte de su nombre y escribirla dentro del círculo que le corresponda a cada dibujo.

Sesión 96 (lámina 7)

Lámina 7. Lámina dividida en cuatro grupos con 6 dibujos y una letra en cada uno.

Instrucción: Aquí hay seis dibujos y en el centro se encuentra una letra que forma parte del nombre de alguno de ellos (señalar dibujos y letra). Lo que tienen que hacer primero es pronunciar en voz alta el nombre de cada dibujo y unir con una línea la letra con los dibujos que tengan en su nombre esa misma letra. Por ejemplo, unir la letra L con el dibujo de la maleta por que tiene incluida la L en su nombre.

Sesión 97 (lámina 8)

Láminas 8. Lámina dividida en cuatro grupos de 4 dibujos y dos letras en cada uno.

Instrucción: En este grupo se encuentra en el extremo derecho una letra y en el extremo izquierdo otra letra diferente, en medio y a lo largo de ellas se hay cuatro dibujos. Lo que tienen que hacer primero es pronunciar en voz alta el nombre de cada uno de los dibujos y unir con una línea la letra con los dibujos que

tengan esa misma letra en cualquier parte de su nombre. Por ejemplo, unir la letra N con el dibujo del ceNicero y con el de la rana, y unir la letra P con el dibujo del zaPato y el del láPiz.

Sesión 98 (lámina 9) (lámina 10)

Láminas 9 y 10. Láminas divididas en cuatro grupos con un dibujo y letras en cada uno.

Instrucción: En este grupo se encuentra un dibujo en el centro y alrededor de varias letras, una o varias de ellas forma parte de su nombre. Lo que tienen que hacer primero es pronunciar en voz alta el nombre del dibujo y unirlo con una línea con la o las letras que estén incluidas en su nombre

Sesión 99 (lámina 11) (lámina 12)

Láminas 11 y 12: Dos láminas divididas en cinco filas con dos dibujos y cuatro letras cada una.

Instrucción: Ahora vamos a encerrar dentro de un círculo a las letras que se repitan en los nombres de estos dos dibujos (el entrenador señalará las letras y los dibujos de la misma fila). Por ejemplo, las letras P y E forman parte tanto del nombre del PEz como del PiE.

Lo que tienen que hacer es pronunciar en voz alta el nombre de los 2 dibujos, encontrar las letras que se repiten en ambos y encerrarlas en un círculo.

Sesión 100 (lámina 13) (lámina 14)

Láminas 13 y 14: Dos láminas divididas en 4 filas con 6 palabras incompletas de un fonema.

Instrucción: *A estas palabras les hace falta una letra que se encuentra en las letras que están de su lado derecho. Por ejemplo, a la palabra BOA le hace falta la letra "C" para que diga BOCA, a la palabra TAA, le hace falta la letra "Z" para que diga TAZA, a ECO la letra "S" para que diga SECO, a LOA la letra "Z" para que diga LOZA, a ARMEN la letra "C" y a la palabra POO le hace falta la letra "Z" para que diga POZO.*

Lo que tienen que hacer con las demás palabras es completarlas con las letras que tiene a su lado, las cuales se pueden repetir en las palabras.

Sesión 101 (lámina 15) (lámina 16)

Láminas 15 y 16: Láminas divididas en 9 rectángulos con un dibujo y un recuadro con sílabas cada uno

Instrucción: *En estas láminas se encuentran varios dibujos y debajo de ellos hay un recuadro con sílabas por cada uno. Lo que tienen que hacer es pronunciar en voz alta el nombre de cada dibujo, buscar y unir las sílabas para formar su nombre y tachar la sílaba que no formen parte del nombre o la que sobre*

Sesión 102 (lámina 17) (lámina 18)

Láminas 17 y 18. Láminas que se encuentran divididas 9 rectángulos con un dibujo y varias letras cada una.

Instrucción: *Este es el dibujo de un vaso, debajo de él está un rectángulo que adentro tiene las letras V, Z, S, O y A, de las cuales sólo las letras V-A-S-O, forman parte de la palabra vaso pero no la Z.*

Lo que tienen que hacer con los dibujos restantes es pronunciar en voz alta el nombre del dibujo y después buscar las letras que al unirlas formarán el nombre del dibujo. Y finalmente tachar aquellas otras letras que no formen parte del nombre del dibujo.

