



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA DE
LECTURA Y ESCRITURA EN ALUMNOS DE
PRIMER GRADO DE PRIMARIA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO
EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A N

Zyanya Ximena Arriaga Pérez

Daniela Melanie Ruiz Peña

Director: Mtra. Claudia Pilar Flores Rubí

Dictaminadores: Dr. Juan Pablo Rugerio Tapia

Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez



Facultad de Estudios Superiores
IZTACALA

Los Reyes Iztacala, Edo. de México, 2022.



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.



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA DE
LECTURA Y ESCRITURA EN ALUMNOS DE
PRIMER GRADO DE PRIMARIA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO
EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A N

Zyanya Ximena Arriaga Pérez

Daniela Melanie Ruiz Peña

Director: Mtra. Claudia Pilar Flores Rubí

Dictaminadores: Dr. Juan Pablo Rugerio Tapia

Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez



Facultad de Estudios Superiores
IZTACALA

Los Reyes Iztacala, Edo. de México, 2022.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por todo, como siempre.

A MIS PADRES

Leticia Pérez Zamarripa

Por tu gran amor y cuidado que me has dado desde que era pequeña hasta el día de hoy, porque siempre te has esforzado en darme lo mejor de ti, cultivando mi vida con tu apoyo infinito, consejos, disciplina, amor y enseñanzas de vida. Gracias mami por proveerme de los recursos necesarios para concluir mis estudios profesionales lo cual ha forjado mi carácter y mis cimientos para edificar la mujer que hoy en día soy.

Hugo Arriaga Pérez

Por tu inmenso amor y protección que día a día me demuestras, por tu infinita paciencia y confianza a lo largo de mis 25 años. Por enseñarme que cometer errores está bien, pero aprender de ellos es aún mejor. Gracias papi por mostrarme lo bella que es la vida, lo importante que es trabajar en uno mismo y hacer el bien a los demás.

-Todo va a estar bien-.

Por esto y más, todos mis logros se los dedico a ustedes en agradecimiento. Anhele que Dios les conceda muchos años, para seguir disfrutando de su compañía, amor y aprendizajes.

Los amo.

A MI FAMILIA

Por las acciones que han realizado para ayudarme con mis estudios, por su infinito amor y apoyo. Gracias **Leonardo, Fernando, Issabela, Danielle, Myriam y Ernesto** por estar siempre presentes.

A toda la familia **Arriaga Pérez**, han sido parte fundamental de mi desarrollo integral, social y afectivo. Preferentemente ejemplos del esfuerzo, trabajo y

dedicación. En especial a **Lucía Pérez** (1931 – 2013), mi primer ángel, que cuidó de mí y de su familia, cuyo esfuerzo y dedicación siempre ha sido el motor e inspiración. Gracias abuelita.

A toda la familia **Pérez Zamarripa**, su cariño y aprecio me han hecho sentir parte de todos ustedes. A ti, mi segundo ángel **María de los Ángeles** (1930 – 2013) tu apoyo incondicional, tu actitud siempre incansable e invencible ante la adversidad, son tan solo algunas de las virtudes que quisiera reflejar en mí. Gracias abuelita.

Daniela Melanie Ruiz Peña

Por compartir cuatro maravillosos años de Universidad que permitieron volvernos amigas y colegas. Gracias por la escucha y el apoyo que me brindaste en cada momento, por dejarme mil aprendizajes de vida. Por la paciencia y tiempo que requirió lograr este gran proyecto. Te quiero y admiro.

ASESORA Y SINODALES

Mtra. Claudia Pilar Flores Rubí.

Por invitarme a formar parte de este proyecto, por su compromiso, apoyo y suma paciencia para ser luz y guía en este proyecto, lo cual me permitió adquirir nuevos conocimientos que enriquecieron en gran manera mi formación profesional.

Dr. Juan Pablo Rugerio y Dra. Yolanda Guevara

Por su disposición, compromiso, apoyo, tiempo y los conocimientos que compartieron conmigo.

A todos los profesores que formaron parte en mi formación como psicóloga, a los que aman enseñar y transmitían el amor por la profesión dentro y fuera del aula de clases, gracias por enseñarme a honrar esta bella y noble carrera.

Por último y no por eso menos importante, a la **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**, máxima casa de estudios, a la **Facultad de Estudios Superiores Iztacala**. Me enorgullece ser parte de esa gran comunidad.

“POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU”.

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que han contribuido en el proceso y conclusión de esta etapa en mi vida, sin embargo, hay personas con las que sin ellas esto no hubiera sido posible, a ellas les dedico este proyecto con todo mi amor:

A mis padres Álvaro Ruiz León y María Estela Peña Mendoza

Por el gran ejemplo que me han dado día con día, por el amor y la paciencia con la que me han enseñado a vivir, por siempre creer en mí, en mis sueños y en lo que quiero lograr, por sus consejos, sus anécdotas y sus historias de vida que me inspiran y me dan la motivación de ser mejor cada día.

Gracias por su apoyo en cada etapa de mi vida y por siempre ser parte de mis logros, sin ustedes esto no hubiera sido posible, los amo y estoy muy orgullosa de ser su hija.

A mi compañero de vida Emanuel Lara Monroy

Gracias por siempre creer en mí, por alentarme a realizar mis sueños y siempre dar lo mejor de mí, por darme tu mano en los momentos más difíciles de mi vida, pero también en los más maravillosos, por nunca soltarme y siempre ser un apoyo incondicional en mi vida, soy muy afortunada de compartir nuestros triunfos y alegrías, pero sobre todo de tener esta maravillosa familia a tu lado.

Te amo.

A mi Hija Bárbara Daniela

Amor mío, gracias por ser mi motor de cada día, eres la luz de mi vida y en este tiempo me has enseñado a ver la vida a través de tus ojos, a disfrutar los pequeños momentos de la vida y, sobre todo, me enseñaste lo que es al amor puro.

Te dedico este proyecto con todo mi amor, y te agradezco por impulsarme a ser mejor cada día, soy muy afortunada de ser tu mamá, te amo mi vida.

A mis cachorras Luna, Hanna y Bombón

Gracias Luna por ser mi compañera de desvelos, por toda la alegría que me das día con día, pero, sobre todo, gracias por darme todo tu amor sin esperar recibir nada a cambio y por llenarme de felicidad infinita cada día.

A Hanna por llegar en un momento difícil en nuestras vidas y darnos un rayito de luz y felicidad, gracias por darnos tu amor y tus travesuras para hacernos reír en medio de tan difíciles momentos.

A mi colega Zyanya Ximena Arriaga Pérez

Por compartir este proyecto conmigo, gracias por aportar conocimientos valiosos a mi vida, tanto académica como personalmente, por apoyarme en todo momento, pero sobre todo por permitirme llamarte amiga, siempre estaré muy orgullosa de ti y sé que lograrás cosas grandiosas. Sin ti este proyecto no hubiera sido posible gracias por todas las enseñanzas que me has dado.

A mis amigos

Gracias por compartir tanto en nuestra formación, por el apoyo en cada práctica y por cada momento que nos llevaremos por siempre.

Al mejor compañero/amigo/colega que la universidad me pudo dar, Jesús Emanuel Ortiz Gómez, gracias por ser mi mano derecha en todo momento, por compartir desde la primera hasta la última práctica, por ser mi confidente y mi apoyo incondicional en cada momento de la carrera, pero sobre todo por ser parte de mi vida y que más que amigo puedo llamarte familia.

A la maestra Claudia

Gracias por permitirme ser parte de este proyecto, sin usted esto no hubiera sido posible, le agradezco por la paciencia que ha tenido con nosotras y el apoyo que nos ha dado para realizar este sueño, pero aún más por permitirnos adentrarnos en la educación especial.

A la máxima casa de estudios, la **Universidad Nacional Autónoma de México** y específicamente a la **Facultad de Estudios Superiores Iztacala**.

Por brindarme la oportunidad de desarrollarme tanto académica como culturalmente y permitirme conocer y vivir todo lo que rodea a esta gran institución, así como conocer personas maravillosas, tanto profesionistas como alumnos.

En memoria de Ana María Mendoza y Roberto Belarmino Peña.

Aunque no estén aquí son parte fundamental de este logro, gracias por siempre creer en mí, por ser parte y por apoyarme en cada momento de mi vida, gran parte de lo que soy hoy es gracias a ustedes y siempre estaré agradecida por todo el amor y la enseñanza de vida que me dieron, les agradezco por amarme tanto y por enseñarme que, aunque se nos presenten obstáculos en la vida siempre habrá una solución.

Los amo abuelos.

ÍNDICE

RESUMEN	I
ABSTRACT	II
INTRODUCCIÓN	III
Capítulo I. Educación en México	1
1.1 Sistema Educativo en México	2
1.2 Programas de enseñanza	4
1.3 Niveles educativos	5
Nivel preescolar	6
Nivel primaria	9
Nivel secundaria	12
1.4 Evaluaciones educativas	16
1.4.1 Evaluaciones Nacionales	18
1.4.2 Evaluaciones Internacionales	20
1.5 Alfabetización en México	21
1.6 Principales problemas en la educación	26
Capítulo II. Habilidades previas a la lectura y la escritura	29
2.1 Importancia de las habilidades prelectoras	29
2.2 Conciencia metalingüística	37
2.3 Conciencia fonológica	39
2.3.1 Conciencia silábica	41
2.3.2 Conciencia intrasilábica	41
2.3.3 Conciencia fonémica	41

2.4 Conciencia morfológica	42
2.5 Conciencia sintáctica	43
2.6 Conciencia pragmática	44
Capítulo III. Factores en el desarrollo del niño que influyen en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura	46
3.1 Psicológicos	46
3.2 Socioculturales	50
3.3 Económicos	52
3.4 Educativos	56
Capítulo IV. Aspectos generales sobre la lectura y la escritura	61
4.1 Proceso de desarrollo de la lectura y escritura	63
4.2 Lectura	67
4.3 Escritura	70
4.4 Métodos de aprendizaje de la lectura y escritura	72
4.4.1 Métodos Sintéticos.....	72
4.4.2 Métodos Analíticos.....	74
4.4.3 Métodos Mixtos.....	78
4.5 Teorías psicológicas que abordan el aprendizaje de la lectura y escritura	79
4.5.1 Teoría Conductual	79
4.5.2 Teoría del Cognoscitvismo.....	82
4.5.3 Teoría Constructivista	87
4.6 Programas de Intervención en la lectura y escritura	90

Capítulo V. Método	104
5.1 Objetivos	104
5.2 Hipótesis.....	105
5.3 Variables.....	105
5.4 Diseño.....	107
5.5 Participantes.....	108
5.6 Instrumentos.....	109
5.7 Procedimiento	114
Capítulo VI. Resultados	118
Capítulo VII. Discusión y conclusiones	151
REFERENCIAS	160
Anexo 1	183
Anexo 2	184
Anexo 3	188
Anexo 4	196
Anexo 5	226

RESUMEN

La presente tesis tuvo como objetivo diseñar, implementar y analizar los posibles efectos de un programa (taller) para el desarrollo de la lectura y la escritura en niños de primer grado de educación primaria. **Método:** Se trabajó con 18 alumnos (10 mujeres y 8 hombres) asignados de manera aleatoria en dos grupos de trabajo (grupo control y experimental). **Procedimiento:** Al inicio del ciclo escolar se evaluaron las habilidades de lectura y escritura de los alumnos. Al grupo experimental se le aplicó un programa (taller) para la adquisición de la lectura y la escritura, el cual se diseñó con base en los resultados del Inventario de ejecución Académica (IDEA) y del Test de Análisis de la lectoescritura (TALE). El programa (taller) conjuntó estrategias que pueden disminuir los problemas en la adquisición de la lectura y escritura en alumnos de primer grado. El grupo control no recibió el programa (taller). Al finalizar el ciclo escolar, se evaluó el impacto del programa (taller) comparando las habilidades de lectura y escritura de ambos grupos. **Resultados:** Indican que el programa tuvo efectos en habilidades lectoras y escritoras de los alumnos participantes en el programa. Asimismo, se encontró que, en las subpruebas de lectura, los participantes del grupo experimental tuvieron mayor porcentaje de ejecución y en las subpruebas de escritura, además de realizar la mayoría de las actividades satisfactoriamente, los participantes del grupo experimental cometieron menos errores en comparación con el grupo control. **Conclusiones:** Se discuten los resultados en términos de los beneficios del programa en el establecimiento de repertorios precurrentes, para remediar problemas de aprendizaje o fracaso escolar, así como la contribución a las investigaciones sobre los programas de enseñanza de la lectura y escritura en México.

Palabras clave: Habilidades de lectura y escritura, programa de intervención, educación primaria.

ABSTRACT

The objective of this thesis was to design, implement and analyze the possible effects of a program (workshop) for the development of reading and writing skills in first grade elementary school children. **Method:** Eighteen students (10 females and 8 males) were randomly assigned to two working groups (control and experimental group). **Procedure:** At the beginning of the school year, students' reading and writing skills were evaluated. A program (workshop) for reading and writing acquisition was applied to the experimental group, which was designed based on the results of the Inventory of Academic Execution (IDEA) and the Test of Analysis of Reading and Writing (TALE). The program (workshop) combined strategies that can reduce reading and writing acquisition problems in first grade students. The control group did not receive the program (workshop). At the end of the school year, the impact of the program (workshop) was evaluated by comparing the reading and writing skills of both groups. **Results:** The results indicate that the program had an effect on the reading and writing skills of the students participating in the program. Also, it was found that, in the reading subtests, the participants of the experimental group had a higher percentage of execution and in the writing subtests, in addition to performing most of the activities satisfactorily, the participants of the experimental group made fewer errors compared to the control group. **Conclusions:** The results are discussed in terms of the benefits of the program in the establishment of precurent repertoires, to remedy learning problems or school failure, as well as the contribution to research on reading and writing teaching programs in Mexico.

Keywords: Reading and writing skills, intervention program, primary education.

INTRODUCCIÓN

Amador (2008) señala que, para entender el problema de la calidad educativa, es necesario conocer en primera instancia el desempeño de los estudiantes en educación básica, ya que este continúa siendo bajo en lo referente a la lectura y escritura, comprensión lectora, expresión escrita y matemáticas. La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) señala que el sistema educativo mexicano refleja una baja calidad en la educación de sus alumnos basado en los bajos resultados derivados de la aplicación de pruebas nacionales e internacionales.

Uno de los grandes cambios en el desarrollo individual del infante lo establece su ingreso a la educación formal y la iniciación en el aprendizaje formal de la lectura y escritura. Sin embargo, Slavin (2003) refiere que miles de niños en el mundo comienzan cada año su educación primaria, y tan solo uno o dos años después, a muchos de estos alumnos se les detectan dificultades en cuanto a los avances en el proceso de la lectura y escritura.

Es relevante señalar que el aprendizaje de la lectura y escritura es fundamental para que las y los niños puedan tener éxito en su vida académica, éste se establece en los primeros grados, y a menos que se utilicen prácticas efectivas de instrucción en este período crucial, es probable que se desarrollen y mantengan deficiencias en los estudiantes.

La lectura, según Macotela, Cortés y García (2002), es una habilidad lingüística que es aprendida sólo después de que el infante ha adquirido un nivel de competencia considerable en el lenguaje oral, la falta de competencia lingüística se traduce frecuentemente en inhabilidades para el aprendizaje de la lectura. La escritura, por su parte, es una de las actividades escolares en que los alumnos presentan frecuentes dificultades. Entre las variables asociadas a la alfabetización, y que pueden considerarse predictores de ésta, los autores reportan: la conciencia fonológica, la competencia auditiva, la atención visomotora y el nivel educativo materno.

Asimismo, se considera que las actividades de escritura y de lectura son prácticas tanto sociales como culturales que se encuentran dentro de los diferentes contextos, como la familia. Estas prácticas pueden darse en mayor o menor medida de acuerdo a ciertas variables que pudieran afectar las interacciones familiares, como el estatus socioeconómico y cultural de la familia. Es decir, el desempeño de los estudiantes es diverso, en función de su propio contexto, y varía en aspectos psicológicos, económicos, políticos, sociales, culturales, de motivación, hábitos de estudio, entre otros. Además, como menciona Ischinger (2010), existen grandes brechas en la calidad educativa debido al nivel socioeconómico al que pertenecen los alumnos, situación presente en todo el territorio nacional.

Todo esto, ha hecho que el aprendizaje de la lectura y escritura se ubique como uno de los principales retos para los niños durante los primeros años de su vida escolar y aunque la mayoría logran superarlo en los primeros años, hay un porcentaje importante que presenta grandes problemas de aprendizaje que posteriormente pueden conducirlo al fracaso escolar. Con el fin de evitar esto, es necesario trabajar las habilidades lectoras de los niños y desarrollar las que no están presentes. Para esto es necesario evaluar los conocimientos de lectura y escritura en los niños, sin embargo, este es un proceso difícil en donde se recurre al uso de diversos instrumentos (Cuetos, Suárez-Coalla, Molina y Llenderozas, 2015).

Entre los instrumentos o pruebas para evaluar la capacidad lectora y escritora, se encuentran:

Test de Análisis de Lectura y Escritura (TALE): Esta prueba está destinada a determinar los niveles generales y características específicas de la lectura y escritura en niños de educación primaria de entre 6 y 10 años. Su aplicación es de forma individual y fue elaborada para investigar la rapidez y detalle del aprendizaje de la lectura y la escritura, a nivel general, y las características esenciales de dicho aprendizaje. El test consta de dos partes, lectura y escritura y cada una de ellas está compuesta por varias pruebas (Cervera y Toro, 1980).

Batería de evaluación de los procesos lectores (PROLEC-R): La batería está basada en el modelo cognitivo, se centra en los procesos que intervienen en la

comprensión del material escrito, como: la identificación de letras, el reconocimiento de palabras, los procesos sintácticos y los procesos semánticos. La Batería evalúa las dificultades en la lectura y el nivel de desarrollo lector de niños de entre 6 y 12 años (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996).

Batería de evaluación de los procesos de escritura (PROESC): Esta batería tiene como objetivo detectar dificultades mediante la evaluación de los aspectos que constituyen el sistema de escritura, desde los más simples hasta los más complejos y está formada por 6 pruebas. Esta prueba está indicada para niños de entre 8 y 15 años. Su aplicación se puede realizar de forma individual y colectiva y tiene una duración de aproximadamente entre 40-50 minutos (Cuetos y Ramos, 1999).

Una vez hecha la evaluación, es importante desarrollar un programa de intervención con el fin de desarrollar las habilidades necesarias para el proceso de lectura y escritura. Es importante mencionar que, a pesar de que existen varios programas de intervención, muchas veces estos no cumplen con las necesidades que presenta cada población, ya que hay factores como el estrato socioeconómico, los factores emocionales o familiares que se ven inmersos en el proceso de aprendizaje y desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Tal es el caso de la intervención psicopedagógica realizada por Ortega (2014) a niños de primaria, que se orientó con un enfoque cognitivo, donde se trabajaron cuatro procesos de la lectura: perceptivo, léxico, sintáctico y semántico, las cuales se llevaron a cabo a través de la representación visual de las palabras escritas, la vinculación de la forma ortográfica, la conversión de los grafemas con sus correspondientes sonidos, la unión de los elementos de una oración y la comprensión del mensaje. Al término de la intervención se encontró que los alumnos progresaron en el desarrollo de las competencias lectoras, sin embargo, siguieron presentando errores en la decodificación y en la velocidad, por lo que el autor recomienda prestar suma importancia a los factores que se vieron inmersos, como los materiales con los que se trabajó, el apoyo de los padres de familia, el papel del docente y los problemas emocionales de los niños.

Por otra parte, Mendoza (2012) llevó a cabo una intervención psicopedagógica en lectoescritura con una niña con dificultades en las habilidades lectoras y de escritura, donde resalta la importancia de la motivación en el aprendizaje de la lectoescritura, ya que durante la intervención eso fue favorable para que se lograra el objetivo del programa y la niña con la que trabajó realizara con mayor facilidad las actividades llevadas a cabo, a pesar de tener dificultades en diferentes áreas de la lectura y escritura.

