



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PROGRAMA PARA PROMOVER LA CONCIENCIA
FONOLÓGICA EN NIÑOS DE PRIMERO DE
PRIMARIA CON DIFICULTADES DE
LECTOESCRITURA**

INFORME DE PRÁCTICAS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:
HERNÁNDEZ SALVADOR MARISOL**

**DIRECTORA: LIC. IRMA GRACIELA
CASTAÑEDA RAMÍREZ**

**REVISORA: LIC. MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ
COMPEÁN**





Universidad Nacional
Autónoma de México



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.



H. JURADO

Lic. Ma. Eugenia Martínez Compeán

Mtra. Martha Romay Morales

Mtro. Fernando Fierro Luna

Lic. Irma Graciela Castañeda Ramírez

Dra. Rina María Martínez Romero

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios, por brindarme paciencia para no desistir, sabiduría para tomar las mejores decisiones y fuerza para seguir adelante.

A mis padres quienes siempre me apoyaron y confiaron en mí, gracias por toda su sabiduría para saberme guiar por el camino correcto por su sacrificio en algún tiempo incomprensido, por su ejemplo de superación incansable, por su comprensión y confianza, por su amor y amistad incondicional, porque sin su apoyo no hubiera sido posible la culminación de mi carrera profesional.
Por lo que ha sido y será... Gracias, los amo.

A mis hermanos porque nunca dejaron de creer en mí y confiaron en mi sueño, gracias.

A mis abuelitas, una aquí otra cuidándome, siempre estuvieron pendiente de mi avance y nunca dejaron de apoyar y alentar este sueño, muchas gracias.

Tía Araceli por estar siempre pendiente de mi progreso profesional y hoy apoyarme en este nuevo paso, gracias por su confianza en mí.

Yus, Yael y Jeny, bien saben que hubieron momentos difíciles pero siempre estuvieron ahí para apoyarme, gracias por todos esos instantes que vivimos juntas y por demostrarme el verdadero valor de la amistad.

Vero y Ali, compartieron conmigo gran parte de este proceso, confiamos en nosotras y hoy les puedo decir ¡si se pudo!

Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México quien me brindó
una excelente educación.

A todos mis profesores que se empeñaron en postrar en mí sus mejores
conocimientos.

Lic. Irma Castañeda gracias por su profesionalismo y dedicación
empleados para lograr este sueño, así como por todos los conocimientos
compartidos, también gracias por todos esos consejos que me brindó y
porque con su ejemplo hice las cosas bien.

Lic, Ma. Eugenia Martínez gracias por apoyar este proyecto y ofrecer todos
sus conocimientos para su mejora.

Dra. Rina Martínez, Fernando Fierro y Martha Romay, gracias por dedicar
parte de su tiempo a este trabajo y así poder mejorarlo.

Karla gracias por compartir conmigo este sueño y juntas concluir con éxito.

ÍNDICE

Resumen	6
Introducción	7
Problemática	9
Justificación	11
CAPITULO I. ANTECEDENTES	14
I.1 Contextuales	14
I.2 Teóricos	15
I.2.a Dificultades de Aprendizaje	15
I.2.b Lectoescritura	18
I.2.c Métodos de Enseñanza de la Lectoescritura	27
I.2.d Conciencia Fonológica	30
I.3 Experiencias Similares	35
CAPITULO II. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	40
CAPITULO III. RESULTADOS	48
III.1 Cuantitativos	49
III.2 Cualitativos	64
III.3 Análisis de resultados	86
Conclusiones	89
Referencias	93
Anexos	100

RESUMEN

El trabajo que aquí se presenta tuvo como objetivo general diseñar y aplicar un programa para apoyar el aprendizaje de la lectoescritura en niños de primer año de primaria, que promoviera la conciencia fonológica.

En el programa participaron cuatro niñas y cuatro niños de entre 6 y 7 años de edad, que cursaban el primer año de primaria del grupo B (denominado “grupo de atención prioritaria”) de la escuela primaria, ubicada en la delegación Tlalpan.

Estos niños presentaban bajo rendimiento académico y problemas en las áreas de lectura y escritura.

A los niños se les administró pretest, programa de intervención y postest. Para las evaluaciones se utilizaron tres instrumentos: el Inventario De Ejecución Académica (IDEA) para primer año de primaria; la Evaluación de la conciencia fonológica, así como una prueba informal de evaluación de lectura, escritura y conciencia fonológica.

Al evaluar el impacto del programa de intervención utilizado, se encontró que el efecto del programa fue beneficioso, ya que los niños lograron un avance en su desempeño de lectura, escritura y conciencia fonológica. Lo que les favoreció para su aprendizaje en las demás materias curriculares.

INTRODUCCIÓN

Los niños en edad escolar que tienen dificultades de aprendizaje muestran un rendimiento por abajo de lo esperado, en comparación con el resto de la clase (Suárez, 1995).

Algunos niños pueden experimentar una dificultad general, cuando el aprendizaje es más lento de lo normal en una serie de tareas, o puede tratarse de una dificultad específica, cuando un niño tiene problemas con alguna tarea particular como la lectura y escritura (Dockrell y McShane, 1997).

Cabe mencionar que no todos los niños aprenden de la misma forma o en los mismos periodos. En algunos casos esto se puede atribuir a que los niños muestran alguna dificultad de aprendizaje (DA) durante el proceso de adquisición de la lectoescritura y por tal razón, no logran un buen aprovechamiento escolar.

Se ha visto que los niños pueden presentar dificultades en los diferentes tipos de conocimientos que están involucrados en el aprendizaje de la lectura y escritura (Solé, 1992), por ejemplo: las habilidades lingüísticas de tipo fonológico, léxico, sintáctico y semántico, las habilidades estratégicas para la comprensión, la información acerca del mundo que le rodea, y el conocimiento que tengan de la lectura y escritura.

Aprender a leer y escribir es un proceso de desarrollo, durante el cual los niños pasan por varios estadios de diferentes maneras y a diferentes edades (Vega, Macotela, Seda y Paredes, 2003). La lectura y su comprensión es un proceso complejo e interactivo, a través del cual el lector elabora un significado en interacción con el texto. La comprensión final depende de las características del material escrito y su lector (Santiuste y González, 2005).

Por otro lado escribir es una habilidad que implica ser capaz de trasladar las ideas a un texto coherente. La escritura implica el desarrollo de un conjunto de operaciones cognitivas. De acuerdo con Hayes y Flower (1980, cit. en Santiuste y González, 2005), el proceso de escritura está compuesto por tres procesos principales: 1) Planificación, 2) Producción, 3) Revisión.

La escritura, de la misma forma que la lectura, tiene una importancia trascendental para el desarrollo del niño y su adaptación personal y social debido a que el lenguaje escrito ha sido el vehículo más importante de comunicación y aprendizaje que haya inventado y desarrollado nuestra especie en los últimos cinco milenios (García, Martín, Luque y Santamaría, 1995). No podemos olvidar que la lectoescritura constituye uno de los pilares básicos del currículo escolar y sobre la que se fundamenta el resto de las asignaturas que los niños realizan a lo largo de toda su escolaridad (Santiuste y González, 2005).

Se ha visto que una de las habilidades responsables de las dificultades al inicio del aprendizaje de la lectoescritura, es de naturaleza fonológica (Stanovich, 1988). A esta habilidad para manipular explícitamente las unidades lingüísticas se le conoce como conciencia fonológica.

Torgessen (2000) y Clemente (2001), señalan que la conciencia fonológica, es uno de los predictores más importantes en relación a la adquisición de la lectura y la escritura, por tanto, éste suele ser un elemento clave en las dificultades de reconocimiento de las palabras. El desarrollo de la conciencia fonológica no es independiente del desarrollo verbal, sino que está estrechamente asociado al desarrollo psicolingüístico de los niños. Estos pueden identificar algunas palabras y reconocer algunas letras porque ya han adquirido cierto grado de conciencia alfabética.

Para que los niños aprendan a leer, un requisito al inicio del proceso de decodificación, es haber tomado conciencia de que para decodificar las palabras escritas hay que transformar las letras en sonidos del propio lenguaje oral. Esta conciencia fonológica se operacionaliza en algunas habilidades que permiten procesar la información fonémica contenida en las palabras, lo que es indispensable para su decodificación.

Considerando la importancia que tiene la conciencia fonológica al inicio del aprendizaje de la lectoescritura y que puede ser un elemento clave en las dificultades de aprendizaje de la misma, el presente programa de intervención se centrará en el diseño de un programa para promover la conciencia fonológica en niños con dificultades en lectoescritura.

PROBLEMÁTICA

Como parte del programa de actividades a desarrollar dentro del escenario de prácticas, inicialmente se realizaron observaciones en el salón de clases del grupo 1° B de una primaria pública, posteriormente, al revisar las evaluaciones (exámenes) efectuadas por la maestra a los alumnos al inicio del ciclo escolar, y al aplicarles el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) y la prueba de conciencia fonológica, se encontró que algunos de los niños estaban por debajo del nivel en lectoescritura esperado de acuerdo a su edad y grado escolar.

El área en la que se encontraron mayores dificultades fue en la conciencia fonológica, ya que al revisar los resultados de las pruebas que la evaluaban, se observó que los alumnos copiaban (pero no comprendían), por lo que no asociaban lo que escribían con lo que decían y aún no eran capaces de asociar los fonemas con los grafemas, siendo esto motivo de su bajo rendimiento en lectura y escritura.

Así, como menciona Díez (2006), el componente fonológico se convierte en una herramienta que facilita la enseñanza de la lectura y la escritura.

Aunado a lo anterior, la discriminación auditiva es una destreza indispensable para fomentar la conciencia fonológica, pues permite establecer diferencias y semejanzas entre los sonidos y poder discriminar combinaciones que constituyen las palabras.

Tomando lo anteriormente mencionado como punto de partida, se precisa que la conciencia fonológica es aquella habilidad para tomar conciencia y manipular los elementos más simples del lenguaje oral como son las sílabas y los fonemas. Se relaciona directamente con la capacidad del individuo de segmentar unidades mayores como las palabras, en unidades menores (sílabas y fonemas), facilitando el proceso de decodificación.

Esta capacidad, como lo señala Ramos (2004), pretende que el niño tome conciencia de los fonemas (conocimiento fonémico) y las sílabas (conocimiento silábico) de las palabras, de tal forma que si se hace consciente

de estas unidades mínimas del lenguaje, mayor facilidad tendrá para asignar a los fonemas un grafema, favoreciendo así el proceso de asociación entre el sonido y su representación gráfica.

Por lo tanto, en los primeros años de la educación inicial del niño, es necesario reforzar la discriminación, asociación y memoria de los sonidos en situaciones de aprendizaje significativas dentro de un entorno funcional, actividades previas que facilitarían la relación fonema - grafía.

De ahí la necesidad de aplicar una valoración adecuada que alerte sobre el dominio de las habilidades y destrezas, para iniciar el aprendizaje formal de la lectura y la escritura.

JUSTIFICACIÓN

De no atenderse tempranamente las dificultades de aprendizaje, pueden presentarse diversas consecuencias en el aprovechamiento escolar como lo demuestran las evaluaciones de ENLACE (2010) y PISA (2009).

La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del país, en Educación Básica, a niñas y niños de tercero a sexto de primaria y jóvenes de primero, segundo y tercero de secundaria, en función de los planes o programas de estudios oficiales en las asignaturas de Español y Matemáticas. Por tercera ocasión se evaluó una tercera asignatura (en 2008 Ciencias, en 2009 Formación Cívica y Ética y en 2010 Historia).

La prueba ENLACE se aplica en todas las escuelas de Educación Básica del país para obtener información diagnóstica del nivel de logro académico de los alumnos en temas y contenidos vinculados con los planes y programas de estudio vigentes, contribuyendo a mejorar la calidad de la educación, aportando insumos sólidos para la implementación de políticas públicas efectivas, para la planeación de la enseñanza en el aula, para la revisión de los requerimientos específicos de capacitación de docentes y directivos escolares y para el involucramiento de los padres de familia en las tareas educativas, entre otras acciones.

Los resultados obtenidos en la aplicación de esta prueba en el 2010, muestran que en el área de Español el 13.3% de la población obtuvo resultados insuficientes, el 41.9% mostró los conocimientos elementales, en el 34.8% de los alumnos su desempeño fue bueno y el 10.0% excelente.

En general, el 55.2% de la población a la que le fue aplicada la prueba ENLACE en el Distrito Federal, obtuvo un desempeño entre insuficiente y elemental, mientras que el 44.8% obtuvo resultados de buenos a excelentes.

Por otro lado, en nuestro país se lleva a cabo otra prueba de tipo internacional, que se evalúa a nivel nacional y se comparan los resultados con

otros países. La evaluación PISA por sus siglas en inglés, se aplica cada tres años y en cada ciclo enfatiza un área diferente. En PISA 2009 el campo evaluado con mayor detalle fue la competencia lectora, cuyos resultados pueden desglosarse en tres sub escalas: *Acceder y recuperar*, *Integrar e interpretar* y *Reflexionar y evaluar*.

PISA se centra en medir la competencia lectora, es decir, la capacidad de extrapolar la lectura a lo largo de la vida y aplicarlo en situaciones del mundo real, así como la capacidad de analizar, razonar y comunicar con eficacia al plantear, interpretar y resolver problemas en una amplia variedad de situaciones. La información derivada de esta prueba ayuda a identificar fortalezas y debilidades del Sistema Educativo Nacional y permite detectar qué factores se asocian con el éxito educativo.

La evaluación PISA 2009 define la competencia lectora como: *La capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad (INEE, 2011).*

De acuerdo al desempeño de los estudiantes en este estudio, en México 39% de los alumnos se ubica en los niveles inferiores, 54% en los intermedios y sólo 6% en los superiores. En la sub escala *Acceder y recuperar*, México concentra 37% de los alumnos en los niveles bajos, 54% en los intermedios y sólo 9% en los niveles altos. Los alumnos de México obtuvieron una media de 418, debajo de la media de *Acceder y recuperar* y de *Reflexionar y evaluar*. En la sub escala de *Integrar e interpretar*, México agrupa 44% de los estudiantes en los niveles bajos, 50% en los niveles intermedios y 6% en los niveles altos. En México, la media de desempeño en la sub escala *Reflexionar y evaluar* es de 432 puntos. El país concentra 37% de los estudiantes en los niveles inferiores, 55% en los intermedios y 8% en los superiores.

Con base en los resultados obtenidos en el estudio de ENLACE 2010 y PISA en el 2009, nos damos cuenta de que los índices lectores que obtienen los estudiantes al concluir el nivel básico no son los mejores. Este problema se presenta desde los primeros años de escolarización y debido a esto, es

necesario que desde el inicio de la Educación Básica se implementen nuevas estrategias para que los alumnos mejoren sus habilidades lectoras.

En la escuela primaria donde se realizó el presente trabajo, se encontró que los niños que estaban en el proceso de la adquisición de la lectoescritura, presentaban dificultades para apropiarse de estas habilidades.

Durante las primeras actividades realizadas dentro del aula en los dos grupos de primer año, se observó que en uno de ellos los niños presentaban un nivel de lectoescritura más bajo.

Después de estas observaciones se decidió elaborar un programa de apoyo para superar las dificultades detectadas, cuyo objetivo principal fue lograr el aprendizaje de la lectoescritura de los niños.

Considerando lo anterior, el propósito de este trabajo fue lograr que los niños del grupo de 1er año que presentaban dificultades de aprendizaje en lectoescritura, mejorarán su ejecución mediante la promoción de la conciencia fonológica, considerando la importancia que tiene ésta en el aprendizaje de la lectoescritura.

I. ANTECEDENTES

I. 1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES

- **Institución de Asistencia Privada (IAP)**

El presente trabajo se llevó a cabo en una escuela primaria que pertenece a las Instituciones de Asistencia Privada (IAP). Estas instituciones son entidades jurídicas que con bienes de propiedad particular, ejecutan actos con fines humanitarios de asistencia, sin propósito de lucro.

Las IAP, en términos generales, son personas morales con fines no lucrativos, por tanto, no están sujetos a pago de impuestos. Sin embargo, sí tienen otras obligaciones que la propia ley establece, su forma de constitución es de una Sociedad Civil o una Asociación civil, personas morales ambas, reguladas por el Código Civil sin fines de lucro. Es decir, son organizaciones sociales de ayuda, por tanto, la propia ley del Impuesto Sobre la Renta, no las considera contribuyentes y por ende, no están obligadas a pagar Impuesto Sobre la Renta, Impuesto al Valor Agregado o Impuesto al Activo, salvo en algunos casos (Palomino, 2007).

Tomando esto en cuenta y la vulnerabilidad de los niños en la ciudad de México que se ve incrementada por una serie de situaciones como la explosión demográfica en la ciudad, las patologías sociales como la drogadicción, los secuestros, robos, pornografía infantil, violencia intrafamiliar, la falta de recursos económicos en las familias, etcétera (UNICEF- DIF, 1999 cit. en FJMA, 2008), en 1959, el Sr. Luis Álvarez de la Cadena, preocupado por la falta de educación escolar que imperaba en la ciudad de México, decidió construir un plantel educativo en un predio al sur de ésta ciudad en la delegación Tlalpan, al observar que los niños no regresaban a la escuela por su bajo nivel económico, surgió la idea de brindar asistencia a los alumnos, apoyándolos con transporte, alimento, vestido, además de educación.

Así se fundó la escuela primaria en la cual se llevó a cabo este trabajo, esta, brinda atención a los niños más vulnerables.

Esta escuela consta de primaria y secundaria. Actualmente se cuenta con 120 niños en el internado, en edades que fluctúan entre 6 y 16 años. Son niños incorporados con problemáticas sociales específicas y deseosos de cambiar sus esquemas de vida.

El internado consta de 12 casitas para 10 niños en cada una de ellas, los niños y jóvenes están al cuidado de una figura maternal llamada "guía". Las guías, como su nombre lo indica son orientadoras en el cuidado, alimentación y educación, por lo que están continuamente en capacitación.

I. 2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

I. 2. a Dificultades de aprendizaje

Las dificultades de aprendizaje (DA) se manifiestan primariamente con problemas en el ámbito lingüístico y con defectos de procesamiento en los principales factores cognitivos (atención, percepción, memoria); y derivadamente, en el ámbito de las principales disciplinas instrumentales (lectura, escritura, matemáticas) y secundariamente en las diversas áreas curriculares. Causan además, problemas de personalidad, autoconcepto y sociabilidad, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital del sujeto (Santiuste y González, 2005).

Las dificultades de aprendizaje suelen presentarse asociadas entre sí. No se encuentran niños con dificultades de aprendizaje en lectura, escritura ó matemáticas exclusivamente, lo más frecuente es que ciertos aspectos de cada una de estas tres dificultades se presenten en el mismo individuo (García y González, 2000).

De acuerdo con Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre y Pineda (2006) las DA específicas ocurren cuando un niño tiene problemas con alguna tarea particular, como la lectura, escritura y el cálculo. Los problemas generales se manifiestan en forma de lentitud, desinterés, inatención o como alteraciones cognoscitivas que comprometen todas las áreas.

Las dificultades suelen hacer su aparición en el momento mismo del ingreso a la escolaridad, pero no es frecuente que en este momento sean ya diagnosticadas, porque se asume que todo niño necesita un determinado tiempo para aprender a leer y escribir. Los errores que los niños con DA en lectura o escritura cometen al principio, son los mismos que se pueden observar en cualquier niño que inicia sus aprendizajes escolares. Sin embargo, ya durante su primer curso escolar empieza a singularizarse respecto de sus compañeros, pues mientras ellos van progresando, él se queda detenido de una forma muy llamativa (Santiuste y González, 2005).

Las dificultades de aprendizaje atribuyen al alumno integridad en sus capacidades y le otorga posibilidades de aprender; los alumnos con dificultades de aprendizaje fracasan bajo las condiciones rígidas habituales en las escuelas, pero podrían aprender con éxito bajo otras condiciones alternativas (Johnson y Myklebust, 1967, cit en Aguilera, 2004).

Las dificultades de aprendizaje se conciben como no permanentes. Cuando se presentan no se trata de buscar una entidad dañada en el niño, sino determinar en qué componente específico de un aprendizaje tiene dificultades. El diagnóstico de las DA no debe ser algo estático y permanente, sino dinámico y transitorio, en función de la evolución del niño en el área concreta en la que manifiesta dificultades (Defior, 1996).

Existe una serie de factores lingüísticos, biológicos y sociales que pueden servir de pronóstico de una dificultad de aprendizaje una vez que el niño ingresa a la escolaridad, pero cuando resultan poco relevantes, el niño se desarrolla en forma normal, de modo que la primera alteración observada será su dificultad para aprender en el colegio (Santiuste y González, 2005).

Para determinar si un alumno tiene dificultades de aprendizaje, el profesor tiene que poner en marcha distintos tipos de evaluación para poder llegar a un diagnóstico certero y realizar evaluaciones periódicas para corroborar dicha evolución. De igual forma, detectar si los materiales y forma de enseñanza son las apropiadas para las necesidades del niño.

La principal función de la evaluación de los niños con DA debe ser recoger información del contexto del aula, del contexto en el que se

desenvuelven los niños entre ellos y con el profesor, así como el currículum, para que luego pueda ser utilizada en la implementación de los programas de intervención.

La evaluación debe dirigirse a las habilidades funcionales y a las conductas esenciales para la vida académica y social del niño. En sentido restringido, las DA sólo son una parte de las necesidades educativas especiales (NEE); ya que se subraya su especificidad y la existencia de una discrepancia entre capacidad y rendimiento escolar, que se manifestaría en ámbitos de aprendizaje determinados (Defior, 1996).