Anexo B

Referente teórico de las actividades que favorecen la comprensión lectora

El propósito de la tercera intervención (Grupo 3) es implementar actividades que favorecen la comprensión lectora a través del uso de algunas *estrategias de aprendizaje* (procedimientos del aprendiz para optimizar su procesamiento de la información: codificación organización y recuperación de la información) (Hernández, 1998), y *de instrucciones* (procedimientos del guía para facilitar el logro de aprendizajes significativos en los alumnos) (Díaz y Hernández, 1999; Hernández, 1998), para tratar de fomentar en los niños el uso de una *lectura funcional*. Partiendo del supuesto de que gracias al uso de estrategias que el niño es capaz de abordar de manera exitosa en la resolución de actividades de lectura, estas le ayudan a entender y extraer información relevante de acuerdo a su interés, activando sus conocimientos previos y estableciendo ideas principales y generando de este modo un aprendizaje significativo que redundará en un incremento de la motivación hacia la lectura (Cervantes, 2002).

Para lo anterior se sugieren las siguientes actividades (Alvarado, Bombin y Fieldman, 1997; Cirianni, Diez y Sánchez, 1998; Díaz y Hernández, 1999; Flores y García, 1999; Robles, 2000; citados en Cervantes, 2002):

- Lectura en voz alta: Se les leerá en voz alta una historia o tema de interés de los niños para favorecer su entusiasmo ante la lectura.
- Disponibilidad de literatura: se facilitará a los niños una variedad de temas para que ha voluntad los elijan para que los lea el guía o

para que ellos los lean. De este modo se buscará favorecer el autocontrol y la autonomía del niño.

- Modelamiento de actitudes positivas a la lectura: el guía mostrará interés y entusiasmo durante la lectura.

- Estímulos verbales: se les instigará a los niños en participar con el guía en la lectura y se les felicitará por su iniciativa por la misma, promoviendo su seguridad para realizar dichas tareas.

- Promoción de sensación de éxito ante la realización de una tarea: se les felicitará a los niños por su esfuerzo, haciendo énfasis en los logros alcanzados, para concientizarlos de su propio progreso.

- También se fomentará expresar sus puntos de vista incrementando su confianza al darse cuenta que su participación será considerada valiosa y respetada por los demás.

- Por otra parte, se proponen los siguientes elementos para la instrucción en lectura y escritura:

- Estrategias: se emplearán predicciones, inferencias y activación de conocimientos previos en los niños para facilitar su comprensión.

- Involucramiento con los personajes y vivencias: consiste en tratar de relacionar las situaciones y los sentimientos que experimentan los personajes del texto, con la que los niños pudieran experimentar, promoviendo una cercanía emocional con el texto.

- Cooperación: se fomentará el trabajo cooperativo de los niños más adelantados en la comprensión del texto con aquellos otros que no lo estén.
- Uso del contexto: Se fomentará en los niños relacionar el contenido proporcionado por el texto (ilustraciones, textos) con los referentes de su experiencia (activación de conocimientos previos) para que puedan comprender el texto y/o palabras que no sean claros para ellos.
- Uso de la escritura: consiste en indicarles a los niños que escriban y lean lo que más o menos les gustó del texto y por que, o que dibujen escenas significativas para ellos. También que expresen su opinión con respecto al contenido o alguna parte del contenido. Con el objetivo de que utilicen la escritura para expresar o comunicar sus ideas, sentimientos y deseos.

Intervención de actividades que favorecen la comprensión lectora.

Con base en lo anteriormente referido, el objetivo de las actividades que favorecen la comprensión lectora fue: Fomentar y/o mantener en los niños con retraso lector, el interés hacia la lectura a través del uso de estrategias instruccionales.

Procedimiento:

El siguiente procedimiento está basado y modificado del trabajo de Cervantes (2002).

1) Se formaron 2 grupos de 10 niños cada uno, se sentaron en sillas individuales y enfrente de ellos estaba colocada una mesa.

2) Cada sesión se planeó tomando en cuenta el fomentar la motivación de los niños hacia la lectura (planteamiento de meta).

3) Previo a la sesión de lectura, la guía eligió dos tipos de lecturas cortas de 5 a 15 líneas, cuyo contenido versó sobre temas escolares como, historia, ciencias naturales, geografía, cuentos, fábulas o de divulgación científica.

4) Cada sesión la guía presentó a los niños dos materiales de distinto tema, mostrándoles cada uno y mencionándoles el título de cada uno de ellos. Ejemplo: Hoy traje dos diferentes temas para leer, un cuento que se titula “Los grandes gatos”, y este otro que se llama “El hombre en la luna” (si los textos contenían ilustraciones, estos se mostraron a los niños). Tienen que elegir sólo uno, el que prefieran.