Si se tiene en cuenta lo anterior, se debe considerar la importancia de los factores externos en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades al momento de realizar un programa de lectura y escritura, así como la utilización de los instrumentos adecuados al llevar a cabo la evaluación. Es por ello que en la presente tesis de investigación se describe la propuesta de un programa (taller) para apoyar a los alumnos de nivel primaria que presentan dificultades al momento de desarrollar la lectura y escritura.

El presente trabajo se desarrolló en seis capítulos que dan cuenta de la investigación realizada. En el Capítulo 1, se aborda el papel fundamental de la educación en México, se describe el modelo educativo por el cual se rige actualmente, con la finalidad de dar un panorama sobre los programas de enseñanza implementados a nivel preescolar, primaria y secundaria; la importancia de las evaluaciones educativas, tanto nacionales como internacionales, así como la relevancia del proceso alfabetizador y los principales problemas en la educación mexicana.

En el Capítulo 2 se desarrolla a profundidad la importancia de las habilidades pre-lectoras, y se sitúa el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso gradual. Además, se describen algunos estudios realizados en población mexicana sobre el nivel de eficiencia de la lectura y escritura, así como el papel que desempeñan los diversos componentes de la conciencia metalingüística (conciencia fonológica, conciencia morfológica, conciencia sintáctica y pragmática) para el conocimiento y control de los componentes lingüísticos.

En cuanto al Capítulo 3, se analizan los factores en el desarrollo del niño que influyen en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, abordando específicamente factores psicológicos, socioculturales, económicos y educativos.

Respecto al Capítulo 4, se trata a profundidad el proceso para el desarrollo de la lectura y la escritura, así como la importancia del desarrollo de esta en el niño en la educación primaria. Además, se describen algunas investigaciones sobre programas para el desarrollo de la lectura y la escritura, que se han desarrollado desde la psicología y la pedagogía

En el Capítulo 5 se especifica la metodología empleada para llevar a cabo la investigación, describiendo: hipótesis, objetivos, definición de variables, diseño, participantes, instrumentos, procedimiento y análisis de resultados

Por último, en el Capítulo 6, se aborda la discusión y conclusiones de la investigación.

Capítulo I. Educación en México

En México, todas las personas tienen derecho a recibir una educación de calidad independientemente de su nivel socioeconómico, sexo o condición de salud. En el informe de la educación obligatoria en México (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEE, 2019), se señala que, en el país, el derecho a una educación de calidad se establece en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual manifiesta que “...toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014, p. 16). Es decir, se sustenta en principios de universalidad, equidad y mejora constante.

Así mismo, en este artículo constitucional se establece que toda la educación que el Estado imparta será gratuita y laica, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa, y que éste promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos. En efecto, el Estado tiene por objetivo garantizar el máximo logro de aprendizaje efectivo en los alumnos, de tal manera que los materiales, métodos educativos, infraestructura educativa, organización escolar, idoneidad de los directivos y docentes cumplan con dicha finalidad.

En relación con el tema, el artículo 31 constitucional establece la obligación de las madres y los padres de familia de enviar a sus hijos a la escuela para que cursen los niveles de educación obligatorios (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014).

Por otra parte, existen leyes y normas fundamentales relacionadas con la educación, tales como las que se muestran en el artículo 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, donde se establece las atribuciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Igualmente, el reglamento interior de la SEP describe las funciones específicas del Secretario de Educación Pública, de los

Subsecretarios, de las Direcciones Generales y de los Órganos Administrativos Desconcentrados de la SEP (Secretaría de Educación Pública, 2000).

De la misma manera, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) tiene como misión asegurar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad en donde adquieran habilidades y conocimientos necesarios que les permitan tener una formación humana integral y lograr una exitosa trayectoria escolar. Como resultado, la SEB junto con autoridades educativas locales, el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) contribuyen en el diseño, elaboración, seguimiento, evaluación y actualización del Plan y Programas de Estudios de la educación básica; a la articulación curricular y pedagógica, garantizando la continuidad de contenidos, métodos y enfoques que propicien el logro de aprendizajes clave para las y los estudiantes (Subsecretaría de Educación Básica, 2020).

1.1 Sistema Educativo en México

La educación obligatoria en México está conformada por la educación básica y la educación media superior. La educación básica abarca la formación escolar de los niños desde los tres hasta los quince años de edad y se cursa a lo largo de doce grados, los cuales están distribuidos en tres niveles educativos: tres grados de educación preescolar, seis de educación primaria y tres de educación secundaria (SEP, 2017).

Para la Secretaría de Educación Pública (2016) estos tres niveles están organizados en cuatro etapas. Las etapas corresponden a estadios del desarrollo infantil y juvenil, los cuales no pretenden estereotipar por lo que es importante que estas no confundan la individualidad de cada alumno. A continuación, se describe cada una de estas etapas:

La primera etapa va de los cero a los tres años de edad. Es la etapa de más cambios en el ser humano. Entre los tres y los cuatro años de edad se encuentra el año transicional entre la educación inicial y la educación preescolar. En este año los niños están muy activos y disfrutan aprendiendo nuevas habilidades, sus destrezas lingüísticas se desarrollan rápidamente, su motricidad fina de manos y dedos avanza notablemente, se frustran con facilidad y siguen siendo muy dependientes, pero también comienzan a mostrar iniciativa y a actuar con independencia.

La segunda etapa comprende del segundo grado de preescolar al segundo grado de educación primaria (de 4 a 7 años de edad). Durante esta etapa hay un importante desarrollo de la imaginación de los niños, además de tener lapsos de atención más largos y de mucha energía física. En este periodo se da la adquisición del lenguaje escrito, en el que se enfrentan a la variedad de sistemas de signos que lo integran y tienen necesidad de interpretar y producir textos. También crece su curiosidad acerca de la gente y de cómo funciona el mundo.

A partir de la tercera etapa, que consta de los últimos cuatro grados de la educación primaria (de 8 a 11 años de edad), los niños van consiguiendo independencia respecto a los adultos; desarrollan la noción más profunda del bien y del mal; comienza su percepción del futuro; tienen mayor necesidad de ser queridos y aceptados por sus pares, y desarrollan el sentido de grupo y de colaboración. Esta es la etapa donde muestran un gran potencial para desarrollar sus capacidades cognitivas.

La cuarta y última etapa abarca los tres grados de la educación secundaria y el comienzo de la educación media superior (de los 12 a los 15 años de edad). En esta etapa se afirma la identidad, y el tiempo, así como las actividades que tienen los jóvenes con sus pares es mayor; buscan lograr una independencia de los adultos y están dispuestos a tomar decisiones que implican más riesgos; así mismo, comienzan a identificarse con adultos distintos de sus familiares y pueden adoptarlos como modelo; cuestionan reglas que antes seguían; tienen un desarrollo físico muy notable y desarrollan sus caracteres sexuales secundarios. Además,

estudios recientes demuestran que el cerebro adolescente tiene una gran actividad neuronal.

1.2 Programas de enseñanza

El modelo educativo en México, basado en las últimas investigaciones sobre el aprendizaje, está enfocado en los aprendizajes clave, siendo estos aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a los niños y jóvenes aprender a aprender a lo largo de la vida; esto con el fin de lograr la mayor profundidad en los contenidos. Este modelo parte de un enfoque humanista y toma en cuenta los avances de las ciencias de la educación (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2016).

El currículo de la educación básica se organiza en tres componentes (SEP, 2017):

Lenguaje y comunicación

- Presenta un nuevo enfoque en la alfabetización con el fin de garantizar que todos los niños y niñas se apropien del lenguaje, es decir que aprendan a leer con una comprensión profunda y a expresarse con fluidez, oralmente y por escrito.
- Acercar a los niños a la cultura escrita. Al concluir preescolar los niños habrán tenido acceso a, al menos, 120 libros. Durante la primaria y la secundaria seguirán fortaleciendo sus habilidades de lectura y escritura.
- Aprendizaje del inglés. El aprendizaje del inglés, esencial para la vida en el siglo XXI, se reforzará con una estrategia nacional que permitirá que dentro de 20 años todos los egresados del sistema educativo se comuniquen en inglés con fluidez.
- Los hablantes de una lengua indígena aprenderán a comunicarse en su lengua materna y en español, oralmente y por escrito.

Pensamiento matemático

- Perderles el miedo, comprenderlas y disfrutarlas.
- Aprendizaje a través de aplicaciones útiles para la vida cotidiana.
- Promover que niños y jóvenes destaquen en matemáticas y se inclinen por el estudio de carreras científicas, a través de una red de mentores.

Exploración y comprensión del mundo natural y social

- Los estudiantes no deben limitarse a memorizar fechas y nombres, sino que, pregunten y que investiguen.
- Aprendizaje a través de proyectos de investigación.

Además de la formación académica, la escuela promoverá el desarrollo integral de los alumnos, tanto en lo personal como en lo social. Para ello, este segundo componente curricular se organiza en tres áreas: artes, educación física y educación socioemocional, para que niños y jóvenes puedan crecer seguros de sí mismos, libres y felices. De esta manera, los estudiantes aprenderán a identificar y expresar sus sentimientos, a resolver conflictos y a trabajar en equipo.

Otro punto esencial en el modelo educativo es la autonomía curricular, la cual trata de tomar en cuenta intereses y necesidades de los niños, ya que, con base en las necesidades educativas, se diseñará la jornada escolar (Bonilla, 2016).

1.3 Niveles educativos

En el Congreso en el año 2001 se comenzó a discutir la importancia de hacer obligatoria la educación preescolar en México y su obligatoriedad empezó a operar en el ciclo escolar 2004-2005; dejando la visión centrada en los cantos y juegos, y en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, pasando a otro enfoque que enmarca la importancia de educar a los niños integralmente, reconociendo el valor de desarrollar los aspectos cognitivos y emocionales de los alumnos (SEP, 2017).

Nivel preescolar

El plan preescolar está sustentado con la teoría de que los niños son seres activos, pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno, y que los procesos de desarrollo y aprendizaje se interrelacionan e influyen mutuamente (Avilés, 2011). Esta etapa es fundamental, ya que se ha comprobado que durante los primeros cinco años de vida se forman las bases del desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social, por lo cual el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF, 2016) destaca el papel de cuidar el cerebro de los niños de la misma manera que sus cuerpos, es decir, estar pendientes tanto de la nutrición como de su aprendizaje y la estimulación que requieran.

Cuando los niños ingresan a la educación preescolar, tienen conocimientos, habilidades y experiencias muy diversas que son la base para fortalecer sus capacidades. Cursar una educación preescolar de calidad, influye positivamente en su vida y en su desempeño durante los primeros años de la educación primaria, debido a los efectos positivos sobre el desarrollo cognitivo, emocional y social. La SEP (2017) menciona que algunas de las ventajas que se asocian al nivel preescolar son:

- Representa oportunidades de extender su ámbito de relaciones con otros niños y adultos en un ambiente de seguridad y confianza, de contacto y exploración del mundo natural y social, de observar y manipular objetos y materiales de uso cotidiano, de ampliar su conocimiento concreto acerca del mundo que los rodea y desarrollar las capacidades para obtener información intencionalmente, formularse preguntas, poner a prueba lo que saben y piensan, deducir y generalizar, reformular sus explicaciones y familiarizarse con la lectura y la escritura como herramientas fundamentales del aprendizaje.
- La convivencia y las interacciones en los juegos entre pares, construyen la identidad personal, aprenden a actuar con mayor autonomía, a apreciar las diferencias y a ser sensibles a las necesidades de los demás.

- Aprenden que las formas de comportarse en casa y en la escuela son distintas y están sujetas a ciertas reglas que deben atenderse para convivir como parte de una sociedad.

Para la Secretaría de Educación Pública (2017), el lenguaje es la prioridad en la educación preescolar, ya que los niños aprenden a hablar en las interacciones sociales, amplían su vocabulario y construyen significados, estructuran lo que piensan y quieren comunicar, así como desarrollar la capacidad de pensar en la medida en la que hablan. El lenguaje es una herramienta del pensamiento que ayuda a comprender, aclarar y enfocar lo que pasa por la mente. Teniendo en cuenta esto, es importante revisar los rasgos del perfil de egreso que se tendrán de la educación preescolar (SEP, 2017):

Lenguaje y comunicación

- Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna.
- Usa el lenguaje para relacionarse con otros.
- Comprende algunas palabras y expresiones en inglés.

Pensamiento matemático:

- Cuenta al menos hasta 20.
- Razona para solucionar problemas de cantidad, construir estructuras con figuras y cuerpos geométricos
- Organiza información de formas sencillas (por ejemplo, en tablas).

Exploración y comprensión del mundo natural y social

- Muestra curiosidad y asombro.
- Explora el entorno cercano, plantea preguntas, registra datos, elabora representaciones sencillas y amplía su conocimiento del mundo

Pensamiento crítico y solución de problemas

- Tiene ideas y propone acciones para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar cuáles fueron los pasos que siguió para hacerlo.

Habilidades socioemocionales y proyecto de vida

- Identifica sus cualidades y reconoce las de otros.
- Muestra autonomía al proponer estrategias para jugar y aprender de manera individual y en grupo.
- Experimenta satisfacción al cumplir sus objetivos.

Colaboración y trabajo en equipo

- Participa con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo.

Convivencia y ciudadanía

- Habla acerca de su familia, de costumbres y tradiciones, propias y de otros.
- Conoce reglas básicas de convivencia en la casa y en la escuela.

Apreciación y expresión artísticas

- Desarrolla su creatividad e imaginación al expresarse con recursos de las artes (por ejemplo, las artes visuales, la danza, la música y el teatro).
- Atención del cuerpo y la salud Identifica sus rasgos y cualidades físicas, y reconoce las de otros.
- Realiza actividad física a partir del juego motor y sabe que es buena para la salud.

Atención al cuerpo y la salud

- Identifica sus rasgos y cualidades físicas, y reconoce las de otros.
- Realiza actividad física a partir del juego motor y sabe que es buena para la salud.

Cuidado del medioambiente

- Conoce y practica hábitos para el cuidado del medioambiente (por ejemplo, recoger y separar la basura).

Habilidades digitales

- Está familiarizado con el uso básico de las herramientas digitales a su alcance.

Nivel primaria

En México, la primaria es el nivel educativo más grande, con cerca de 6,00,000 de docentes. Hace apenas unas décadas, la mayoría de los niños que ingresaban a la primaria en nuestro país pisaban por primera vez una escuela. Actualmente la mayoría de los niños que llegan a la primaria han cursado al menos un grado en la educación preescolar. La estancia previa en el preescolar es importante para su desarrollo, ya que les permite interactuar con otros niños y adultos fuera de su círculo familiar, donde comparten con otros la experiencia de ser alumnos, es decir saben que acuden a un espacio donde van a aprender de y con otros, bajo la dirección de uno o más maestros en el aula y la escuela (SEP, 2017).

Cuando los niños llegan a la escuela primaria y cuentan con experiencias educativas enriquecedoras, los niños avivan su desarrollo intelectual y se vuelven más curiosos. Si tienen las experiencias adecuadas comienzan el camino que los lleva a consolidar sus capacidades físicas, cognitivas y sociales. Emerge la empatía y la solidaridad, aprenden a regular sus emociones, a compartir, a esperar turnos, a convivir con otros, a respetarlos, a escuchar y a opinar sobre distintos temas, a descubrir que son capaces de hacer, conocer, investigar, producir.

A lo largo de este nivel, el juego se vuelve un gran aliado para los aprendizajes de los niños, ya que por medio de él descubren capacidades, habilidades para organizar, proponer y representar. De igual manera, el juego propicia las condiciones para que los niños afirmen su identidad y también para que valoren las particularidades de los otros (Ausubel y Edmund, 1991).

Los niños que asisten a la escuela primaria conocen con mayor sistematicidad el lenguaje escrito y sus usos en la vida diaria, este conocimiento les abre las puertas a otros conocimientos: la ciencia, las matemáticas, la naturaleza, la historia, la geografía. En este periodo han de lograr un avance acelerado en el

aprendizaje y en el desarrollo de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Durante la educación primaria, la intervención del docente desempeña un papel fundamental para impulsar el aprendizaje de los niños. Los niños tienen mucho que decir sobre lo que conocen, preguntar sobre lo que les genera curiosidad, expresar sus ideas, hablar sobre lo que los emociona y conmueve, aprender acerca de la convivencia con otros y sobre los contenidos del currículo; por lo cual, es tarea del profesor mantener y promover el interés y la motivación por aprender y sostener, día a día, el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones para todos los niños a su cargo.

Al igual que la preescolar, la educación primaria cuenta con rasgos del perfil de egreso (SEP, 2017), los cuales son:

Lenguaje y comunicación

- Comunica sentimientos, sucesos e ideas de manera oral y escrita en su lengua materna; si es hablante de una lengua indígena también se comunica en español, oralmente y por escrito.
- Describe en inglés aspectos de su pasado y entorno, así como necesidades inmediatas.

Pensamiento matemático:

- Comprende conceptos y procedimientos para resolver problemas matemáticos diversos y para aplicarlos en otros contextos.
- Tiene una actitud favorable hacia las matemáticas.

Exploración y comprensión del mundo natural y social

- Reconoce algunos fenómenos naturales y sociales que le generan curiosidad y necesidad de responder preguntas.
- Los explora mediante la indagación, el análisis y la experimentación.
- Se familiariza con algunas representaciones y modelos (como, por ejemplo, mapas, esquemas y líneas del tiempo).

Pensamiento crítico y solución de problemas

- Resuelve problemas aplicando estrategias diversas: observa, analiza, reflexiona y planea con orden.
- Obtiene evidencias que apoyen la solución que propone.
- Explica sus procesos de pensamiento.

Habilidades socioemocionales y proyecto de vida

- Tiene capacidad de atención.
- Identifica y pone en práctica sus fortalezas personales para autorregular sus emociones y estar en calma para jugar, aprender, desarrollar empatía y convivir con otros.
- Diseña y emprende proyectos de corto y mediano plazo

Colaboración y trabajo en equipo

- Trabaja de manera colaborativa.
- Identifica sus capacidades y reconoce y aprecia las de los demás.

Convivencia y ciudadanía

- Desarrolla su identidad como persona.
- Conoce, respeta y ejerce sus derechos y obligaciones.
- Favorece el diálogo y contribuye a la convivencia pacífica y rechaza todo tipo de discriminación y violencia.

Apreciación y expresión artísticas

- Explora y experimenta distintas manifestaciones artísticas.
- Se expresa de manera creativa por medio de elementos de la música, la danza, el teatro y las artes visuales.

Atención al cuerpo y la salud

- Reconoce su cuerpo.
- Resuelve retos y desafíos mediante el uso creativo de sus habilidades corporales.

- Toma decisiones informadas sobre su higiene y alimentación.
- Participa en situaciones de juego y actividad física, procurando la convivencia sana y pacífica.

Cuidado del medioambiente

- Reconoce la importancia del cuidado del medioambiente.
- Identifica problemas locales y globales, así como soluciones que puede poner en práctica (por ejemplo, apagar la luz y no desperdiciar el agua).

Habilidades digitales

- Identifica una variedad de herramientas y tecnologías que utiliza para obtener información, aprender, comunicarse y jugar.

Nivel secundaria

El tercer segmento de la educación básica es la educación secundaria, que comprende tres grados y contribuye a la formación integral de la población estudiantil adolescente de 11 a 15 años (SEP, 2017). Este nivel educativo cuenta con tres tipos de servicio:

- Secundaria general: Proporciona una formación humanística, científica y artística.
- Secundaria técnica: además de proveer la formación general de secundaria ofrece de manera obligatoria a sus estudiantes la capacitación en un área tecnológica y al egreso se otorga a los estudiantes un diploma de auxiliar técnico en una determinada especialidad.
- Telesecundaria: Este servicio atiende, con el apoyo de materiales audiovisuales y un maestro por grupo, la demanda educativa en zonas rurales e indígenas, especialmente, donde por causas geográficas o económicas no fue posible establecer escuelas secundarias generales o técnicas.