- **Clasificación de las dificultades de aprendizaje**

Las DA se clasifican en función del patrón académico y de las deficiencias en el procesamiento cognitivo.

Con respecto a las DA en función del patrón académico, se pueden observar dificultades específicas de lectura, aritméticas y/o en la expresión escrita (Defior, 1996).

Las DA específicas se presentan asociadas entre sí frecuentemente, de tal modo que se pueden encontrar tres tipos de combinaciones de DA en un mismo sujeto:

DA en:	Lectura, escritura y matemáticas
	Lectura y escritura
	Sólo en matemáticas

Otro tipo de clasificación se realiza en función de las deficiencias en el procesamiento cognitivo, desde esta perspectiva, la lectura se concibe como una habilidad que implica varios procesos y recursos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.

Las dificultades en los aprendizajes básicos condicionan el avance escolar de los niños en otros dominios académicos, y en general, en su desarrollo cognitivo, social y afectivo; dado el carácter capacitador de las habilidades de lectura, escritura y matemáticas (Defior, 1996). Tomando en consideración lo hasta aquí mencionado nos centraremos en las habilidades referentes a la lectoescritura.

I. 2. b Lectoescritura

A menudo, leer y escribir se encuentran entrañablemente ligados, tanto en la enseñanza multisensorial como en las actividades que promueven el sobreaprendizaje (Gross, 2002).

El aprendizaje de la lectura resulta un área de interés, ya que leer es la capacidad de comprender el discurso escrito (Santrock, 2007), es la base de la mayor parte de los aprendizajes escolares y el instrumento fundamental para adquirir la cultura (Santiuste y González, 2005). Por lo que un buen principio escolar, es que los alumnos escriban y lean los textos por ellos mismos.

De acuerdo con Estévez (2010), leer es una actividad compleja, en la que, a grandes rasgos, es posible diferenciar dos grupos de actividades: a) las relacionadas con la asignación de significados a los símbolos escritos; y b) las que tienen relación con la comprensión global de los textos que se leen.

Stahl (en Santrock, 2007), menciona que las tres metas principales de la instrucción de lectura implica ayudar a los niños a reconocer palabras de manera automática, comprender textos y sentirse motivados para leer y apreciar la lectura. Explica que los puntos anteriormente mencionados están interrelacionados, de forma que si los niños no pueden reconocer las palabras de manera automática, no pueden comprender bien y por tanto, es poco probable que se sientan motivados a leer.

Chaves (2001), plantea que desde muy corta edad los niños y las niñas manifiestan en sus juegos iniciativas por aprehender los códigos escritos. Sin embargo, aprender a escribir dominando todas las subtarefas empleadas en la escritura, requiere importantes dosis de dedicación y esfuerzo, ya que ésta es

algo más que una mera forma de expresar las ideas y conocimientos o de reproducir los de otras personas, a través de signos gráficos.

Su dominio tiene importantes consecuencias a nivel individual, ya que además de ser un instrumento esencial en la comunicación, constituye para muchos una pieza clave en su desarrollo personal (García y González, 2000).

La palabra lectoescritura se refiere a la unión de dos términos que constituyen dos procesos que se relacionan entre sí: la lectura y la escritura. Retomando lo anterior, cuando hablamos de lectoescritura nos referimos a dos actividades complejas que forman parte del aprendizaje escolar inicial y que son consideradas herramientas fundamentales para el aprendizaje. Por tal motivo, resulta sumamente importante que los niños adquieran estas habilidades para lograr un buen aprovechamiento escolar.

De acuerdo con Mayer (2002), el éxito académico puede estar basado en la habilidad para leer palabras de una forma rápida y sin esfuerzo.

Las actividades cognitivas de leer y escribir implican diversas operaciones y requieren un conjunto de conocimientos, una forma de lograr el éxito en estas actividades es desarrollar el reconocimiento y la producción de palabras a la par.

La adquisición de la lectura y la escritura forma parte del desarrollo del lenguaje, no obstante, se pueden encontrar problemas generales de comprensión del lenguaje o alteraciones en los mecanismos específicos de la lectoescritura (Defior 1996).

El aprendizaje de la lectura y de la escritura se concibe como un proceso interactivo de construcción del conocimiento.

- **Adquisición de la lectura**

Para Marchesi (2005) leer es una de las actividades más completas formativas y placenteras a la que se puede dedicar tiempo. La lectura puede ampliar los conocimientos, transportar a otros mundos, ayudar a conocer a los otros y a uno mismo, por lo que el aprendizaje de la lectura no tiene como objetivo único

conseguir que los niños comprendan el significado de un texto escrito, la educación en la lectura debe ir más allá y lograr que los alumnos disfruten con cuentos, narraciones e historias.

Por otra parte para Gómez y Pérez (2003), la lectura es un factor esencial del enriquecimiento intelectual y uno de los principales instrumentos de aprendizaje de conocimientos.

El proceso mediante el cual se lee consta de cuatro pasos (Gómez y Pérez, 2003):

1. *La visualización*: Cuando se lee, no se desliza de manera continua la mirada sobre las palabras, sino que se realiza un proceso discontinuo: cada palabra absorbe la fijación ocular durante unos 200-250 milisegundos y en apenas 30 milisegundos se salta a la siguiente, en lo que se conoce como movimiento sacádico.
2. *La fonación*: Articulación oral consciente o inconsciente, se podría decir que la información pasa de la vista al habla. Es en esta etapa en la que pueden darse la vocalización y sub-vocalización de la lectura. La lectura sub-vocalizada puede llegar a ser un mal hábito que entorpece la lectura y la comprensión, pero puede ser fundamental para la comprensión de lectura de materiales como la poesía o las transcripciones de discursos orales.
3. *La audición*: La información pasa del habla al oído (la sonorización intro-auricular es generalmente inconsciente).
4. *La cerebración*: La información pasa del oído al cerebro y se integran los elementos que van llegando separados. Con esta etapa culmina el proceso de comprensión.

- **Procesos implicados en la lectura**

Existen cuatro categorías en donde se pueden clasificar los niveles comunes de procesamiento de la lectura, estos son denominados como:

- a) Procesos Perceptivos

- b) Procesamiento Léxico
- c) Procesamiento Sintáctico
- d) Procesamiento Semántico (Cuetos, 1996)

- a) Procesos Perceptivos: En lo que respecta a la lectura se encuentran principalmente como procesos, la percepción e identificación de los símbolos gráficos, los cuales a su vez deben ser descifrados para lograr así, de esta forma, la captación del mensaje escrito. Estos procesos deben estar acompañados por las relaciones que existen entre las palabras, el orden en el que se encuentran dispuestas y en general, la estructura sintáctica subyacente.

Los fracasos en lectura en pocas ocasiones se deben a los procesos perceptivos, ya que cuando un alumno confunde la letra "b" con la "d" no es porque no perciba bien la orientación de la curva o la situación de las letras, sino porque no ha consolidado aún la asociación de ciertos grafemas con sus fonemas.

- b) Procesamiento Léxico: Son las operaciones necesarias que posee el sujeto sobre las palabras, para lograr el conocimiento que es almacenado en un "léxico mental" donde convergen las informaciones fonológica, semántica y ortográfica, mediante las cuales los lectores y escritores construyen el significado.

Se refiere al acceso léxico de cada individuo. De acuerdo con Estévez (2010), se puede hacer a través de dos rutas, esto se ha denominado el modelo dual de lectura:

- Ruta visual (o directa o léxica): Partiendo de la percepción global de las palabras, asocia el input visual con los significados semánticos internos correspondientes a cada una de ellas. Lo hace de manera "automática" sin recurrir a estrategias silábicas o alfabéticas, ya que se trata de palabras que se han visto varias veces anteriormente. Por ello, sólo sirve para palabras familiares que el sujeto conoce visualmente.

- Ruta fonológica (o indirecta o no léxica o subléxica): Se parte también del análisis visual, pero para llegar al significado de las palabras, es necesario el paso previo por una etapa intermedia de conversión del input visual en un código fonológico. Supone la decodificación fonológica, haciendo uso de las reglas de conversión de los grafemas (letras) en fonemas (sonidos), sirve para todas las palabras, especialmente para las nuevas pseudopalabras (palabras no existentes, inventadas) o palabras de otros idiomas.

Ambas vías no son independientes, sino que una lectura hábil implica a las dos. Cuando la palabra es muy frecuente para nosotros, la reconocemos inmediatamente, en caso contrario la decodificamos. Las dificultades pueden provenir de cada una de estas rutas o de ambas.

- c) Procesamiento Sintáctico: Es la habilidad que posee el sujeto para comprender la relación de las palabras entre sí, es decir, el lector debe determinar cómo están relacionadas entre sí esas palabras. Se trata de establecer la relación entre los elementos de una oración para encontrar el mensaje, teniendo en cuenta el orden de las palabras y los nexos de unión entre ellas.

Estos procesos son necesarios para la lectura eficiente y fluida de un texto que sirve para hacer predicciones sobre las palabras que se van leyendo. También sirve para planificar las frases con las que se expresan las ideas.

- d) Procesamiento Semántico: Su objetivo es la comprensión del significado de las palabras, las frases y el texto. De igual forma, integran la nueva información con los conocimientos previos de las experiencias del sujeto.

Otro proceso que también debe tomarse en cuenta son los componentes sintácticos, ya que no sólo basta con entender la información como un elemento aislado sino que debe comprenderse como un todo dándole de esta forma un significado a las frases.

Este enfoque permite tratar de una manera específica las diferentes dificultades en lectura y escritura, ya que si hay diferentes tipos de dificultades será necesario utilizar diversos tratamientos (Cuetos, 1996).

Si alguno de estos niveles no es alcanzado, deja de funcionar o existe alguna falla dentro de estos procesos, se puede generar alguna dificultad o alteración en la lectura o escritura, así como una serie de trastornos específicos (Estévez, 2010), ya que se ha comprobado que estos procesos están involucrados en la comprensión y producción del lenguaje escrito (Cuetos, 1996).

- **Adquisición de la escritura**

Granero (2010), menciona que la escritura es un sistema de representación gráfica de una lengua, por medio de signos grabados o dibujados sobre un soporte plano.

Como medio de representación, la escritura se diferencia de los pictogramas en que es una codificación sistemática que permite registrar con toda precisión el lenguaje hablado por medio de signos visuales regularmente dispuestos. Como en el caso de la lectura, uno de los factores que facilita la escritura es la automatización de determinados procesos. De esta manera, no tenemos que pensar en los movimientos de las manos y los dedos cuando escribimos.

La escritura es una actividad donde los niños efectúan un aprendizaje artesanal, a partir de los modelos que les facilita el trabajo compartido y guiado hasta que son capaces de operar con independencia (Gross, 2004).

La capacidad para traducir las palabras orales a su representación escrita es una condición necesaria pero no suficiente para asegurar el dominio de la escritura, cuya meta final es conseguir la habilidad para trasladar las ideas en un texto coherente que, en general, va destinado a otras personas o audiencia (Defior 1996).

Según Tolchinsky (1993) los niños adquieren el lenguaje escrito en un proceso largo y complejo, que implica para ellos una doble tarea; por una parte,

acceder al código de la escritura y por otra, al lenguaje escrito como un conjunto de los distintos géneros textuales. Esto les requiere utilizar diferentes estrategias para obtener significados a partir de diferentes fuentes de información; lo que les permitirá, por ejemplo, reconocer las diferencias existentes entre una noticia periodística, una carta o un cuento antes de saber leer o escribir formalmente.

- **Procesos implicados en la escritura**

La escritura se encuentra plenamente unida a los procesos lectores. Escribir implica no sólo producir palabras aisladas, sino producir también un texto, realizar una composición con una finalidad comunicativa que supondría un nivel superior.

Por otra parte, la escritura también supone un proceso complejo que implica considerarla como un sistema para expresar los sentimientos y pensamientos de manera que sean identificables por otras personas. Además, hay un proceso grafo-motor que supone la utilización de una serie de signos arbitrariamente establecidos.

Estévez (2010), plantea que al menos se necesitan cuatro procesos cognitivos para transformar una idea o pensamiento en signos gráficos, estos son:

- a) Planificación del mensaje
- b) Construcción de la estructura sintáctica
- c) Selección de elementos léxicos
- d) Procesos motores

- a) Planificación del mensaje: En primer plano, antes de iniciar a escribir, el escritor tiene que decidir qué va a escribir y con qué finalidad. Así que tiene que seleccionar de su memoria lo que va a transmitir y la forma en cómo lo va a hacer de acuerdo con la finalidad que se haya propuesto.

Una de las dificultades que surge es que algunos niños no pueden generar o no disponen de la información, debido a que provienen de ambientes socioculturales desfavorecidos.

Otra de las dificultades es que los niños no saben organizar la información que poseen, en este caso se encuentran con escritos caracterizados por conjuntos de ideas aisladas y desarticuladas que dificultan la comprensión global de quien lo lee (Cuetos, 1991).

Este proceso se compone de tres etapas:

- Se genera información sobre el tema a escribir mediante la búsqueda en la memoria a largo plazo.
- Se seleccionan los contenidos más relevantes y se organizan de forma coherente.
- Se establecen los criterios que serán utilizados en la revisión posterior, para comprobar si el éxito se ajusta a los objetivos planteados.

b) Construcción de la estructura sintáctica: La planificación se hace a nivel conceptual y posteriormente hay que utilizar estructuras sintácticas. Hay que tener en cuenta los siguientes factores:

- Tipo de oración gramatical a utilizar.
- Utilización de palabras funcionales que sirvan de unión a las palabras de contenido.

c) Selección de elementos léxicos: Para llegar a la forma ortográfica de las palabras existen dos rutas:

- Ruta fonológica (o indirecta o subléxica): convertir fonemas en grafemas empleando las reglas de conversión grafema – fonema. Para ello es necesario segmentar las palabras en sus fonemas e identificar cada uno de ellos.
- Ruta ortográfica (o directa o léxica): se refiere a la información que haya almacenada en la memoria a largo plazo, supone la

consulta en el almacén donde están todas las palabras que antes hemos utilizado, representadas ortográficamente.

Los procesos que inciden en la escritura han de ser automatizados para centrar la atención en el nivel más complejo de la escritura: la comprensión de textos.

- d) Procesos motores: Se refieren a la coordinación grafomotora fina para dirigir el trazo. Es necesario que los alumnos tengan desarrollada la motricidad fina implicada en la escritura, y deben conocer y desarrollar los patrones motores de las letras y sus alógrafos.

Para lograr una buena escritura es necesario que en el niño coincida la secuencia fonética con la grafémica.

Sin embargo, a lo largo del proceso de la adquisición de la lectoescritura se presentan algunas dificultades en ésta, como las dislexias y digraffas. Cabe mencionar que estos términos son algunas de las aproximaciones teóricas utilizadas para denominar algunas DA en lectoescritura, debido a que dichos términos son más populares, en algunas ocasiones así serán mencionados en este trabajo. A continuación se describen brevemente algunas de estas dificultades:

- **Dificultades de aprendizaje en Lectoescritura**

Son problemas muy comunes que se dan de manera frecuente en los centros educativos. Pueden detectarse desde los primeros años, cuando el alumno se inicia en la lectura y en la escritura, en el primer ciclo de la educación primaria.

- **Dificultades de aprendizaje en la Lectura**

Es la dificultad para adquirir de forma eficaz las habilidades lectoras, a pesar de presentar un nivel intelectual adecuado, disponer de los oportunos recursos escolares y sociofamiliares, no presentar ninguna deficiencia psíquica ni sensorial y tener una buena disposición hacia el aprendizaje (Estévez, 2010).

- **Dificultades de aprendizaje en la Escritura**

La escritura se encuentra plenamente unida a los procesos lectores y aunque los trastornos se pueden dar de manera aislada, lo usual es que se encuentren interrelacionados con los trastornos de la lectura.

Dentro de estas dificultades, las más frecuentes dentro del ámbito educativo son las específicas en la escritura sin ninguna razón aparente que lo justifique. Se suelen asociar a dificultades de lectura.

Para que el proceso de la enseñanza de la lectura y escritura sea interactivo y constructivo para el alumno, existen diferentes métodos los cuales se explicarán a continuación.

I. 2. c Métodos de enseñanza de la Lectoescritura

Existen diversos métodos de enseñanza de la lectoescritura, sin embargo antes de decidir cuál es el más conveniente se debe tener en cuenta que es necesario que los alumnos encuentren sentido a sus aprendizajes y comprueben en su propia experiencia que el conocimiento progresa con el esfuerzo y la dedicación pero también con la curiosidad, la ilusión y el descubrimiento. En consecuencia, hay que cambiar o al menos adaptar no solo los objetivos básicos de la enseñanza sino también los métodos pedagógicos. Hace falta diseñar una enseñanza atractiva conectada con la vida, planificada con rigor pero al mismo tiempo abierta a la participación de los alumnos (Marchesi, 2004 cit en Marchesi 2005).

Algunos métodos, en este momento los más utilizados para la enseñanza de la lectura son: el enfoque global o analítico y el enfoque fonético (sintético), los cuales pueden integrarse a lo antes mencionado, a continuación se comentaran las características de dichos métodos.

El enfoque global o analítico parte de la palabra o frase como una totalidad primando así su significado, haciendo uso de recursos tales como claves contextuales ante palabras desconocidas.

El enfoque fonético se centra en la correspondencia que existe entre lo oral y lo escrito (dicho de otra forma sonido-grafía). Es un proceso que parte de los elementos mínimos al todo (Ferreiro y Teberosky, 1979).

En México predominan los enfoques mixtos, que combinan lo mejor de ambos métodos de enseñanza (Cuetos, 1988 cit. en Defior 1996).

Los programas de iniciación a la lectura y la enseñanza de la decodificación tienen dos metas básicas: que los niños aprendan a reconocer algunas palabras de modo directo, es decir, vayan desarrollando un vocabulario visual cada vez más amplio y que dominen el procedimiento para decodificar las palabras nuevas, ya que es el procedimiento generativo y el que va a permitir ir incrementando el léxico mental (Just y Carpenter, 1987 cit. en Defior, 1996).

La estrategia lectora fonológica se aplica para discriminar, segmentar, modificar e integrar las secuencias fono-grafémicas de las palabras y culmina con su integración y articulación, lo que permite reconocerlas auditivamente.

En este sentido, la lectura y la escritura se visualizan como procesos interpretativos, cuyos objetivos giran en torno a la construcción de significados y éstos se transforman en medios para reconstruir y retroalimentar el conocimiento del contexto.

Los métodos globales favorecen la ruta léxica al fomentar el proceso visual de las palabras.

Por su parte, los métodos sintéticos desarrollan la ruta fonológica gracias a que sistematizan el aprendizaje de las reglas grafema-fonema. Por ello es de suma importancia hablar de conciencia fonológica, ya que la mayoría de los problemas en lectoescritura se debe a alteraciones en la ruta fonológica debido a que algunos alumnos se les dificulta reconocer, identificar y deslindar los fonemas y poder representarlos realizando la conversión a grafema.

Tomando en consideración que hay diversos aspectos relacionados en torno al aprendizaje, en el presente informe se partirá de la concepción de la naturaleza de las habilidades del lenguaje escrito desde el enfoque cognitivo, el cual tiene como propósito fundamental indagar y comprender los procesos de

construcción y creación de los significados y producciones simbólicas que los niños crean para conocer la realidad (Defior, 1996).

Este enfoque hace énfasis en la construcción activa del conocimiento por parte del alumno, el cual va dando significado y sentido al ambiente natural y social que le rodea, desde donde le llega una gran carga de información. Dicho de otra forma, se considera al niño como un ente activo que procesa, almacena y recupera la información que recibe del medio ambiente, determinando así sus acciones por la interpretación que hace de las cosas con base en sus conocimientos generales, sus expectativas y motivaciones.

Con base en sus propias posibilidades de construir, organizar e interpretar los conocimientos previos, el niño se convierte en el arquitecto de su propio aprendizaje, por tanto, consideramos importante que los niños con DA en la conciencia fonológica deben recibir apoyo, ampliando así sus posibilidades de aprendizaje, ya que como mencionan Lundberg y Frost (1988) y Ellis (1994, en Araya, 2009) el componente fonológico es trascendental en el desarrollo de la lectura y la escritura, y afirman que los niños obtienen mejores resultados en este tipo de demanda escolar y social, cuando poseen afianzamiento sobre este conocimiento.

Cabe destacar que para algunos niños, la dificultad radica en las destrezas auditivas, debido a que para aprender a decodificar las palabras impresas, hay que aprender a establecer la concordancia entre un patrón de letras escritas con un patrón de sonidos hablados. Los niños deben ser capaces de discriminar y recordar tanto lo que oyen como lo que ven. Tienen que poder detectar las semejanzas y diferencias entre los sonidos hablados para segmentar las palabras habladas en sus partes constituyentes (de manera que puedan inferir por su cuenta cómo se representan esas partes por escrito) y dominar el proceso opuesto de combinar los sonidos y sílabas separados en palabras completas (Gross, 2004).

Es importante mencionar que los problemas lingüísticos que tienden a encontrarse en los niños con DA en lectoescritura pueden situarse dentro de dos categorías: el procesamiento del lenguaje hablado y el conocimiento fonémico (Defior, 1996). En este caso sólo abordaremos lo relacionado al

conocimiento fonémico que a partir de este momento se denominará conciencia fonológica.