En esta situación se promovió en los niños la autonomía y control en la toma de decisiones al momento de elegir un tema.

5) La guía llevó a cabo la lectura con entusiasmo y énfasis empezando por el título y preguntando con relación al contenido del texto. Ejemplo: la guía dice el título y pregunta, ¿de que creen que se trate?, una vez que expresan sus ideas los niños, se retomarán todas aquellas que tengan relación con el título, reconociéndoles su participación y acierto. Si existiere niños que no hablasen, se les instigará para que lo hagan. Si las respuestas son equivocadas (que no tengan relación con el título, se les

dará un ejemplo de algo que si tenga relación hasta asegurarse de que todos los niños hayan participado.

En esta situación se promovió el interés de los niños a la lectura en voz alta.

6) Posteriormente, la guía llevó a cabo la lectura. Simultáneamente a la lectura, la guía mostraba las ilustraciones (en los que se hizo comentarios extras a la que se refiere en el texto) y señalando las palabras que leía. Asimismo, la guía fue haciendo preguntas anticipatorias del contenido del texto, mismas que los niños tenían que ir contestando por instigación por parte la guía. Por ejemplo: ¿Qué creen que pasará si...? Si las respuestas están relacionadas con el contenido, se confirmarán y si no, el guía usará ejemplos para que los niños relacionen sus ideas con el tema.

También la guía involucró a los niños con el contenido del texto relacionándolos con situaciones y sentimientos que experimentan los personajes. Por ejemplo: ¿Qué harían ustedes si... Cómo se sienten cuando....?

En esta otra situación, cuando se llevaba a cabo la lectura, se pretendía que el niño tuviera conciencia de que las palabras (grafías) escritas tienen una representación a través de sonidos del habla (fonemas) y que además tenían un significado que lo podía aportar la presencia de ilustraciones (si es que las había).

También, se promovió las predicciones en los niños para que infieran situaciones a través del contenido del texto y de su propia experiencia, mismas que fueron confirmadas o no por la guía.

Finalmente, se fomentó la confianza y éxito en los niños cuando se les felicitaba por cada participación que tuvieran.

7) La guía continuó de la forma anteriormente referida hasta concluir la lectura.

8) Al finalizar la lectura, se les pidió a cada niño que expresaran por escrito y después verbalmente, cómo se sintieron (alegres, enojados, asustados), si le gustó o no la lectura y por qué.

Con esta situación se pretendió crear en los niños una conciencia de que la escritura tiene una función: expresar ideas y sentimientos. También en fomentar un ambiente de pertenencia en los niños dentro de un grupo, que se percibieran competentes y confiados al momento de escribir y leer sus ideas ante el grupo, pues captarían la atención de sus compañeros ejerciendo un control sobre su entorno.

Anexo C
RESULTADOS CUALITATIVOS
RESPUESTAS DE LOS NIÑOS DEL GPO 1* Y 2* DURANTE EL ENTRENAMIENTO

I. SEGMENTACIÓN DE ORACIONES.		
La tarea consistió en que el niño identificara el número de palabras de una oración presentada oralmente, mediante la realización de un dibujo y una cruz por cada palabra (segmentación).		
Oraciones de dos palabras de contenido semántico, ej: María come.		
Inicio del entrenamiento	Durante el entrenamiento	Observaciones.
GRUPO 1		
Ningún niño pudo segmentar las oraciones en palabras.	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: 1º. La mayoría de los niños repitieron en voz baja la oración. 2º. No representaron ninguna palabra con dibujos. Después de repetir por tercera vez la instrucción de la tarea: 1º.Repitieron la oración y la segmentaron dando una palmada por cada palabra pronunciada. 2º. La mayoría pudo representar las palabras con sus dibujos respectivos.	Al notar que los niños no segmentaban la oración, se les sugirió que primero lo hicieran con palmadas para que identificaran cada una de las palabras. Dos de los niños repitieron en voz alta la oración. Tres de los niños insistieron en representar las dos palabras con un solo dibujo, aun con correcciones.
GRUPO 2		
Ningún niño pudo segmentar las oraciones en palabras.	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: 1º. La mayoría de los niños repitieron en voz baja la oración. 2º. No representaron ninguna palabra con dibujos. Después de repetir por tercera vez la instrucción de la tarea: 1º.Repitieron la oración y la segmentaron dando una palmada por cada palabra pronunciada.	Al observar que los niños no segmentaban la oración, se les sugirió que primero lo hicieran con palmadas para que identificaran cada una de las palabras. Dos niños repitieron en voz alta la oración. Un niño segmentó la oración con los dedos. Dos de los niños insistieron en representar las dos palabras con un solo dibujo, aun con correcciones.