Uno de los principios de la educación secundaria es centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, ya que, la adolescencia es una etapa integral y sigue

en cada persona un ritmo y una dirección única, según su trayecto y los factores socioeconómicos y culturales que la rodean; constituyendo un punto de encuentro intercultural e intergeneracional, en el cual, los adolescentes construyen y reconstruyen su identidad. Por lo anterior, el gran reto de la escuela secundaria es integrar la pluralidad de culturas, ampliar el horizonte del acceso al conocimiento, garantizar la convivencia y el diálogo entre ambas culturas (SEP, 2017).

Es importante recalcar que las relaciones de convivencia que se construyen en el aula, entre el docente y sus estudiantes, tienen una importancia decisiva en los aprendizajes, y dependen del equilibrio entre el respeto a la autoridad y los vínculos de confianza, cordialidad, respeto y gusto por el aprendizaje (SEP, 2017).

Los rasgos del perfil de egreso de la educación secundaria (SEP, 2017), son:

Lenguaje y comunicación

- Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con diferentes propósitos e interlocutores.
- Si es hablante de una lengua indígena también lo hace en español.
- Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes.

Pensamiento matemático

- Amplía su conocimiento de técnicas y conceptos matemáticos para plantear y resolver problemas con distinto grado de complejidad, así como para modelar y analizar situaciones.
- Valora las cualidades del pensamiento matemático

Exploración y comprensión del mundo natural y social

- Identifica una variedad de fenómenos del mundo natural y social, lee acerca de ellos, se informa en varias fuentes, indaga aplicando principios del escepticismo informado, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos.

- Sistematiza sus hallazgos, construye respuestas a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos.
- Comprende la relevancia de las ciencias naturales y sociales.

Pensamiento crítico y solución de problemas

- Formula preguntas para resolver problemas de diversa índole.
- Se informa, analiza y argumenta las soluciones que propone y presenta evidencias que fundamentan sus conclusiones.
- Reflexiona sobre sus procesos de pensamiento (por ejemplo, mediante bitácoras), se apoya en organizadores gráficos (por ejemplo, tablas o mapas mentales) para representarlos y evalúa su efectividad.

Habilidades socioemocionales y proyecto de vida

- Asume responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros, y lo expresa al cuidarse a sí mismo y a los demás.
- Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo.
- Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades.
- Comprende el concepto de proyecto de vida para el diseño de planes personales.

Colaboración y trabajo en equipo

- Reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades y visiones al trabajar de manera colaborativa.
- Tiene iniciativa, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos.

Convivencia y ciudadanía

- Se identifica como mexicano. Reconoce la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país, y tiene conciencia del papel de México en el mundo. Actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley

Apreciación y expresión artísticas

- Analiza, aprecia y realiza distintas manifestaciones artísticas.
- Identifica y ejerce sus derechos culturales (por ejemplo, el derecho a practicar sus costumbres y tradiciones).
- Aplica su creatividad para expresarse por medio de elementos de las artes (entre ellas, la música, la danza y el teatro).

Atención al cuerpo y la salud

- Activa sus habilidades corporales y las adapta a distintas situaciones que se afrontan en el juego y el deporte escolar.
- Adopta un enfoque preventivo al identificar las ventajas de cuidar su cuerpo, tener una alimentación balanceada y practicar actividad física con regularidad.

Cuidado del medioambiente

- Promueve el cuidado del medioambiente de forma activa.
- Identifica problemas relacionados con el cuidado de los ecosistemas y las soluciones que impliquen la utilización de los recursos naturales con responsabilidad y racionalidad.
- Se compromete con la aplicación de acciones sustentables en su entorno (por ejemplo, reciclar y ahorrar agua).

Habilidades digitales

- Compara y elige los recursos tecnológicos a su alcance y los aprovecha con una variedad de fines, de manera ética y responsable.
- Aprende diversas formas para comunicarse y obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla.

1.4 Evaluaciones educativas

Actualmente, la evaluación es uno de aspectos de mayor relevancia dentro del área de la educación, tanto en la orientación de las políticas como en el funcionamiento de los sistemas educativos. En la historia del sistema educativo mexicano, las políticas de evaluación tienen un carácter reciente, no mayor a cuatro décadas. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2006) distingue tres periodos dentro de este desarrollo:

1) El primero comprende las décadas de 1970 y 1980, en donde la SEP realizó las primeras evaluaciones de aprendizajes en educación primaria, además de renovar y sistematizar la recolección de información censal para la construcción de estadísticas referentes a la educación nacional.

2) El segundo abarca la década de 1990 dentro de la cual se implementó un extenso conjunto de instrumentos de evaluación de aprendizajes en primaria y secundaria para la acreditación de niveles educativos. El proceso de federalización del sistema educativo distinguió este periodo, lo que incentivó el desarrollo de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNEE). Igualmente, en este periodo se aplicaron las primeras evaluaciones internacionales como lo fueron: a) En 1995: *Third International Mathematics and Sciences Survey* (TIMSS, a cargo de la IEA); b) En 1997: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, a cargo de la OREALC - UNESCO); c) En 2000: *Program for International Student Assessment* (PISA, a cargo de la OCDE). Conviene subrayar que la aplicación de estas primeras evaluaciones internacionales constituyó el inicio para la mejora de las evaluaciones a nivel nacional.

3) El tercer periodo que comienza en el 2001 se caracteriza por dos avances: en primera instancia en el ámbito político, se otorga un papel relevante a la evaluación de la educación, como elemento imprescindible para la planeación y la rendición de cuentas por parte de la autoridad educativa (SEP, 2001). En el ámbito institucional, se da un paso fundamental hacia la reestructuración de las instancias encargadas de la evaluación, a través de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Miranda, Islas y Fuentes (2017) plantean que es posible visualizar el desarrollo de la evaluación en México desde dos perspectivas; por un lado, la que se relaciona con los sistemas estandarizados de evaluación de aprendizajes y, por otro lado, los dispositivos de evaluación de políticas y programas gubernamentales. Bajo este panorama y la experiencia acumulada en los últimos 22 años se presentó la necesidad de la implementación de Sistemas Nacionales de Evaluación Educativa.

Como parte de la Reforma Educativa (2019), se constituyó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), considerándolo como el principal sistema que garantiza la calidad de los servicios educativos que ofrece el Estado Mexicano. De igual manera, se tomó en cuenta al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como máxima autoridad en materia de evaluación.

Ahora bien, a partir del año 2002, el INEE es la principal instancia encargada de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Por tanto, los principios que guían actualmente sus tareas son:

- Mejora educativa: Establece el propósito de toda evaluación; por lo tanto, debe ser facilitadora de procesos formativos y aportar insumos relevantes para dar atención a las causas de los principales problemas educativos.
- Principio de Equidad: Toma en cuenta los contextos en que se desarrollan los procesos educativos, así como orientar sus resultados a las decisiones que permitan la imparcialidad para reconocer y garantizar el derecho de cada uno en el sistema.
- Evaluación Justa: Los resultados de las evaluaciones deberán derivar en decisiones que favorezcan los fines para los que fue concebida.
- Atención a la diversidad: Implica respetar, considerar e incorporar la perspectiva de la diversidad, contextual y cultural, en todo el proceso de evaluación y en las decisiones que se deriven de ella.

- Principio de participación: Sostiene procesos de diálogo continuo con los sujetos evaluados y otros actores relevantes en decisiones que van desde la concepción de la evaluación hasta el uso de los resultados de ésta.

Relacionado con lo anterior, el INEE se plantea propósitos específicos de la evaluación educativa, los cuales son: conocer la situación en la que se encuentran los actores educativos, sus insumos, circunstancias, procesos y resultados; tener referentes que guíen las decisiones en materia de educación para mejorar; contribuir a mejorar la gestión escolar, los procesos educativos y la calidad de la educación; contribuir a la formulación de políticas educativas, así como el diseño y la implementación de los planes y programas que de ellas deriven; ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos y fomentar la transparencia y la rendición de cuentas del SNE.

1.4.1 Evaluaciones Nacionales

El INEE evalúa la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional de educación básica y media superior; por lo tanto, evalúa fortalezas y debilidades que ayudan a diseñar programas y políticas de educación. Dentro de las Evaluaciones Nacionales, el INEE se encarga de evaluar el logro académico de los alumnos a nivel nacional, así como las condiciones de las escuelas, los procesos de gestión e implementación curricular (INEE, 2019).

Las evaluaciones nacionales son las pruebas que permiten conocer el estado de la educación en todas las regiones de México. Para conseguirlo, se cuenta con la participación de diversas instancias educativas tanto Federales como Estatales.

Además, hay que mencionar que, hasta el 2013, las pruebas que evaluaban el logro de los aprendizajes en los estudiantes de educación básica y media superior eran los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) y los Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). A partir de una revisión solicitada por el INEE para analizar la confiabilidad y validez de dichas pruebas, el Instituto en conjunto con la SEP diseñaron un nuevo plan de evaluación

del aprendizaje de los estudiantes, lo que actualmente se conoce como la prueba PLANEA.

Prueba PLANEA

El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) evalúa a estudiantes de escuelas públicas y privadas que se encuentren en los últimos grados de preescolar, primaria, secundaria y media superior para conocer la calidad y el grado en que los estudiantes mexicanos dominan aprendizajes esenciales en diversos momentos de la educación. Cabe señalar que esta prueba evalúa el aprendizaje relacionado con las materias de Lenguaje y Comunicación (Comprensión de lectura) y Matemáticas (INEE, 2018).

La prueba está compuesta por dos diferentes modalidades, las cuales se complementan para tener un amplio panorama de la educación: PLANEA SEN el cual se encuentra a cargo del INEE, y PLANEA Escuelas a cargo de la SEP. Los resultados que arrojan aportan información relevante para diseñar recomendaciones que permitan mejorar la educación.

Los resultados obtenidos del Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA) aplicado a alumnos de sexto grado de primaria en 2018 revelan que, dentro del área que evalúa las habilidades de Lenguaje y Comunicación, únicamente el 18% de los alumnos se ubicaron en niveles III y IV, considerados como los niveles con un logro satisfactorio y sobresaliente (15% y 3% respectivamente). En los niveles I y II se localiza el 82% de los alumnos, considerados como los niveles de dominio insuficiente y básico (49% y 33% respectivamente).

En cuanto al área de Matemáticas, el 8% se encontró en el nivel IV, lo que indica un dominio sobresaliente; el 15% en el nivel III, con un dominio satisfactorio; en el nivel II, un 18% de los alumnos con un dominio básico, y por último el 59% en el nivel I, con un dominio insuficiente.

Por otra parte, en los resultados de PLANEA 2017, los alumnos de tercer grado de secundaria dentro del área de Lenguaje y Comunicación, se encuentra un

8.3% de los alumnos en el nivel IV, con dominio sobresaliente; un 17.9% en el nivel III, con dominio satisfactorio; el 40.1% en el nivel básico, y por último, el 33.8% en el nivel I, con dominio insuficiente. En relación al área de Matemáticas, el 5.1% de los estudiantes se encuentra en el nivel sobresaliente; el 8.6% en el nivel III con dominio satisfactorio; el 21.7% en el nivel con dominio básico, y el 64.5% en el nivel I con dominio insuficiente (INEE, 2018).

1.4.2 Evaluaciones Internacionales

México es uno de los países que participa en una serie de evaluaciones internacionales con las que se realizan estudios comparativos de los resultados educativos que obtienen los estudiantes de los países participantes.

Prueba PISA

El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), es un estudio coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para conocer las competencias, habilidades y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, saber manejar información, y enfrentar situaciones que requerirán de tales habilidades. Es decir, la prueba evalúa si los estudiantes tienen la capacidad de transferir y aplicar en escenarios académicos y no académicos lo que han aprendido.

Esta prueba se aplica cada 3 años a estudiantes de escuelas públicas y privadas de 15 años de edad, en dicha prueba participan 72 países. De manera general, la evaluación abarca tres competencias: lectura, matemáticas y ciencias. En cada aplicación de la prueba PISA, se evalúan las tres competencias, sin embargo, en cada evaluación se lleva un menor tiempo en dos de las competencias, de tal manera que en la competencia restante se realiza un mayor sondeo.

La aplicación más reciente de la evaluación en México se realizó en 2015 en donde los resultados mostraron que en el área de Ciencias 47.8% de los alumnos de 15 años no contaban con los conocimientos y habilidades para desempeñar las tareas básicas. En la competencia de Matemáticas más de la mitad de los estudiantes en el país obtuvo un desempeño bajo (56.6%), por último, en la

competencia de Lectura se presentó el menor porcentaje de estudiantes con bajo desempeño a nivel nacional, 41.7% (INEE, 2019).

Resultados de evaluaciones tanto nacionales como internacionales en donde la mayoría de las cuales pone énfasis en el área de la lectura y escritura, muestran consistentemente resultados mucho más bajos que los esperados en cada uno de los países. Teniendo en cuenta lo anterior, una de las conceptualizaciones relevantes dentro del aprendizaje de las habilidades previas y de la misma lectura y escritura, dado que la alfabetización puede considerarse la misión más importante que las sociedades encargan al sistema escolar.

1.5 Alfabetización en México

De acuerdo con Braslavsky (2003), el concepto de alfabetización se originó durante la primera guerra mundial, en el momento en que se comprobó que los reclutas leían y escribían en un nivel que no les permitía cumplir sus funciones como soldados efectivos. Después, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de los Estados Americanos (OEA) publicaron una primera clasificación de los niveles de alfabetización, en el libro *La enseñanza de la lectura y de la escritura*, escrito por William Gray en 1957. Posteriormente, en 1978, la UNESCO definió al *alfabetizado* como “alguien que puede comprender o escribir un texto corto y breve de su vida diaria”.

Las definiciones y conceptos de la alfabetización se han ampliado considerablemente en los últimos 50 años, bajo la influencia de los trabajos de investigación y las prioridades en materia de políticas a nivel internacional y nacional. La UNESCO (2004) considera que las necesidades educativas fundamentales abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje, incluyendo lectura, escritura, expresión oral y cálculo, así como los conocimientos necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el

desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

Como señala Núñez y Rodríguez (2015), la definición de alfabetización plantea tres dimensiones que se señalan por parte de la UNESCO. En primer lugar, la alfabetización, al ser necesaria para la persona, se relaciona con la idea de la participación dentro de la sociedad. En segundo lugar, se entiende como un *continuum* en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, dando como resultado un aprendizaje permanente. Por último, la alfabetización está estrechamente relacionada con el pensamiento crítico y reflexivo, hasta el punto que se ha considerado como un conjunto de competencias que permiten a los individuos comunicar y comprender la expresión de ideas entre grupos.

Teale y Sulzby (1989, como se citó en Guevara y Macotela, 2002) señalan que uno de los aspectos más importantes que llevó a la creación del concepto actual de alfabetización fue centrar la atención principalmente en el proceso de desarrollo de los niños. Guevara, Rugerio, Delgado, Hermsillo y Flores (2012) mencionan que la alfabetización se refiere al uso funcional y social de la lengua escrita, pero que el proceso inicia desde edades tempranas. Por ello, diversos autores han planteado que la alfabetización debe concebirse como un proceso que lleva muchos años, y que, para su estudio, el proceso se divide en *alfabetización inicial* y *alfabetización formal*. Guarneros y Vega (2014) plantean que la alfabetización inicia con las habilidades y conocimientos sobre el lenguaje escrito que se observan en los niños desde edades muy tempranas (alfabetización inicial) y continúa con la alfabetización formal, que se presenta en el momento en que escriben y leen convencionalmente.

Se puede identificar que, dentro de esta concepción de la alfabetización, las habilidades de alfabetización inicial (también llamada emergente) son aprendidas por los niños pequeños al interactuar con personas de su medioambiente que ya dominan el lenguaje oral y el lenguaje escrito (lectura y escritura). En edades tempranas, los niños inician contactos con materiales escritos, e incluso juegan a que leen y escriben. Esas interacciones lecto-escritoras motivan a los niños para el

aprendizaje de la lectura y la escritura, y sientan las bases para el desarrollo posterior de la alfabetización formal.

Guevara, López, García, Delgado y Hermsillo (2008) y Rugerío y Guevara (2015) mencionan que la alfabetización se refiere al uso funcional, social y cognitivo de la lengua escrita, que se desarrolla a través de un proceso evolutivo, cuyos orígenes, salvo raras excepciones, se remontan a la vida temprana del niño. En esos primeros años, a través de su interacción con una comunidad lingüística, los niños adquieren una serie de conocimientos y habilidades, previos a la lectura y escritura formal. La alfabetización inicial les permite a los niños el aprendizaje de la lectura y la escritura. Además, la alfabetización no se limita exclusivamente al texto, sino que se relaciona con la capacidad de transmitir significados, en cualquiera de las formas que utiliza la cultura para crear y dar significado, es decir, las nuevas concepciones, deben tener por objetivo ser constructivas, interactivas y de producción cultural.

La Secretaría de Educación Pública (2017) destaca que, durante los grados preescolares, se realizan actividades dirigidas a aproximar a los alumnos a la lectura y la escritura, como parte del proceso alfabetizador. La SEP refiere que ello implica dos vertientes, la primera se vincula con el uso y las funciones de los textos en sus diferentes presentaciones, y la segunda vertiente del aprendizaje se basa en el sistema de escritura debido a que durante el proceso cada niño tiene una forma particular no sólo de entender el texto, sino de interpretar lo escrito. Por ello, son necesarias las experiencias sobre la producción e interpretación de textos para aprender algunas convenciones del uso del sistema de escritura, como la direccionalidad y la relación entre grafías y sonidos.

Todas estas habilidades vinculadas al lenguaje oral y escrito que logren adquirirse dentro de etapas tempranas del desarrollo psicológico influirán en la vida personal y escolar de los niños a futuro. Por ello, es importante que tanto madres y padres de familia, como docentes y personas del contexto inmediato del infante, promuevan habilidades que se ubican como parte del desarrollo normal preescolar; ejemplo de ellas son: conciencia fonológica; uso variado y amplio de vocabulario;

descripción de objetos, personas, eventos y lugares; habilidades narrativas y conversacionales; identificación e interpretación de símbolos e imágenes, entre otras (Ruggerio y Guevara, 2015). Además, Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro y Gómez (2013) distinguen tres niveles en donde los niños van mostrando el desarrollo de la alfabetización: 1) Nivel presilábico, donde ubican criterios que les permite distinguir entre el dibujo y la escritura; 2) Nivel silábico, en el cual aprenden que cada cadena de letras escritas significa cosas diferentes, y 3) Nivel alfabético, en donde se establecen ya las relaciones específicas entre grafema y fonema.

Este proceso incorpora competencias como hablar, escuchar, leer y escribir, de ahí que el desarrollo del lenguaje resulte un factor de suma importancia para lograr el acceso a la lengua escrita. Además, es conveniente conocer los elementos que intervienen en dicho proceso, al respecto Vega (2006) y Vega y Macotela (2007) postulan los siguientes:

- Dentro de una sociedad alfabetizada, los niños aprenden a leer y escribir a edad temprana debido a que, alrededor de los 3 años, dentro de su hogar, los niños son capaces de identificar símbolos o etiquetas.
- Siendo el lenguaje uno de los elementos esenciales en el aprendizaje integral del niño, es importante la facilitación de actividades vinculadas con la lectura y escritura, ya que se involucran habilidades de lenguaje oral y escrito, mismas que están estrechamente relacionadas.
- La comprensión respecto del lenguaje escrito que el niño construye se ve favorecido gracias al medio alfabetizador en el que se desenvuelve.
- Dentro del desarrollo de alfabetización, es relevante el papel activo del niño en su aprendizaje.
- El papel que tienen, tanto padres como docentes, se basa en facilitar el aprendizaje temprano de la lectura y la escritura.