I. 2. d Conciencia fonológica

La conciencia fonológica (CF) se refiere a las diferentes unidades en que se puede descomponer el lenguaje que incluye palabras, sílabas y fonemas. La conciencia de los fonemas, también llamada conciencia segmental, constituye un caso especial de conocimiento fonológico por la relación especial que tiene con el desarrollo de la lectura y sus dificultades Morais en 1991 (cit. en Defior, 1996).

Una conciencia fonológica sólida implica el dominio de operaciones como la omisión, adición y la inversión de sílabas y fonemas en una palabra, por lo que el conocimiento fonológico trasciende como una competencia fundamental del proceso lector – escritor que mantiene una relación causal con el aprendizaje inicial de la lectoescritura (Araya, 2009).

De acuerdo con diversos autores, se ha señalado que la CF es una de las habilidades metalingüísticas; puede ser descrita como un tipo de funcionamiento lingüístico que se desarrolla separado de las habilidades de hablar y escuchar (Tunmer, Herriman y Nesdale, 1988 cit. en Herrera y Defior, 2005).

Gombert (1992) ha definido la CF como "la capacidad de identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y de manipularlos deliberadamente (lo que los anglosajones llaman generalmente conciencia fonológica o phonological awareness)".

Jiménez (2009 cit. en Bizama, Arancibia y Sáez, 2011), define conciencia fonológica, como "la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral".

Araya (2009) define CF como aquella habilidad para tomar conciencia y manipular los elementos más simples del lenguaje oral como son las sílabas y los fonemas.

Las habilidades fonológicas implican la capacidad de analizar y manipular de forma explícita palabras, sílabas y fonemas, elementos que constituyen el lenguaje oral y escrito. Para lograr establecer la relación grafema-fonema y reconocer el sonido resultante de la combinación de grafemas, es preciso discriminar entre las letras, atribuirles un sonido y sintetizar dos o más fonemas para leer sílabas y palabras.

Estas habilidades permiten que el niño sea capaz de aprender la estructura fonológica de las palabras y comprenda que el sistema de representación ortográfica de la lengua se basa en la división de las palabras en sus segmentos fonológicos, y así utilizar la información fonológica en el procesamiento de la lectoescritura, ya que ésta involucra tanto la toma de conciencia de las unidades fonológicas del lenguaje hablado como el desarrollo de la capacidad para manipular dichas unidades (Treiman, 1991; Bravo, 2006 y Bravo, Villalón y Orellana, 2004 y Ramos, 2004).

- **Niveles de la conciencia fonológica**

Porta (2008) plantea que la CF evidencia diferentes niveles, los que se estudian desde dos perspectivas:

- 1) Desde la unidad lingüística, objeto de reflexión y manipulación (Treiman, 1991) y
- 2) Desde la dificultad de la tarea (Jiménez y Ortiz, 1995)

La primera interpretación sostiene que la CF no es una entidad homogénea porque se refiere a la conciencia de diferentes unidades lingüísticas.

El modelo jerárquico, de Treiman (1991) incluye tres componentes:

- 1) La conciencia silábica o habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.
- 2) La conciencia intrasilábica, que corresponde a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de *onset* (*sílaba inicial*) y rima.

- 3) La conciencia fonémica, vale decir, la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas o unidades mínimas: los fonemas.

La segunda interpretación sugiere que los niveles de CF se establecen de acuerdo con la dificultad de las tareas, la que puede variar dependiendo de las demandas lingüísticas, analíticas y de memoria que requieran. Para evaluarla se han empleado tareas que, según el material utilizado, tienden a ponderar el estado de desarrollo de distintos niveles lingüísticos:

1. Tareas de Aislar Sílabas y Fonemas en palabras. Se le pide al niño que pronuncie el primer sonido de una palabra.
2. Tareas de Identificación. Requieren que el niño reconozca el sonido o sílaba (inicial o final) que es común a distintas palabras.
3. Tareas de Omisión. Evalúan la habilidad del niño para excluir, en el momento de denominar un dibujo, la sílaba o el sonido en posición inicial y en posición final especificados previamente.
4. Tareas de Categorización o de Juicios de Comparación. Reclaman reconocer, en una serie de tres o cuatro palabras, la que comienza o termina con el sonido "extraño o diferente".
5. Tareas de Segmentación. Demandan que el niño analice una palabra en sus correspondientes sílabas (segmentación silábica) o fonemas (segmentación fonémica), para contar el número de sílabas o fonemas que forman una palabra, ayudándose de sus dedos, palmadas o fichas manipulables.
6. Tareas de Síntesis. Consisten en reconocer y pronunciar la palabra que se forma al unir los siguientes segmentos: a) secuencia de sílabas (síntesis silábica); b) combinación de secuencia de sílabas y fonemas (síntesis intrasilábica) y c) secuencia de fonemas (síntesis fonémica).

- **Desarrollo de la conciencia fonológica**

De acuerdo con Porta (2008), los investigadores que evalúan el desarrollo de la CF, consistentemente han observado que cuando los niños controlan la complejidad de la tarea dominan habilidades para el reconocimiento de palabras (nivel léxico) antes que habilidades para el reconocimiento de sílabas (nivel silábico); habilidades para el reconocimiento de sílabas antes que habilidades para el reconocimiento de rimas y onsets (nivel subsilábico) y habilidades para el reconocimiento de rimas y onsets antes que habilidades para el reconocimiento de fonemas.

Desde el punto de vista evolutivo, la conciencia fonológica se desarrolla fuertemente durante el período comprendido entre los 4 y 8 años de edad centrándose en la unidad "fonema" y tiende a seguir un curso que va desde la conciencia silábica hasta culminar con el manejo de habilidades fonémicas una vez que los niños aprenden a leer y a escribir. Mercedes, Maggiolo, Peñaloza y Coloma (2009) destacan que el desarrollo fonológico es un fenómeno complejo donde además de la edad confluyen diversos factores.

Sin embargo, una de las habilidades atribuida a la disminución en el aprendizaje de la lectura es de naturaleza fonológica, Stanovich (1988 cit. en Vega, Macotela, Seda y Paredes, 2006) menciona que el déficit radica en la incapacidad para manipular palabras, sílabas y fonemas (Vega y cols, 2006). Algunos niños pueden experimentar dificultad para adquirir estos conocimientos, en especial los relacionados a la segmentación o síntesis de los fonemas.

En algunos estudios se ha encontrado que el conocimiento silábico es el que mejor se correlaciona con el desempeño en la lectura de los niños de 6 y 7 años, que por lo general se encuentran cursando primero y segundo grado de primaria, y con el conocimiento silábico fonético a los 8 años (tercer grado), pues es en estos tres momentos cuando la lectura de palabras nuevas y el aprendizaje de la escritura ha cobrado mayor importancia en el ámbito escolar (González, 1996 cit. en Vega y cols, 2006).

A la conciencia fonológica se le ha atribuido una influencia recíproca con el aprendizaje de la lectura y escritura, ya que lo facilita y a su vez, favorece el desarrollo de niveles más complejos de habilidades fonológicas (Vega y cols, 2006). Así, el conocimiento fonológico se convierte en una variable influyente en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura y el docente tiene la tarea de sistematizar actividades para potenciar y desarrollar este conocimiento en forma correcta (Araya, 2009). De ahí la importancia de la CF durante el aprendizaje de la lectoescritura.

Es evidente que el aprendizaje de la lectura y escritura exige esfuerzo metalingüístico, dado que, si el sistema de escritura representa la estructura fonológica del habla, es necesario que los niños accedan primero al código fonológico y así les pueda resultar más fácil después poner en relación las unidades sonoras y gráficas (Alegría, 1985).

Para aprender a descodificar las palabras impresas, hay que aprender a establecer la concordancia entre un patrón de letras escritas con un patrón de sonidos hablados, los niños deben ser capaces de discriminar y recordar tanto lo que oyen como lo que ven. Tienen que poder detectar las semejanzas y diferencias entre los sonidos hablados para segmentar las palabras habladas en sus partes constituyentes y dominar el proceso opuesto de combinar los sonidos y sílabas separados en palabras completas (Gross, 2004).

Por lo tanto, es importante tomar en cuenta tanto al evaluar la conciencia fonológica, como al diseñar programas de intervención para su desarrollo, el tipo de unidad lingüística que los niños pueden manipular de acuerdo con: I) su edad, II) la experiencia que tengan con la lengua escrita y III) la instrucción formal que hayan recibido para desarrollar la conciencia de la estructura segmental de su lengua (Cuadro y Trías, 2008). Debido a que se ha afirmado que los niños que tienen mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas, aprenden a leer más rápido, independientemente del Coeficiente Intelectual (CI), por lo que es necesario implementar las estrategias adecuadas para cada alumno (Gómez y cols, 2006).

I. 3. Experiencias Similares

A continuación se presentan algunos estudios que se han realizado, y que están relacionados con la importancia que tiene la conciencia fonológica en el desarrollo y aprendizaje de la lectoescritura.

Bravo, Villalón y Orellana (2003) realizaron un estudio con 260 alumnos de enseñanza básica desde su ingreso en el primer año hasta fines del tercero, donde se estudió principalmente la evolución lectora y las variables iniciales más predictivas del rendimiento final. Estos autores hacen mención de que existen algunos procesos cognitivos determinantes para el aprendizaje inicial de la lectura, como son la conciencia fonológica, el reconocimiento semántico, la memoria verbal, la abstracción y la categorización verbal. Otros que son predictivos del aprendizaje inicial son: la identificación y segmentación de los fonemas, el reconocimiento visual ortográfico de algunas palabras en la etapa previa al aprendizaje lector y el conocimiento de las letras del alfabeto.

Los resultados de esta investigación indican que los niños con mayor rendimiento lector han sido aquellos que al momento de iniciar su escolaridad tenían mejor desarrollo de la conciencia fonológica y mejores habilidades verbales para encontrar analogías y ordenar oraciones. El aprendizaje del lenguaje escrito a partir del desarrollo de la conciencia fonológica, de la conciencia alfabética, de la abstracción y las analogías verbales, permite a los niños ir aplicando estrategias de decodificación y comprensión del lenguaje escrito que se manifiesta inicialmente en el reconocimiento fonológico de las letras, el reconocimiento visual ortográfico y semántico de las palabras.

Por otro lado, Mayer (2002) menciona que la conciencia fonológica es un requisito para aprender a leer, por ello los alumnos que carecen de suficiente conciencia fonológica son más propensos a tener dificultades para aprender a leer. Esta afirmación que puede ser llamada *Hipótesis de la conciencia fonológica* ha sido sometida a rigurosos estudios.

La hipótesis de la conciencia fonológica predice que los alumnos que tienen dificultad para leer, tienden a tener dificultad en realizar los test de

conciencia fonológica. Esto se comprueba en la investigación que realizaron Bradley y Bryant (1978, cit. en Mayer, 2002); ellos midieron la conciencia fonológica de buenos lectores jóvenes y de malos lectores adultos pidiéndoles que identificaran cuál de las cuatro palabras presentadas carecían de un sonido que las otras palabras sí contaban (por ejemplo, respondiendo “vaso” para el grupo de palabras “pino, pollo, pan, vaso”) y pidiéndoles que buscaran una palabras que rimara con otra palabra dada (por ejemplo, “malo” que rime con “palo”). Como se predecía en la Hipótesis de la conciencia fonológica, a pesar de tener una mayor exposición a la lectura, los malos lectores adultos obtuvieron peores resultados que los buenos lectores jóvenes en los dos ejercicios.

En estudios más específicos, Juel, Griffin y Gough (1986) examinaron a sus alumnos en varios momentos durante su primer y segundo año de escolarización sobre su conciencia fonológica y sus habilidades lectoras (como la pronunciación de una palabra escrita y la escritura de una palabra hablada). La conciencia fonológica está estrechamente relacionada con la habilidad de los niños para pronunciar las palabras escritas al final del primer curso ($r = 0,8$) y al final del segundo curso ($r = 0,5$). La conciencia fonológica está también estrechamente relacionada con la habilidad de los niños para escribir palabras habladas al final del primer curso ($r = 0,8$) y al final del segundo curso ($r = 0,6$). Incluso después de eliminar estadísticamente de los análisis, la influencia de la inteligencia, la conciencia fonológica incidía de forma considerable en las habilidades lectoras básicas al final del año académico (Mayer, 2002).

En la investigación de Mann & Roy (2003, cit. en Gómez et al, 2006), se buscó entender el desarrollo de la conciencia fonológica como un factor predictor confiable de la habilidad lectora, examinando la interrelación entre las habilidades verbales y el conocimiento de las letras, la conciencia fonológica y las habilidades tempranas de lectura. En 99 niños preescolares se encontró que la conciencia fonológica y la ausencia de sensibilidad fonológica para la rima, se correlacionan con las medidas de lectura temprana. Además, la capacidad de manejo del fonema está altamente asociada con el conocimiento de la letra y el sonido de la misma.

Carroll (2004) investigó las asociaciones existentes entre el conocimiento de la letra y dos sub-habilidades: la conciencia del fonema y la segmentación misma. En este trabajo de tipo longitudinal, realizado durante ocho meses con 56 niños prelectores, se observó que ninguno de los participantes tuvo éxito en la conciencia de ningún fonema, a menos que tuviera conocimiento de una letra; este conocimiento fue un predictor significativo de la completación posterior del fonema y el deletreo. Se encontró, además, que el conocimiento de la letra estuvo específicamente relacionado con el desarrollo de la segmentación del fonema.

En los estudios realizados por Aguilar; Marchena; Navarro; Menacho y Alcalde (2011) Se encontró que aunque existe una relación entre conciencia fonológica y lectura, se da una controversia sobre su posible causalidad. El conocimiento fonológico es una habilidad necesaria para el aprendizaje de la lectura, pero el proceso de aprender a leer puede facilitar su desarrollo. Estudios previos han efectuado un entrenamiento en conciencia fonológica, pero son menos los que evalúan el desarrollo de la conciencia fonológica en alumnos que no han recibido entrenamiento. Los objetivos fundamentales de este estudio han sido: a) determinar los niveles de dificultad de la conciencia fonológica en relación con niveles silábico y fonémico en tareas de identificación, adición y omisión en sílabas y fonemas, y b) identificar diferencias de conciencia fonológica en función del desarrollo lector. Se evaluó, mediante la Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico, a 299 estudiantes de edades comprendidas entre 5,6 y 7,6 años (el 52,6 %, niños, y el 47,4 %, niñas), procedentes de colegios públicos. Fueron distribuidos en tres grupos según el nivel lector alcanzado. Los resultados mostraron diferencias significativas en la conciencia fonológica en función del nivel de desarrollo lector entre los grupos, considerando conciencia fonológica, silábica y fonémica. Se detectó a aproximadamente el 18 % de los participantes (un total de 53 alumnos) con dificultades, el 55 %, niños, y el 45 %, niñas. Estos resultados son relevantes por cuanto indican que conviene realizar una intervención cuando los problemas con la lectura tengan que ver con el conocimiento fonológico. La secuencia de desarrollo encontrada permite

establecer actividades para entrenar al alumnado con dificultades de aprendizaje de la lectura.

Por otro lado Herrera, Defior y Lorenzo (2007) evaluaron la eficacia de dos programas de entrenamiento en conciencia fonológica, uno de los cuales incluye actividades musicales, en función de la lengua materna de los niños. Participaron 97 niños de educación infantil, el 46.39% de lengua materna española y el 53.60% tamazight (un dialecto bereber, de transmisión oral, de la zona de Marruecos). Se diseñó un estudio pretest-postest durante dos años, con tres grupos de comparación (dos grupos de intervención y un grupo control). Se tomaron medidas tanto de lectura de letras como de conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y velocidad de denominación. De forma general, los resultados indican que después de la fase de intervención los dos grupos experimentales obtenían resultados superiores al grupo control en todas las medidas de procesamiento fonológico y lectura. Además, la intervención del grupo que combinaba fonología y música era mejor para incrementar la conciencia o sensibilidad a las rimas.

Los resultados de numerosas investigaciones coinciden en afirmar que los niños que tienen mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas aprenden a leer más rápido, independientemente del CI, del vocabulario y del nivel socioeconómico. Su desarrollo puede ser estimulado por algunos métodos de enseñanza de la lectura en la medida en que el sujeto toma conciencia de que las letras representan sonidos significativos que le permitirán articular las palabras para entender su significado. También el procesamiento fonológico ha sido considerado como "un proceso cognoscitivo y verbal de la conciencia fonológica, que cumple el papel del 'motor de partida' para la decodificación" (Bravo, 1998). Este "motor de partida" es activado por la intervención pedagógica que de acuerdo con Etchepareborda (2003) se debe trabajar en detectar fonemas (*input*), pensar en ellos (*performance*) y utilizarlos para construir palabras (*output*). El trabajo diario con rimas, la capacidad de escuchar, la identificación de frases y de palabras, el manejo de sílabas y de fonemas, permite realizar una intervención preventiva que logra una mejor capacidad en la identificación de letras, el análisis fonológico y la lectura de

palabras sueltas o desde el enfoque cognitivo se induciría a los niños a que visualicen el análisis de sus propios procesos cognitivos, lo que facilitaría el logro de la descentración, y con ello la capacidad de identificar sus déficit y logros durante la decodificación. Para ello, una estrategia inicial es enseñarles a preguntarse por el posible mensaje del texto y luego por las palabras claves que debería tener para su explicación; se termina con su confirmación en la escritura. Este enfoque privilegia el planteamiento dedicado a la decodificación y puede ser recomendable en el tratamiento de sujetos con mayor desarrollo del pensamiento verbal, una vez que adquieran las claves del procesamiento fonológico y que no puedan aplicarlas correctamente.

Retomando estas investigaciones y considerando que la conciencia fonológica no siempre se desarrolla naturalmente y los métodos de enseñanza tradicionales no han demostrado ser efectivos para el aprendizaje de ésta en todos los niños, se decidió adoptar un método fonético, ya que en estudios donde se utilizó este método se logró observar mejores resultados durante el proceso de la adquisición de la lectoescritura.

II. INTERVENCIÓN

Una vez detectadas las necesidades principales de los niños y de haber consultado literatura relevante correspondiente a las DA de lectoescritura, se planeó el programa de intervención.

A continuación se describe la población con la que se trabajó, detallando sus principales características: escenario, instrumentos, materiales y formas de evaluación que fueron utilizados, así como el programa de intervención de lectoescritura y las fases de dicho proceso.

Población

En el programa participaron siete niños: tres niñas y cuatro niños de entre 6 y 7 años de edad, que cursaban el primer año de primaria del grupo B, denominado "grupo de atención prioritaria".

Estos niños fueron reportados por la profesora de grupo debido a su bajo rendimiento académico y detectados por las responsables de este programa por presentar problemas para desempeñarse adecuadamente en las áreas de lectura y escritura.

Es importante recordar que estos niños fueron observados en su salón de clase para corroborar la percepción de la profesora de grupo. Así mismo, se revisaron las evaluaciones hechas por la maestra a los niños al inicio del año escolar.

Es necesario aclarar que una vez iniciado el periodo de aplicación del programa de intervención, se trabajó con los ocho niños dentro y fuera del aula. En el segundo periodo dos de ellos enfermaron de hepatitis por lo que dejaron de asistir a la escuela y por lo tanto abandonaron el programa de intervención; debido a esto, a ellos no se les realizó la evaluación final. Estos niños son los identificados con los números 6 y 7. Así mismo las niñas 1 y 2 ingresaron al programa en la segunda sesión por lo que no se les aplicaron las pruebas iniciales.

Descripción de cada participante

La niña 1 tenía seis años, vivía con sus padres. Ella fue canalizada por su profesora debido a que presentaba algunas dificultades en lectura y escritura, siendo éstas cada vez más notorias. Se distraía con facilidad, y era un poco tímida. Es importante mencionar que esta niña entró al programa de intervención durante la segunda sesión debido a que su desempeño académico comenzó a disminuir de manera notoria.

La niña 2 tenía seis años, vivía con sus padres y su hermana mayor. Ella fue reportada debido a que presentaba problemas en escritura y en lectura. Ponía atención, sin embargo, en ejercicios de lectoescritura se atrasaba debido a las dificultades que presentaba. Cabe mencionar que no asistió a la evaluación inicial de la prueba IDEA porque ingreso durante la segunda sesión al programa debido a que comenzaba a mostrar algunas dificultades.

La niña 3 tenía seis años, vivía con sus padres un hermano mayor y uno menor. Ella fue reportada debido a que presentaba dificultades en la lectoescritura, lo que le provocaba problemas con otras áreas de aprendizaje. Era demasiado inquieta y distraída.

El niño 4 tenía seis años, vivía con sus padres y su hermana mayor. Presentaba graves dificultades en lectura y escritura, afectando otras áreas de aprendizaje ya que estaba diagnosticado con Déficit de Atención. Se lograba atraer su atención en periodos cortos de tiempo, además de perder la concentración rápidamente. Era retraído y tímido.

El niño 5 tenía seis años, vivía en el internado de lunes a viernes y los fines de semana los pasaba con su madre, dos hermanos menores y uno mayor. Él presentaba graves dificultades en lectura, escritura y otras aéreas de aprendizaje, lo que provocaba bajo rendimiento académico. Era tranquilo y muy tímido. Es importante mencionar que faltaba mucho a clases, además de haberse enfermado de hepatitis durante el curso, lo cual ocasiono que no pudiera concluir el programa de intervención.

El niño 6 tenía seis años, vivía en el internado de lunes a viernes y los fines de semana estaba con su madre y sus tres hermanos mayores. Él

presentaba algunas dificultades en lectura y escritura y mostraba bajo desempeño escolar. Era muy inquieto. Es importante mencionar que se enfermó de hepatitis durante el curso, lo cual provocó que no pudiera concluir el programa de intervención.