1* Grupo que recibió el ECONFO sin promoción a la lectura.

2* Grupo que recibió el ECONFO con promoción a la lectura.

Oraciones de tres palabras.	
GRUPO 1.	
<p>1º. La mayoría de los niños repitieron en voz baja la oración. 2º. Segmentaron la oración dando una palmada por cada palabra pronunciada. 3º. No representaron cada palabra con un dibujo. Después de repetir por segunda vez la instrucción representaron correctamente cada palabra.</p>	<p>Dos de los niños repitieron en voz alta la oración. Dos de los niños insistieron en representar las tres palabras con dos dibujos, aun con correcciones.</p>
GRUPO 2	
<p>1º. La mayoría de los niños repitieron en voz baja la oración. 2º. Segmentaron la oración dando una palmada por cada palabra pronunciada. 3º. No representaron cada palabra con un dibujo. Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea, representaron correctamente cada palabra.</p>	<p>Dos niños repitieron en voz alta la oración Un niño segmentó la oración con los dedos. Dos niños insistieron en representar las tres palabras con dos dibujos, aun con correcciones.</p>
Oraciones de tres palabras contenido y tres funciones (artículos y/o preposiciones, ej “con”, “la”).	
GRUPO 1	
<p>1º. La mayoría repitió en voz alta la oración. 2º. No segmentaron la oración dando una palmada por cada palabra pronunciada. 4º. No representaron cada palabra con un dibujo. Después de repetir por tercera vez la instrucción, segmentaron y representaron correctamente cada palabra de la oración.</p>	<p>Los niños identificaron como una sola palabra aquella que estaba acompañada por un artículo o preposición. Tres de los niños repitieron en voz baja la oración. Antes de realizar los dibujos, nuevamente dieron una palmada, lo que aparentemente les recordaba la palabra que tenían que dibujar. Sólo un niño no representó el número correcto de palabras, hizo menos dibujos, aun con correcciones.</p>

GRUPO 2	
<p>1º. La mitad de los niños segmentaron la oración dando una palmada por cada palabra pronunciada. 4º. No representaron cada palabra con un dibujo. Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea, representaron correctamente cada palabra.</p>	<p>Un niño segmentó la oración con los dedos Los niños identificaron como una sola palabra aquella que estaba acompañada por un artículo o preposición. Dos niños insistieron en representaron las palabras con un solo dibujos.</p>
Oraciones de cinco palabras contenido y cuatro función.	
GRUPO 1	
<p>1º. Todos escribieron la oración. 2º. Repitieron en voz alta la oración. 3º. La mayoría segmentó la oración con los dedos por cada palabra pronunciada. 5º. No representaron las palabras con su dibujo respectivo. Después de repetir por tercera vez la instrucción, representaron correctamente cada palabra.</p>	<p>Todavía identificaron como una sola palabra aquella que estaba acompañada por un artículo o preposición. Finalmente, aunque dos niños escribieron la oración, la representaron con menos dibujos.</p>
GRUPO 2	
<p>1º. La mayoría escribieron la oración. 3º. La mayoría segmentaron la oración con los dedos por cada palabra pronunciada. 5º. No representaron cada palabra con un dibujo. Después de repetir por tercera vez la instrucción de la tarea, representaron correctamente cada palabra.</p>	<p>Sólo un niño segmentó la oración con palmadas y el resto con los dedos. Aunque escribieron la oración, dos niños representaron con menos dibujos, porque identificaron como una sola palabra, la que estaba acompañada por un artículo o preposición.</p>

2. SEGMENTACIÓN DE SÍLABAS.

La tarea consistió en la segmentación de palabras en sus sílabas constitutivas. Ejemplo, Entrenador: ¿cuántas sílabas forman la palabra “maceta”? Las palabras fueron de tres, cuatro y cinco sílabas con estructura CV, CCV y CVC.

No fue necesario entrenar esta tarea porque todos los niños de ambos grupos dominaron bien estas habilidades durante la evaluación fonológica.

3. SÍNTESIS DE SÍLABAS.

La tarea consistió en que el niño combinara sílabas para formar palabras reales. Ejemplo, Entrenador: “¿Qué palabra se formará si juntamos las sílabas /re-/ /vis/-/ta/?”. Las palabras fueron de tres, cuatro y cinco sílabas con estructura CV, CCV y CVC.