Las actividades alfabetizadoras se consideran prácticas sociales y culturales que se presentan y desarrollan dentro de diversos contextos como la familia y la comunidad en general; dentro de éstas se encuentran las estrategias que promueven el desarrollo de la alfabetización inicial, denominadas como prácticas alfabetizadoras,

en donde todas las interacciones familiares y comunitarias ayudan a desarrollar habilidades de lenguaje oral y escrito. Además, en el proceso alfabetizador se incluyen: conocimiento conceptual, conocimiento acerca de las funciones de la escritura, prácticas de pre-escritura, de lectura, lenguaje oral y habilidades metalingüísticas (Guevara et al., 2012; López y Guevara, 2008).

Guevara y Rugerio (2014) y Ezell y Justice (2005, como se citó en Guevara et al., 2012) destacan que entre las actividades alfabetizadoras se encuentran: promover preguntas y respuestas acerca del significado de palabras, materiales impresos, comunicación escrita a través de garabatos, dibujos, y pre-escritura, interacción con el niño por medio de juegos en donde se incluya la descripción y narración oral, además de fomentar en los niños que compartan sus experiencias. Otra de las actividades con mayor efecto es la lectura compartida de cuentos, por medio de esta actividad se puede promover en los niños la comprensión y la expresión del lenguaje oral, las relaciones entre lenguaje oral y escrito, y el reconocimiento de letras y palabras.

Rugerio y Guevara (2016) mencionan que los contextos que mayor influencia tienen sobre la alfabetización son el familiar y el escolar. En lo que se refiere al ambiente familiar, existe una interacción lingüística entre el infante y el resto de la familia. Autores como Vega y Macotela (2007) plantean que las madres y padres modelan la estructura del lenguaje, es decir, sirven como modelo de conductas apropiadas para relacionarse con el lenguaje escrito y refuerzan estas conductas; así mismo, las familias influyen en el desarrollo de la alfabetización mediante el clima emocional y motivacional que comprende las relaciones entre las personas en la casa y mediante el ambiente físico que incluye los materiales de lectura y escritura disponibles en el hogar. En cuanto al contexto escolar, la alfabetización inicial se fomenta por medio de la instrucción directa y del andamiaje por parte del docente; con frecuencia, los maestros ofrecen a los alumnos la oportunidad de participar espontáneamente compartiendo experiencias vividas, les proporcionan material impreso y realizan actividades grupales incluyendo cuentos, historietas, etc.

Con base en lo anterior, cuando el niño ingresa a la escuela primaria está en condiciones de aprender el uso formal de la lengua escrita, y durante esos años formativos el alumno logrará ser capaz de transmitir un mensaje de manera escrita y oral. Se considera que una persona está alfabetizada cuando comprende lo que lee y escribe, dominando tanto el idioma hablado como el escrito. Estos son requisitos para lograr lo que se denomina alfabetización formal o convencional. De ahí la importancia de la alfabetización inicial y del óptimo desarrollo de las habilidades previas, tanto fonológicas como de lectura y escritura. Cuando no existe un desarrollo temprano de estas habilidades, es probable que se presente rezago escolar y bajos niveles de aprendizaje.

1.6 Principales problemas en la educación

Los problemas que enfrenta el sistema educativo mexicano son muy diversos, incluyendo cobertura, calidad, equidad y deserción. Algunas de las problemáticas se relacionan con los bajos niveles de aprendizaje de los estudiantes mexicanos en las asignaturas de ciencias naturales, matemáticas y español, con base en los resultados de las evaluaciones de PISA y PLANEA; problemáticas que compete revisar debido a que el porcentaje de alumnos que se clasifican en la categoría de dominio insuficiente se coloca entre los más altos de los países que participan en la aplicación de las pruebas. Cabe señalar que dentro de cada nivel de educación básica se identifican dificultades relacionadas con la enseñanza-aprendizaje, que repercuten directamente en la adquisición de habilidades académicas en niños preescolares, así como en alumnos de primaria y secundaria.

La importancia de hacer obligatoria la educación preescolar en México se comenzó a discutir en el Congreso en el año 2001 y su obligatoriedad empezó a operar en el ciclo escolar 2004-2005. Esta obligatoriedad trajo un crecimiento de la matrícula, además de un replanteamiento del enfoque pedagógico (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019).

Actualmente, se considera que alrededor del 99% de los alumnos que terminan el nivel preescolar acceden a la primaria y de éstos el 95% entra al nivel secundaria. El 1% faltante de preescolar obedece a deserción por niveles de pobreza o dificultades de traslado a las escuelas, principalmente en las zonas rurales. Del 95% que accede a la secundaria, el 2.3% de alumnos que no han cumplido los 15 años no entraron a pesar de que también constitucionalmente es obligatoria desde 2003, siendo uno de los aspectos que refleja el problema de la falta de cobertura, porque no hay las condiciones necesarias para la población de este nivel escolar que queda fuera del sistema (Nicolín, 2012).

Este mismo autor menciona que existen diversas condiciones que pueden afectar negativa o positivamente las oportunidades para el aprendizaje. Estas condiciones se pueden clasificar en las que proporciona la escuela y las que se vinculan con los alumnos y su entorno familiar. En lo referente a las problemáticas relacionadas con la adquisición de habilidades previas para la lectura y escritura, en educación preescolar, Nicolín (2012) menciona que el niño no nace distinguiendo el sistema alfabético de otros sistemas escritos, estas diferencias se van desarrollando tanto en la educación formal, como en la informal. De esta manera, el INEE (2019) señala que, si los niños no pertenecen a contextos familiarizados con la lectura y la escritura llegan a la escuela desconociendo la linealidad o dirección de la escritura, no han trazado grafemas o aprendido su orientación.

Además, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2012), refiere que las y los alumnos mexicanos presentan problemas de aprendizaje en los diferentes niveles de educación básica, por ejemplo:

- Al terminar nivel preescolar, en algunos alumnos se observan rezagos en el aprendizaje, donde el 10% no identifica la posición de un objeto en relación con otros, no son capaces de comparar grupos de objetos para establecer relaciones de igualdad y desigualdad, no saben que la lectura y la escritura se realizan de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.
- Al concluir educación primaria, un 12% no resuelve adecuadamente operaciones de multiplicación y división de números enteros; cerca del 15%

de las y los alumnos no ubican información relevante en mapas, planos o directorios telefónicos; el 27% de los estudiantes no reconoce algunos derechos humanos y constitucionales relacionados con la educación, el trabajo y las formas de propiedad de la tierra; o en el caso de ciencias naturales, en menor porcentaje, no identifica las bebidas alcohólicas o el tabaco como factores que alteran el funcionamiento del cuerpo, ni puede relacionar el inicio de la menstruación con la capacidad de reproducción.

- Al finalizar educación secundaria, algunas de las carencias en cuanto a los aprendizajes aumentan. El 25% no identifica el papel que juegan los métodos anticonceptivos en la planificación familiar, ni reconoce a la observación como elemento importante en la construcción del conocimiento científico; el 33% carece de habilidades que le permitan reconocer la opinión del autor en reportajes o ensayos, o identificar la estructura de estos tipos de textos. La mitad de los alumnos no puede resolver ecuaciones de primer grado con una incógnita ni calcular el volumen de cuerpos geométricos simples.

Es importante considerar que todas las situaciones mencionadas se agravan en las zonas más vulnerables, pobres y marginadas del país. Algunos de los problemas que reporta el INEE pueden tener explicación en varias situaciones que se han presentado a lo largo de los años. Además, dentro del periodo en el que se va desarrollando la alfabetización inicial, es posible que emerjan o incrementen algunas dificultades de aprendizaje que comúnmente se presentan en la Educación Básica, relacionadas con habilidades académicas. De ahí la importancia de realizar evaluaciones a tiempo para poder implementar programas de apoyo y favorecer el desempeño de aquellos alumnos con problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo II. Habilidades previas a la lectura y la escritura

Los prerrequisitos de lectura y escritura se definen como el conjunto de condiciones previas necesarias para que los niños desarrollen con éxito y eficacia la enseñanza y el aprendizaje de ambos procesos (Núñez y Santamarina, 2014).

Estas habilidades previas se convertirán en instrumentos que formarán parte de los conocimientos de los estudiantes y que les permitirán afrontar, en la mayoría de los casos, un nuevo aprendizaje. Al respecto es importante destacar, como acertadamente puntualiza Gallego (2006), que el aprendizaje formal tanto de la lectura como de la escritura requiere una instrucción planificada, y en ningún caso estas habilidades por sí solas bastan para que ambos aprendizajes se desarrollen.

La importancia de detallar y definir cuáles son las habilidades previas a la lectura y escritura reside en conocer la secuencia en el desarrollo de estas habilidades, y de esta manera identificar a los estudiantes que presentan déficits en este desarrollo y que, por ende, necesitarán de una intervención temprana que prevenga futuras dificultades lectoras.

2.1 Importancia de las habilidades prelectoras

Algunas de las habilidades primordiales que se deben considerar dentro del repertorio de conducta del ser humano, son la lectura y la escritura. Éstas han tomado gran relevancia dentro del ámbito escolar debido a que son necesarias para que los niños puedan comprender y analizar los contenidos curriculares de los programas escolares, así como toda la información que se comparte por medio del lenguaje escrito, sobre todo a través de los diversos canales tecnológicos de uso recurrente en la sociedad actual. Es por ello que se hace necesario atender y promover el desarrollo de las habilidades relacionadas con la alfabetización, sobre todo en los educandos que inician su proceso escolar. Es importante señalar que estas habilidades se van desarrollando a lo largo de la infancia, de tal manera que

se convierten en las bases sobre las que se consolida el aprendizaje de la lectura y escritura.

Con base en lo expuesto, autores como Galera (2004) y Ramos-Sánchez (2004) refieren que, de manera tradicional, se le ha dado énfasis al desarrollo de habilidades neuro-perceptivo-motrices, que fungen como soporte para el comienzo del aprendizaje de la lectura y la escritura. En este mismo sentido, investigaciones bibliohemerográficas como la de Darías y Fuertes (2010), junto con la de Gallego (2006), señalan que los prerrequisitos fundamentales para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura se basan en el desarrollo de la motricidad, los procesos cognitivos, las habilidades orales de la lengua, y por último, una de las habilidades a la que se ha dado una considerable importancia es la conciencia fonológica. Situando el aprendizaje de la lectura y escritura como un proceso gradual, que incluye las habilidades previas mencionadas.

Iglesias (2000) señala que uno de los conceptos que están relacionados a las habilidades previas es la madurez lectora, sin embargo, el autor destaca que este concepto tiene sentido si se considera al infante como un individuo en desarrollo, es decir como un ser que está en constante cambio, que modifica su organización neurológica, sus pensamientos, su afectividad, intereses y que tiene aprendizajes previos. De manera precisa, se considera el momento idóneo de desarrollo en el que el niño puede aprender a leer y escribir, siempre y cuando posea todas las habilidades previas necesarias, tal como plantean Galindo et al. (1983, como se citó en Guevara y Macotela, 2002); entre estas habilidades previas, también llamadas repertorios de entrada, se encuentran: la discriminación de formas y colores, la pre-escritura, las relaciones espacio-temporales, conductas visomotoras finas, un esquema corporal consolidado, velocidad de nombramiento, memoria visual y auditiva, y seguimiento de instrucciones, entre otros.

Como se mencionó, la lectura y la escritura no se desarrollan antes del proceso de maduración neuronal y psicomotriz, que inicia desde el nacimiento del infante, y que se presenta cuando comienza a conocer y controlar de manera progresiva su propio cuerpo. Dentro de las habilidades motrices necesarias para un

adecuado aprendizaje de la lectura y la escritura se encuentran: la lateralidad, el ritmo, y la orientación espacial y temporal; éstas se consideran necesarias debido a que se plantea que el proceso de lateralización constituye una etapa propia de la maduración del sistema nervioso, “por el que la dominancia de un lado del cuerpo sobre el otro va a depender del predominio de uno y otro hemisferio” (Conde y Viciano, 1997, p. 60). Conforme al desarrollo del niño, se irá definiendo su lateralidad entre los 5 y 7 años de edad; irá adoptando una preferencia funcional, pudiendo diferenciar dónde se encuentran la derecha y la izquierda con relación a su cuerpo y el de otras personas, lo que le permitirá conformar la base de la orientación y la estructuración espacial.

Ferrucho (2014) enfatiza que los procesos lectores se relacionan directamente con los canales perceptivos del ser humano; dentro de las funciones visuales, el ojo dominante capta información de lo que se lee de forma coordinada, mientras que las funciones auditivas permiten captar los mensajes desde el punto de vista sónico y lingüístico, y el sentido espacio temporal permite que se interprete y se utilice la direccionalidad de izquierda a derecha. A su vez, la coordinación visual y motriz interviene en la capacidad para leer y escribir mediante una coordinación ojo-mano, ya que al escribir con la mano dominante hay mejor control del trazo, lo cual mejora el grafismo y la velocidad en la escritura.

Por otra parte, además del desarrollo biológico, se considera que el desarrollo cognitivo es crucial para el inicio de cualquier tipo de aprendizaje, más aún para el de la lectura y la escritura. De acuerdo con Jiménez, Rodríguez, Guzmán y García (2010), existen diversos procesos cognitivos propios del individuo que inician antes, incluso, de comenzar el aprendizaje formal, y que son determinantes para el éxito inicial y a futuro. En este sentido, autores como Froemel (1980, como se citó en Guevara et al., 2007), señalan que este tipo de habilidades previas son denominadas *conductas cognitivas de entrada*, las cuales se clasifican en:

1) **Generalizables:** estas habilidades, como lo indica su nombre, son bastante generalizables, se trata de habilidades de inteligencia y verbales que marcan el aprendizaje de la mayoría de las materias.

2) **Cuasi-generalizables:** estas habilidades comprenden la comprensión lectora y se generalizan a un gran repertorio de materias.

3) **Específicas:** se trata de habilidades previas necesarias para llevar a cabo una tarea en específico del aprendizaje.

Así mismo, autores como Jiménez, Rodríguez, Guzmán y García (2010) destacan que durante el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura se activan muchos más procesos cognitivos; en la fase de reconocimiento es necesaria la atención, lo que implica un proceso selectivo en donde el foco atencional destaca partes de la realidad, en comparación con otras. Por otro lado, Cassany, Luna y Sanz (2003) designan como micro-habilidades a un conjunto de procesos cognitivos que hay que dominar para poder leer y escribir; en el caso de la expresión escrita se incluyen aspectos como la reflexión, selección y ordenación de la información, así como el conjunto de estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación. Por otro lado, en la comprensión lectora se encuentra el desarrollo de la percepción, la memoria (a corto y largo plazo) y la información previa que poseemos y que se puede activar.

Núñez y Santamarina (2014) señalan que a través del lenguaje es posible el aprendizaje de otras habilidades durante la niñez. Así mismo, el lenguaje tiene un papel clave en la regulación de la conducta y en la manifestación de emociones, pensamientos, ideas, etcétera. Desde el punto de vista de estos autores, existen habilidades que son resultado del entrecruzamiento de los códigos oral y escrito con las capacidades expresivas y comprensivas, que intervienen en el dominio de la lengua, y que dan como resultado el desarrollo de la capacidad del niño para comunicarse de manera eficaz. Estas habilidades son: hablar (comprensión oral), escuchar (expresión oral), e interaccionar, considerada esta última como una acción necesaria para que se produzca un intercambio de información.

Dicho en palabras de Guarneros y Vega (2014), el proceso de comprensión del mensaje (oral o escrito) se inicia con la percepción del lenguaje, pasando por la comprensión del significado general de la enunciación, hasta finalizar en la comprensión de aspectos parciales. Por otro lado, la expresión oral consiste, en

primer plano, en escuchar con atención todos los signos que puedan ayudar a interpretar el mensaje de un emisor, para que en un segundo momento el individuo (receptor) pueda expresar sus pensamientos o ideas en el mismo tipo de lenguaje. Teniendo en cuenta lo anterior, los autores toman el proceso de comprensión del mensaje como una de las habilidades previas a la lectura y escritura, ya que se considera como el lugar por excelencia en donde toda capacidad creadora, instrumental y reguladora del lenguaje se pone de manifiesto.

Por otra parte, autores como López, Camargo, Duque, Ariza, Ávila y Kemp (2013) hacen referencia a que los individuos en su infancia están preparados para iniciar su vida escolar si presentan un adecuado desempeño en el nivel de diferentes dimensiones del desarrollo.

Habilidades tales como aptitud perceptiva, desarrollo motor, relaciones espacio-temporales, pronunciación, discriminación de sonidos, manejo de vocabulario básico, comprensión verbal y narración son algunas de las conocidas habilidades pre-académicas, las cuales no se presentan al momento de nacer ni se adquieren de manera innata en los niños. Estas habilidades se deben desarrollar a través de la educación formal e informal, debido a que están estrechamente vinculadas con el aprovechamiento escolar de los infantes (Guevara y Macotela, 2002).

Cabe destacar que las habilidades pre-académicas se vinculan con todas las áreas en las que se desenvuelve posteriormente un niño, adolescente, joven y adulto. La SEP las considera como bases fundamentales para el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social. Además, son imprescindibles dentro del desarrollo de la lectura y escritura, ya que diversas investigaciones con poblaciones grandes evidencian que cuando los niños no han desarrollado niveles adecuados de conducta pre-académica y lingüística, su desarrollo lectoescriptor se entorpece y puede llegar al fracaso escolar (DiLalla, Marcus y Wright-Phillips, 2004; Leppänen, Niemi, Aunola y Nurmi, 2004, como se citó en Guevara y Macotela, 2002). Teniendo en cuenta que las habilidades de prelectura son fundamentales para el éxito académico, en los programas de

preescolar es usual que se evalúen, pues se considera si el niño las posee está listo para avanzar en la línea del aprendizaje escolar en las diferentes áreas de conocimiento.

Se han realizado diversos estudios con alumnos mexicanos de preescolar y primaria, sobre competencias psicolingüísticas y nivel de eficiencia en sus habilidades de lectura. Se ha encontrado que muchos alumnos mexicanos que ingresan al primer año de primaria no cuentan con las habilidades básicas para la lectura y escritura. A continuación, se exponen algunos ejemplos.

En la investigación realizada por Galicia, Sánchez, Pavón y Peña (2009) se evaluó, a través del Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas, a 60 niños que estaban inscritos en primer grado de primaria, con edades entre 5 y 6 años; los autores señalan que ninguno de los infantes logró obtener en todas las pruebas del instrumento una edad psicolingüística acorde con su edad cronológica. Además, las habilidades menos desarrolladas fueron la comprensión y asociación auditiva, y la comprensión visual.

En el estudio realizado por Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo y Rugerio (2008), con alumnos mexicanos de primer grado de primaria, se evaluaron las habilidades de lectura de 165 niños, durante el ciclo escolar 2004-2005, en tres momentos del primer grado: una evaluación al iniciar el ciclo, otra a mediados del ciclo escolar y una más al concluir el curso. Los resultados refieren que la mayoría de los alumnos participantes (alrededor de 70%) reportó “no saber leer” al iniciar del primer grado; los alumnos no leyeron palabras en voz alta ni en silencio. A pesar del avance sostenido, mostrado por la mayoría de los alumnos, para el final del ciclo escolar, apenas un poco más de la mitad de los participantes (54%) logró leer correctamente las seis palabras de la prueba de lectura oral que se llevó a cabo. De manera general, los autores concluyen que hay una relación relevante entre las habilidades pre-académicas y lingüísticas con las que los niños ingresan, y los avances académicos que tienen durante su curso.