El niño 7 tenía seis años, vivía con sus padres y su hermano menor. Este niño presentaba dificultades en lectura y el reconocimiento de los grafemas, lo que provoca bajo rendimiento académico. Era atento y tranquilo. Es importante mencionar que no asistió a la aplicación de las pruebas finales.

Escenario

El programa de intervención se llevó a cabo en un internado perteneciente a una Institución de Asistencia Privada (IAP), ubicada en la delegación Tlalpan al sur de la ciudad de México. Cuenta con primaria y secundaria, con un total de 530 niños, de los cuales, 120 forman parte del internado de la institución.

El internado consta de 12 casitas para 10 niños en cada una de ellas. Cada una mide 10 por 10 metros aproximadamente. Estas casitas son de dos pisos.

La aplicación del programa se llevó a cabo tanto en el salón de clases como en el cubículo del área de psicología.

- El salón mide 6 por 10 metros. Cuenta con un pizarrón de gis y un pintarrón, un escritorio, un locker, un librero, una repisa, 10 mesas y 25 sillas. Tiene un gran ventanal por lo que la iluminación es adecuada. El salón está aislado de ruido y tráfico externos.
- El cubículo mide 3 por 3 metros. Cuenta con un librero, una mesa y 6 sillas. Tiene buena iluminación, misma que es proporcionada por una ventana ubicada al este y está totalmente aislado del ruido y tráfico externos.

Instrumentos

A continuación se hace una breve descripción de los instrumentos utilizados en el presente programa de intervención.

- Entrevista para niños que consta de 23 preguntas semiestructuradas con tópicos que exploran información de datos generales, autopercepción, casa y familia (ver anexo 2).
- Inventario De Ejecución Académica (IDEA), para primer año de primaria de las autoras Macotela, Bermúdez y Castañeda (2000) (ver anexo 3).
 - El IDEA evalúa las habilidades básicas de lectura, escritura y matemáticas a partir del primer año hasta el tercer grado escolar de educación primaria y cuenta con tres cuadernillos. Cuando esta prueba se aplica a niños que cursan la educación pública debe utilizarse el material correspondiente al ciclo escolar que el niño está cursando. Cuando se trata de niños provenientes de escuelas privadas, debe aplicarse el material correspondiente al siguiente año escolar del que está cursando el niño.
- Evaluación de la conciencia fonológica (Martínez, 2000) con 70 reactivos, de los cuales 5 evalúan rima, 10 segmentación, 10 identificación, 20 adición, 15 omisión y 15 comparación (ver anexo 4).
- Prueba informal de evaluación, pretest – postest, elaborada por las responsables de este informe, para evaluar de forma específica lectura y escritura de palabras y enunciados, así como el rubro de rima en cuanto a conciencia fonológica (ver anexo 5).
 - Se considera una prueba informal debido a que fue diseñada por las autoras de dicho programa de intervención con la finalidad de indagar más a fondo las principales dificultades presentadas por los niños.

Esta prueba nunca fue sometida a un proceso de estandarización y validación.

Materiales y recursos

- Instrumentos de evaluación, antes descritos.
- Ejercicios de rimas, como canciones, versos, poemas, palabras con la misma terminación.
- Canciones
- Dibujos
- Adivinanzas
- Tarjetas impresas que contienen palabras con sonidos iguales
- Letras a color impresas
- Hojas de colores
- Palitos de bandera
- Silicón
- Videos

Procedimiento

El presente trabajo se llevó a cabo a través de seis fases (ver anexo 1).

- Fase 1- Revisión teórica: durante esta fase se llevó a cabo una revisión bibliográfica con relación a las dificultades de aprendizaje, los diversos enfoques que las abordan y los métodos de intervención de acuerdo a cada uno. Esta fase se realizó mediante seminarios para la discusión de los temas. Así mismo se planteó el propósito general de la intervención que se llevaría a cabo, este fue: diseñar, aplicar y evaluar un programa para promover la conciencia fonológica en niños con dificultades de aprendizaje en Lectoescritura.

- Fase 2- Registros observacionales: durante esta fase se acudía al salón de clases para interactuar con el grupo de primer año y observar las conductas de cada alumno y así detectar a aquellos que presentaran dificultades de aprendizaje. Estas observaciones se hacían durante las dos primeras horas de clases y al término de ellas se realizaba una rúbrica de lo sucedido.
- Fase 3- Capacitación para la evaluación: debido a que las dificultades de aprendizaje debe ser identificadas y evaluadas de manera sistemática y confiable, se recibió la capacitación para la aplicación del IDEA, de la prueba de conciencia fonológica y la entrevista.
- Fase 4- Proceso de evaluación: para identificar las principales necesidades de los niños, además de las observaciones en el aula, se llevó a cabo una evaluación individual a través de los siguientes instrumentos:
 - Entrevista a los niños: la entrevista se realizó de forma individual durante una sesión de 30 minutos aproximadamente estableciendo una buena comunicación a través de rapport y así comenzar dicha entrevista (ver anexo 2).
 - Inventario De Ejecución Académica (IDEA): se aplicó de manera individual durante dos sesiones de 60 minutos como máximo cada una (ver anexo 3).
 - Evaluación de la conciencia fonológica: se aplicó de manera individual durante una sesión de 30 minutos aproximadamente (ver anexo 4).
 - Evaluación informal: se aplicó de forma grupal el área de escritura y lectura en silencio y de forma individual el rubro de lectura oral. Tuvo una duración de 30 minutos aproximadamente (anexo 5).
 - Calificación y diagnóstico: se calificaron las pruebas mencionadas anteriormente de acuerdo a los lineamientos establecidos. En el caso del IDEA se realizaron las gráficas correspondientes de acuerdo al desempeño obtenido de cada niño y en forma global

del grupo, se elaboró el diagnóstico y se realizó el informe de resultados.

- Fase 5- Elaboración del programa de intervención: con base en los resultados obtenidos por los niños y las necesidades detectadas a partir de estos, se realizó una revisión bibliográfica acerca de las dificultades de aprendizaje en lectoescritura y a partir de lo consultado, se procedió a elaborar el programa de intervención así como las actividades y estrategias a realizar.

Asimismo se elaboraron tanto el objetivo general como los específicos de dicha intervención (descritos a continuación) y se elaboraron las cartas descriptivas con las actividades a realizar de acuerdo a dichos objetivos establecidos (ver anexo 6).

Objetivo del programa de intervención

Los niños participantes lograrán leer y escribir textos cortos, a través de la promoción de la conciencia fonológica.

Objetivos específicos del programa de intervención

1. Los niños identificarán y discriminarán sílabas al principio, en medio y al final de las palabras.
 2. Los niños escribirán palabras cortas identificando las sílabas al principio, en medio y al final de las palabras.
 3. Los niños participantes serán capaces de leer y escribir frases cortas.
 4. Al finalizar el programa los niños participantes escribirán y leerán textos cortos.
- Fase 6- Aplicación del programa de intervención: la aplicación de dicho programa se llevó a cabo de acuerdo a los objetivos establecidos y a las estrategias planteadas en las cartas descriptivas. El programa se aplicó

durante 22 sesiones que tuvieron una hora de duración aproximadamente durante dos días a la semana.

La dinámica en la que se trabajó fue variable, esto dependía de la actividad que se tenía planeado realizar. Las sesiones podían ser con todo el grupo de 1° B dando mayor atención a los seis niños de interés. Se trabajo con estos niños en grupo pequeño o de forma individual.

- Fase 7- Evaluación final: al término de las sesiones del programa de intervención, se procedió a la aplicación de las pruebas de evaluación, las mismas que se utilizaron al inicio de dicho proceso, bajo las mismas características a excepción del IDEA, en el cual sólo se aplicaron las áreas de lectura y escritura.

Se realizó el análisis de los resultados obtenidos, comparando los iniciales con los obtenidos después del programa así como los conseguidos a lo largo del programa, mismos que se presentan en el siguiente capítulo

III. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el programa de intervención. Primeramente se presentan los cuantitativos y posteriormente los cualitativos.

Los resultados cuantitativos se obtuvieron de las evaluaciones realizadas al principio y al final del programa con el Inventario De Ejecución Académica (IDEA) de primer grado, la evaluación de la conciencia fonológica y con la prueba informal desarrollada por las autoras del presente informe.

Los resultados obtenidos en ambas evaluaciones son presentados mediante gráficas de barras con el fin de comparar el nivel de aprendizaje dentro del área de lectoescritura y conciencia fonológica al inicio y al final del programa de intervención de cada uno de los niños participantes. Se obtuvieron porcentajes de ejecución tanto en las áreas de lectura y escritura por categorías y total en cada una de las áreas.

De esta manera podemos apreciar los cambios presentados en los participantes debido a la aplicación del programa de intervención.

En primer lugar se presentaran los resultados obtenidos en el IDEA, en el siguiente orden: lectura y escritura, posteriormente se mostraran los de la prueba informal y finalmente los del cuestionario de evaluación de la conciencia fonológica.

Cabe recordar, que los participantes 6 y 7 no concluyeron el programa de intervención, las niñas 1 y 2 ingresaron al programa después de haber iniciado por lo que no obtuvieron resultados iniciales y el niño 8 no obtuvo resultados finales (los motivos más precisos se explican en paginas anteriores, 33 y 34). En el caso de la niña 4 y el niño 5 se tienen datos iniciales y finales.

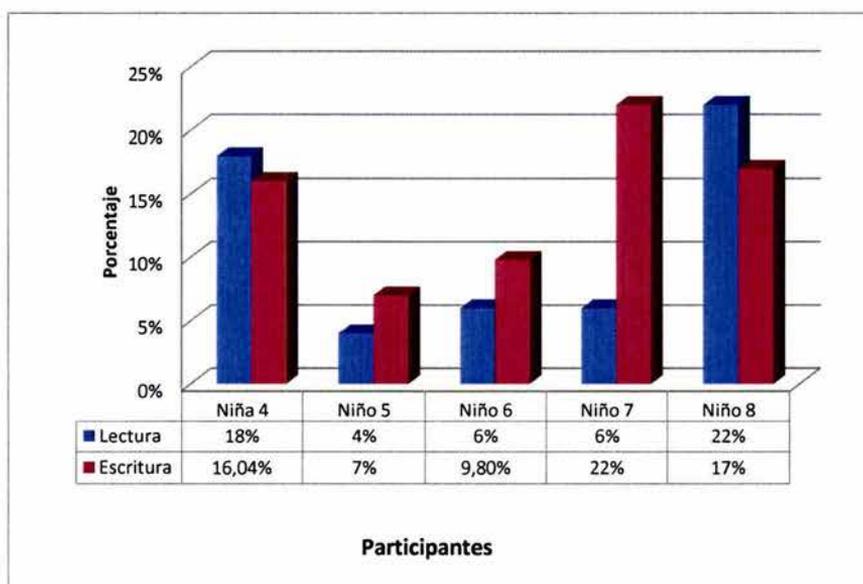
Los datos cualitativos se presentan en tablas divididas en cuatro periodos, estas describen las condiciones iniciales de los niños participantes y evalúan el progreso adquirido en las siguientes dimensiones: interacción, conciencia fonológica, lectura y escritura. Es importante mencionar que estos

datos estuvieron basados en bitácoras de observación y los productos permanentes de cada uno de los niños.

III. 1 RESULTADOS CUANTITATIVOS

Resultados obtenidos en la prueba IDEA

A continuación presentamos los resultados totales de la prueba IDEA obtenidos en las áreas de lectura y escritura. Primero se presentan en gráficas y después los porcentajes en tablas.



GRÁFICA 1. Resultados de ejecución en la evaluación del IDEA por cada uno de los niños participantes antes de la intervención.

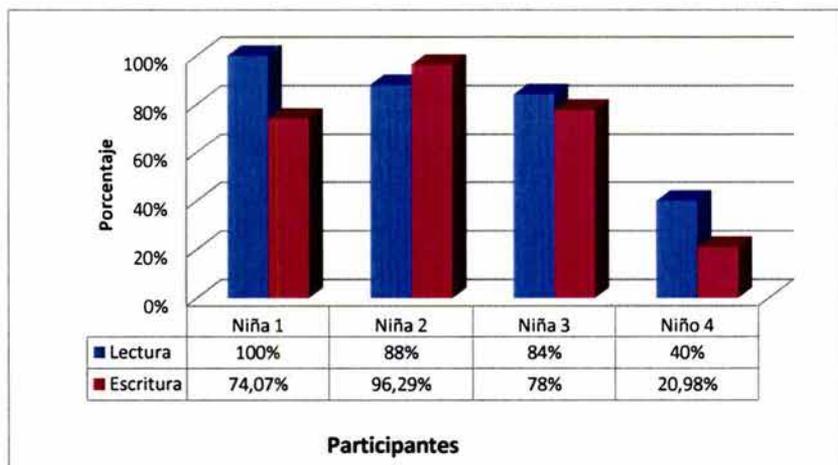
En la gráfica 1 se muestra el total obtenido en la prueba IDEA inicial en el área de lectura y escritura. Los gráficos ilustran las dificultades que

presentaban los niños en el área de lectura. Como se puede ver, ninguno de los participantes logró obtener un porcentaje de ejecución mayor de 25%.

TABLA 1. Resultados de ejecución de lectura y escritura global en el IDEA por cada uno de los niños antes de la intervención.

NOMBRE	LECTURA	ESCRITURA
NIÑA 1	NO SE APLICÓ	
NIÑA 2	NO SE APLICÓ	
NIÑA 3	18%	16.04%
NIÑO 4	4%	7%
NIÑO 5	6%	9.8%
NIÑO 6	6%	22%
NIÑO 7	22%	17%

En la tabla 1 podemos ver que: a la niña 1 no se le aplicó la prueba, ya que ingreso al programa en la segunda sesión de aplicación, la niña 2 no asistió a la aplicación de la prueba. Como se muestra, los demás niños lograron porcentajes de ejecución muy bajos. En el área de lectura el mayor logro obtenido fue de 22% al igual que en escritura mientras que el menor puntaje fue de 4%, esto demuestra las dificultades que presentaban los niños antes de la intervención en éstas áreas.



GRÁFICA 2. Resultados de ejecución en la evaluación del IDEA por cada uno de los niños participantes después de la intervención.

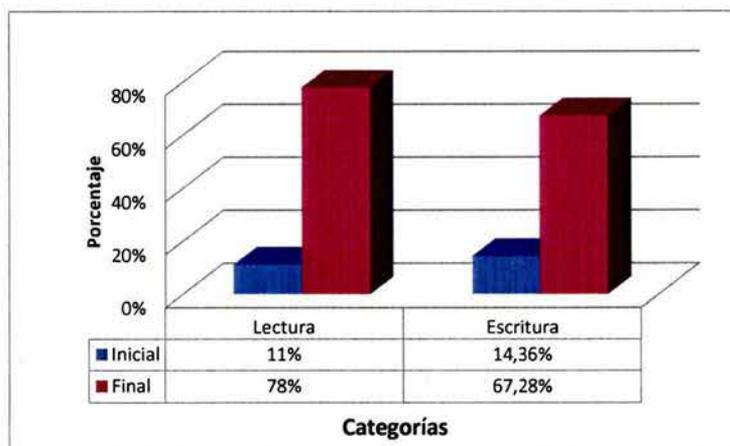
lograron un nivel de ejecución del 100%, lo que demuestra el progreso que tuvieron en estas áreas.

TABLA 2. Resultados de ejecución de lectura y escritura en el IDEA por cada uno de los niños después de la intervención.

NOMBRE	LECTURA	ESCRITURA
NIÑA 1	100%	74.07%
NIÑA 2	88%	96.29%
NIÑA 3	84%	77.77%
NIÑO 4	40%	20.98%
NIÑO 5	NO SE APLICÓ	
NIÑO 6	NO SE APLICÓ	
NIÑO 7	NO SE APLICÓ	

En la tabla 2 se muestran los resultados obtenidos por los niños en el área de lectura y escritura en la aplicación del IDEA final, se puede observar el avance obtenido después de la aplicación del programa. Como se puede ver, el nivel de ejecución se encontró por arriba del 50% en la mayoría de los casos, alcanzando hasta un 100%. El nivel más bajo fue de 20%, sin embargo, las mejoras alcanzadas después del programa de intervención fueron notables.

Los niños 6, 7 y 8 no obtuvieron resultados debido a que no asistieron a la aplicación de las pruebas (ver motivos en páginas anteriores).



GRÁFICA 3. Resultados de ejecución en la evaluación del IDEA, promedio obtenido en cada área.

La gráfica 3 muestra la comparación de los resultados obtenidos en promedio en el área de lectura y escritura al inicio (de los niños 3, 4, 5, 6 y 7) y final (niños 1, 2, 3 y 4) del programa. Como se puede observar, el avance después del programa de intervención mejoró en gran medida.

Como ilustra el gráfico el nivel de ejecución después de la intervención se encontró por arriba del 60%, a comparación de la evaluación inicial que no rebasa el 20%.

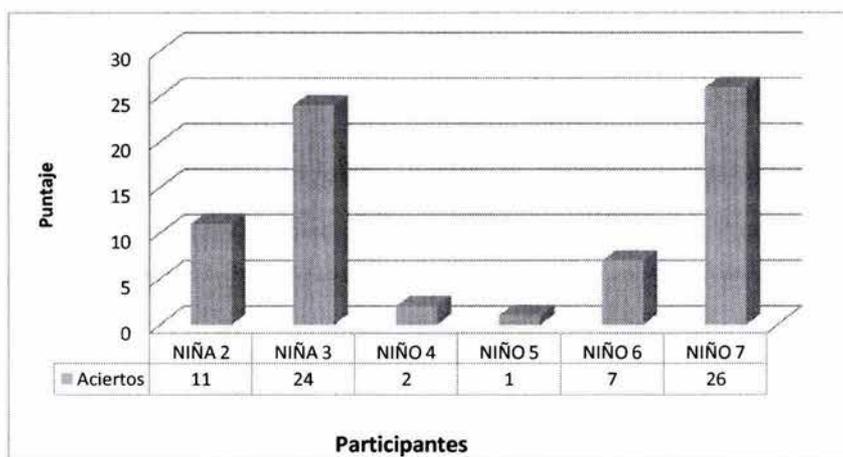
TABLA 3. Promedio de ejecución de lectura y escritura en el IDEA, antes y después de la intervención.

ÁREA	INICIAL	FINAL
LECTURA	11.2%	78%
ESCRITURA	14.36%	67.27%

En la tabla 3 se muestran los resultados globales en promedio obtenidos por los niños antes y después de la intervención. Como se puede ver, los resultados finales muestran un gran avance en comparación con los resultados iniciales.

Resultados obtenidos en la prueba informal para la evaluación de la lectoescritura

A continuación se presentan los resultados de la prueba informal, obtenidos en las áreas de lectura y escritura. Primero se presentan en gráficas las frecuencias de aciertos y después en tablas por cada uno de los participantes. Se finaliza presentando en gráficas y tablas el promedio de los errores presentados en escritura y lectura por cada uno de los participantes.



GRÁFICA 4. Resultados de ejecución en la evaluación informal por cada uno de los niños participantes antes de la intervención.

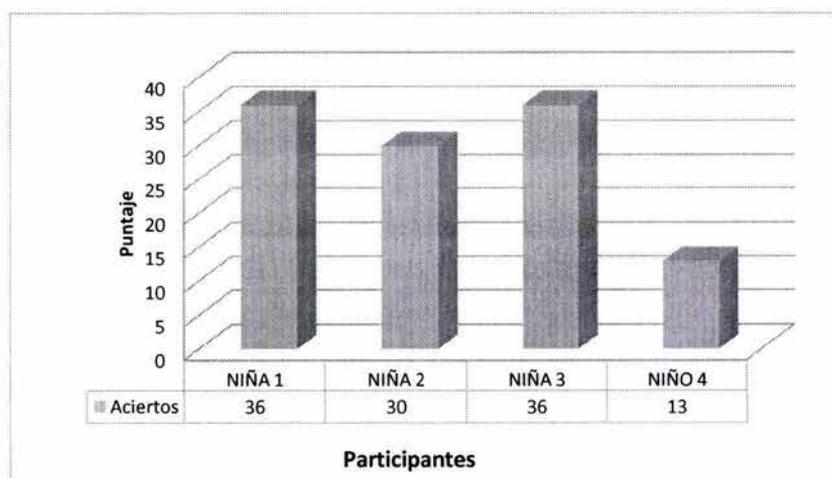
Como se puede ver, los niños con menores puntajes obtenidos fueron el niño 5 y niño 6 con 2 y 1, respectivamente. Por otro lado, los niños que sobresalieron fueron la niña 4 y el niño 8 con 24 y 26, respectivamente. La gráfica 4 ilustra que el nivel de ejecución de los alumnos se encontraba por debajo de los 26 puntos de los 53 posibles.

TABLA 4. Resultados de ejecución en la evaluación informal por cada uno de los niños participantes antes de la intervención.

NOMBRE	ACIERTOS
NIÑA 1	NO SE APLICÓ
NIÑA 2	11
NIÑA 3	24
NIÑO 4	2
NIÑO 5	1
NIÑO 6	7
NIÑO 7	26

La tabla 4 muestra los resultados obtenidos en la prueba informal inicial, que fue diseñada por las autoras del informe. Aquí se puede observar que el puntaje de 26 fue el más alto (de un total de 53) obtenido por el niño 8, asimismo se puede ver que el resultado más bajo fue de 1, obtenido por el niño 6.