Los niños de ambos grupos sintetizaron las sílabas de forma correcta, independientemente si se trataban de palabras de tres, cuatro o cinco sílabas y de su estructura.

4. AISLAR SÍLABAS (CV, CCV y CVC).

La tarea consistió en que el niño reconociera una sílaba que se encontraba en posición inicial o final de una palabra.

Posición inicial.

Ejemplo: El entrenador dice al niño “Si te digo una sílaba como /za/, tú tienes que decir dos palabras diferentes que empiecen con esa misma sílaba como zapato y sacapuntas.

Inicio del entrenamiento	Durante el entrenamiento	Observaciones
GRUPO 1		
La mitad de los niños reconocieron de forma eficiente las sílabas.	Después de repetir por tercera vez la instrucción de la tarea: 1º. Repitieron la sílaba en voz alta. 2º. Pronunciaron las dos palabras de forma correcta.	La mayoría de los niños pronunciaron palabras de 2 y 3 sílabas. Pronunciaron más rápidamente palabras cuando iniciaban con la estructura CV que con CVC y CCV.

Inicio del entrenamiento	Durante el entrenamiento	Observaciones
GRUPO 2		
Menos de la mitad de los niños reconocieron de forma eficiente las sílabas.	Después de repetir por tercera vez la instrucción de la tarea: 1º. Pronunciaron las dos palabras de forma correcta.	La mayoría de los niños pronunciaron palabras de 2 y 3 sílabas. Pronunciaron más rápidamente palabras cuando iniciaban con la estructura CVC que con CV.

Posición final		
GRUPO 1		
La mitad de los niños reconocieron de forma eficiente las sílaba	Después de repetir por tercera vez la instrucción de la tarea: 1º. Buscaron un referente visual. 2º. Pronunciaron las dos palabras de forma correcta.	La mayoría de los niños pronunciaron palabras de 2 y 3 sílabas. Pronunciaron más rápidamente palabras con estructura CV que con CVC. Presentaron más errores y tardaron más tiempo en pronunciar palabras en esta tarea en comparación con la de sílaba de posición inicial.
GRUPO 2		
La mayoría de los niños reconocieron de forma eficiente las sílaba	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: 1º. Repitieron la sílaba en voz alta. 2º. Pronunciaron las dos palabras de forma correcta.	La mayoría de los niños pronunciaron palabras de 2 y 3 sílabas. Pronunciaron más rápidamente palabras con estructura CV que con CVC. Presentaron más errores y tardaron más tiempo en pronunciar palabras en esta tarea en comparación con la de sílaba inicial.
5. COMPARACIÓN DE SÍLABAS (CV, CCV y CVC de tres y cuatro sílabas).		
La tarea consistió en que el niño reconociera si la sílaba inicial, final o media de una palabra coincide con la de otra palabra. Ejemplo, el entrenador presenta oralmente al niño un par de palabras que coinciden en una sílaba: /cañada-/cañrillo/, y pide al niño que elija una de ellas, posteriormente el entrenador pronuncia de forma sostenida la sílaba de la otra palabra “/ña/”, y pide al niño que pronuncie la primera sílaba de su palabra de igual forma. Finalmente, el entrenador pregunta si las dos sílabas se escuchan iguales o diferentes.		
Los niños de ambos grupos reconocieron las sílabas de los pares de palabras de forma correcta, independientemente si se localizaban al inicio, al final o en medio de las palabras y de su estructura silábica. La mayoría de los niños respondieron más rápidamente cuando compararon las sílabas en posición inicial que con la sílaba final y la de en medio, y tardaron más tiempo en responder en esta última tarea que cuando la sílaba se encontró en la posición final.		

6. OMISIÓN DE SÍLABAS

La tarea consistió en que el niño reconociera y suprimiera una sílaba que se encontraba al final, al inicio o en medio de la palabra para que finalmente sintetizara las sílabas resultantes.

Posición final.

Ejemplo: El entrenador dice al niño “Si a la palabra /pólvara/, le quitamos la última sílaba, /ra/, quedará la palabra /polvo/. Ahora si a la palabra /cámara/ le quitamos la última sílaba /ra/, cómo queda?”.