Por su parte, Guevara, García, López, Delgado y Hermosillo (2007) realizaron una investigación en donde evaluaron las habilidades lingüísticas con que

ingresan alumnos de primer grado de primaria de estrato socioeconómico bajo. Participaron 262 alumnos de primer grado, a quienes se les aplicó el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL). Los resultados indicaron que los alumnos cuentan con un nivel insatisfactorio de conductas lingüísticas además de observar una diferencia en la ejecución de los alumnos, a favor de quienes ingresaron con seis años de edad y con mayor número de años cursados en preescolar, lo que corrobora, con estudios anteriores, que las habilidades pre-académicas, y en específico las pre-lectoras, que los niños desarrollan durante los años previos a ingresar al nivel de educación básica primaria, influye de manera importante en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Al ingresar a la educación preescolar, los alumnos tienen conocimientos, habilidades y experiencias muy diversas, que son la base para fortalecer sus capacidades. Cursar una educación preescolar de calidad influye positivamente en su vida y en su desempeño durante los primeros años de la educación primaria por tener efectos positivos en el desarrollo cognitivo, emocional y social. La Secretaría de Educación Pública (2020) asegura que estas habilidades favorecen los procesos de desarrollo y aprendizaje de las y los niños de México, de tal manera que su importancia radica en que gradualmente durante su proceso escolar:

- Aprenderán a regular sus emociones.
- Resolverán conflictos mediante el diálogo.
- Adquirirán confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna.
- Enriquecerán su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Desarrollarán interés y gusto por la lectura.
- Se iniciarán en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Se apropiarán de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad.

- Actuarán con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género.

Es necesario tomar en consideración el papel central que juegan las habilidades pre-lectoras en el desarrollo de la lectura, así como las múltiples evidencias de investigaciones que prueban que los niños con un desarrollo lingüístico deficiente enfrentan una serie de problemas durante el aprendizaje de la lectura y escritura. De ninguna manera se espera que los niños egresen del nivel preescolar leyendo y escribiendo de manera convencional y autónoma; estos son logros que se espera consolidar hacia el segundo grado de educación primaria.

En la educación básica en México, a nivel preescolar, estas habilidades iniciales se consideran prioritarias, debido a que los niños aprenden a hablar en las interacciones sociales, amplían su vocabulario, estructuran lo que piensan y desean comunicar, construyen significados, desarrollan la capacidad de pensar en la medida en la que hablan. Para lograr que los preescolares desarrollen una cultura oral y escrita, es indispensable que dentro de las aulas se lleven a cabo actividades y acciones en donde a los niños se les ponga a comunicarse de manera oral y escrita, comentar sus ideas, responder a preguntas abiertas, manipular y explorar diversos textos, realizar sus primeros trazos y escribir (Secretaría de Educación Pública, 2018).

En relación con la educación primaria, la Secretaría de Educación Pública (2018) asegura que la habilidad lectora constituye un instrumento fundamental para el aprendizaje y desarrollo del niño, además de ser una de las bases de la educación formal. Para la SEP, la lectura contempla distintos niveles lingüísticos, tales como la decodificación, la fluidez, la entonación y el volumen, considerándose procesos básicos que se dominan conforme a la práctica; además, se contemplan: la reflexión, la comprensión y el uso de diversos textos escritos como actividades y acciones que se deben implementar día con día para el éxito lectoescritor. Por otra parte, saber escribir no sólo tiene importancia en el ámbito académico, sino también

en el social y laboral, en donde, gracias a esta habilidad, es posible comunicar nuestros pensamientos, sentimientos e ideas.

Por último, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura continúa en educación secundaria, en donde su importancia reside en la utilización de la lengua oral para expresarse de manera adecuada en los diversos contextos de la actividad sociocultural y controlar la propia conducta; en la utilización de la lengua para actividades escolares para buscar, seleccionar, procesar información y redactar textos de ámbito académico; además de emplear las diversas clases de textos y escritos mediante los que se produce la comunicación (SEP, 2018).

Tal como mencionan Núñez y Santamarina (2014), existen diversas habilidades previas relevantes, antes de desarrollar por completo la lectura y escritura, las cuales son definidas como un conjunto de condiciones previas para que los alumnos desarrollen la enseñanza y el aprendizaje de ambos procesos. Tales procesos se basan en el desarrollo de la motricidad, los procesos cognitivos, las habilidades orales de la lengua, y por último, entre las habilidades más importantes, las de conciencia metalingüística, las cuales involucran distintos procesos cognoscitivos y se clasifican en: conciencia fonológica, conciencia morfológica, conciencia sintáctica y pragmática (Míguez, 2018).

2.2 Conciencia metalingüística

Como se mencionó, la lectura y escritura es un proceso gradual que requiere habilidades previas para poder desarrollarlo; dentro de estas habilidades se encuentran las metalingüísticas. Trujillo, Márquez y Moreno (2015) mencionan que las habilidades metalingüísticas implican el conocimiento y control de los componentes lingüísticos de la lengua. Estas habilidades comienzan a desarrollarse alrededor del año de edad, cuando el niño aprende a controlar sus propias declaraciones y comienza a autocorregirse. Es de ahí y hasta los 4 años de edad, donde los niños pasan su tiempo explorando nuevos sonidos, palabras y estilos de discurso. Al entrar a la etapa escolar obligatoria, continúan mejorando a medida que

adquieren las unidades significativas específicas asociadas con el lenguaje (sonidos, sílabas, palabras, frases). Teniendo en cuenta lo anterior, Andrés, Canet y Ané (2005) enfatizan la importancia del desarrollo de estas habilidades, ya que son esenciales para el niño a la hora de comunicarse con otras personas.

Moreira (2012) y Fuenmayor y Villasmil (2008) señalan que las habilidades lingüísticas involucran procesos cognoscitivos, tales como: percepción, atención y memoria, ya que el uso del lenguaje implica un uso consciente de sus componentes; aunque esa conciencia no siempre es un conocimiento explícito de sus funciones (Guarneros y Vega, 2014).

Al participar en una situación de comunicación oral, los hablantes no somos conscientes de que ese flujo de sonidos transmitidos está conformado por una serie de fonemas que se agrupan en palabras y que se encuentran separados por pausas. Dado eso, para poder interpretar las palabras presentes en un texto, el lector debe haber desarrollado los distintos tipos de conciencia metalingüística, los cuales son: conciencia fonológica, conciencia morfológica, conciencia sintáctica y pragmática (Míguez, 2018).

Por lo tanto, la conciencia metalingüística se define como la capacidad que poseemos para reflexionar y manipular las estructuras o unidades del lenguaje hablado (Tunmer y Herriman, como se citó en Míguez, 2018). Por su parte Benveniste, Chomsky y Jakobson (como se citó en Flores-Romero, Torrado-Pacheco y Magnolia, 2006) consideran que la conciencia metalingüística forma parte de las funciones del lenguaje, ya que, por medio de ésta las personas pueden reflexionar, analizar y examinar las diferentes dimensiones del sistema lingüístico. Es decir, el lenguaje se convierte en objeto de análisis por parte de los individuos.

Míguez (2018) menciona que el desarrollo metalingüístico está relacionado con un cambio en la capacidad de procesamiento de la información, la cual se da durante la infancia, periodo en el que los niños son conscientes de cómo pueden controlar sus procesos intelectuales para adecuarlos a diferentes tareas en contextos determinados, es decir, aislar los hechos del contexto inmediato para poder analizarlos de forma consciente (Flores-Romero et al., 2006).

2.3 Conciencia fonológica

La conciencia fonológica se refiere a la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado, esto permite predecir las habilidades lectoras futuras (Guarneros y Vega, 2014; Míguez, 2018). Por su parte Fumagalli, Wilson y Jaichenco (2010) definen la conciencia fonológica como la habilidad para analizar internamente la estructura de la palabra y así poder identificar sus constituyentes y, más específicamente, implica la capacidad para reconocer, segmentar, acceder y manipular las unidades sub-léxicas: sílabas, unidades intra-silábicas y fonemas. Así mismo, posee la habilidad para crear nuevas unidades superiores a partir de dichos segmentos más pequeños aislados (Arancibia, Bizama y Sáez, 2012). En el alfabeto español, existen 27 letras distintas, 29 grafemas y 25 fonemas (por ejemplo: la palabra “cuchillo” tiene 6 fonemas /c/ /u/ /ch/ /i/ /ll/ /o/, ocho letras c-u-c-h-i-l-l-o y seis grafemas c-u-ch-i-ll-o). En el caso de la lectura, nuestro idioma es totalmente transparente, existe una correspondencia biunívoca, es decir, que a cada grafema le corresponde un solo fonema; en el caso de la escritura, la correspondencia no es biunívoca pues a algunos fonemas les corresponde dos o más grafemas, por ejemplo: el sonido /K/ se puede representar por los grafemas c y k (Defior, 2000).

Treiman (como se citó en Fumagalli et al., 2010) propuso un modelo jerárquico de niveles de conciencia fonológica en el que se incluyen: la conciencia silábica, la conciencia intrasilábica y la conciencia fonémica; en estos niveles se incluyen las distintas unidades subléxicas (sílabas, rimas, ataques y fonemas) y presentan distintos grados de complejidad, según la unidad lingüística, objeto de reflexión y manipulación que se encuentre implicada (Gutiérrez y Díez, 2018).

En todos los niveles, la habilidad de segmentación juega un papel fundamental en el acceso del aprendizaje de la lectura y escritura, puesto que, por un lado, permite al niño comprender las relaciones existentes entre lenguaje escrito y lenguaje hablado; por otro lado, le facilita el proceso de decodificación y codificación tan difícil en sus inicios (Arnáiz, Castejón, Ruiz y Guirao, 2002). Es por eso que la conciencia fonológica se ha considerado como una de las habilidades esenciales previas para el desarrollo de la lectura y escritura, de tal manera que se

ha determinado la incorporación del entrenamiento específico en tareas de conciencia fonológica, como parte de los programas escolares, en niños con dificultades lectoras y con niños pre-lectores. Una manera en la que los niños de nivel preescolar se preparan para leer es escuchando las palabras, generando rimas sencillas (p.ej sol-gol), separando palabras cotidianas en sílabas, a manera de cánticos, aislando y manipulando el sonido inicial y final de las palabras, separando la pronunciación de los sonidos en palabras de dos o tres fonemas (p. ej pan en [p][a][n]).

De acuerdo con este modelo, Treiman y Zukowski (como se citó en Fumagalli, Wilson y Jaichenco, 2010) manifestaron que la conciencia fonológica no es una habilidad única que emerge de una sola vez, sino que implica un proceso de desarrollo. Lo que varía a lo largo de este proceso, es la complejidad lingüística de los segmentos fonológicos que los niños pueden detectar y manipular; al inicio los niños van siendo conscientes de que el habla se compone de sonidos que son cada vez más pequeños (palabras, sílabas y rimas) y empiezan a detectar palabras que comparten sonidos; conforme avanza el tiempo y sus experiencias con el lenguaje se incrementan, los niños ya empiezan a manipular los sonidos que conforman el habla, es decir, los fonemas (Anthony y Francis, como se citó en Míguez, 2018).

Diferentes estudios han constatado que la sílaba es la unidad que los niños pueden reconocer y manejar con mayor facilidad, incluso antes de empezar a leer (Gutiérrez y Díez, 2018), lo cual concuerda con el hecho de que la conciencia fonológica implica un desarrollo progresivo, donde en un primer momento, los niños perciben los estímulos lingüísticos como un todo y paulatinamente se comienza a reconocer y diferenciar los distintos segmentos (Fumagalli, Wilson y Jaichenco, 2010).

Jiménez, Ortiz, Blaiklock, Anthony, Francis y Fernández (como se citó en Miguez, 2018) mencionan que, durante los últimos 20 años, se ha encontrado que los niños necesitan poseer un mínimo de conciencia sobre la estructura fonológica del lenguaje oral antes de poder iniciarse en el aprendizaje del lenguaje escrito. Es por ello que se podría afirmar que existe una conexión muy clara entre la conciencia

fonológica y el desarrollo de la lectura (Míguez, 2018). Por otra parte, Fumagalli, Wilson y Jaichenco (2010) señalan que la ausencia o el escaso desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica puede ser una posible causa de las dificultades en el aprendizaje de la lectura (retraso lector y dislexias). Así mismo, se constató que el entrenamiento de las habilidades de conciencia fonológica mejora el rendimiento de las tareas que involucran su ejecución y facilita el aprendizaje de la lectura y la escritura.

2.3.1 Conciencia silábica

La conciencia silábica es el primer nivel de la conciencia fonológica. Gutiérrez y Díez (2018) y Guarneros y Vega (2015) la definen como la habilidad para identificar, segmentar y manipular las sílabas que componen una palabra; además de ser un proceso consciente. Por su parte Arnáiz, Castejón, Ruiz y Guirao (2002) mencionan que es el conocimiento explícito de que las palabras están formadas por una secuencia de unidades fonológicas cuya característica es que éstas pueden ser articuladas por sí mismas. Por ejemplo, se le dirá la palabra en sílabas por separado al niño: “ca-sa” y él logrará identificar la palabra: “casa”.

2.3.2 Conciencia intrasilábica

La conciencia intrasilábica se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos: ataque y rima. El ataque es la parte de la sílaba compuesta por la consonante inicial o grupo consonántico inicial y la rima se refiere a las sílabas finales, la rima, a su vez, está constituida por un núcleo vocálico y coda (Fumagalli, Wilson y Jaichenco, 2010; Guarneros y Vega, 2015; Gutiérrez y Díez, 2018). Por ejemplo, que el niño logre segmentar la palabra “caras” en sus componentes intrasilábicos: /c/ ataque /a/ rima /r/ ataque /a/ ataque /s/ coda.

2.3.3 Conciencia fonémica

La conciencia fonémica es la habilidad que implica la comprensión de que las palabras están constituidas por fonemas que son unidades sonoras discretas es decir la habilidad de prestar atención a los sonidos de las palabras como unidades abstractas y manipulables (Guarneros y Vega, 2015).

Por consiguiente, el alumno que se enfrenta al aprendizaje formal de la lectura debe tener información y conocimiento de las estructuras relevantes de la palabra, siendo una de éstas el fonema. El niño tiene que ser capaz de segmentar y reconocer el fonema visual (grafema correspondiente) y auditivamente (Arnáiz, Castejón, Ruiz y Guirao, 2002). En concordancia con esto, Gutiérrez y Díez (2018) la definen como la habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla, lo que conlleva darse cuenta de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas o unidades mínimas no significativas (que son los fonemas). Por ejemplo, mencionarle una palabra al niño: “caracol” y pedirle que preste atención a sus sonidos para que posteriormente logre identificar sus fonemas y segmentarla a partir de estos: /c/ /a/ /r/ /a/ /c/ /o/ /l/.

2.4 Conciencia morfológica

Actualmente las investigaciones y la mayor atención dentro de las conciencias metalingüísticas es la conciencia morfológica, ya que, en los sistemas alfabéticos escritos, las letras o grupos de letras, en mayor o menor medida, están representadas por fonemas (González, Rodríguez, Gázquez, González y Álvarez, 2011). De ahí que la mayor parte de las investigaciones que se han realizado sobre las habilidades que intervienen en el desarrollo de la lectura en las últimas décadas se han centrado en el estudio de la conciencia fonológica (Míguez, 2018).

Sin embargo, en los sistemas alfabéticos, las unidades escritas poseen una información tanto fonológica como morfológica, y existen evidencias de que no solo los fonemas, sino también los morfemas, son procesados en dichos alfabetos (Wang, Yang y Cheng, como se citó en González, Rodríguez, Gázquez, González y Álvarez, 2011); por lo tanto, la conciencia morfológica resulta fundamental para la comprensión de palabras y la lectura (Míguez, 2018).

Antes de definir la conciencia morfológica es importante establecer que es la morfología; Varela (1999) la define como una rama de la lingüística que estudia la

estructura interna de las palabras para delimitar, definir y clasificar sus unidades, las clases de palabras a las que da lugar y la formación de nuevas palabras.

Teniendo en cuenta esto, la conciencia morfológica es la habilidad que permite entender de forma consciente y poder analizar cómo las palabras se pueden descomponer en unidades más pequeñas con significado (raíces, prefijos, sufijos, desinencias, etc.) (Rueda-Sánchez y López-Bastida, 2016); además de poder manejar y manipular dichas unidades (González, Rodríguez, Gázquez, González y Álvarez, 2011). Por ejemplo, que el niño logre analizar y descomponer una palabra: llevábamos (llevá-ba-mos) donde “ba” es el sufijo que indica preterito imperfecto, un tiempo pasado y “mos” que indica una primera persona del plural (nosotros).

A través de esta habilidad es posible deducir los significados de palabras desconocidas a partir de aquellas que conocemos, así como reconocer las familias léxicas a las que pertenecen diversas series de palabras y los significados que todas ellas comparten (Míguez, 2018).

El desarrollo de esta conciencia se va dando a medida que avanza el aprendizaje del lenguaje escrito en educación primaria e incluso en la secundaria (Rubin, como se citó en Rueda-Sánchez y López-Bastida, 2016), de forma que no refiere exclusivamente de la maduración o la exposición a la lengua. De este modo, se puede establecer una clara distinción entre morfología y conciencia morfológica, ya que la morfología se adquiere con el desarrollo del lenguaje oral y la conciencia morfológica se adquiere con el aprendizaje de la lectura y escritura. Así mismo, la conciencia morfológica está relacionada con el resto de las habilidades metalingüísticas y con el buen aprendizaje de la lectura, la escritura y la comprensión lectora (Rueda-Sánchez y López-Bastida, 2016).

2.5 Conciencia sintáctica

La conciencia sintáctica es una habilidad que nos permite ser conscientes de las categorías gramaticales, de las palabras o conjuntos de palabras, y conocer cómo

estas se agrupan dentro de una oración (Míguez, 2018). Además de ejercer control intencional sobre la aplicación de las reglas gramaticales (Gombert, como se citó en Mariángel y Jiménez, 2015). Ejemplo de esto es ser capaz de identificar si el orden de las palabras de una oración es correcto o no, comprender la relación existente entre la oración principal y la subordinada, y conocer las reglas de formación de oraciones en la lengua materna (Míguez, 2018).

Navarro y Reyes (2013) mencionan que la conciencia sintáctica funciona a modo de patrón en el que es posible encajar distintas piezas (categorías gramaticales) que conforman el discurso. Durante el aprendizaje del lenguaje estos patrones sintácticos son de algún modo internalizados independientemente del desarrollo de otros componentes lingüísticos otorgándole estructura al lenguaje.

El procesamiento sintáctico implica asimismo tener en cuenta diversas claves, como los signos de puntuación, los marcadores morfológicos o la propia estructura gramatical, es decir, el orden de las palabras en la oración y las distintas combinaciones de elementos. Por ejemplo, dar una oración en desorden: “el pan niño come” y pedir que el niño logre acomodarla de forma que siga las reglas gramaticales: “el niño come pan”.

2.6 Conciencia pragmática

La conciencia pragmática, al contrario que otros tipos de conciencia que se centran exclusivamente en el sistema lingüístico, incluye aspectos que van más allá del lenguaje, como los parámetros extralingüísticos en los que tiene lugar el discurso (Gombert, 1992 como se citó en Míguez, 2018). Por ejemplo, que el niño logre entender las intenciones de los demás cuando hablan y de expresar las propias, de una forma eficaz y con un manejo del código apropiado al contexto como el lugar, las personas, las emociones, etc.

Desde edades muy tempranas este tipo de conciencia permite al niño ser consciente de los criterios del lenguaje, como por ejemplo, la capacidad de darse

cuenta cuando el interlocutor quiere iniciar un diálogo, ser consciente de los turnos de palabra, adivinar el significado de los cambios en la entonación, el volumen y la intensidad de la voz que permiten expresar significados variados, así como poder registrar y relacionar las ideas que transmite el interlocutor, realizando las inferencias adecuadas según el contexto (Vellutino, como se citó en Míguez, 2018).

En general el lector debe conocer, además de las reglas lingüísticas del idioma, las reglas culturales y sociales que le permitan adecuar el mensaje a una situación determinada, monitorizar dicha adecuación y comprender la relación que existe entre el mensaje y el contexto en el que este se produce (Míguez, 2018).

En suma, el lenguaje posee una función totalmente comunicativa, es decir, se usa con la intención de obtener un cambio de comportamiento de los interlocutores, y se correlaciona con la función de representación significativa del pensamiento (Acuña y Sentis, 2004).