Los resultados de la niña 1 no se muestran debido a que no se le aplicó dicha evaluación (ver páginas anteriores), porque ingreso en la segunda sesión del programa de intervención.



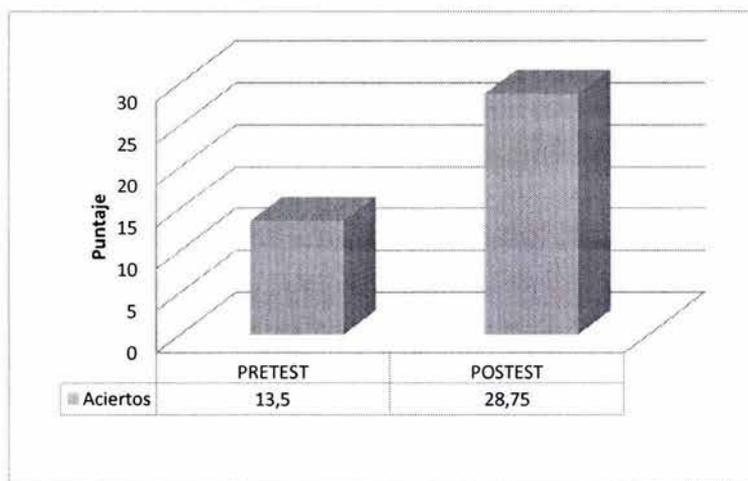
GRÁFICA 5. Resultados de ejecución en la evaluación informal por cada uno de los niños después de la intervención.

La gráfica 5 ilustra el avance de los niños presentado después de la intervención. Como se puede apreciar la mayoría de los niños se encuentra arriba de los 20 puntos y cerca de los 40. Los mayores puntajes fueron obtenidos por las niñas 1 y 3 quienes obtuvieron 36.

TABLA 5. Resultados de ejecución en la evaluación informal por cada uno de los niños después de la intervención.

NOMBRE	ACIERTOS
NIÑA 1	36
NIÑA 2	30
NIÑA 3	36
NIÑO 4	13
NIÑO 5	NO SE APLICÓ
NIÑO 6	NO SE APLICÓ
NIÑO 7	NO SE APLICÓ

La tabla 5 muestra los resultados obtenidos en la evaluación informal al final de la intervención. Como se ve, a los niños 6, 7 y 8 no se les aplicó dicha evaluación, debido a que no asistieron a esas sesiones (motivos descritos anteriormente). Como se ilustra, el mayor puntaje fue de 36 puntos y el menor de 13.



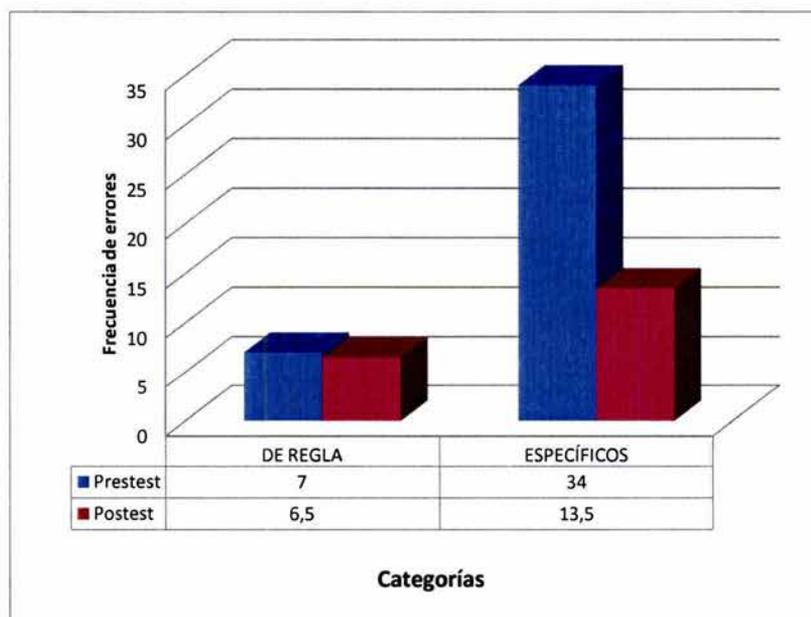
GRÁFICA 6. Promedio de ejecución en la evaluación informal antes y después de la intervención.

En la gráfica 6 se observa que en el pretest los niños (2, 3, 4, 5, 6 y 7) obtuvieron un promedio de 11.8 de frecuencia de aciertos y en el posttest (los niños 1, 2, 3 y 4) una frecuencia de aciertos de 30.2. El gráfico ilustra el avance que tuvieron los niños después de la aplicación del programa.

TABLA 6. Promedio de ejecución en la evaluación informal antes y después de la intervención.

	PRETEST	POSTEST
ACIERTOS	13.5	28.75

La tabla 6 muestra el promedio de los resultados obtenidos por los niños tanto al inicio (los niños 2 al 7) como al final (los niños 1 al 4) del programa. Como se observa, el avance fue de más del doble en el nivel de ejecución.



GRÁFICA 7. Promedio de la frecuencia de errores en escritura por categorías en la evaluación informal antes y después de la intervención.

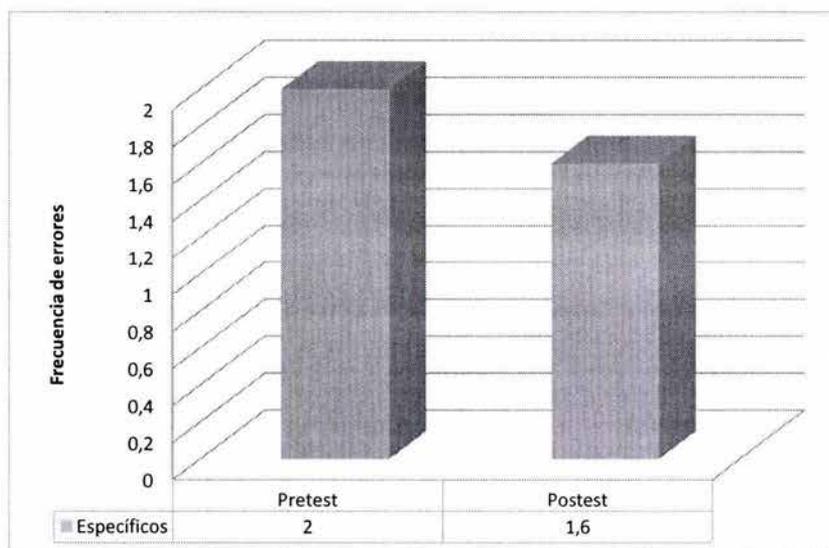
La gráfica 7 muestra la diferencia de los errores obtenidos en el pretest y postest. A pesar de que no se erradicaron los errores, el avance en su escritura fue muy bueno, en el caso de los errores de regla aumentaron debido a que la escritura de los niños era más larga y los específicos disminuyeron debido a que relacionaban el fonema con el grafema.

TABLA 7. Promedio de los errores en escritura por categorías en la evaluación informal antes y después de la intervención.

CATEGORIAS	PRETEST	POSTEST
DE REGLA	7	6,5
ESPECÍFICOS	34	13,5

En la tabla 7 se puede observar el avance que lograron los niños con el programa, al disminuir la frecuencia de los errores en sus escritos.

Como se ve, los errores de regla disminuyeron poco, sin embargo en los errores específicos bajaron 20 puntos.



GRÁFICA 8. Promedio de los errores específicos en lectura en la evaluación informal antes y después de la intervención.

La gráfica 8 presenta la disminución de errores específicos presentados por los niños en el pre de los niños 2 al 7 y postest de los identificados con los números 1 al 4. Como se observa, la incidencia de errores en promedio fue poca.

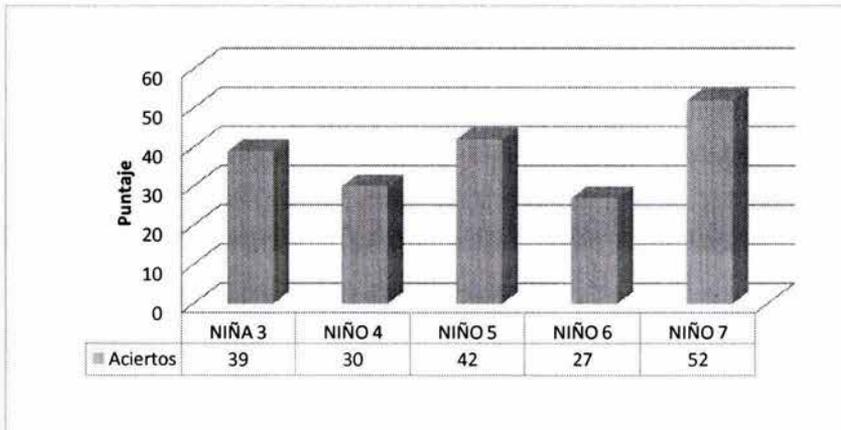
TABLA 8. Promedio de la frecuencia de errores específicos en lectura en la evaluación informal antes y después de la intervención.

	PRETEST	POSTEST
ESPECÍFICOS	2	1.6

La tabla 8 muestra el promedio de errores específicos de lectura presentados por los niños en la prueba informal. Como se observa, el postest fue un poco menor, aunque no fue mucha la diferencia entre el pre y post, es importante destacar que la incidencia fue muy baja.

Resultados obtenidos en la evaluación de la conciencia fonológica

A continuación se presentan los resultados de la evaluación de la conciencia fonológica obtenidos por cada uno de los niños participantes. Primero se presentan en gráficas y tablas las frecuencias de aciertos por cada uno de los niños participantes. Se finaliza presentando los resultados de comparación de promedios por categorías de la conciencia fonológica en gráficas y después en tablas.



GRÁFICA 9. Resultados del puntaje obtenido en la evaluación de conciencia fonológica por cada uno de los niños antes de la intervención.

La gráfica 9 ilustra los aciertos obtenidos por los alumnos en la aplicación de la prueba de la evaluación de la conciencia fonológica.

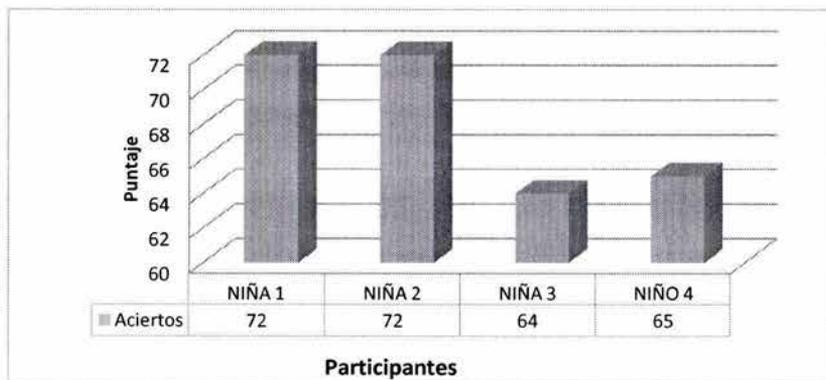
Como se observa el puntaje menor fue de 27 aciertos. Por otro lado, el puntaje mayor fue de 52 aciertos en manejo de conciencia fonológica.

TABLA 9. Resultados de ejecución en la evaluación de conciencia fonológica por cada uno de los niños antes de la intervención.

NOMBRE	ACIERTOS
NIÑA 1	NO SE APLICÓ
NIÑA 2	NO SE APLICÓ
NIÑA 3	39
NIÑO 4	30
NIÑO 5	42
NIÑO 6	27
NIÑO 7	52

En esta tabla se describen los aciertos en el área de conciencia fonológica obtenidos por los alumnos, tomando en consideración que el puntaje máximo es de 75 aciertos.

No se presentan los resultados de las niñas 1 y 2 debido a que no se les aplicó dicha prueba.



GRÁFICA 10. Resultados de ejecución en la evaluación de conciencia fonológica por cada uno de los niños después de la intervención.

La gráfica 10 ilustra los avances logrados por los niños en el desempeño de la conciencia fonológica. Como se observa, el puntaje menor fue de 64 y el mayor de 72.

Los datos muestran una mejoría en las áreas de conciencia fonológica, ya que al inicio, el puntaje mayor sólo alcanzó 52 y en la evaluación final fue de 72; 20 puntos arriba de la inicial, lo que indica que los participantes manejaban mejor aspectos de conciencia fonológica como segmentación y rima.

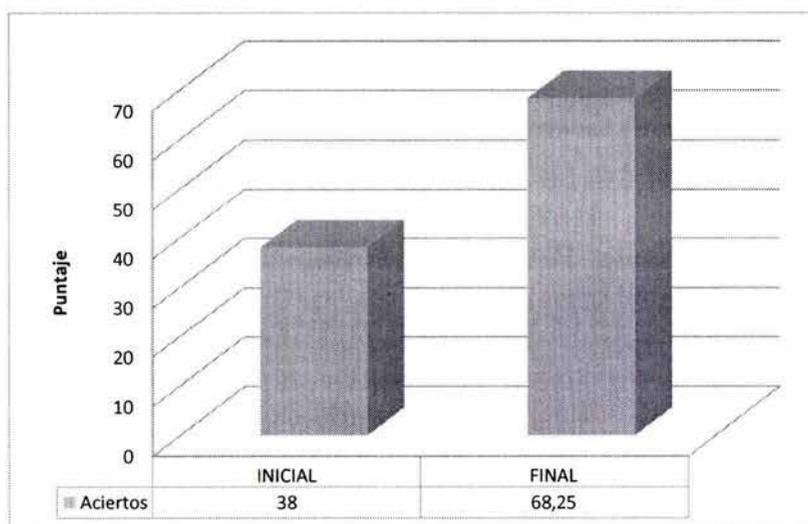
La niña 3 y el niño 4 fueron los que presentaron un menor dominio en las áreas con 64 y 65 aciertos, respectivamente.

TABLA 10. Resultados de ejecución en la evaluación de conciencia fonológica por cada uno de los niños después de la intervención.

NOMBRE	ACIERTOS
NIÑA 1	72
NIÑA 2	72
NIÑA 3	64
NIÑO 4	65
NIÑO 5	NO SE APLICÓ
NIÑO 6	NO SE APLICÓ
NIÑO 7	NO SE APLICÓ

La tabla 10 muestra los resultados obtenidos por los niños en la evaluación de la conciencia fonológica final, tomando en consideración que el puntaje máximo era de 75 puntos.

Los niños 5, 6 y 7 no muestran resultados debido a que no asistieron a la aplicación de la prueba.



GRÁFICA 11. Promedio de ejecución en la evaluación de la conciencia fonológica antes y después de la intervención.

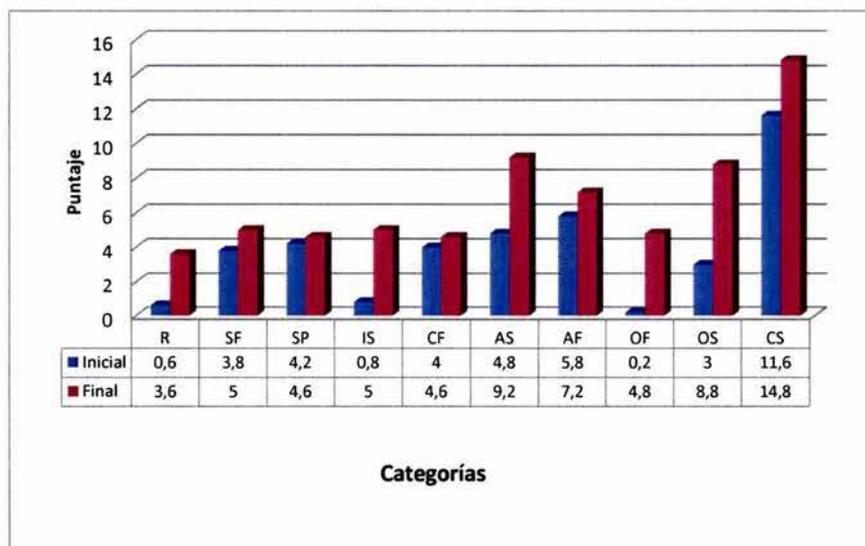
En la gráfica 11 se pueden ver los aciertos de ejecución (en promedio) obtenidos en la prueba de la conciencia fonológica inicial (de los niños 3, 4, 5, 6 y 7) y final (de los niños 1, 2, 3 y 4). Como se observa, gracias al programa de intervención mejoró la ejecución de la conciencia fonológica.

Como se ilustra, en el gráfico el avance fue el doble de lo obtenido inicialmente.

TABLA 11. Promedio de ejecución en la evaluación de la conciencia fonológica antes y después de la intervención.

	INICIAL	FINAL
ACIERTOS	38	68.25

La tabla 11 muestra la comparación de los aciertos obtenidos en la evaluación inicial y final de la conciencia fonológica. Como se puede ver, en promedio la evaluación final aumentó 30 puntos, mostrando un gran avance en estas áreas.



GRÁFICA 12. Resultados de comparación de promedios en conciencia fonológica por categorías antes y después de la intervención.

La gráfica 12 ilustra los aciertos de ejecución obtenidos en la prueba inicial (los resultados promediados fueron de los niños 3, 4, 5, 6 y 7) y los avances logrados por los niños después de la intervención (promediando los datos obtenidos de los niños 3, 4, 5, 6 y 7).

En todas las áreas hubo avances, destacando rima, identificación de sílabas, adición de sílabas, omisión de sílabas y omisión de fonemas.

TABLA 12. Resultados de comparación de promedios en conciencia fonológica por categorías antes y después de la intervención.

CATEGORÍAS DE LA CF	INICIAL	FINAL
RIMA (R)	0.6	3.6
SEGMENTAR FRASES EN PALABRAS (SF)	3.8	5
SEGMENTAR PALABRAS EN SÍLABAS (SP)	4.2	4.6
IDENTIFICAR SÍLABAS (IS)	0.8	5
CONTAR FONEMAS (CF)	4	4.6
ADICIÓN DE SÍLABAS (AS)	4.8	9.2
ADICIÓN DE FONEMAS (AF)	5.8	7.2
OMISIÓN DE FONEMAS (OF)	0.2	4.8
OMISIÓN DE SÍLABAS (OS)	3	8.8
COMPARACIÓN DE SEGMENTOS EN PALABRAS (CS)	11.6	14.8

En la tabla 12 se puede ver la comparación de los puntajes en promedio obtenidos por los niños en cada una de las áreas de la conciencia fonológica.

Como se puede observar, en todas las áreas de la conciencia fonológica hubo un avance en cuanto a niveles de ejecución comparados con la evaluación inicial.

En la mayoría de las áreas hubo un aumento de 5 puntos correctos.

III. 2 RESULTADOS CUALITATIVOS

Estos datos fueron obtenidos de las bitácoras realizadas en la aplicación de las actividades durante la intervención.

Antes de iniciar con la intervención, los niños no contaban con las herramientas necesarias para desarrollar las habilidades básicas para la adquisición de la lectura y la escritura, conforme fueron transcurriendo las sesiones, después de cada actividad los niños iban adquiriendo estas herramientas con lo que su progreso cada vez era más notorio. A continuación presentamos una serie de tablas divididas en cuatro periodos donde se puede apreciar el avance observado de cada niño en las dimensiones de: Interacción, conciencia fonológica, Lectura y Escritura. En donde interacción esta definida como: Las relaciones sociales que los niños tienen con sus compañeros y profesores, las cuales ejercen una poderosa influencia tanto en su interés y motivación por la escuela como en su ajuste personal y social Cotterell en 1996 y Erwin en 1998 (cit. en Cava, M. y Musitu, G. 2001). Su grado de integración en el grupo de iguales tendrá importantes repercusiones en su bienestar y su desarrollo psicosocial Cole en 1990 y Wentzel en 1998 (cit. en Cava, M. y Musitu, G. 2001)

Conciencia fonológica está definida de acuerdo con Araya (2009) como aquella habilidad para tomar conciencia y manipular los elementos más simples del lenguaje oral como son las sílabas y los fonemas.

De acuerdo a las ideas retomadas de Estévez (2010) y Chávez (2001) tomamos como definición de lectura: es una actividad compleja que se divide en dos grupos de actividades: 1) las relacionadas con la asignación de significados a los símbolos escritos; y 2) las que tienen relación con la comprensión global de los textos que se leen. Teniendo como premisa que los niños manifiestan en sus juegos iniciativas por aprehender los códigos escritos.

Y finalmente escritura se define como: un sistema de representación gráfica de una lengua, por medio de signos grabados o dibujados sobre un soporte plano Granero (2010).