Inicio del entrenamiento	Durante el entrenamiento	Observaciones
GRUPO 1		
La mitad de los niños omitieron de forma eficiente la sílaba	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: 1ª. Dos pronunciaron la sílaba que iban a omitir 1b. Dos segmentaron en sílabas la palabra. 2 a y b. Omitieron y sintetizaron las sílabas para formar la palabra resultante de forma correcta.	A veces omitieron la segunda sílaba.
GRUPO 2		
La mitad de los niños omitieron de forma eficiente la sílaba	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: 1º. Segmentaron en sílabas la palabra. 2º. Omitieron y sintetizaron las sílabas para formar la palabra resultante de forma correcta	Un niño pronunció la sílaba que iba a omitir En ocasiones dos niños omitieron la primera o segunda sílaba.
Posición inicial.		
GRUPO 1		
La mitad de los niños omitieron de forma eficiente la sílaba	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: 1º. Segmentaron en sílabas la palabra. 2º. Omitieron y sintetizaron las sílabas para formar la palabra resultante de forma correcta	A veces omitieron la última sílaba o fonema. Respondieron más rápidamente y con pocos errores en la omisión de sílabas en la posición final que en esta tarea.
Inicio del entrenamiento	Durante el entrenamiento	Observaciones
GRUPO 2		
La mayoría de los niños omitieron de forma eficiente la sílaba	Después de repetir por tercera vez la instrucción de la tarea: 1º. Segmentaron en sílabas la palabra. 2º. Omitieron y sintetizaron correctamente	Respondieron más rápidamente pero con más errores en la tarea de omisión de sílabas en la posición final que en esta tarea.

Posición de en medio		
GRUPO 1		
La mitad de los niños omitieron de forma eficiente la sílaba	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: 1a. Dos pronunciaron la sílaba que iban a omitir 1b. Tres segmentaron en sílabas la palabra. 2 a y b. Omitieron y sintetizaron las sílabas para formar la palabra resultante de forma correcta	Respondieron más lentamente en esta tarea que en las posiciones inicial y final.
		En general, no hubo diferencias en el manejo de los tres tipos de estructura silábica.
GRUPO 2		
La mitad de los niños omitieron de forma eficiente la sílaba	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: 1º. Segmentaron en sílabas la palabra. 2º. Omitieron y sintetizaron las sílabas para formar la palabra resultante de forma correcta.	Dos niños pronunciaron la sílaba que iban a omitir Respondieron más lentamente en esta tarea que en las dos anteriores.
		En general, no se observaron diferencias en las respuestas cuando omitieron CV, CCV y CVC en las diferentes posiciones dentro de la palabra.

7. AISLAR FONEMAS.

La tarea consistió en que el niño reconociera un fonema que se encontraba en posición inicial o final de una palabra.
Ejemplo: El entrenador dice al niño "Te voy a decir un sonido y tú me dirás dos palabras que empiezan con ese mismo sonido. Por ejemplo, si yo digo /a/, tú tienes que decir /aro/ y /arete/"

Inicio del entrenamiento	Durante el entrenamiento	Observaciones
Posición Inicial		
GRUPO1		
Todos los niños reconocieron de forma eficiente el fonema.	1º. La mayoría repitió el fonema. 2º. Buscaron un referente visual. 3º. Pronunciaron las dos palabras.	Sólo dos niños no repitieron el fonema. Predominaron palabras de 2 (50%) y 3 (40%) sílabas con estructura V y VC.

GRUPO2		
Todos los niños reconocieron de forma eficiente el fonema.	1º. La mayoría repitió el fonema. 2º. Buscaron un referente visual. 3º. Pronunciaron las dos palabras.	Tres niños no repitieron el fonema. Predominaron palabras de 2 (50%) y 3 (25%) sílabas con estructura V y VC.

Posición final		
GRUPO 1		
La mitad de los niños reconocieron de forma eficiente el fonema.	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: 1º. La mayoría repitió el fonema. 2º. Buscaron un referente visual. 3º. Pronunciaron las dos palabras	Sólo un niño no repitió el fonema. Predominaron palabras de 2 sílabas (90%). Tardaron más tiempo en pronunciar palabras y presentaron más errores en esta tarea que en la anterior.
GRUPO2		
La mayoría de los niños reconocieron de forma eficiente el fonema	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: 1º. La mayoría repitió el fonema. 2º. Buscaron un referente visual. 3º. Pronunciaron las dos palabras	Sólo un niño no repitió el fonema. Predominaron palabras de 2 (75%) sílabas y de 3 (25%). Tardaron más tiempo en pronunciar palabras y presentaron más errores en esta tarea que en la anterior.
Consonantes en posición inicial		
GRUPO1		
La mayoría de los niños reconocieron de forma eficiente el fonema.	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: 1º. La mayoría repitió el fonema. 2º. Buscaron un referente visual. 3º. Pronunciaron las dos palabras.	Sólo tres niños no repitieron el fonema Predominaron palabras de 2 (80%) y 3 (20%) sílabas con estructura CV y CVC. A los fonemas los reconocieron por su nombre y no por su sonido
Inicio del entrenamiento	Durante el entrenamiento	Observaciones
GRUPO2		
La mayoría de los niños reconocieron de forma eficiente el fonema	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: 1º. La mayoría repitió el fonema. 2º. Buscaron un referente visual. 3º. Pronunciaron las dos palabras.	Tres niños no repitieron el fonema Predominaron palabras de 2 (75%) y 3 (25%) sílabas con estructura CV y CVC. Inicialmente a los fonemas los reconocieron por su nombre y no por su sonido