Capítulo III. Factores en el desarrollo del niño que influyen en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura

Durante las últimas décadas, uno de los campos más fructíferos dentro de la investigación educativa ha sido la exploración de factores asociados al aprendizaje de la lectura y escritura. Esta búsqueda se ha dado desde diversas perspectivas teóricas y áreas de estudio, en donde la finalidad ha sido conocer cuáles son las variables que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, cuál es su importancia y cómo podrían ser mejoradas (Cornejo y Redondo, 2007).

Respecto a estas variables que inciden en los logros de aprendizaje lectoescritor en los niños, distintos autores como Chinchilla (2014) ponen énfasis en la importancia que tienen diversos factores estructurales, los cuales alteran positiva o negativamente el rendimiento académico de los alumnos como lo son factores motivacionales, psicomotrices, culturales, niveles socioeconómicos y educativos familiares, el acceso a la educación de calidad, etc.

A continuación, se desarrollarán factores psicológicos, socioculturales, económicos y educativos en donde en cada uno, es de vital importancia la influencia del contexto familiar.

3.1 Psicológicos

Los factores que influyen en el éxito académico inciden directa o indirectamente sobre los resultados obtenidos y esto depende de cuatro elementos: motivación, aptitudes intelectuales, conocimientos previos y aplicación de técnicas de estudio. La motivación es una de las claves del aprendizaje, y si ésta no se potencializa puede provocar desinterés, apatía y escasa participación lo que puede llevar al no hacer nada y fracasar. La motivación es considerada como el impulso que conduce a una persona a elegir y realizar una acción, la cual, depende de cada persona. Pero los padres y docentes pueden encaminarla teniendo en cuenta el nivel de desarrollo del alumno, sus conocimientos previos, su historial educativo y la forma en que se lleve a cabo la enseñanza (Raya 2010).

Por su parte Revenga (1994) menciona que, si un niño percibe desde un principio el hecho de leer y escribir como una experiencia interesante, valiosa, y sobre todo agradable y atractiva, el esfuerzo que le implique este aprendizaje se verá compensado por todas las ventajas que le traerá, entre ellas el placer y la enorme satisfacción por el hecho de ser capaz de descifrar algunas palabras y, más adelante, de poder llegar a comprender oraciones y textos completos.

Para Raya (2010) un factor relacionado con lo anterior es la atención, la cual, se encuentra muy ligada a la concentración. La atención hace referencia a una cualidad de la percepción que funciona como una especie de filtro de los estímulos ambientales, evaluando cuáles son los más importantes y dotándolos de prioridad para centrarse de manera persistente en un estímulo o actividad; ya que, para conseguir un ritmo adecuado de activación mental y concentración es necesario aprender a relajarse. Lo que indica que si un alumno está relajado física y mentalmente le será más fácil llegar a la concentración. Sin embargo, si un estudiante se encuentra ansioso o nervioso, está dificultando su ritmo de trabajo y no podrá rendir al máximo.

Teniendo en cuenta lo anterior, para lograr el aprendizaje hay que lograr la comprensión y la cual exige el empleo de todas las habilidades cognitivas que el niño dispone. Para Revenga (1994) la comprensión exige en primer lugar una cierta motivación que supone:

- 1) Capacidad de atención, que permita al niño seleccionar aquellos estímulos que resulten significativos (interesantes) en una situación de aprendizaje.
- 2) Utilización de la memoria a corto plazo, que le permita la asociación con otros términos o aspectos ya conocidos.
- 3) Utilización de la memoria a largo plazo, que le permitirá «archivar» un conocimiento determinado, y a su vez utilizarlo cada vez que sea requerido.

Por otro lado, Delors (como se citó en Plata, González-Arratia, Oudhof, Valdez, y González 2014) menciona que actualmente la educación es concebida como la correspondiente al desarrollo de capacidades, habilidades, perspectivas y

potencialidades, para lograr una formación integral, con lo que el sujeto logrará desarrollarse en diferentes ámbitos. Para ello, la educación debe sustentarse en cuatro pilares: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.

Tradicionalmente la educación básica en México se había ocupado exclusivamente del aspecto cognitivo, más que del área emocional y psicológica, sin embargo, recientemente se ha incorporado el interés por reconocer cómo es que los aspectos de la personalidad influyen en el aprendizaje. Esto debido a que varios estudios han expuesto que los niños que presentan aspectos positivos de personalidad cuentan con un mejor rendimiento escolar (Duarte, como se citó en Plata, González-Arratia, Oudhof, Valdez, y González, 2014).

Plata, González-Arratia, Oudhof, Valdez, y González (2014) mencionan que existen variables de personalidad vinculadas con el aprendizaje, entre las que se encuentran la resiliencia, la autoestima y la autoeficacia, las cuales propician que el sujeto participe, se involucre activamente, resista las adversidades y tenga un mejor desempeño en la escuela. González y Valdez (2007, p. 46) definen la resiliencia como “la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy”.

Respecto a esto, investigaciones realizadas por Werner y Smith (como se citó en Plata, González-Arratia, Oudhof, Valdez, y González, 2014) reportan que los niños con capacidad resiliente muestran facilidad para establecer relaciones, resolver problemas, desarrollar un sentido de identidad, hacer planes y determinar expectativas. Además, de ser niños con una mayor independencia lo que les ayuda a ser más seguros, más activos, a relacionarse mejor con otros, ser flexibles y contar con iniciativa propia. Por su parte, Gordon (como se citó en Plata, González-Arratia, Oudhof, Valdez, y González, 2014) menciona que poseen mayor tolerancia a la frustración, son cooperativos, competentes, tienen madurez intelectual, y expresan interés por nuevos retos, asimismo, confían en ellos mismos y en el ambiente que

les rodea. Además, se detectó que existe una diferencia significativa entre el rendimiento escolar (alto y bajo) y los factores resilientes de los alumnos, ya que, los individuos con bajo rendimiento escolar demuestran menor resiliencia (Plata, González-Arratia, Oudhof, Valdez, y González, 2014).

Por otra parte, un factor indispensable a analizar es la autoestima, ya que, los niños que la poseen en alto grado se identifican por ser cooperativos, creativos, por mostrar ideas nuevas, realizar su trabajo con satisfacción y ejecutarlo en forma adecuada, y demostrar confianza en sí mismos y en el entorno, lo cual repercute en el aprendizaje, es decir, existe una relación entre la autoestima y el rendimiento escolar. Un nivel alto de autoestima condiciona una mayor responsabilidad, compromiso, seguridad y motivación para el desempeño de tareas y logros escolares (Arratia, como se citó en Plata, González-Arratia, Oudhof, Valdez, y González, 2014).

Para Revenga (1994) un factor a tomar en cuenta son las capacidades verbales, ya que estas deben estar lo suficientemente maduras para poder llevar a cabo el aprendizaje de la lectura y escritura, así el niño aprende a leer cuando está preparado para ello y el pretender anticipar el momento adecuado tiene con consecuencia resultados contraproducentes.

Según Torres (2003), hay factores psicomotrices que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura, los cuales son:

- **Conocimiento del cuerpo:** Cuando el niño o la niña conoce sus movimientos, sus impresiones kinestésicas y cenestésicas. Esa orientación y estructuración espaciales lo ubican y lo condicionan para el aprendizaje de la lectura
- **Orientación temporal:** El niño o la niña debe tener un claro conocimiento del tiempo y de su duración para poder expresar con sucesión cronológica los hechos.
- **Sentido del ritmo:** El factor rítmico, como sucesión de elementos sonoros en el tiempo, interviene en el aprendizaje de la lectura.

- **Predominio lateral:** Este predominio abarca ojos, oídos, manos y pies. Lo cual se ve inmerso al momento del desarrollo de las habilidades prelingüísticas.
- **La coordinación sensorio-motriz:** La psicomotricidad es donde se conjugan todos los factores anteriores: esquema corporal, orientación y estructuración espaciales, sentido del ritmo, entre otros, pero es en el aprendizaje de la escritura donde juega un importante papel.

3.2 Socioculturales

Respecto a las variables del hogar y entorno familiar que influyen en los logros de aprendizaje, Cornejo y Redondo (2007) enuncian que diversos estudios muestran una alta coincidencia acerca del peso que tienen factores estructurales, destacándose el nivel socioeconómico familiar, el nivel educativo de los padres (particularmente la escolaridad de la madre), las condiciones de alimentación y salud durante los primeros años de vida, el acceso a la educación preescolar de calidad y los recursos educacionales del hogar. Sin embargo, investigaciones destacan la importancia de factores de carácter menos estructural. Dentro de los cuales se destacan las expectativas educacionales y aspiraciones laborales de las familias respecto a sus hijos, el clima afectivo del hogar, las prácticas de socialización temprana y variables que apuntan hacia las relaciones de la familia con la escuela como el involucramiento familiar en tareas y actividades escolares, y la armonía entre códigos culturales y lingüísticos de la familia y la escuela (Cornejo y Redondo, 2007).

Para Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo, y Rugerio (2008) el proceso de aprendizaje de todas las habilidades cognitivas implica interacciones complejas, las cuales se ven afectadas por factores como prácticas de crianza, circunstancias socioeconómicas, estructura familiar, interacciones adulto-niño y medioambiente educativo. Respecto al ámbito familiar Raya (2010) comenta que existe una responsabilidad por parte de los padres, ya que son ellos los principales

elementos que deben de alentar al alumno a tener una inquietud cultural y valorar los estudios como un éxito personal y social; puesto que las actitudes, valores y hábitos se adquieren más allá de los centros educativos.

Por otra parte, Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo, y Rugerío (2008) comentan que los niveles de desarrollo del niño se ven influenciados de manera importante por las características de las interacciones con los padres y el tipo de actividades en que la familia se involucra, especialmente en lo relacionado con las habilidades lingüísticas, preacadémicas y lectoras, lo cual se asocia con los niveles de logro en habilidades de lectura, escritura, matemáticas y otras competencias académicas que los alumnos desarrollan. Así mismo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004) reporta que los estudiantes que reportan una interrelación más frecuente con sus padres tanto en los asuntos culturales como sociales tienden a tener un mejor desempeño en la escala combinada de aptitud para lectura.

Otro aspecto importante de la estructuración familiar es que a partir de ésta se va formando la personalidad de los niños, su visión del mundo y la forma de relacionarse con los demás, lo cual repercute en el ámbito escolar (Montenegro y Montenegro, 2010). Así mismo, el tipo de familia también tiene su incidencia en el rendimiento académico como el hecho de que los estudiantes que viven con ambos padres presentan una relación positiva a los que viven con sólo el padre o madre (Chinchilla, 2014).

Por su parte el INEE (2004) menciona que el nivel educativo de los padres y la calidad de la comunicación que tienen con los hijos muestran una relación positiva con el desempeño estudiantil, por lo que, deben ser tomadas en cuenta tanto por los familiares como por los docentes, puesto que si son efectivas influyen en el aprendizaje para poder producir seguridad, confianza en sí mismo, amor, respeto y comprensión. Aspectos que el niño va a manifestar en los diferentes momentos de su vida (Montenegro y Montenegro, 2010).

En cuanto a las variables de la comunidad de origen de los estudiantes, se presentan con mayor peso las de carácter estructural, tales como pobreza del vecindario, índices de trabajo infantil y niveles de violencia en el barrio. Sin embargo, también existe la influencia de variables no estructurales en la comunidad de origen que se correlacionan con los resultados escolares de los estudiantes; entre las que destacan: niveles de participación en organizaciones sociales y en actividades voluntarias, niveles de confianza entre las personas y respecto de la escuela (Cornejo y Redondo, 2007).

De acuerdo con esto, Montenegro y Montenegro (2010) mencionan que el medio sociocultural y económico del cual proviene cada niño y niña influye definitivamente en sus aprendizajes, por lo que se debe propiciar la participación integral de los componentes culturales de los niños, en un ambiente de respeto y tolerancia. Así mismo, las experiencias provenientes de su cultura, lengua materna, condiciones ambientales, y el tipo de vivienda son determinantes en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante recalcar que se necesita de la participación de la familia en los procesos educativos de sus hijos(as), y así mismo es necesaria una buena cooperación entre escuela, familia y comunidad para lograr un desarrollo local y sobre todo la participación de los alumnos que favorecen al aprendizaje significativo. Pero también se necesita de un apoyo o una presencia afectiva de los padres como un medio muy importante en el desarrollo integral y de destrezas relacionados con el rendimiento académico de los hijos (Chinchilla, 2014).

3.3 Económicos

Los resultados de diversas investigaciones sobre el desarrollo psicológico infantil y los factores que lo influyen permiten conocer la cercana relación entre los niveles de desarrollo logrado por un niño en sus primeros años de vida y los de aptitud académica que logra durante sus años escolares. También es posible ubicar la

influencia que tiene el ambiente físico y económico en el que el niño es criado sobre su nivel de desarrollo psicológico y académico.

Mendoza (2007, como se citó en Guillen y Suárez, 2015) define a los *factores socioeconómicos* como un conjunto de elementos que afectan de manera particular a los sectores de la sociedad más pobres y necesitados, en otras palabras, en el marco socioeconómico de México, son componentes que están vinculados con las condiciones de dificultad que experimenta una familia, de tal manera que llega a la restricción de necesidades básicas que le permiten lograr una serie de objetivos que sus miembros se han fijado para lograr un óptimo bienestar y desarrollo familiar.

En el contexto mexicano actual, donde gran parte de la población vive en condiciones socioeconómicas desfavorables, cobra particular importancia que la investigación psicoeducativa se dirija hacia la ubicación de los factores que propician el fracaso escolar, dentro de este aspecto y con el propósito de tener una visión más comprensiva de la problemática, conviene señalar los hallazgos más importantes del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA) de la OCDE, ya que incorpora en su modelo de análisis los distintos enfoques prevaletentes en la literatura internacional sobre el tema. En consecuencia, brinda información sobre los factores relacionados con el nivel de competencia de los estudiantes. Hablando específicamente de factores económicos, el INEE (2004) refiere que algunos de los indicadores relevantes son las siguientes:

- a) **Situación laboral de los padres:** haciendo referencia al estatus ocupacional de los padres y las actividades asociadas con estas ocupaciones.
- b) **Recursos económicos de las familias:** la disponibilidad de una serie de artículos y hablando específicamente con la educación de sus hijos, con los materiales que cuentan los niños.
- c) **Poseiones y actividades relacionadas con la cultura “clásica”:** si niños cuentan en su hogar con obras de literatura clásica, libros de

poesía y obras de arte; frecuencia en la participación de actividades relacionadas con la cultura clásica, tales como visitar museos o galerías de arte, asistir a obras de teatro, a la ópera, a funciones de ballet o a conciertos de música sinfónica.

- d) **Comunicación sobre temas sociales y aspectos culturales:** frecuencia en las interacciones padres-hijos en la discusión de temas políticos o sociales, comentarios sobre libros o películas, escuchar música juntos, comentar su desempeño escolar, compartir la comida principal y pasar tiempo sólo conversando.

Autores como Raya (2010) coinciden con el INEE, debido a que, si bien no es posible generalizar, un porcentaje significativo del éxito académico de los estudiantes de educación básica se debe a los factores económicos que tiene su núcleo familiar. Esto relacionado tanto con el acceso a la educación, es decir, la posibilidad con la que cuentan los padres y madres de familia en inscribir a sus hijos en escuelas públicas o privadas, así como los materiales y el sitio en donde los alumnos van desarrollando sus habilidades académicas en el hogar. Es decir, es importante desde el tipo de iluminación con la que se cuenta en el lugar de estudio en casa, como la temperatura, la ventilación, el mobiliario, hasta los ruidos externos. Aunque la mayoría de los padres y/o estudiantes concedan muy poca importancia a estos factores, son elementos que están íntimamente relacionados con el nivel económico de los padres, no sólo de México, sino de muchos otros países.

González (2004) refiere que la inequidad social entre ciudadanos y familias existe en la mayoría de las sociedades actuales en todo el mundo y que, aun cuando el sistema educativo ha sido visto tradicionalmente como un medio para prevenir esta inequidad y garantizar que todos los niños tengan acceso a la educación, lo que sucede en la realidad es lo contrario, la escuela puede mantener y reproducir las diferencias sociales vinculadas con los factores socioeconómicos.

Investigaciones como las de De Jong y Leseman (2001) han explorado los efectos de las prácticas alfabetizadoras en casa sobre el desarrollo de la decodificación de palabras y la comprensión de la lectura en amplias muestras de

niños con características socioeconómicas y étnicas diversas. Sus resultados han mostrado que no sólo el ambiente familiar provee a los niños de oportunidades distintas para la interacción educacional, sino que los alumnos de clase media son preparados para la escuela en el hogar, siendo un ejemplo de esto, la lectura de cuentos, la solución conjunta de problemas y otras actividades preacadémicas y de lectura y escritura, mientras que los de clase socioeconómica baja no cuentan con dichos apoyos. Estas diferencias tienen un impacto en el desarrollo de la lectura y escritura durante los años escolares.

Por otra parte, estudios como los de Guevara, García, López, Delgado y Hermosillo (2007) en las que evalúan las habilidades lingüísticas y preacadémicas con las que ingresaron a nivel primaria niños de estrato sociocultural bajo en el ciclo escolar 2004-2005, concluyen que los niños mostraron bajos niveles en habilidades como discriminación de sonidos, análisis y síntesis auditivas, nombramiento de objetos representados en láminas, conocimiento del significado de palabras, sinónimos, antónimos, palabras supraordinadas, repetición de un cuento corto captando las ideas principales, así como en la conformación gramatical de su discurso en expresión espontánea. Además, se encontraron niveles bajos en comprensión verbal, aptitud perceptiva de formas y relaciones espaciales.

En relación con lo anterior, otros estudios evidencian que los niños al finalizar su educación preescolar muestran pocas habilidades lingüísticas y preacadémicas pueden tener muchos problemas para desarrollar habilidades lectoras (Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo y Rugerío, 2008). De los estudios en el campo se concluye que la pobreza, así como la movilidad que se vincula con esta condición de las familias, son factores que influyen en el aprovechamiento escolar de los alumnos.

De esta manera, se aportan datos indicativos de que en los cursos preescolares parecen estarse descuidando actividades encaminadas a desarrollar habilidades lingüísticas en niños de estrato socioeconómico bajo, lo que, aunado a la privación cultural en el seno familiar, pone a los alumnos en desventaja para enfrentar los requerimientos del currículum de educación básica primaria. En cuanto

al contexto mexicano, es de llamar la atención la escasez de estudios dirigidos a evaluar el nivel de competencia preacadémica y lingüística de los alumnos que inician la educación básica primaria, así como sus avances y fallas académicas a lo largo de dicha instrucción, especialmente en alumnos de estrato socioeconómico bajo, al que pertenece un gran número de niños que se incorporan a las escuelas públicas mexicanas.

Aun cuando en la literatura especializada sobre el tema se concluye que mejores condiciones socioeconómicas propician resultados de aprendizaje superiores, no siempre ocurre así. Se ha determinado que existen otros factores que en determinadas condiciones crean una sinergia que permite amortiguar la influencia negativa que sobre el aprendizaje pueden tener las condiciones socioeconómicas adversas, como son la estabilidad emocional en el hogar y el apoyo de los padres en las actividades escolares.

3.4 Educativos

Autores como Solovieva y Quintanar (2010) refieren que los métodos de enseñanza constituyen uno de los problemas más inquietantes del sistema educativo, debido a que no se basan en los avances de la pedagogía y de la psicología, sino en lo que está de “moda” o en decisiones políticas.

Como se ha mencionado anteriormente, la importancia de desarrollar en los niños la lectura y la escritura en el primer año de primaria, se basa en cubrir la demanda de los planes y programas de estudio que se estipulan en los estándares curriculares de lenguaje y comunicación, ya que, de lo contrario, los niños presentarán bajos porcentajes de desempeño y deserción escolar.

Tradicionalmente en la enseñanza de la lectura y escritura se han desarrollado dos métodos o enfoques educativos, en el primero se considera que el niño debe ser entrenado en habilidades básicas como parte formal de lectura y escritura; en el segundo el niño puede ir construyendo su propio conocimiento y aprender a leer y

escribir en función de las experiencias a las que está expuesto (Teale y Suzby, 1986 como se citó en Swarts, Shook, Klein y Hagg, 2003).