NIÑA 1

DIMENSIONES	ANTES DE LA INTERVENCIÓN	SESIÓN 1-5	SESIÓN 6-10	SESIÓN 11-15	SESIÓN 16-22
Interacción	Era muy distraída lo que dificultaba su comprensión de las actividades debido a que no ponía atención.	Ingreso al programa en la segunda sesión, en la quinta sesión la niña ponía mayor atención e interés en sus ejercicios.	Los avances logrados en escritura y conciencia fonológica le dieron mayor seguridad.	En estas sesiones era más participativa y prestaba mayor atención a las indicaciones que se le daba, así mismo presentaba mayor seguridad y autonomía en su desempeño.	Prestaba mayor atención a los ejercicios que se pedían. Podía trabajar en equipo, escuchar atentamente las diferentes opiniones de sus compañeros y expresarse.
Conciencia fonológica	Le era difícil relacionar los grafemas a los fonemas o viceversa.	Comienza a identificar los sonidos que conforman las sílabas y logra compararlos con otras palabras	Adquirió la capacidad de segmentar las palabras lo que le ayudó a no cometer errores en	Aprendió a relacionar correctamente cada sonido con su grafema lo que le permitió realizar mejores	Aprendió el concepto de rima.

		identificando sus igualdades o diferencias.	sus escritos.	escritos sin cometer errores.	
Lectura	En lectura no era capaz de asignar el sonido correcto a las letras, lo que le dificultaba leer palabras.	En estas sesiones consiguió leer palabras compuestas por dos o tres sílabas.	Durante la sesión 10 logró leer enunciados cortos y entenderlos.	Logró leer textos cortos. Su lectura era comprensiva, entendía claramente la idea de ésta y era capaz de dar su punto de vista.	Su lectura era fluida y comprendía lo que leía. Era capaz de comentar lecturas lo que hacía que su comprensión de textos fuera mejor.
Escritura	Debido a las dificultades en conciencia fonológica, su escritura presentaba errores de omisión, adición y sustitución.	En la segunda sesión su escritura presentaba errores y sus escritos eran pobres. Durante la sesión 4 y 5 sus errores disminuyeron.	Logró identificar las sílabas que conformaban cada palabra lo que hizo que su escritura fuera mejor y no presentaba errores.	Aumentó su escritura, copiaba, tomaba dictado y redactaba sin presentar los errores que tenía al inicio de la intervención. En la sesión	Logró escribir textos cortos.

		n pero sus escritos estaban compuestos por pocas palabras, en estas sesiones aún omite algunas letras.	En la sesión 8 es capaz de tomar dictado de palabras largas sin cometer errores y comprender lo que escribía.	14 logró escribir enunciados cortos sin errores comprendiendo lo que escribía. Las palabras que formaba eran de sílabas compuestas ampliando sus escritos.	
--	--	--	---	---	--

NIÑA 2

DIMENSIONES	ANTES DE LA INTERVENCIÓN	SESIÓN 1-5	SESIÓN 6-10	SESIÓN 11-15	SESIÓN 16-22
Interacción	Durante las observaciones se encontró que era tímida y poco segura.	Hubo poco avance debido a la poca participación y confianza de la niña.	Las sesiones 6 y 7 le dieron más confianza en su escritura lo que la hizo más participativa.	En la sesión 11 era más participativa y tenía confianza en sí misma.	Era capaz de expresarse con confianza y podía trabajar en

					equipo.
Conciencia fonológica	<p>Le era difícil identificar los sonidos por lo que se le complicaba relacionar el fonema con el grafema.</p> <p>El concepto de rima no estaba presente.</p> <p>Sus dificultades se centraban en el área de lectoescritura.</p>	<p>Logró identificar silabas iguales en diferentes palabras.</p>	<p>Conoció y entendió el concepto de segmentación de las palabras y lo aplicaba en su escritura.</p>	<p>Logró identificar correctamente el grafema que corresponde al fonema, lo que le permite escribir correctamente.</p>	<p>Adquirió el concepto de rima.</p>
Lectura	<p>Su lectura no era comprensiva y se remitía a leer palabras cortas.</p>	<p>Logró entender y comprender palabras cortas.</p>	<p>Comenzó a leer enunciados cortos y comprendía el contenido.</p>	<p>Su lectura era fluida y comprendía lo que leía.</p> <p>En el área de lectura también es importante la</p>	<p>Era capaz de leer textos cortos y entenderlos, podía dar un comentario al respecto,</p>

				conciencia fonológica y gracias a ésta logro identificar el fonema que le corresponde a cada grafema y puede leer sin errores.	mejorando su comprensión del texto.
Escritura	<p>En cuanto a escritura copiaba y tomaba dictado de palabras cortas pero cambiaba letras, agregaba u omitía algunas de ellas.</p> <p>En cuanto a redacción trataba de describir lo que observaba, no tenía lógica y las ideas no</p>	<p>En las primeras 4 sesiones su escritura seguía teniendo errores de omisión, adición y trasposición, por lo que escribía pocas palabras y lo hacía con temor a que no estuvieran bien escritas.</p> <p>En la quinta</p>	<p>Logró identificar el número de silabas que contenía cada palabra lo que hacía escribir con más seguridad, sus errores fueron menores y había más fluidez en su escritura.</p> <p>Comenzó a tomar dictado de palabras</p>	<p>Sus errores en escritura eran menos y lograba escribir palabras más largas, identificaba la posición de las letras correctamente y podía redactar enunciados cortos con ideas claras, lo que hacía que tuviera</p>	<p>A partir de la sesión 16, su escritura era correcta ya que no presentaba los errores de omisión, adición y trasposición .</p> <p>Su escritura mostraba lógica y las ideas estaban</p>

	estaban entrelazadas. No respetaba espacios entre las palabras y éstas perdían el significado debido a que eran alteradas con adiciones u omisiones de letras.	sesión los errores de omisión son pocos y escribe más palabras.	cortas identificando los grafemas que conformaban cada palabra.	mayor comprensión de lo escrito. Era capaz de tomar dictado de enunciados así como redactarlos.	ligadas, utilizaba conectores y lograba ampliar la idea principal.
--	---	---	---	--	--

NIÑA 3

DIMENSIONES	ANTES DE LA INTERVENCIÓN	SESIÓN 1-5	SESIÓN 6-10	SESIÓN 11-15	SESIÓN 16-22
Interacción	Era muy distraída por lo que no ponía atención a las actividades.	En la primera sesión se mostró muy distraída, no presto atención a las indicaciones por lo que el resultado fue un producto	Las sesiones 6 y 7 promovieron un mejor desempeño en las actividades realizadas ya que la técnica utilizada	La sesión 11 fue diseñada para ver el avance obtenido en general donde mostró poner mayor atención a las actividades,	En el último periodo ya ponía mayor atención y concentración en las actividades. Trabajaba muy bien en equipo y

		<p>permanente de muy baja calidad y pobre en cuanto a cantidad.</p> <p>En las siguientes sesiones la cantidad de sus respuestas incrementaron poco a poco, aunque la calidad seguía siendo deficiente.</p> <p>Para la quinta sesión el progreso de la niña aún no era muy notorio, seguía distrayéndose mucho durante las actividades.</p>	<p>facilito el aprendizaje y produjo que la niña no tuviera ningún error en estas dos actividades.</p> <p>Al finalizar la sesión 10 ya ponía mayor atención a las actividades lo cual era reflejado en sus productos permanentes que ya eran entregados con la actividad completa y mejor realizada en cuanto a calidad.</p>	<p>un incremento en el número de respuestas dadas.</p>	<p>participaba en las actividades regularmente.</p>
--	--	--	--	--	---

<p>Conciencia fonológica</p>	<p>No lograba identificar los sonidos iguales en palabras diferentes. No lograba la relación de grafema-fonema. No tenía el concepto de rima.</p>	<p>No era capaz de identificar los sonidos iguales dentro de palabras diferentes.</p>	<p>Se vio beneficiada en esta área al lograr identificar los sonidos iguales en palabras diferentes.</p>	<p>Adquirió la habilidad de relacionar los grafemas con los fonemas de forma adecuada.</p>	<p>Adquirió el concepto de rima.</p>
<p>Lectura</p>	<p>En lectura no era capaz de asignar el sonido correcto a las letras, lo que le dificultaba leer palabras.</p>	<p>Mostraba grandes dificultades en la lectura oral ya que aumentaba letras a las palabras, alterando drásticamente el significado de estas.</p>	<p>Era consciente de las adiciones que realizaba en su lectura y las corregía de inmediato, logrando con esto un avance en esta área.</p>	<p>Mostraba menos errores al leer y lo hacía con mayor cuidado para no agregar letras a las palabras, logrando tener mayor fluidez lectora.</p>	<p>En cuanto a lectura oral mostró mayor fluidez y menos errores. Su comprensión lectora era muy buena solo mostraba algunos errores.</p>
<p>Escritura</p>	<p>Omitía letras en algunas palabras y en otras ponía</p>	<p>Seguía omitiendo y agregando</p>	<p>Aunque aún seguía omitiendo y</p>	<p>Seguía mostrando los mismos</p>	<p>Para la sesión 16 el progreso</p>

	<p>letras adicionales, alterando de esta forma el significado de estas en la mayoría de los casos.</p> <p>Invertía la posición de las letras de igual orientación simétrica.</p>	<p>letras a las palabras. Las letras que más omitía eran la "n" y la "r".</p> <p>Seguía invirtiendo la posición de las letras de igual orientación simétrica.</p>	<p>agregando letras a algunas palabras.</p> <p>También seguía invirtiendo la posición de la mayoría de las letras de igual orientación simétrica.</p> <p>Era capaz de tomar dictado.</p>	<p>errores tanto de omisión, adición e inversión.</p> <p>En la sesión 12 y 13 las técnicas utilizadas fueron de gran utilidad ya que estas promovían que asignara la posición correcta a las letras de igual orientación simétrica, obteniendo como resultado una notable mejoría en esta área.</p> <p>Al término de la sesión 15 ya era más consciente de sus errores, teniendo como</p>	<p>era más notorio ya que los errores en escritura de omisión, adición e inversión eran mínimos. En las siguientes sesiones los escritos que elaboraba eran de mayor calidad y cantidad y tenían una coherencia lógica.</p> <p>Mostro un gran avance en su habilidad para la copia, ya no presentaba errores.</p>
--	--	---	--	---	---

				resultado la corrección de estos por parte de la niña en el momento inmediato en el que se daba cuenta.	
--	--	--	--	---	--

NIÑO 4

DIMENSIONES	ANTES DE LA INTERVENCIÓN	SESIÓN 1-5	SESIÓN 6-10	SESIÓN 11-15	SESIÓN 16-22
Interacción	Era retraído y tímido, presentaba graves dificultades en lectura y escritura, estaba diagnosticado con Déficit de Atención, por lo que se lograba atraer su atención en periodos cortos de tiempo, además de que	En la primera sesión no presto atención a la actividad, además de que no estaba familiarizado con la nueva dinámica y en el momento de plasmar la actividad en el papel	La conducta de no poner atención y lograr poca concentración en las actividades se repitió también en el segundo periodo. Esto ocasionaba que no pudiera trabajar en equipo ya	Para este periodo ya se encontraba bien familiarizado con la dinámica de las actividades, ya ponía mayor atención (aunque no se lograba al 100%) y se dio un gran	Prestaba mayor atención y concentración en las actividades. Trabajaba en equipo, logrando a través de esto mayor concentración en las actividades.

	<p>perdía la concentración rápidamente.</p>	<p>la intentaba copiar lo que habían escrito sus compañeros, al ver esta situación se le prestó mayor atención para que no reincidiera en la copia y se hacían las actividades un poco más sencillas y cortas para él.</p>	<p>que no participa del todo durante las actividades</p>	<p>paso en lograr que trabajara en equipo en determinadas actividades.</p>	
<p>Conciencia fonológica</p>	<p>No contaba con las habilidades necesarias para identificar los sonidos iguales en palabras diferentes.</p> <p>No lograba la relación de grafema-fonema.</p> <p>No tenía el</p>	<p>No lograba identificar los sonidos iguales en palabras diferentes, esta actividad en particular le costaba mucho trabajo y pese a sus</p>	<p>En este periodo no mostró progreso en el área de conciencia fonológica.</p>	<p>Al adquirir la habilidad para segmentar palabras en este periodo, logro un pequeño progreso en el área de conciencia</p>	<p>Adquirió el concepto de rima, logrando identificar los sonidos iguales al final de las palabras.</p> <p>Su progreso para la</p>

	concepto de rima.	esfuerzos no lograba el éxito.		fonológica.	relación grafema-fonema fue mínimo.
Lectura	No contaba con las habilidades necesarias para desempeñarse en el área de lectura.	Sus avances en esta área se centraron en aprenderse las vocales.	Logro leer algunas carretillas con las consonantes: m, s, p, d. Pero confundía las vocales "a" y "e".	Logro articular palabras cortas pero de forma muy lenta. Omitía, agregaba, hacia trasposiciones y sustituía letras con frecuencia.	En cuanto a la lectura oral mostraba un bajo desempeño articulaba las palabras de forma muy lenta además de omitir, agregar, transponer y sustituir letras. En cuanto a comprensión lectora mostró un avance significativo ya que en esta área no obtuvo ningún error.

<p>Escritura</p>	<p>No contaba con habilidades ni herramientas que le ayudaran en la adquisición de la lectura y escritura.</p> <p>Sabia las vocales pero en desorden y confundía la "a" con la "e" y viceversa.</p> <p>El mejor recurso con el que el niño contaba (aunque no era del todo bueno), era el de copia, esto lo hacía lentamente y mostraba muchos errores de omisión, sustitución y unión.</p>	<p>Su escritura era muy desorganizada y sucia, no respetaba los renglones ni los espacios entre las palabras y sus escritos mostraban muchos borrones.</p>	<p>Las técnicas utilizadas en estas actividades fueron de gran ayuda ya que estas le permitieron lograr un avance significativo en su escritura por medio de la segmentación de las palabras esto le ayudó a lograr escribir palabras cortas sin la necesidad de copiarlas aunque para ello requería de mucha concentración y mayor tiempo en comparación con el resto de sus</p>	<p>Su habilidad para la copia cada vez mejoraba más aunque seguía presentando muchas omisiones y sustituciones, de modo que alteraba drásticamente el significado de la mayoría de las palabras. No respetaba los espacios entre las palabras, uniéndolas al final de unas con el inicio de otras.</p> <p>En cuanto a la posición de las letras de igual orientación simétrica no mostraba</p>	<p>En cuanto a redacción sus escritos mejoraron notablemente, mostraba mejor organización, limpieza y coherencia lógica en cuanto al contenido, cabe mencionar que para lograr esto se requería de atención individualizada y mayor tiempo para la ejecución de las actividades.</p> <p>Era capaz de tomar dictado, aunque necesitaba mayor tiempo para</p>
-------------------------	---	--	---	--	---

			compañeros.	muchos errores solo invertía la posición de las letras "p" y "j".	hacerlo en comparación con sus compañeros .
--	--	--	-------------	---	---

NIÑO 5

DIMENSIONES	ANTES DE LA INTERVENCIÓN	SESIÓN 1-5	SESIÓN 6-10	SESIÓN 11-15	SESIÓN 16-22
Interacción	Era tranquilo y muy tímido. Faltaba mucho a clases, además de haberse enfermado de hepatitis durante el curso.	No era participativo, y no le gustaba trabajar en equipo. Casi no hablaba y su tono de voz era muy bajo.	En el segundo periodo solo asistió a la sesión 6. Siendo esta su última sesión debido a su constante inasistencia y posteriormente, enfermarse de hepatitis, motivo por el que no pudo concluir con la	AUSENTE	AUSENTE

			intervención.		
Conciencia fonológica	<p>No lograba identificar los sonidos iguales en palabras diferentes.</p> <p>No relacionaba los grafemas con los fonemas.</p> <p>No tenía el concepto de rima.</p>	<p>Lograba identificar los sonidos iguales en palabras diferentes de manera verbal-auditiva pero no lograba hacer la correspondencia grafema-fonema.</p>	<p>Mostró una buena ejecución en la habilidad verbal-auditiva pero seguía cometiendo errores en la correspondencia grafema-fonema.</p>	AUSENTE	AUSENTE
Lectura	<p>No contaba con habilidades ni herramientas que le ayudaran en la adquisición de la lectura.</p> <p>Sabía las vocales.</p>	<p>Leía con dificultad algunas carretillas con las consonantes: m, p, s y d, de manera muy lenta.</p>	<p>Logro articular palabras cortas de manera muy lenta y con mucha dificultad, debido a que confundía algunas letras.</p>	AUSENTE	AUSENTE
Escritura	Sus escritos	Debido a que	Aun no	AUSENTE	AUSENTE



	<p>carecían de coherencia y significado lógico.</p> <p>Mostraba sustitución y omisión en las palabras escritas.</p> <p>Sabía las vocales pero las confundía mucho y cambiaba su orientación simétrica.</p> <p>Mezclaba mayúsculas y minúsculas dentro de las palabras.</p>	<p>no era capaz de hacer la correspondencia grafema-fonema su escritura era pobre y deficiente. No lograba plasmar en el papel lo que comprendía oralmente. Su habilidad para copiar era deficiente.</p>	<p>lograba plasmar en sus escritos la relación fonema-grafema.</p> <p>Mezclaba mayúsculas y minúsculas en una misma palabra.</p> <p>No lograba escribir sobre el renglón correspondiente y escribía algunas letras demasiado grandes y otras muy pequeñas.</p>		
--	--	--	--	--	--

NIÑO 6

DIMENSIONES	ANTES DE LA INTERVENCIÓN	SESIÓN 1-5	SESIÓN 6-10	SESIÓN 11-15	SESIÓN 16-22
Interacción	Antes de la intervención era un niño distraído y faltaba constantemente a clases.	La dinámica de las sesiones hacía que se concentrara en las actividades.	Su trabajo era más limpio, ponía mayor atención a las instrucciones lo que le ayudaba a entender y realizar de mejor forma los ejercicios. A partir de la sesión 10 abandono el programa de intervención debido a que enfermo de hepatitis y dejo de asistir a la escuela.	AUSENTE	AUSENTE
Conciencia fonológica	No identificaba los fonemas de los grafemas por lo que tanto su	En las sesiones 1, 2 y 3 se trabajaron la	Durante las sesiones 6 y 7 identificó la segmentación	AUSENTE	AUSENTE

	lectura y escritura eran deficientes debido a la confusión que presentaba.	identificación de sonidos de las letras y logró reconocer correctamente cada una de ellas.	n de las palabras.		
Lectura	Su lectura era nula y su escritura se basaba en la copia. Conocía las letras pero a la hora de escribir y leer se confundía.	En esta etapa logro identificar correctamente las letras y formaba lefa silabas.	Su lectura se basaba en bisílabas, pero estaba escasa de fluidez.	AUSENTE	AUSENTE
Escritura	Presentaba serias dificultades, debido a la dificultad del reconocimiento de las letras lo que le hacía cambiarlas u omitirlas.	Aprendió a leer silabas y su escritura estaba basada en la copia, por lo que no presentó errores.	La segmentación de las palabras le ayudó a lograr escribir palabras cortas sin la necesidad de copiarlas y no presentaba errores. En la sesión 8 y 9 logró tomar	AUSENTE	AUSENTE

			dictado de palabras cortas con las silabas más conocidas, lo que permitió que su escritura estuviera libre de errores.		
--	--	--	--	--	--

NIÑO 7

DIMENSIONES	ANTES DE LA INTERVENCIÓN	SESIÓN 1-5	SESIÓN 6-10	SESIÓN 11-15	SESIÓN 16-22
Interacción	Era desconfiado y tímido, por lo que le costaba trabajo expresar sus dudas y trabajar en equipo.	Mostró avance en las actividades realizadas, debido a que su participación aumento y expresaba sus dudas.	Participa más y hace preguntas cuando no entiende, lo que le ayuda a realizar un mejor trabajo.	Demuestra mayor interés en las actividades lo que se ve reflejado en su aprendizaje.	Es más participativo expresa sus dudas y trabaja en equipo sin intimidarse.
Conciencia fonológica	Tenía dificultad para reconocer e	Identificó sonidos	Logró segmentar	Identificaba correctament	Logró identificar el

	identificar los sonidos, así como la rima.	iguales y logró escribir palabras con sílabas iguales, comparándolas.	las palabras en sílabas lo que le ayudó a mejorar su escritura.	e los sonidos lo que le permitía escribir y leer correctamente.	concepto de rima.
Lectura	Se encontraba en la etapa silábica y la comprensión le costaba trabajo.	El trabajo basado en la lectura y comprensión de palabras, le fue de gran utilidad ya que logró pronunciar correctamente e cada sílaba que componía la palabra y su lectura era fluida.	Era capaz de leer y entender enunciados cortos.	Leía enunciados comprendiendo el contenido de cada uno de éstos.	En las últimas sesiones su lectura era fluida lo que le permitía leer y comprender textos cortos.
Escritura	Su trabajo en escritura se remitía al copiado, ya que en dictado omitía y agregaba letras a las palabras alterando su	Comenzó a redactar sus palabras sin copiarlas, aun omitía letras en las sesiones 1 y 2, a partir de	A partir de la sesión 6 fue capaz de escribir con más fluidez y logró identificar el número de	Presentaba una mejor escritura y lograba escribir palabras polisílabas sin errores.	Su redacción de textos estaba compuesta por varios enunciados y les daba

	<p>significado.</p>	<p>la 3 su escritura era más fluida y sin omisiones.</p>	<p>silabas que contiene cada palabra, por lo que su escritura era correcta.</p> <p>Durante la sesión 8 tomaba dictado de bisflabas y trisflabas, aún en polisilabas presentaba algunas adiciones, pero no eran tan frecuentes como al inicio de la intervención.</p>	<p>Lograba tomar dictado y era capaz de formar palabras de silabas compuestas sin errores, lo que le permitía escribir enunciados cortos.</p>	<p>un significado en conjunto, utilizaba conectores entre ideas y éstas estaban relacionadas entre sí.</p>
--	---------------------	--	--	---	--

III. 3 ANÁLISIS DE RESULTADOS

El objetivo principal de este programa de intervención fue que los niños participantes lograsen escribir y leer textos de primer año de primaria, a través de la promoción de la conciencia fonológica.

Es importante mencionar que este programa de intervención fue diseñado con base en las necesidades que presentaban los niños, de tal forma que algunas estrategias utilizadas a lo largo del proceso se tuvieron que ir modificando debido a los resultados que se iban observando en los alumnos, por lo que es importante hablar de los avances que se iban presentando durante dicho proceso.