Posición final.		
GRUPO1		
La mayoría de los niños reconocieron de forma eficiente el fonema.	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: 1º. La mitad repitió el fonema. 2º. Buscaron un referente visual. 3º. Pronunciaron las dos palabras	Sólo tres niños no repitieron el fonema. Predominaron palabras de 2 (75%) y 3 (25%) sílabas. Tardaron más tiempo en pronunciar palabras y presentaron más errores en esta tarea que en la anterior. A los fonemas los reconocieron por su nombre y no por su sonido.
		En general, tardaron más tiempo en pronunciar palabras y presentaron más errores en las tareas en posición final independientemente si se trataba de vocales o de consonantes.
GRUPO2		
La mayoría de los niños reconocieron de forma eficiente el fonema	Después de repetir por tercera vez la instrucción de la tarea: 1º. Pronunciaron las dos palabras	Predominaron palabras de 2 (75%) y 3 (25%) sílabas. Tardaron más tiempo en pronunciar palabras y presentaron más errores en esta tarea que en la anterior. Inicialmente a los fonemas los reconocieron por su nombre y no por su sonido.
		En general, respondieron más rápido y con menos errores cuando pronunciaron palabras que inician con vocales y consonantes. Los niños pronunciaron más palabras con vocales que con consonantes en posición inicial

8. SINTESIS DE FONEMAS.

La tarea consistió en que el niño combinara una serie de fonemas que se presentaban oralmente para formar una palabra.

Ejemplo: El entrenador dice al niño “¿Qué palabra se formará si juntamos los sonidos /m/-/a/-/r/, se forma la palabra mar, si juntamos los sonidos /s/-/a/-/l/-/o/-/n/, se forma la palabra salón, ahora si juntamos los sonidos /r/-/o/-/s/-/a/, que palabra se forma?”

CV y CVC.

GRUPO 1

Inicio del entrenamiento	Durante el entrenamiento	Observaciones
La mayoría de los niños sintetizaron fonemas de palabras mono y bisilábicas.	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: Ninguno sintetizó palabras de tres y cuatro sílabas.	Algunas veces formaron pseudopalabras. A los fonemas los reconocieron por su nombre y no por su sonido

GRUPO 2

La mayoría de los niños sintetizaron fonemas de palabras mono, bis y trisilábicas.	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: Ninguno sintetizó palabras de cuatro sílabas.	Algunas veces formaron pseudopalabras. A los fonemas los reconocieron por su nombre y no por su sonido
--	---	---

CVV

GRUPO 1

La mayoría de los niños sintetizaron fonemas de palabras mono, bi y trisilábicas.	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: Ninguno sintetizó palabras de cuatro sílabas.	Algunas veces formaron pseudopalabras. A los fonemas los reconocieron por su nombre y no por su sonido
---	---	---

GRUPO 2

La mayoría de los niños sintetizaron fonemas de palabras mono, bi y trisilábicas	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: Ninguno sintetizó palabras de cuatro sílabas.	Algunas veces formaron pseudopalabras. A los fonemas los reconocieron por su sonido
--	---	--