Sin embargo, desde el punto de vista de Solovieva y Quintanar (2010), todo método educativo debe incluir:

- 1) Una teoría sólida de la enseñanza y el aprendizaje.
- 2) La preparación de maestros de acuerdo a esta teoría.
- 3) La sensibilización de los maestros para que se apropien del modelo.

Los métodos empleados para la enseñanza de la lectura y escritura están estrechamente relacionados con los tipos básicos de enseñanza en la educación, los cuales son:

1. **Tradicional:** Una de las características principales de este tipo de enseñanza es el maestro, ya que funge como una figura central, el cual se basa en los programas a través de memorización. Una de las bases de este tipo de enseñanza radica en la psicología conductual, donde el proceso de aprendizaje se da en términos de estímulo- respuesta y los alumnos participan como receptores. En cuanto al éxito escolar del niño, éste se valora por su capacidad de memorizar, recordar y reproducir la información. Para este tipo de enseñanza, la maduración se considera un elemento importante para poder enseñarle al niño (Solovieva y Quintanar, 2010).
2. **Interactivo:** Algunas de las características principales de este tipo de enseñanza son la creatividad, espontaneidad y la interacción que tiene el niño con su medio sobre la base de su motivación. Una de las bases de este tipo de enseñanza radica en la psicología en donde cada niño se considera creativo por naturaleza además de sólo necesitar las condiciones adecuadas para desarrollar sus potenciales. El maestro aquí, funge como animador, de manera que respeta su individualidad, para lo cual son necesarios los juegos, solución de problemas y actividades libres, de acuerdo a los intereses del niño. Por último, se considera una enseñanza sin conceptos debido a que no son interesantes ni necesarios para ellos (Solovieva y Quintanar, 2010).

Dentro de estos factores educativos que influyen en la enseñanza de la lectura y escritura, Solovieva y Quintanar (2010) señalan que es necesario que los docentes empleen métodos con un enfoque novedoso. Por ejemplo, dentro de la psicología de Vigotsky se plantea que la enseñanza estimula el desarrollo, es decir, consiste en la adquisición de la experiencia histórico cultural de toda la humanidad. En este enfoque la acción es la unidad de la actividad humana que contiene todas las características esenciales de la psique humana.

De manera general, el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso único, indisoluble, y es imposible sin sus dos participantes: el maestro y el alumno. Las acciones del alumno son la base para la asimilación de los contenidos, las cuales organiza el maestro. Esto significa que el éxito o el fracaso del niño a nivel primaria en donde se desarrolla la lectura y escritura, dependen del método de enseñanza.

Uno de los objetivos principales en la escuela es la adquisición de conceptos científicos de las asignaturas básicas y para lograrlo, es necesario diferenciar entre conceptos empíricos y teóricos. La enseñanza de cada materia debe iniciar con la introducción de los conceptos nucleares a través de una orientación adecuada. La adquisición de los conceptos es imposible sin su inclusión en las acciones correspondientes. Dichas acciones se trabajan desde el plano externo hasta el plano interno, cuando el alumno se convierte en actor independiente de su aprendizaje.

La acción debe considerar todas las características esenciales de la actividad y toda su estructura. La acción incluye los elementos estructurales básicos: motivo, objetivo, medios de realización, base orientadora y resultados. Por ejemplo, dentro del aula, la enseñanza de la lectura se da de manera tradicional donde al niño se le enseña la lectura a través de los siguientes métodos:

- La asociación de la imagen visual de una letra con su nombre alfabético, después de lo cual se tratan de unir las letras en sílabas y, más adelante, en palabras.

- La asociación de la imagen visual de una palabra con su pronunciación y el reconocimiento posterior de la palabra sobre la base de la memoria visual.

Con este tipo de enseñanza tradicional, los niños presentan dificultades para el desarrollo de la lectura. En el primer caso, las dificultades principales son: silabeo, errores ortográficos en la escritura y falta de comprensión de lo que se lee. En cuanto al segundo caso las dificultades se basan en el olvido de palabras, confusión de palabras visualmente parecidas, imposibilidad para leer palabras nuevas, anticipaciones y fallas en la comprensión.

Solovieva y Quintanar (2010) consideran que el método de enseñanza de la lectura, desde el inicio mismo de su introducción en el primer año de Primaria, se debe basar en el análisis fonético - fonemático de las palabras del idioma castellano. El niño mediante el cumplimiento de etapas desarrollara la lectura, así como la escritura, bajo la orientación del maestro o tutor, el mismo niño es el que determina la cantidad de sonidos que contienen las palabras, su estructura, el lugar de cada sonido y los sonidos parecidos y diferentes; además, inventa palabras con la misma (u otra) cantidad de sonidos. Después el niño aprende a realizar la primera clasificación teórica de los sonidos del lenguaje (reconocer los sonidos vocales y consonantes).

Así, el niño analiza la estructura de las palabras de acuerdo con el orden y el tipo de sonidos que las componen, puede elaborar palabras con la misma cantidad de vocales o consonantes y palabras que inicien con el mismo sonido o que lo tengan en otra posición en la palabra. Y todo esto sin conocer, hasta ese momento, ninguna letra. Además, la acción de análisis de la estructura de los sonidos que componen las palabras se puede llamar general y no particular, debido a que es útil para cualquier idioma que el niño desarrolle.

Las letras se introducen mucho más tarde, después de que el niño desarrolla la habilidad de diferenciar oposiciones fonemáticas finas del idioma materno: sordo sonoro, blando-duro, largo-corto. Gradualmente se introducen las letras de acuerdo a la correspondencia entre el fonema y el grafema. Las letras no participan como nombres de sonidos, sino como representaciones de uno o más sonidos. De esta

forma, los niños desarrollan la habilidad de realizar un análisis independiente de la estructura fonológica de las palabras para poder llegar a la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura, muy diferente al método tradicional que en algunas escuelas se maneja hoy en día, ya que los niños no obtienen un aprendizaje significativo, sino de memorización o mecanización.

Por otro lado, Montenegro y Montenegro (2010) señalan que se ha estudiado desde hace algunas décadas como uno de los factores educativos, la influencia del entorno o el ambiente en el desarrollo integral de los seres humanos en general y de los niños y las niñas en particular. La calidad de la estimulación que los infantes reciban de su ambiente constituye un factor altamente relacionado con el aprendizaje en general y de la lectura y escritura en particular.

Los autores se enfocan específicamente en tres factores educativos, que para ellos han sido los más representativos para la investigación:

1. **La formación docente:** la calidad de la formación de las y los profesores es uno de los principales factores que influyen en el desarrollo de la lectura y escritura, así como los métodos que emplean.
2. **La administración escolar:** otro factor que repercute, debido a que debe de ser motivadora permanente de las destrezas y aptitudes infantiles, necesarias para el proceso de la lectura y escritura. Además, organiza el número de alumnos, supervisa las condiciones de la práctica docente y mantiene equipos de trabajo en coordinación permanente, entre otros.
3. **La infraestructura escolar:** condiciones de la edificación, mobiliario, material didáctico, iluminación, ventilación, etc.

Sin duda, existen diversos factores educativos que influyen en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la lectura y escritura, sin embargo, uno de los puntos relevantes a tener en cuenta es la individualidad de cada niño. Si bien, se abarcaron factores generales que se han reportado en diversas investigaciones, es necesario tener en cuenta el tipo de aprendizaje y nivel de desarrollo con el que cuenta cada niño.

Capítulo IV. Aspectos generales sobre la lectura y la escritura

A lo largo de este capítulo, se aborda el proceso de desarrollo, tanto de la lectura como de la escritura, los métodos de aprendizaje así como las teorías que lo abordan, por lo que conviene señalar que especialmente en la educación primaria, algunos niños presentan retraso en el desarrollo de la lectura y escritura derivado de factores culturales, sociales y educativos por ello, la propuesta de un programa para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura ayudaría al aprendizaje de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, facilitando su enseñanza de la lectura y escritura, para que los niños puedan analizar y comprender los contenidos de los programas escolares, de lo contrario, podría traer problemas de aprendizaje o rezago escolar.

En la actualidad, diversos autores realizan investigaciones sobre el proceso de lectura y escritura ya que las consideran como habilidades del desarrollo mismo del lenguaje, que no se aprenden de forma aislada sino en un proceso integrado. Así como se aprende a hablar en un proceso constructivo personal, en interrelación con los demás y no a partir de reglas, del mismo modo la lectura y la escritura responden a un proceso similar de construcción del lenguaje escrito. Existen autores como Ferreiro y Teberosky, que, si bien conciben a la lectura y la escritura como un proceso en conjunto, dinámico y constructivo, también lo visualizan como el aprendizaje de dos habilidades complejas. Por un lado, la lectura la plantean como un proceso que abarca múltiples aspectos, el trabajo de los símbolos gráficos, su decodificación, clasificación y almacenajes para la clasificación de ideas, etc.; y la escritura como la imitación de ciertos movimientos manuales que dan lugar a determinados estímulos visuales, en donde los alumnos requieren el ejercicio de habilidades como la observación reflexiva, la identificación, la comparación, la clasificación, la resolución de problemas, el análisis, la síntesis, la formulación de hipótesis, así como la generalización, etc.

Un ejemplo cotidiano que algunos autores mencionan es cuando un niño se enfrenta en el proceso de aprender el uso del lenguaje oral. Cuando dice por ejemplo “Se ha rotpido...” y la mamá le explica “Se dice roto, no rotpido”, el niño

aprende, en la práctica, que hay excepciones en la formación de las palabras que emplea usualmente. De igual modo, los “errores” que comete inicialmente cuando aprende a leer y a escribir, se deben a sus construcciones, a las generalizaciones que está elaborando. Con la acción mediadora del docente se percata de ellos, corrige y ajusta sus “reglas”. Las reglas del mensaje oral las ha ido aprendiendo sistemáticamente, a través de múltiples experiencias, de manera empírica, con muchos referentes a su disposición; en cambio, el lenguaje escrito es un aprendizaje totalmente nuevo para él, las reglas son más complejas, casi no tiene experiencias previas ni referentes de los que puede guiarse (Viñals, Vega y Álvarez – Duque, 2003)

De esta manera, Viñals, Vega y Álvarez-Duque (2003) enfatizan que el aprendizaje y ejercicio debe darse de manera simultánea, ya que no es posible esperar a que los niños lean para recién empezar a escribir, es decir, la lectura y la producción escrita se desarrollan paralelamente; para escribir se necesita leer y releer continuamente, por lo que no existen espacios solamente para leer o solamente para escribir.

De igual manera, Gómez-Palacio (1995) menciona que la lectura y escritura tienen características propias, pero están estrechamente vinculadas, mientras que Cooper (1990) menciona que son procesos que dependen del lenguaje oral y de la información previa con que cuentan los alumnos.

La lectura y escritura llevan implícitos procesos semejantes según (Pearson y Tierney como se citó en Cooper, 1990) los cuáles proponen cuatro etapas:

1.- Planificación: el lector planifica su lectura de acuerdo con un propósito determinado con lo cual reflexiona sobre lo que va a leer y en consecuencia activa su información previa relacionada con ese tema. El sujeto escribiente desarrolla un proceso parecido: primero establece algún propósito sobre su escritura, lo reflexiona en torno a lo que ya sabe, antes de comenzar a escribir.

2.- Composición: el lector construye significados, en función de su objetivo y del conocimiento que tiene. El escritor, por su parte, comienza a escribir y elabora

sus significados, a medida que reflexiona y profundiza el tema.

3.- Edición: el lector lee, revisa, y modifica sus significados si es preciso. El escribiente, por su parte, hace una revisión clarificando sus significados y reescribiéndolos con base en lo que resulte más comprensible.

4.- Regulación: el lector, tras reflexionar sobre los significados obtenidos, concluye que ha logrado la comprensión del texto. El que escribe termina por reestructurar definitivamente su texto.

Por lo cual, Cooper (1990) menciona que “integrar la lectura y escritura supone enseñar ambas instancias en forma correlacionada y ayudar a los alumnos a determinar cuáles son las relaciones entre ellas. Siempre que sea posible, las actividades de lectura y escritura deben ir relacionadas y no ser enseñadas como asignaturas independientes entre sí” (p.35).

4.1 Proceso de desarrollo de la lectura y escritura

La lectura y la escritura son habilidades que resultan imprescindibles para alcanzar conocimientos que se organizan en torno a una cultura además de ser cruciales para desarrollarse de manera satisfactoria en la sociedad. El desarrollo de estos procesos lingüísticos es posterior al aprendizaje del habla, de ahí la importancia de que las habilidades orales de la lengua hayan de trabajarse adecuadamente antes de iniciar el aprendizaje del código escrito (Núñez y Santamarina, 2014).

Ferreiro y Teberosky (1979) afirman que cuando consideramos la literatura psicológica dedicada a estudios del proceso de desarrollo de la lectura y escritura, es posible encontrar una lista de habilidades necesarias dentro de las cuales se encuentran: lateralización espacial, discriminación auditiva, discriminación visual, buena articulación, coordinación visomotriz, etcétera. Estas aptitudes descritas en diversas investigaciones son consideradas como factores que correlacionan positivamente con un buen aprendizaje de la lengua escrita.

Teniendo en cuenta lo anterior, autores como Montealegre y Forero (2006) señalan que anterior al desarrollo de la lectura y escritura, los niños desarrollan habilidades fonológicas, las cuales inician entre los 3 y los 6 años, periodo de máxima plasticidad del cerebro, además de que intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial, la conciencia, entre otros. En la lectura y escritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, le permite al niño operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito. El análisis fonológico (correspondencia grafema-fonema) lleva a pensar los componentes del lenguaje oral y a transferir esto al sistema escritural; de tal manera que en el análisis léxico reconoce las palabras y su significado; el análisis sintáctico precisa la relación entre las palabras, para establecer el significado de las oraciones; y el análisis semántico define significados y los integra al conocimiento del sujeto.

De manera específica, Ferreiro y Teberosky (1979) hacen referencia que el proceso por el que cursan los niños para construir el sistema de escritura es universal, debido a que los niños y niñas pasan por los niveles de “conceptualización de la escritura”, bajo el supuesto de que antes de leer y escribir crean hipótesis propias sobre este sistema de representación.

Los niveles de conceptualización de la escritura, autores como Aucapiña y Collahuazo, 2014; Medina, Fuenmayor y Camacho, 2009; Molina, 2010; Narvarte, 2008, como se citó en Estrada, 2012, los describen de la siguiente manera:

Escritura primitiva o indiferenciada: En este nivel las y los niños imitan los gestos del acto de escribir adulto o del pseudografismo, es decir, trazos que parecen letras, pero no lo son, por ejemplo: símbolos, dibujos, círculos, líneas, palos, ganchos, etc. Al inicio de esta etapa aún no hay diferenciación de trazado y escritura de los dibujos ya que los representan de manera similar, sin embargo, posteriormente, inicia una progresiva diferenciación, en donde surge la primera “hipótesis del nombre” en la cual para ellos lo escrito es el nombre del objeto. Además, los niños establecen una relación entre el tamaño del objeto con el número

de letras, p. ej. la palabra *carro* es posible que la representen con mayor número de letras, que la palabra *hormiga* porque así son sus tamaños. En definitiva, en este nivel los trazos realizados son interpretados como actividades de escritura ya que para el niño esta es su interpretación (Molina, 2010).

· *Escritura presilábica o de diferenciación:* En este nivel las y los niños son capaces de reproducir letras e incluso conoce el nombre de algunas de ellas, sin embargo, aún no tiene conciencia real de lo que está escribiendo ni le ha atribuido algún valor fonético. En este nivel son aceptables las letras espejo y otro tipo de disgrafías, no obstante, cualquier estancamiento que perdure a lo largo de estas etapas podría ser indicativo de algún trastorno.

Durante este nivel, las formas gráficas que representa el niño, se van asemejando a las letras convencionales, ya que ahora ya no sólo intenta imitar el acto de escribir, sino también las propiedades formales del texto; percibe la linealidad, unión y separación de las palabras.

Al igual que en el nivel anterior, el niño elabora hipótesis de funcionamiento de código, por ejemplo:

_ Hipótesis de cantidad: El niño considera que debe haber una cantidad mínima de letras para que un escrito se pueda leer.

_ Hipótesis de variedad interna: El niño considera que debe haber variación en el repertorio de caracteres, ya que, si observa que todos los caracteres son iguales, aunque haya un número suficiente, la palabra no se puede leer.

_ Hipótesis de variedad externa: El niño considera que debe haber diferencias entre escrituras para que digan cosas diferentes, puesto que ha iguales caracteres, igual significación, es decir, no escribe dos palabras de igual forma.

· *Escritura Silábica:* En este nivel comienza la fonetización de la escritura, en donde el niño logra identificar la relación entre la escritura y su valor fonético. Las hipótesis que formula el niño en este nivel, son las siguientes:

_ Hipótesis silábica cuantitativa: El niño, a cada una de las sílabas le hace corresponder una representación gráfica.

_ Hipótesis silábica cualitativa: El niño, además de escribir para cada sílaba un símbolo, le añade la importancia de que este símbolo, correspondiente

tanto a vocales como consonantes, coincida con una de las letras que representan algunos de los sonidos que componen la sílaba.

Una de las características de esta etapa, es la aparición de la conciencia silábica, en donde el niño es capaz de descifrar ante la palabra oral, en cuantas partes se segmenta una palabra, además de escribir alguna sílaba entera dentro de la palabra, utilizando, fonemas frecuentes.

- *Escritura silábica-alfabética:* En este nivel las y los niños llevan a cabo una transición entre la etapa silábica y la alfabética, ya que en este nivel ha adquirido totalmente la conciencia silábica, p. ej. escribe una grafía por cada golpe de voz o sílaba, incluso sabe que una sílaba está compuesta por más de una letra para estar bien formada, las cuales deben ser cualitativamente diferentes, además establecen que uno debe ser *consonante* y el otro, *vocal*.

- *Escritura alfabética:* En este nivel, la conciencia fonológica ya está consolidada ya que las y los niños han adquirido la habilidad de la lectura y escritura y son capaces de escribir haciendo corresponder a cada sonido una letra. No obstante, al inicio de este nivel, el niño puede cometer errores como la omisión de alguna letra de una sílaba, por lo que aún no es posible que la escritura sea ortográficamente correcta.

Cabe señalar que estos cinco niveles no constituyen un método, sino que los autores lo consideran como un proceso de construcción, donde una de las funciones principales del instructor consiste en propiciar actividades que favorezcan el avance del niño de un nivel al siguiente.

En cuanto al desarrollo de la lectura, autoras como Ferreiro y Teberosky (1979, como se citó en Beaza, 2012) señalan que el sistema de construcción de la lectura es universal, en donde la evolución consta de tres periodos que el niño debe pasar en orden secuencial, ya que cada etapa es la combinación de habilidades previas con las nuevas:

- *Lectura prealfabética:* El niño no conoce el alfabeto y realiza hipótesis sobre la información contextual de los textos.

· Lectura alfabética: El niño comprende y discrimina progresivamente las letras, sílabas y frases. Al inicio leerá incorrectamente algunas palabras que tengan letras semejantes; posteriormente su lectura se perfeccionará y las palabras con letras semejantes rara vez serán confundidas. Progresivamente irá comprendiendo mejor las unidades presentes en el texto, la organización del texto, los grafemas, los aspectos representados y los no representados (p. ej. los acentos, diéresis, etc.). Posteriormente el niño va conociendo con más precisión las similitudes y diferencias entre las diversas tipologías discursivas, sus contenidos, características particulares, etc. Una vez adquirido el desciframiento en la fase alfabética, es importante insistir en la importancia de la búsqueda de significado, pues la decodificación es necesaria para poder leer, pero no suficiente.

· Lectura alfabética – contextual: Con la práctica de la lectura el niño comprende los distintos significados de las frases en función del contexto, los signos de puntuación, entonación, etc.