Mediante el programa de intervención incremento la conciencia fonológica lo cual favoreció el desempeño de la lectura y la escritura. Estos procesos alcanzaron un nivel alto en relación a lo obtenido al inicio de dicho programa. En la lectura encontramos que todos los niños no sabían leer y en escritura se limitaban a copiar pero no lograban la correspondencia grafema-fonema. A excepción de los niños 5 y 6 cuyos motivos se explicaron en páginas anteriores, los niños 1, 2, 3, 4, y 7 lograron avances en copia sin tener errores, lo que resulta un buen logro debido a que todos ellos presentaban diversas fallas al copiar.

Por otro lado, en los niños 1, 2, 3 y 6 se reforzó el tomar dictado, mientras que en los niños 2, 4 y 7 se desarrolló dicha habilidad, con pocos errores ortográficos. Cabe mencionar que el niño 5 no adquirió dicha habilidad.

Al inicio de la intervención todos los niños, se mostraban algo tímidos y distraídos ante las actividades que se realizaban, así mismo no sentían seguridad por lo que no se expresaban y se quedaban con las dudas, con el paso de las sesiones se fue dando una mejor interacción tanto alumno- alumno como maestra-alumno, esto mostró avances en su aprendizaje ya que expresaban todas sus dudas y prestaban mayor atención.

A partir del segundo periodo los niños 1, 2 y 7 presentaban mayor desenvolvimiento, participación y seguridad, así como mayor respeto entre

todos los miembros del grupo, el niño 7 adquirió estas habilidades a partir del tercer periodo y los niños 5 y 6 no tuvieron la oportunidad de adquirirlas debido a que no concluyeron el programa de intervención por los motivos antes mencionados (ver pg. 33 y 34). Todos estos cambios son también un factor determinante que contribuyó a que los niños 1, 2, 3, 4 y 7 alcanzaran los objetivos planteados y lograran avances significativos durante las sesiones de trabajo.

Asimismo es primordial mencionar que el ambiente de trabajo obtenido durante el programa de intervención se tornó agradable y armonioso, por esto la participación de todos los alumnos fue creciendo así como su motivación, interés y autoestima.

En el área de conciencia fonológica todos los niños presentaban serias dificultades al no lograr relacionar cada fonema con su grafema, les era difícil identificar el sonido de las letras y entender que las palabras se conforman de sílabas y que cada sonido ocupa un lugar, no entendían el concepto de rima y no eran capaces de separar los sonidos de una palabra.

A lo largo del programa se observaron avances en la identificación de la relación grafema-fonema de todas las letras del alfabeto, sonidos silábicos idénticos dentro de diferentes palabras, en posición inicial, intermedia o al final de cada palabra. En las primeras sesiones las niñas 1 y 2, y los niños 5, 6, y 7 fueron capaces de identificar sonidos iguales en las palabras en diferentes posiciones, por otro lado, la niña 3 logró esto hasta el segundo periodo donde las niñas 1 y 2 y los niños 6 y 7 lograron segmentar las palabras en sílabas reconociendo que cada palabra es conformada por una serie de sílabas y que estas lo están por diferentes grafemas. A partir de la sesión 11 todas las niñas y el niño 7 fueron capaces de identificar correctamente el sonido correspondiente de cada grafema lo que les ayudó para que su escritura fuera mejor, es importante recordar que en este periodo los niños 5 y 6 abandonaron el programa debido a lo mencionado en páginas anteriores, así mismo se debe mencionar que el progreso del niño 4 fue más lento que el del resto de sus compañeros, en particular, las habilidades antes mencionadas fueron adquiridas por él hasta las últimas sesiones (11 a la 22).

El concepto de rima fue adquirido por los participantes 1, 2, 3, y 7 durante la última etapa de la intervención, sin embargo en el caso del niño 4 dicha habilidad fue adquirida, presentando muchas dificultades.

Gracias a la mejora que se iba teniendo en la conciencia fonológica los niños iban mejorando en su lectoescritura. Durante las primeras sesiones (1 – 5) los niños 1, 2 y 7 lograron leer y escribir correctamente palabras cortas como monosílabas, bisílabas y trisílabas, así mismo la niña 3 obtuvo estos logros hasta las sesiones 6 a la 10. En el caso de los niños 4, 5, y 6 su escritura y lectura durante el primer periodo estaba basada en sílabas,

A partir del tercer periodo (sesiones 11 – 15) los niños 1, 2, 3 y 7 fueron capaces de leer y comprender frases cortas de 3 a 6 palabras, y en las sesiones 16 a 22 lograron escribir, leer y comprender textos cortos de 2 a 3 enunciados.

El progreso del niño 4 fue leer y escribir palabras (polisílabas) con algunos errores.

CONCLUSIONES

De acuerdo con lo antes mencionado la conciencia fonológica tiene una influencia recíproca con el aprendizaje de la lectura y escritura. Es decir, capacita un mejor desempeño en las relaciones grafema-fonema, facilitando un mejor aprovechamiento en la instrucción lectora, y ésta a su vez, repercute en el desarrollo de niveles superiores y complejos de habilidades fonológicas. Es evidente que el aprendizaje de la lectura y escritura exige esfuerzo metalingüístico, dado que, si el sistema de escritura representa la estructura fonológica del habla, es necesario que los niños accedan primero al código fonológico y así les pueda resultar más fácil después poner en relación las unidades sonoras y gráficas (Alegría, 1985).

Con base en los resultados obtenidos durante la intervención y en los logros alcanzados por los niños, se puede afirmar que el programa de intervención fue efectivo, ya que se lograron los objetivos establecidos antes de la intervención.

Un punto importante es que todos los participantes que concluyeron el programa de intervención (excepto el niño 4), lograron redactar, leer y comprender desde oraciones sencillas a textos cortos, habilidades con las que no contaban al inicio del programa, esto se puede atribuir a que en este programa se tomaron en cuenta los siguientes aspectos que proponen Díez et al (2007), para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura:

- Propiciar la participación del alumnado.
- Facilitar la ayuda pedagógica.
- Tener en cuenta los conocimientos previos.
- Negociar significados con ellos.
- Anticipar a los niños el tema que se trabajará.
- Tener en cuenta los intereses del alumnado.

- Vigilar que el aprendizaje de la lectoescritura sea significativo y funcional.
- Facilitar la interacción.
- Propiciar la autoestima.
- Favorecer el clima de clase.

Así mismo lo relevante de las actividades realizadas, es que además de ser atractivas y novedosas, permitieron el reforzamiento de la información tanto de manera auditiva como visual. Estas estrategias se adaptaron a las necesidades específicas de cada alumno, logrando que las actividades fueran significativas y productivas por medio del trabajo grupal, en grupo reducido, e individual, logrando un avance gradual pero bien comprendido por algunos de los alumnos durante el proceso de adquisición de la lectoescritura, esto lo plantea Marchesi (2004, cit en Marchesi 2005) al mencionar que hace falta diseñar una enseñanza atractiva conectada con la vida, planificada con rigor pero al mismo tiempo abierta a la participación de los alumnos.

Se puede decir también que todos los niños que participaron y concluyeron el programa de intervención consolidaron el aprendizaje de la conciencia fonológica, pues presentaron avances notorios en lo que respecta al reconocimiento de rimas e identificación de sonidos silábicos idénticos dentro de diferentes palabras, en posición inicial, intermedia o final, estas categorías Rueda (1995) las considera que sirven para desarrollar diversas habilidades en el niño una vez que consolida dicho conocimiento.

Lo anterior propició que se logaran cambios positivos en el proceso de adquisición de la lectoescritura como mencionan Torgessen (2000) y Clemente (2001), señalando que la conciencia fonológica, es uno de los predictores más importantes en relación a la adquisición de la lectura y la escritura, por tanto, éste suele ser un elemento clave en las dificultades de reconocimiento de las palabras.

De acuerdo con Morrow (2001) la conciencia fonológica es el conocimiento de que las palabras están formadas por sonidos individuales y la habilidad para segmentar las palabras en esos sonidos y juntarlos, sin embargo

destaca que esto no implica asociar los símbolos visuales con los sonidos de las letras, esto se vio reflejado en el trabajo con los niños cuando lograron relacionar el fonema con su grafema, lo que les permitió mejorar su desempeño en lectoescritura debido a la influencia que se ha mencionado tiene la conciencia fonológica en ésta.

Por otra lado es importante mencionar que trabajar en escenarios reales conlleva algunas limitaciones en la intervención, mismas que es necesario mencionar para ser tomadas en cuenta en estudios posteriores. Estas limitaciones fueron:

La inasistencia continúa de los alumnos a la institución, la falta de apoyo por los profesionales de la educación así como la poca disponibilidad de espacios adecuados para la implementación del programa.

Por otra parte se sugiere que debido a las características del programa de intervención las actividades no sean realizadas en grupos grandes, debido a que estas fueron diseñadas de manera personalizada acorde a las necesidades específicas de los participantes lo cual demanda de mayor atención a algunos de los procesos por parte de las administradoras. Emplear estas actividades en grupos de mayor tamaño, puede generar descontrol en el manejo de éstas, además de que el objetivo de brindar el apoyo y atención personalizada se perdería.

Otras sugerencias para mejorar este programa de intervención, es que se incremente el número de sesiones semanales destinadas para el programa, y el tiempo brindado para cada sesión sea mayor a una hora.

Consideraciones personales

Respecto a nuestras opiniones y reflexiones personales se ha visto que existen diversas problemáticas educativas en los centros escolares, donde el apoyo del psicólogo educativo es primordial.

Una de las principales necesidades que presenta el sistema educativo está basado en la necesidad de atender las dificultades de aprendizaje que algunos alumnos presentan con más frecuencia, y que, si no son

diagnosticadas y atendidas a tiempo, podrían perjudicar al alumno tanto en el ámbito escolar como en la vida diaria. En este tipo de problemáticas es fundamental el apoyo y la colaboración del psicólogo educativo, quien está en posibilidad de planear nuevas estrategias y formas de enseñanza en colaboración con los profesores regulares así como otros profesionistas dedicados a la educación. De esta forma se logrará que los alumnos superen dichas dificultades y así evitar que éstas obstaculicen su desempeño escolar.

La necesidad de tratar las dificultades de aprendizaje en lectoescritura es primordial, debido a su gran influencia en otras áreas de aprendizaje, y a que con la lectura y la escritura se accede a una amplia gama de información, por lo que el aprendizaje en estas áreas debe ser apropiado para los alumnos durante los primeros años escolares.

También se ha constatado la importancia que tiene la función del psicólogo educativo dentro de las instituciones, pues es parte de los profesionistas que brindan su apoyo para que los alumnos logren un mejor desarrollo escolar.

REFERENCIAS

- ❖ Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J., Menacho, I. y Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 31 (02), 96-105.
- ❖ Aguilera, A. (2004). *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. Madrid: McGraw Hill Interamericana de España.
- ❖ Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*. 29, 79-94.
- ❖ Araya, J. (2009). La valoración del componente fonológico en niños que inician el proceso de lectoescritura [Sección especial]. *Universidad de Costa Rica. "Aportes a la didáctica de la lengua y la literatura en Costa Rica"*. 38, 12.
- ❖ Bizama, M., Arancibia, B. y Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Revista Onomázein*, 23, 81-103.
- ❖ Bravo, L. (1998). *Lenguaje y dislexia*. Santiago de Chile: AlfaOmega - Universidad Católica de Chile. (3a. ed.).
- ❖ Bravo, L. (2006). *Lectura inicial y psicología cognitiva* (2º Edición) Santiago de Chile: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.

- ❖ Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2003). Predictividad del rendimiento de la lectura: el segundo año básico. Santiago de Chile: Universidad católica de Chile, Vol. 2, 2, pp. 29 – 36.

- ❖ Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2004). "Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes". *Estudios pedagógicos*, 30, 7-19.

- ❖ Carroll, J. (2004). Letter Knowledge Precipitates Phoneme Segmentation, but not Phoneme Invariance. *Journal of Research in Reading*, 27, 212-225.

- ❖ Cava, M. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología general y aplicada*, 54 (2), 297-298.

- ❖ Cuadro, A. y Trías, D. (2008). "Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención". *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11, 1-8.

- ❖ Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid, España: Escuela Española.

- ❖ Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Madrid, España: Escuela Española.

- ❖ Chaves, A. (2001). La apropiación de la lengua escrita: un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1, 6. Consultado el 20 de Diciembre de 2011 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44710107>

- ❖ Clemente, M. (2001). *Enseñar a leer*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

- ❖ Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje, un enfoque: Cognitivo*. Málaga: Aljibe, S. L.

- ❖ Díez, A. (2006). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Madrid, España: Grao.

- ❖ Díez, A., Argilaga, D., Arnabat, M., Colet, F., Farrera, N., Forns, R., De la Riera, M., Ravira, D., Sans, V. Secall, M. y Sellarés, P. (2007). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista (7ª Edición)*. España, Barcelona: Imprimeix.

- ❖ Dockrell, J. y McShane, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia, un enfoque cognitivo*. Barcelona, España: Paidós.

- ❖ Estévez, A. (2010). Orientaciones para atender las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. *Revista digital "Innovación y experiencias educativas"*, 26, 11.

- ❖ Etchepareborda, M. (2003). La intervención en los trastornos disléxicos: entrenamiento de la conciencia fonológica. *Revista de Neurología*. Buenos Aires, Argentina. 36, 1.

- ❖ Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- ❖ FJMA (Julio 2008). *Fundación Dr. José María Álvarez IAP*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2010, de <http://fjmaninos.blogspot.com>.
- ❖ García, J., y González, D. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica: lectura y escritura*. Madrid, España: Gráficas Berlín, S.L.
- ❖ García, J., Martín, J., Luque, J. y Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid, España: Siglo XXI.
- ❖ Gombert, J. (1992). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- ❖ Gómez, E. y Pérez, J. (2003). *Lectura recreativa y aprendizaje de las habilidades lingüísticas básicas*. Granada: Universidad de Granada.
- ❖ Gómez, L., Duarte, A., Merchán, V., Aguirre, C. y Pineda, D. (2006). conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje. *Universidad de Psicología. Bogotá*. 6 (3), 571-580.
- ❖ Granero, J. (2010). La competencia en comunicación lingüística y la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista digital "Ciencia y Didáctica"*. 32 (182), 102-111. .

- ❖ Gross J. (2002). *Necesidades educativas especiales en educación primaria*. Madrid, España: Morata.

- ❖ Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Revista digital "PSYKHE"*. 2, 81-95.

- ❖ Herrera, L., Defior, S. y Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Fundación Infancia y Aprendizaje*. Vol. 30, núm. 1.

- ❖ INEE (Enero 2011). *Información sobre México en PISA 2009*. Recuperado el 9 de Febrero de 2011, de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA_2009/Sintesis/sintesis_pisa2009.pdf

- ❖ Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid, España: Síntesis.

- ❖ Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. Madrid, España: Revista de educación, núm extraordinario, pp. 15-35.

- ❖ Martínez, J. (2000). *Conciencia fonológica en un grupo de preescolares: un estudio exploratorio*. Tesis de licenciatura en Psicología. México: Facultad de Psicología, UNAM.

- ❖ Mayer, R. (2002). *Psicología de la educación: el aprendizaje en las áreas del conocimiento*. Madrid, España: Pearson Educación.
- ❖ Mercedes, M., Maggiolo, M., Peñaloza, C. y Coloma, C. (2009). Desarrollo fonológico en niños de 3 a 6 años: incidencia de la edad, el género y el nivel socioeconómico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47 (2), 21.
- ❖ Morrow, L. (2001). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. Boston: Allyn and Bacon.
- ❖ Palomino, M. (Noviembre 2007). *Instituciones de Asistencia Privada como personas morales con fines no lucrativos*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2010, de <http://ols.uas.mx/PubliWeb/Articulos/INSTITUCIONES-DE-ASISTENCIA-PRIVADA.pdf>.
- ❖ Porta, M. (2008). Comprendiendo el rol predictivo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura y en la detección de niños en riesgo pre-lector. *Revista de Orientación Educativa*, 42, 18.
- ❖ Ramos, J. (2004). Prueba fonológica PECO. *Revista de los psicólogos de la educación*, 11.
- ❖ Rueda, M. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amaru.
- ❖ Santiuste, V., y González, J. (2005). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid, España: CCS.

- ❖ Santrock, J. (2007). *Psicología de la educación*. México: McGraw-Hill.

- ❖ Solé, L. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó – ICE.

- ❖ Suárez, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje: un modelo de diagnóstico e intervención, ejemplificado en un caso de dificultades en lectoescritura*. Madrid: Santillana.

- ❖ Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona. Anthropos.

- ❖ Torgesen, J K. (2000). Individual differences between the dislexic and the garden variety poor readers: the phonological – core variable – difference model. *Journal of learning disabilities*, 21, 590 – 604.

- ❖ Treiman, R. (1991). "Phonological Awareness and its Roles in learning to Read and Spell". Nueva York. Diane J. Sawyer y Barbara J.Fox (eds.).

- ❖ Vega, L., Macotela, S., Seda, I. y Paredes, H. (2006). *Alfabetización: retos y perspectivas*. México: UNAM Facultad de Psicología.

ANEXOS

Fase	Actividad	FEBRERO				MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Aplicación del programa	■																							
	Avances del proyecto	■	■	■	■																				
8	Evaluación del programa de intervención																	■	■	■	■				
9	Aplicación del post-test instrumento IDEA																								
10	Análisis e integración de resultados																								
11	Elaboración del informe de evaluación																								
12	Entrega de resultados																								

Anexo 2

**ENTREVISTA
NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

Entrevistador: _____

Fecha: _____

I. DATOS GENERALES

1. Nombre del niño (a): _____

Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de nacimiento: _____

2. ¿Quién vive con el niño? Padre: _____ Madre: _____

Otros: _____

3. En caso de que no vivan ambos padres con el niño (a) explique la causa: _____

4. ¿Cuántos hermanos tiene el niño (a)?: _____

Nombre	Edad	Ocupación
--------	------	-----------

_____	_____	_____
-------	-------	-------

_____	_____	_____
-------	-------	-------

_____	_____	_____
-------	-------	-------

II. AUTOPERCEPCIÓN

Escuela

1. ¿Te gusta ir a la escuela (por qué)? _____

2. ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela (por qué)? _____

3. ¿Qué es lo que menos te gusta de la escuela (por qué)? _____

4. ¿Cómo es tu maestro contigo? (platica contigo, te regaña mucho, no te hace caso, etc.)? _____

5. ¿Cuándo no entiendes algo, el maestro te explica? _____

6. ¿Cómo te da la clase el maestro (habla muy rápido, usa palabras que no entiendes, etc.)? _____

7. ¿Tienes amigos en la escuela? ¿Cómo se llaman? _____

8. ¿Cómo son tus amigos contigo? _____

9. ¿Cómo eres tú? _____

10. ¿Hay algo de la escuela que se te haga difícil, explícame por qué? _____

Casa y Familia

1. ¿Cómo te llevas con....

Tu mamá: _____

Tu papá: _____

Tus hermanos: _____

Otros: _____

Tu guía: _____

Tus compañeros (casita): _____

2. ¿Te gusta estar aquí (internado)? ¿Por qué? _____

3. ¿Quién te ayuda en tus tareas? _____

4. ¿Qué haces en tu tiempo libre? _____

5. ¿A qué hora te duermes y a qué hora te levantas? _____

6. ¿Qué tal duermes? _____

7. ¿Has tenido pesadillas? _____

8. ¿Hay algo que te haga sentir mal (qué)? _____

9. ¿Te gustaría que te ayudáramos en algo (en qué)? _____

III. OBSERVACIONES

Anexo 3

I. D. E. A.
VERSION REVISADA (2009)
Macotela, Bermúdez y Castañeda

PROTOCOLO DE REGISTRO
(PRIMER GRADO)

NOMBRE DEL NIÑO _____
EDAD _____ MESES _____ SEXO _____ GRADO ESCOLAR _____

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

INSTITUCION QUE EVALÚA _____

TIPO DE EVALUACIÓN:

INICIAL Fecha _____ Evaluador _____

	HORA DE INICIO	HORA TERMINO	TIEMPO TOTAL
ESCRITURA			
MATEMATICAS			
LECTURA			
TIEMPO GLOBAL			

INTERMEDIA Fecha _____ Evaluador _____

	HORA DE INICIO	HORA TERMINO	TIEMPO TOTAL
ESCRITURA			
MATEMATICAS			
LECTURA			
TIEMPO GLOBAL			

FINAL Fecha _____ Evaluador _____

	HORA DE INICIO	HORA TERMINO	TIEMPO TOTAL
ESCRITURA			
MATEMATICAS			
LECTURA			
TIEMPO GLOBAL			

ESCRITURA

I. COPIA Y COMPRENSIÓN (#RC) (%RC)

1.- COPIA PALABRAS (6) () ()

pie _____ rey _____
 peine _____ jarra _____
 raqueta _____ vestidos _____

3.- COPIA ENUNCIADOS (4) () ()

El gato... _____ Xóchitl... _____
 El niño... _____ Alberto... _____

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

6.- COMPRENDE TEXTO (4) () ()

a) Asocia c/ dibujo (1) _____
 b) Responde preguntas (3) _____

1.- ¿Quién caminaba por el jardín?

3.- ¿Qué título le pondrías a este cuento?

PRIMER GRADO

(#RC) (%RC)

2.- COMP. PAL. P/ASOC. (6) () ()

pie _____ rey _____
 peines _____ jarra _____
 raqueta _____ vestidos _____

4.- COMP. ENUN. P/ASOC. (4) () ()

El gato... _____ Xóchitl... _____
 El niño... _____ Alberto... _____

2.- ¿Por qué estaba triste?