CCV		
La mayoría de los niños sintetizaron fonemas de palabras mono y bi silábicas.	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: Ninguno sintetizó palabras de tres y cuatro sílabas.	Frecuentemente formaron pseudopalabras. A los fonemas los reconocieron por su nombre y no por su sonido.
		En general, los niños sintetizaron más rápido y con menos errores los fonemas de palabras mono y bisilábicas con estructura CV, CVC y CVV en comparación de CCV.
La mayoría de los niños sólo sintetizaron fonemas de palabras mono, bi y trisilábica	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: Ninguno sintetizó palabras de cuatro sílabas.	Algunas veces formaron pseudopalabras. A los fonemas los reconocieron por su sonido.
		En general, los niños sintetizaron más rápido y con menos errores los fonemas de palabras mono y bisilábicas con estructura CV y CVC en comparación de CVV y CCV.
9. OMISIÓN DE FONEMAS.		
La tarea consistió en que el niño reconociera y suprimiera un fonema que se encontraba al final, al inicio o en medio de una palabra. Vocales en posición final: Ejemplo: El entrenador dice al niño "Si a la palabra /mesa/, le quitamos el último sonido, /a/, quedará la palabra /mes/. Ahora si a la palabra /tostada/ le quitamos el último sonido, cómo queda?".		
Inicio del entrenamiento	Durante el entrenamiento	Observaciones
GRUPO 1		
La mayoría de los niños omitieron de forma eficiente el último fonema de la palabra	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: Pronunciaron la palabra resultante en sílabas	
GRUPO 2		
La mayoría de los niños omitieron de forma eficiente el último fonema de la palabra	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: 1º. Repitieron la palabra en sílabas. 2º. Pocos pronunciaron la palabra resultante en sílabas.	Algunos niños omitieron la sílaba inicial.

Vocales en posición inicial		
GRUPO 1		
La mayoría de los niños omitieron de forma eficiente el primer fonema de la palabra.	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: Todos omitieron el primer fonema de la palabra	
GRUPO 2		
La mayoría de los niños omitieron de forma eficiente el primer fonema de la palabra.	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: 1º. Repitieron la palabra. 2º. Omitieron el fonema y pronunciaron la palabra resultante.	A veces los niños repitieron la palabra Se tardaron más tiempo en responder en esta tarea que en la anterior, pero con menos errores.
Vocales en posición de en medio		
GRUPO 1		
Menos de la mitad omitieron de forma eficiente el fonema de en medio de la palabra	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: Pronunciaron la palabra resultante en sílabas.	Los niños tardaron más tiempo en omitir la vocal de en medio a diferencia de las otras posiciones.
GRUPO 2		
La mitad de los niños omitieron de forma eficiente el fonema de en medio de la palabra	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: 1º. La mayoría de los niños repitieron la palabra en sílabas. 2º. Omitieron el fonema y pronunciaron la palabra resultante.	Tardaron más tiempo en omitir la vocal de en medio a diferencia de las otras posiciones.
Consonantes en posición final		
GRUPO 1		
La mayoría de los niños omitieron de forma eficiente el último fonema de la palabra.	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: Pronunciaron la palabra resultante en sílabas.	A los fonemas los reconocieron por su nombre y no por su sonido
GRUPO 2		
La mayoría de los niños omitieron de forma eficiente el último fonema de la palabra.	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: 1º. Omitieron el fonema y pronunciaron la palabra resultante.	Pronunciaron el nombre de las letras y no su sonido.

Consonantes en posición inicial		
GRUPO 1		
La mayoría de los niños omitieron de forma eficiente el primer fonema de la palabra.	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: Omitieron el fonema	A los fonemas los reconocieron por su nombre y no por su sonido
GRUPO 2		
La mayoría de los niños omitieron de forma eficiente el primer fonema de la palabra.	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: 1º. La mayoría de los niños repitieron la palabra. 2º. Omitieron el fonema 3º. Pronunciaron la palabra resultante en sílabas.	Tres niños omitieron la primera sílaba. Tardaron más tiempo en responder en esta tarea que en la anterior. Pronunciaron el sonido de las letras.
Consonantes en posición de en medio		
GRUPO 1		
Menos de la mitad omitieron de forma eficiente el fonema de en medio de la palabra	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: Pronunciaron la palabra resultante en sílabas.	A los fonemas los reconocieron por su nombre y no por su sonido.
		En general, los niños tardaron más tiempo en omitir el fonema en posición de en medio a diferencia de las otras dos posiciones, independientemente si se trataba de una vocal o de una consonante.
GRUPO 2		
La mitad de los niños omitieron de forma eficiente el fonema de en medio de la palabra	Después de repetir por segunda vez la instrucción de la tarea: 1º. La mayoría de los niños repitieron la palabra. 2º. Omitieron el fonema 3º. Pronunciaron la palabra resultante en sílabas.	Los niños tardaron más tiempo en omitir la consonante de en medio a diferencia de las otras dos posiciones. Pronunciaron el sonido de las letras.
		En general, cuando las palabras empezaban con VC, si el sonido de la consonante empezaba con el mismo sonido de la vocal, estas eran omitidas juntas, y las de en medio.