=====

|| SUBTOTAL (27) () () ||

=====

II. DICTADO Y COMPRENSIÓN (#RC) (%RC)

1.- DICTADO PALABRAS (6) () ()

sol _____ pez _____
 hoja _____ llaves _____
 guayabas _____ alacrán _____

3.- DICTADO ENUNCIADOS (4) () ()

Tona... _____ Enrique... _____
 Lucha... _____ David... _____

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

6.- COMPRENDE TEXTO (4) () ()

a) Asocia c/ dibujo (1) _____
 b) Responde preguntas (3) _____

1.- ¿A qué salió Esteban?

3.- ¿Qué título le pondrías a este cuento?

2.- COMP. P/ASOC. PAL. (6) () ()

sol _____ pez _____
 hoja _____ llaves _____
 guayabas _____ alacrán _____

4.- COMP. ENUN. P/ASOC. (4) () ()

Tona... _____ Enrique... _____
 Lucha... _____ David... _____

2.- ¿Qué encontró ese día?

=====

|| SUBTOTAL (27) () () ||

=====

II. REDACCIÓN (#RC) (%RC)

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

PUNTOS

a) Legibilidad (1) _____
 c) Extensión (4) _____
 e) Coherencia (5) _____

PUNTOS

b) Tipo de texto (6) _____
 d) N/sintáctico (8) _____
 f) Convención (3) _____

=====

|| SUBTOTAL (27) () () ||

=====

=====

|| TOTAL ABSOLUTO (81) () () ||

=====

OBSERVACIONES: _____

Anexo 4

EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

	Primera Respuesta	Auto-Corrección	Puntos		Primera Respuesta	Auto-corrección	Puntos
1.-RIMA				Vela			
Rana-cana				a) Adición final			
Luna-tuna				Manzana			
Coser-tina				Lápiz			
Abuelo-suelo				Dinero			
Avión-camión				Juego			
2.-SEGMENTAR FRASES EN PALABRAS				Vela			
La fiesta de...				8.- OMISIÓN DE FONEMAS			
Una sorpresa				Auto			
El jardinero riega las macetas				Uva			
Este mono es muy simpático				Pato			
El reloj marca las horas				Piña			
3.-SEGMENTAR PALABRAS EN SÍLABAS				Gato			
sol				9.-OMISIÓN DE SÍLABAS			
Pluma				a) Omisión inicial			
Tiburón				Palo			
Perro				Tesoro			
Maceta				Feo			
4.- IDENTIFICAR SÍLABAS				Tortuga			
Lima-cama-mano				Nave			
Carro-burro-carrosa				b) Omisión final			
Mover-memoria-primo				Ceja			
Sala-casa-pasa				Escuela			
Porro-toro-roca				Bombero			
5.- CONTAR FONEMAS				Niño			
Hoja				Música			
Lámpara				10.- COMPARACIÓN DE SEGMENTOS EN PALABRAS			
Espejo				a) Comparación inicial			
Estrella				Medicina-medio-médico			
Más				Toronja-tope-tocar			
6.-ADICIÓN SÍLABAS				Sueter-sumir-sur			
a) Adición inicial				Foco-forrar-fondo			
Patada				Timbre-tilde-tinte			
Revista				b) Comparación media			
Luna				Quesadilla-pediatra-pedido			
Sol				Tejocote-lejos-mejor			
Vacuna				Semilla-terminar-camisa			
b) Adición final				Convento-inventar-divertir			
Pelota				Lechero-anhelo-anochecer			
Silla				c) Comparación final			
Autobús				Lago-amigo-riesgo			
Papel				Hospital-carnaval-final			
Cuaderno				Capaz-tenaz-haz			
7.-ADICIÓN FONEMAS				Ladrado-mugido-oido			
a) Adición inicial				Canción-premiación-ilustración			
Manzana							
Lápiz							
Dinero							
Juego							

Anexo 5

EVALUACIÓN INFORMAL

Nombre: _____ **grupo:** _____

Fecha: _____

• **LECTURA**

Lee en voz alta las siguientes palabras

oso

casa

muñeca

campana

Lee en voz alta los siguientes enunciados

La casa rosa

El oso toma agua

La fiesta de Emilio es divertida

Subraya con color rojo sólo las palabras que suenan igual

Ropa—pasa—casa

Fresa—mesa—pera

Avión—cazo—camión

Subraya con color azul sólo la parte donde suenan igual

Luna—cuna—tuna

Rana—cana—lana

Pastel—papel—pincel

Amarillo—anillo—bocadillo

Lee el siguiente texto y contesta las preguntas

Tengo, tengo, tengo,

tú no tienes nada,

tengo tres ovejas

en una cabaña.

Una me da leche,

otra me da lana,

otra me mantiene

toda la semana.

Contesta las siguientes preguntas

¿Cuántas ovejas tengo? _____

¿En dónde las tengo? _____

¿Qué me da la primera? _____

ESCRITURA

Dictado

Las palabras dictadas fueron:

- | | |
|----------|---------|
| 1. _____ | sol |
| 2. _____ | mesa |
| 3. _____ | pato |
| 4. _____ | rosa |
| 5. _____ | muñeca |
| 6. _____ | juguete |

- **Texto 1**

El texto que se les dictó fue:

Pablo y Gerardo comen pastel en la fiesta de Diego y bailaban también.

Anexo 6

CARTA DESCRIPTIVA N° 1

Programa para promover la Conciencia Fonológica en niños con dificultades de lectoescritura

Responsables: Marisol Hernández y Karla Muñoz

Objetivo general: Al finalizar el programa de intervención los niños con Dificultades de Aprendizaje escribirán y leerán textos de primer año de primaria, a través de la promoción de la Conciencia Fonológica.

Objetivo específico 1: Al finalizar la sesión los participantes identificaran los sonidos iguales y/o diferentes al principio, en medio y al final de las palabras.

Bienvenida y saludo inicial por parte de la facilitadora

Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación	Observaciones
1 y 2	Reconociendo sonidos al principio de las palabras. "Reconocimiento de fonemas iniciales"	<p>1. a) La facilitadora les preguntaba a los participantes si sabían que eran los sonidos, si contestaban que sí se les pedía que dijeran qué son y que dieran algunos ejemplos.</p> <p>b) Si no sabían, la facilitadora les explicaba qué eran y les daba ejemplos.</p> <p>2. Se les preguntaba si les había quedado claro. Si contestaban que sí, se les pedía que dieran ejemplos, si contestaban que no se regresaba al paso 1 b).</p> <p>3. Una vez que ya tenían claro qué eran los sonidos, la facilitadora les explicaba que las palabras están compuestas por uno o más sonidos y les daba ejemplos.</p> <p>4. La facilitadora les pedía a los niños que mencionaran palabras que empezaran con el sonido "ma" y con el sonido "de".</p> <p>5. La facilitadora les proporcionaba dos tarjetas, una con "ma" y otra con "de" y se les mostraban imágenes que empezaban con estas dos</p>	<p>Tarjetas con palabras impresas con las sílabas "ma" y "de", para cada alumno y las facilitadoras.</p> <p>Tarjetas con dibujos a color con cosas que empiezan con las sílabas anteriores.</p> <p>Hojas cuadriculadas.</p>	60 min	Productos permanentes, con las palabras que ellos recordaban y sus dibujos.	

		<p>silabas, pidiéndoles que levantarán la tarjetita que correspondía a la sílaba inicial de ese dibujo.</p> <p>6. La facilitadora emparejaba los dibujos con las palabras impresas correspondientes a cada uno y se les preguntaba con qué sonido empezaba.</p> <p>7. Se les pedía que escribieran todas las palabras que recordarían con los sonidos vistos y que hicieran su dibujo correspondiente.</p>				
3 y 4	<p>Reconociendo sonidos al final y en medio de las palabras.</p> <p>"Reconocimiento de fonemas"</p>	<p>1. La facilitadora les presentó las palabras impresas con los sonidos "te, ti, do, ta, to" iguales y diferentes en medio y al final de las palabras.</p> <p>2. Se les preguntaba de forma individual en qué sílaba se parecían y en qué posición se encontraba esa sílaba.</p> <p>3. Se les pedía a los niños que escribieran un par de palabras que tuvieran la sílaba igual al final de las palabras y otro con la misma sílaba en medio de éstas.</p>	<p>Tarjetas con palabras impresas con sílabas iguales al final y en medio.</p> <p>Hojas cuadriculadas.</p>	90 min.	Productos permanentes.	
5	<p>Repasando "Reconocimiento de fonemas al inicio, en medio y al final de las palabras"</p>	<p>*Nota: en la sesión 5 se comenzaron a utilizar palabras con sílabas iguales al inicio, en medio y al final, tanto impresas como oralmente, por lo que las respuestas dadas por los niños eran escritas y orales.</p> <p>Las sílabas utilizadas fueron "ma, de, ta, te, ti, do, ca, pa, po, to".</p>	<p>Tarjetas con palabras impresas que contenían sílabas iguales al inicio, al final y en medio.</p> <p>Hojas cuadriculadas.</p>	60 min.	Productos permanentes con las palabras, subrayando la sílaba igual al inicio, en medio y al final.	

CARTA DESCRIPTIVA N° 2

Programa para promover la Conciencia Fonológica en niños con dificultades de lectoescritura

Responsables: Marisol Hernández y Karla Muñoz

Objetivo específico 2: Al finalizar la sesión los participantes leerán y escribirán correctamente palabras cortas (monosílabas, bisílabas y trisílabas).

Bienvenida y saludo inicial por parte de la facilitadora

Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación	Observaciones
6 y 7	Contando sílabas.	<p>1. La facilitadora les recordaba a los niños que las palabras estaban compuestas por una o más sílabas.</p> <p>2. Les explicaba que la actividad consistía en contar cuántas sílabas o "pedacitos" tenía cada palabra y debían el número correspondiente. Posteriormente, por cada "pedacito" debían contar cuántos sonidos tenía éste y hacer las rayitas para cada uno de ellos. De esta forma, podrían guiarse para escribir correctamente la palabra.</p> <p>Si los niños escribían el número incorrecto de sílabas que tenía la palabra, se les decía que contarán bien las sílabas y así se dieran cuenta de las letras que contenía cada una de ellas.</p> <p>3. Cada vez que la facilitadora decía una palabra, recordaba qué era lo que se tenía que hacer.</p> <p>4. Se iban dictando las palabras y se esperaba a que todos hubieran realizado todos los pasos y logrado escribir la palabra correctamente. Si los niños se equivocaban en algo, una de las facilitadoras le ayudaba de forma individual a hacer el procedimiento hasta que le quedara claro cómo se hacía.</p> <p>5. Las facilitadoras recogían los productos permanentes de los</p>	<p>Lista de palabras de 2, 3 y 4 sílabas.</p> <p>Hojas cuadrículadas.</p>	45 min.	Productos permanentes con las respuestas de los niños.	

		alumnos y se despedían.				
8 y 9	Escribiendo palabras cortas bislabas, trislabas y polislabas.	<p>1. Se recordaba con los niños la sesión anterior y se les preguntaba cómo se tenía que hacer para escribir bien las palabras.</p> <p>2. Posteriormente se les explicaba que ahora solamente debían hacer ese procedimiento en su cabeza, sin escribir el número de sílabas ni hacer las rayas de las letras, por lo que lo único que debían escribir era la palabra dictada.</p> <p>Con esto se pretendía que los niños tuvieran en cuenta el número de sílabas y así tomaran conciencia de que existen palabras cortas y largas.</p> <p>3. Se les dictaban las palabras que debían escribir, recordándoles que debían tener presente en su cabeza por cuántas sílabas estaban compuestas cada una de las palabras.</p> <p>4. Se recogían las hojas con sus palabras escritas y se cerraba la sesión.</p>	<p>Lista de palabras con 2, 3 y 4 sílabas.</p> <p>Hojas cuadrículadas.</p>	45 min.	Hojas con las palabras dictadas escritas.	
11	Redacción de palabras con letras iniciales determinadas.	<p>1. Se le pedía a cada uno de los niños que mencionara una vocal o consonante, la cual se escribía en el pizarrón para que la tuvieran presente. A partir de ésta todos debían escribir el mayor número de palabras que comenzaran con la letra mencionada.</p>	<p>Plumón para pizarrón.</p> <p>Hojas cuadrículadas.</p>	45 min.	Hojas con el total de las palabras escritas por cada uno de los niños.	Esta actividad se llevó a cabo con el fin de ver qué tanto habían avanzado los niños en su escritura, es decir, poder ver si los errores habían disminuido y si la escritura era más fluida.
12, 13 y 16	Palabras moldeadas a través de identificación y redacción de graffias	<p>1. Se le proporcionaba a cada niño hojas impresas que contenían el dibujo de la palabra, los cuadros en la forma de la letra y una raya para escribir el nombre del dibujo impreso.</p>	Hojas impresas con dibujos, cuadros y rayas para escribir palabras determinadas.	60 min.	Productos permanentes de sus escritos.	El fin de esta actividad iba encaminado a que los niños lograran identificar y discriminar

	similares en diferentes posiciones.					distintas grafías similares en diferentes posiciones como b, d, p, q, esto debido a la gran dificultad que los niños tenían para escribir palabras con esas letras. Asimismo, se trabajó v, b, j, g para lograr que los niños identificaran la diferencia entre ellas y tuvieran menos errores ortográficos.
15	Armando palabras con colores. "Redacción de palabras mediante letras y sílabas sueltas".	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se formaban 5 equipos, donde cada uno tenía como capitán a un niño con Dificultades de Aprendizaje. 2. A cada equipo se le proporcionaba un sobre con tres abecedarios impresos letra por letra, 70 sílabas compuestas con las consonantes más usadas y una hoja de color para cada integrante del equipo. 3. Posteriormente se les explicaba que debían formar palabras y escribirlas en su hoja. 4. Cuando terminaba el tiempo se les pedía que entregaran sus hojas y se cerraba la sesión. 	Hojas de colores. Abecedarios impresos y recortados letra por letra. Sílabas impresas.	60 min.	Productos permanentes con las palabras compuestas en equipo.	

CARTA DESCRIPTIVA N° 3

Programa para promover la Conciencia Fonológica en niños con dificultades de lectoescritura

Responsables: Marisol Hernández y Karla Muñoz

Objetivo específico 3: Al finalizar la sesión los participantes serán capaces de leer y escribir frases cortas de 3 a 6 palabras.

Bienvenida y saludo inicial por parte de la facilitadora

Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación	Observaciones
10	Completando enunciados cortos.	<p>1. Se les proporcionaba a los niños una hoja con 5 enunciados cortos y se les explicaba que tenían que leer los enunciados para poder completarlos.</p> <p>2. Si algún niño no sabía qué contestar, se le pedía que volviera a leer el enunciado para que identificara de lo que se estaba hablando y así pudiera contestar de acuerdo a eso. Si a pesar de su segunda lectura el niño no entendía, se le hacían preguntas de acuerdo al enunciado y se le pedía que escribiera en el espacio correspondiente lo que había contestado.</p> <p>3. Se recogían las hojas contestadas y se cerraba la sesión.</p>	Hoja cuadriculada con 5 enunciados incompletos.	30 min.	Productos permanentes, tomando en cuenta las palabras completadas.	Esta actividad se llevó a cabo con el fin de observar el grado de comprensión lectora en los niños.
14	Redactando frases cortas con el juego de países enanos y gigantes.	<p>1. Se formaban dos equipos, donde cada uno representaba un país: el enano o el gigante.</p> <p>2. Se les proporcionaban rectángulos de hojas de colores y ahí debían escribir cosas que se encontrarán en ese país de acuerdo a su tamaño.</p> <p>3. Cuando los dos países tuvieron todas sus palabras escritas, cada integrante de los equipos iba eligiendo una palabra escrita y con la ayuda de los conectores, verbos y artículos que las moderadoras tenían impresos se armaban enunciados cortos.</p> <p>4. A cada integrante se le proporcionaba una hoja cuadriculada</p>	<p>Hojas de colores.</p> <p>Plumones.</p> <p>Hojas. Cuadriculadas.</p> <p>Verbos, artículos y conectores impresos en rectángulos de hojas de colores.</p>	60 min.	Productos permanentes con la copia de los enunciados formados.	

		<p>para que escribieran la frase compuesta.</p> <p>5. Cuando todos los integrantes tuvieron la oportunidad de elegir una palabra se cerró la sesión y se recogieron sus hojas.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

CARTA DESCRIPTIVA N° 4

Programa para promover la Conciencia Fonológica en niños con dificultades de lectoescritura

Responsables: Marisol Hernández y Karla Muñoz

Objetivo específico 4: Al finalizar la sesión los participantes podrán leer y comprender textos cortos.

Bienvenida y saludo inicial por parte de la facilitadora

Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación	Observaciones
17 y 18	Leyendo en grupo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se cortó un texto breve y a cada niño se le proporcionaba una parte del cuento. 2. Cada niño leía su parte del texto y entre todos armaban el cuento con la parte que les había tocado, después de que cada uno leía su pedacito de texto se armaba y leía completo el cuento. 3. Se le proporcionaban a cada niño hojas impresas con preguntas de opción múltiple acerca del cuento, en donde ellos debían leerlas en silencio y responderlas conforme a lo que habían entendido del cuento. 4. Cuando terminaban de contestar se le pedía a cada uno que hiciera un dibujo de lo que había tratado el cuento. 5. Al término de la sesión se recogían las hojas resueltas por los niños. 	<p>Cuentos infantiles cortos.</p> <p>Preguntas de comprensión sobre los cuentos impresas.</p>	60 min.	Respuestas de comprensión del texto y lectura en voz alta.	
20	Leyendo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se le entregaban a cada niño dos hojas impresas con un texto corto y unas preguntas de comprensión del texto. 2. Se les pedía a los niños que leyeran el texto en silencio y a partir de su lectura contestaran las preguntas de opción múltiple. 3. De forma individual y alejados del grupo, se les 	<p>Texto corto de 5 renglones, impreso.</p> <p>Preguntas de comprensión del texto con opción múltiple.</p>	60 min.	Productos permanentes con las respuestas de comprensión del texto.	

	<p>pedía a los niños que leyeran en voz alta dicho texto. La facilitadora prestaba atención a su lectura para identificar los errores presentados.</p> <p>4. Cuando terminaron de contestar las preguntas se les pedía que hicieran un dibujo de lo que habían entendido del texto.</p> <p>5. Al terminar se les recogían sus hojas y se cerraba la sesión.</p>				
--	---	--	--	--	--

CARTA DESCRIPTIVA N° 5

Programa para promover la Conciencia Fonológica en niños con dificultades de lectoescritura

Responsables: Marisol Hernández y Karla Muñoz

Objetivo específico 5: Al finalizar la sesión los participantes identificarán palabras en canciones o textos cortos.

Bienvenida y saludo inicial por parte de la facilitadora

Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación	Observaciones
19	¿Qué es una rima? Lograr que los participantes comprendan el concepto de rima.	<p>1. a) La facilitadora preguntaba a los participantes si sabían qué era una rima, si contestaban que sí, se les pedía que dieran ejemplos.</p> <p>b) Si no lo sabían, la facilitadora les daba una explicación oral sobre el concepto de rima y les daba ejemplos verbalmente.</p> <p>2. Se les preguntaba a los participantes si les había quedado claro qué era una rima, si contestaban que sí se les pedía que dieran ejemplos, si contestaban que no se regresaba al paso 1 b).</p> <p>3. Una vez que los participantes ya tenían claro el concepto de rima, la facilitadora les proporcionaba la letra de la canción "Los 10 perritos" y les explicaba que esa canción estaba conformada por rimas.</p> <p>4. La facilitadora ponía la canción y los niños la escuchaban atentamente. Después se volvió a reproducir y los alumnos cantaban con ayuda de la lectura de la letra de la canción.</p> <p>5. Se les pedía a los niños que subrayaran la parte de las palabras que rimaban por cada párrafo y se recogían sus hojas resueltas.</p> <p>6. Se cerraba la sesión y las facilitadoras se despedían del grupo.</p>	<p>Canción "Los 10 perritos".</p> <p>Hoja impresa con la letra de la canción.</p> <p>Lista con las rimas utilizadas en la canción.</p>	60 min.	Hoja con la letra de la canción subrayando la parte de las rimas.	

CARTA DESCRIPTIVA N° 6

Programa para promover la Conciencia Fonológica en niños con dificultades de lectoescritura

Responsables: Marisol Hernández y Karla Muñoz

Objetivo específico 6: Los participantes serán capaces de escribir correctamente textos cortos al terminar el programa.

Bienvenida y saludo inicial por parte de la facilitadora

Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Forma de evaluación	Observaciones
21 y 22	Redacción de textos a partir de imágenes.	<p>1. Se le proporcionaba una hoja cuadriculada a cada niño.</p> <p>2. Se les presentaba una imagen con distintas acciones y se les pedía a los niños que escogieran a algún personaje de la imagen, le pusieran nombre y a partir de lo que estaba haciendo se imaginaran lo que había hecho antes o haría después de estar en ese lugar.</p> <p>3. A partir de lo que se imaginaron tenían que escribir su historia, con personajes, lugares y acciones.</p> <p>4. Cuando terminaron de escribir su historia se les recogió la hoja con su redacción.</p>	<p>Imágenes compuestas por personajes, lugares y acciones.</p> <p>Hojas cuadriculadas.</p>	60 min.	Productos permanentes de la redacción a partir de las imágenes.	