En el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, los instructores se encargan de administrar consecuencias contingentes a la respuesta que el niño emite ante la presentación del estímulo escrito o verbal. Tanto los niveles como los periodos por los que pasa el niño en el desarrollo de la lectura y escritura, son relevantes debido a que, teniendo conocimiento de éstos, se puede identificar en qué punto del proceso de aprendizaje se encuentra el alumno, cuáles son las estrategias y objetivos a plantear para que el alumno avance.

4.2 Lectura

La lectura ha sido considerada como una habilidad o destreza que se utiliza para adquirir información y registrarla en los más diversos formatos. El acto de leer es un proceso que abarca múltiples aspectos, el trabajo de los símbolos gráficos, su decodificación, clasificación y almacenajes para la clasificación de ideas, la estructuración de conceptos, sentencias y formas más elaboradas de organización

del lenguaje mental, constituyen elementos de un complejo proceso de aprendizaje (Valverde, 2014).

La lectura oral se entiende como el conjunto de respuestas verbales articulatorias emitidas selectivamente ante un conjunto de estímulos visuales constituidos por lo que llamamos letras, sílabas, palabras o textos. Por ello el aprendizaje de la lectura es un proceso en el cual se modifica el carácter que ciertos estímulos visuales tienen para el sujeto (Toro y Cervera, 2014).

Durante este proceso se da la discriminación de estos estímulos visuales que se dominan letras. En el conjunto complejo los trazos y la palabra, el niño debe de proceder a su análisis aislando cada una de sus unidades. El aislamiento visual de cada letra va acompañado y queda facilitado por la atribución de cada letra, de un sonido, de una verbalización determinada. La relación entre letra y verbalización es unívoca, de esta manera, el proceso de discriminación visual se mantiene a través de una conducta verbal específica: fonema y nombre de las letras en cuestión.

La lectura incluye todas las funciones psicológicas las cuales se encuentran en proceso de desarrollo en la etapa preescolar, entre ellas, el lenguaje ocupa un lugar primordial en la actividad de la lectura. En este proceso, Montealegre y Forero (2006) plantean que participan todos los niveles de la estructura del idioma, los cuales permiten realizar el análisis estructural de esta actividad. En la etapa inicial de su enseñanza, la lectura se basa en el análisis fonológico cuyo elemento principal es el fonema. El niño debe aprender a identificar el fonema en la palabra sonora y relacionarlo con un grafema determinado y diferentes niveles como los que se muestran en la Tabla 1:

Tabla 1.
Componentes del lenguaje.

Niveles	Componente
Fonológico	fonema
Morfológico	morfema
Lexical	palabra
Sintáctico (lógico-gramatical)	oración
Psicológico	expresión (texto)

Nota: Niveles tomados del Manual de componentes del lenguaje Granada y Pellizzari (2009).

Así, la lectura es un proceso de reconstrucción de la forma sonora de las palabras a partir de un fonema gráfico, elaborado con ayuda de signos particulares.

Siguiendo a Ferreiro, la autora considera a la lectura como toda aquella actividad de asignación de un significado a un texto que precede a lo convencional, en otras palabras, permite identificar, decodificar y analizar lo que otra persona quiere decir, pero no sólo consiste en decodificar signos gráficos, sino que busca hallar el sentido del texto y transformar los conocimientos previos con los conocimientos recientemente aprendidos, igualmente Teberosky la define como la primera tecnología mental, de este modo, la autora considera a la lectura como un medio por el cual el individuo procesa de manera sistemática la información recibida a través de códigos gráficos, integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información (Ferreiro y Teberosky, 1979).

En definitiva, la lectura es mucho más que la decodificación grafema-fonema puesto que es todo un proceso activo de construcción de significados de producto de la interacción texto-lector, en este proceso, el individuo es el proceso de comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr sus metas individuales, desarrollar sus conocimientos, potencial personal, y participar en la sociedad.

4.3 Escritura

En principio, aprender a escribir significa imitar ciertos movimientos manuales que dan lugar a determinados estímulos visuales (Toro, 2000). Para ello es necesario un desarrollo óptimo de la motricidad fina, en lo referente a la precisión en movimientos de muñeca, manos y dedos, al control de la presión, y a la coordinación visomotora.

Para Cuetos (2008) escribir es la actividad mediante la cual se expresan ciertas ideas, conocimientos, etc. a través de signos gráficos. Los procesos que intervienen en la composición escrita son: 1) Procesos conceptuales: planificación de las ideas y conceptos que se van a transmitir. 2) Procesos lingüísticos (sintácticos y léxicos): encargados de traducir las secuencias de proposiciones lingüísticas. 3) Procesos motores: su misión es transformar, mediante determinados movimientos musculares, los signos lingüísticos abstractos en signos gráficos.

Desde la posición de Toro, Cervera y Urío (2000), ellos consideran que la copia es la primera habilidad dentro del proceso del desarrollo de la escritura, por tanto, las características físicas de las letras controlarán los movimientos del niño que intentará dibujarlas lo más fielmente posible, para terminar convirtiéndose en estímulos que desencadenan una respuesta motora, que proporciona la grafía correspondiente. A este gesto automático y personal que hace que se puedan escribir las palabras se le llama alógrafo.

El proceso de aprendizaje de la escritura tiene lugar mediante:

1. Modelado a) imitación de los movimientos del maestro y/o de los compañeros b) imitación del modelo escrito
2. Guía física con atenuación de ayudas
3. Moldeamiento: aproximaciones sucesivas al modelo escrito
4. Reforzamiento positivo: elogios del instructor, padres y/o compañeros

5. Auto-reforzamiento o Auto-castigo, al comparar la propia realización con la del modelo propuesto.

Dado lo anterior, Toro y Cervera (2014) enfatizan que una escritura correcta implica modelos neutros, el modelo de escritura a copiar, las letras, se constituyen en estímulos discriminativos de una conducta manual (escribir), que tiene como consecuencia la aparición de otros estímulos visuales, las letras escritas. Por ejemplo, en la **escritura del dictado** implica el aprendizaje de la correspondencia existente entre un código o idioma dado entre fonemas y grafemas, en otras palabras, los estímulos sonoros, auditivos, emitidos por la persona que dicta o habla, deben convertirse en discriminativos respecto de respuestas manuales propios de la escritura haciendo un proceso más complejo que la copia.

Es un proceso que comienza por el análisis de los sonidos verbales. El flujo verbal de quien habla quien dicta debe ser descompuesto en sus elementos. El aprendiz tiene que desarrollar la habilidad de discriminar los fonemas. Resulta más fácil cuando el sujeto tiene conocimiento de la palabra o palabras. A su vez, se va aprendiendo a la equivalencia entre el sonido y el signo escrito. Cada fonema queda asociado a un grafema y en ese momento del proceso, la superposición entre aprendizaje de lectura y desarrollo de la escritura es clara.

Posteriormente, se encuentra la **escritura espontánea**, misma que presupone la existencia de un proceso de codificación y decodificación muy complicado basado en las habilidades desarrolladas en el aprendizaje de la escritura al dictado. En este tipo de escritura cobra especial importancia el análisis del mensaje en cuanto a su forma (estructura y complejidad de las frases, vocabulario) y contenido (lo que se quiere decir) (Toro, Cervera y Urío, 2000)

Una vez seleccionado el mensaje que queremos transmitir, comenzamos a decidir las palabras que vamos a incluir. Esta decisión influye en la elección de una estructura para la frase y ésta, a su vez, influye en la inclusión de nuevo vocabulario.

Hasta este punto, la lectura es un proceso que tiene mucho en común con la escritura y que a la vez se distingue de ella en muchos aspectos. Mientras que la

escritura va desde la representación de la expresión que procede anotar, pasa por su análisis sónico y termina en el recitado de los sonidos –fonemas- en letras –grafemas-, la lectura comienza por la percepción del conjunto de las letras, pasa por su análisis de sonidos y termina con la identificación del significado de la palabra.

4.4 Métodos de aprendizaje de la lectura y escritura

Los procedimientos metodológicos para la correcta dirección del aprendizaje de la lectura y escritura deben ajustarse a las capacidades y a las potencialidades de los niños y las niñas, es decir, primero debe conocerse “cómo aprenden los niños”, para que, a partir de ese conocimiento, se estructuren los procedimientos metodológicos aplicables al ambiente escolar (Calzadilla, 2012).

La clasificación de los métodos se circunscribe en tres grupos; métodos sintéticos o ascendentes, que comienzan por las unidades subléxicas letras o sílabas para terminar en la palabra, métodos analíticos o descendentes que comienzan por la frase o palabra y terminan en las sílabas y letras, y los métodos mixtos (Carpio, 2013).

4.4.1 Métodos Sintéticos

Carpio (2013) menciona que los métodos sintéticos son los más antiguos, una de sus principales características es que se parte de las unidades mínimas hasta llegar a unidades mayores. Los niños comienzan por aprender las letras, las sílabas, los sonidos de las letras y de las sílabas para llegar a identificar las palabras y oraciones. Las estrategias aplicadas son de práctica visual y de imitación, repetición y reproducción de letras y sonidos que tienden a desarrollar una memorización a corto plazo.

Dentro de esta modalidad metodológica se derivan los siguientes métodos: modelo alfabético, modelo silábico y modelo fonético o fonemático (Calzadilla, 2012; López y Dionisio, 2016):

- *Método alfabético o del deletreo:* Este método se basa en el aprendizaje de la forma de las letras, en este método los niños deben familiarizarse y conocer todas las grafías.

Su aplicación consiste en comenzar por el aprendizaje del alfabeto en mayúsculas y minúsculas. La escritura la lectura de las letras se hacen de manera simultánea, una vez aprendido el alfabeto, se inicia con la combinación de consonantes con vocales para formar sílabas directas, luego sílabas inversas y por último sílabas mixtas, tales combinaciones permiten formar palabras, frases y oraciones. Posteriormente se estudian los diptongos, triptongos, la acentuación y la puntuación.

Con respecto a ventajas y desventajas de este método, Carpio (2013); Bolaños, Bolívar y Cambroner (2006) y Farfán (2016) señalan que dentro de las principales ventajas que tiene el método alfabético se encuentra: el aprendizaje de todas las letras del abecedario, siguiendo el orden alfabético, se aprende a leer cada letra por su nombre y simultáneamente su grafía, se hacen combinaciones de consonantes y vocales para formar sílabas y posteriormente para la creación de palabras y oraciones. Sin embargo, dentro de las desventajas señalan que es un método sencillo, muy mecánico y a menudo lento debido a que enfatiza la lectura mecánica, después la expresiva, y por último se interesa por la comprensión, además de volverse un proceso monótono que aburre y desmotiva a los alumnos.

- *Método fónico o fonético:* El procedimiento de este método comienza con la enseñanza del sonido de las vocales, modelando los movimientos necesarios para pronunciar el sonido. La lectura se va entendiendo simultáneamente con la escritura. Posteriormente sigue la enseñanza de los sonidos de las consonantes, empleando la ilustración de un objeto común para el niño como animales, frutas, etc. Cuyo nombre comience con la letra por enseñar. Por ejemplo, para enseñar la letra p, se usa una ilustración que contenga una pelota. Cada consonante aprendida se combina con las cinco vocales para formar sílabas directas (pa, pe, pi, po, pu), las cuales se combinarán en palabras, y estas en frases y oraciones. Posterior a las sílabas directas, se enseñan las inversas, mixtas, complejas, diptongos y triptongos.

A diferencia del método anterior que se basa más en la memorización, este método utiliza láminas con figuras, se adapta con facilidad al castellano por ser éste un idioma fonético, la escritura y la pronunciación son similares, se lee tal como está escrito y se aumenta el tiempo disponible para orientar al niño a la comprensión de lo leído. No obstante, por ir de las partes al todo es sintético y por consiguiente está contra los procesos mentales del aprendizaje y por ir de lo desconocido (el sonido) a lo conocido (la palabra), está contra los principios didácticos.

- *Método silábico*: Es el proceso mediante el cual se enseña la lectura y escritura y consiste en la enseñanza de las vocales. Posteriormente la enseñanza de las consonantes se va cambiando con las vocales formando sílabas y luego palabras, así como la construcción de oraciones. Primero en sílabas directas: (ma, sa, ta), luego en sílabas inversas (am, as, at, ar) y finalmente en sílabas mixtas (mam, sas, pan, tan) y las compuestas (para, bla, tra,). Una vez que se han aprendido las sílabas, se comienzan a combinar para formar palabras y luego se construyen oraciones.

Las ventajas de éste método, se basan en que sigue un orden lógico en su enseñanza y en la organización de los ejercicios, las sílabas son ondas sonoras que los sentidos captan con facilidad, por el contrario, algunas de las desventajas son que, por ser muy mecánico, da lugar a que se descuide la comprensión, además, al ir de lo particular a lo general se rompe el sincretismo de la mente infantil y el proceso de aprendizaje es más lento (Carpio, 2013; Bolaños, Bolívar y Cambronero, 2006 y Farfán, 2016).

4.4.2 Métodos Analíticos

En este grupo de procedimientos metodológicos se encuentran aquellos que tienen el propósito de enseñar a leer y a escribir por medio de palabras y oraciones sin necesidad de que el niño llegue a reconocer los elementos mínimos. Sólo al final el niño debe ser capaz de reconocer las letras y las sílabas que forman las palabras (Puñales, Fundadora y Torres, 2017).

Puñales, Fundadora y Torres (2017) mencionan que estos métodos son más motivadores debido a que se parte de estructuras mayores (palabras, oraciones y textos), además el conocimiento pasa por dos fases sucesivas: la global y la fase analítica; en la primera, inicia al alumno en el conocimiento de las palabras, frases, u oraciones como expresiones con sentido completo, y la segunda aspira a comprender que el conjunto se divide en palabras, sílabas y letras.

Los métodos analíticos, de acuerdo con Vega (2006), se caracterizan porque desde el primer momento se le presentan al niño unidades con un significado completo, en los cuáles se encuentran los siguientes:

- Léxicos: se representan palabras con significado para el niño y tras numerosas repeticiones se forman frases con las palabras aprendidas visualmente. Los argumentos a su favor se basan en que: las palabras son las unidades básicas para el pensamiento, centra la atención sobre el sentido o significación, generalmente la mayoría de las personas reconocen los objetos antes de distinguir sus componentes o elementos.
- Fraseológicos: en este método a partir de una conversación con los alumnos, el profesor escribe en la pizarra una frase. Dentro de esta frase el niño irá reconociendo las palabras y sus componentes. Se basan en que la frase es la unidad lingüística natural y que los habitúa a leer inteligentemente, además, estimula el placer y la curiosidad.
- Contextuales: es una ampliación del método de palabras normales su ventaja primordial es el interés que el texto y los comentarios sobre el mismo pueda tener para los alumnos.

Dentro de esta modalidad metodológica se derivan los siguientes métodos: método global, método de la rima y método de la palabra:

- *Método global*: El perfeccionamiento y fundamentación pedagógica y psicológica de este método se le atribuye a Ovide Decroly (1871-1932). Este método parte de los elementos semánticos del idioma (palabra, frases y oraciones), y cuando estos son captados como un todo, se prosigue a enseñar los elementos más pequeños. Para ilustrar mejor el procedimiento del método global incluye percepción

global de la palabra y representación gráfica, lectura de la palabra, descomposición en sílabas, descomposición y recomposición de la palabra generadora, combinación de las sílabas ya conocidas para formar nuevas palabras y agrupación de las palabras en frases y oraciones (Carpio, 2013).

Según Decroly (2007) para el proceso del método global se siguen las siguientes etapas:

Etapa 1. Comprensión

1. Escribir en cartones los nombres de las partes del salón de clases, por ejemplo: muebles, útiles, utensilios, juguetes, etc.
2. Colocar en el pupitre a cada alumno un cartoncito con su nombre y apellido, en letra de molde y sin adornos.
3. Presentar a los alumnos tiras de cartulina con oraciones de órdenes, para que las reconozcan y las cumplan, como: ponte de pie, trae tu cuaderno, borra el pizarrón.
4. Presentar carteles con cuentos cortos, pequeñas poesías, canciones, pensamientos, etc., en cartones ilustrados con las escenas en secuencia, para los ejercicios de la lectura.
5. Presentar carteles con varias oraciones en las que se repita alguna palabra, por ejemplo: Me gusta la naranja. Tráeme una naranja. La naranja es amarilla, etc., para que la identifiquen.

Etapa 2. Imitación

1. Copia de frase u oraciones que ya pueden leer y que el maestro le presta en tiras de cartulina, en el fraselógrafo, en el fichero o escritas en el pizarrón, ejemplo: Abro la puerta.
2. Formación de frases u oraciones nuevas, con las palabras conocidas, en cartoncitos, en el fichero o cartelera y en el fraselógrafo que les dicte el maestro.
3. Escritura de palabras estudiadas y conocidas que les dicte el maestro.
4. Escritura de frases y oraciones estudiadas y conocidas que les dicte el maestro.

5. Complementación oral y escrita de oraciones incompletas que se les vaya presentando.

Etapa 3. Elaboración

1. Reconocimiento de las palabras por tener sílabas idénticas: Al principio en medio al final o en cualquier parte.

2. Identificar palabras comprendidas en otras palabras: soldado,

3. Reconocer palabras por su configuración que le dan las letras sugerentes o determinantes.

4. Distinguir en palabras conocidas clases de sílabas.

Etapa 4. Producción

1. Que los alumnos al leer: expliquen lo leído, respondan a preguntas del maestro sobre lo leído y atiendan o cumplan con lo que la lectura dice.

2. Que reciten poesías, canten canciones, narren cuentos que hayan aprendido de memoria.

3. Que escriban informaciones para el periódico mural.

4. Que organicen el libro de lectura del grado con los carteles elaborados por el profesor o la profesora.

5. Que escriban recados y pequeñas cartas.

▪ *Método de la rima:* El procedimiento consiste en presentar la rima elaborada en carteles con dibujos que ilustren el contenido, posteriormente leer la rima con el fin de que el alumno escuche la entonación, al respecto Coronado y Coronado (2017) destacan que es importante comentar el significado de la rima y explicación de los vocablos desconocidos. Posteriormente sigue la lectura de la rima en conjunto (alumno e instructor), realizando ejercicios variados de lectura, entre ellos, recitación rítmica de los versos, para establecer la correspondencia entre grabados y oraciones. Por consiguiente, el alumno realizará la lectura y copia de la rima en su cuaderno. Además, se realiza un dictado de los versos para que el alumno ayudado con ilustraciones estructure la rima. Para finalizar, cuando se haya

dado el aprendizaje de todas las palabras de la rima, se pasa a la descomposición y generalización.

- *Método de la palabra generadora*: Este método consiste en presentar una palabra ilustrada y conocida para el niño. El profesor lee en voz alta para que el alumno pueda repetir su lectura, después esta palabra se divide en sílabas, las cuales tendrá que memorizar el alumno, pues con éstas mismas se formarán nuevas palabras. A medida que se van incorporando nuevas palabras, aparecen nuevas letras, que a su vez generarán nuevas palabras y así se continúa hasta que el alumno conozca todas las sílabas del alfabeto.

4.4.3 Métodos Mixtos

El método mixto o también llamado ecléctico parte de la idea de que la enseñanza debe ir combinando los métodos de acuerdo con el desarrollo del alumno, pues cada uno tiene sus propias características y necesidades particulares, por tanto, es preciso emplear diferentes procedimientos analíticos y sintéticos para la enseñanza de la lectura y escritura. Procurando que el reconocimiento de palabras, la comprensión y el descubrimiento de las correspondencias grafema-fonema se produzcan de forma armonizada y se complementen entre sí (Carpio, 2013).

A continuación, se menciona un ejemplo del método que combina simultáneamente lo sintético con lo analítico (Calzadilla, 2012; López y Dionisio, 2016):

- *Método fónico-analítico-sintético (FAS)*: posee tres componentes: 1) *fónico*: parte del análisis del habla, donde el alumno aprende a distinguir, en forma auditiva, las oraciones, palabras, sílabas y sonidos. 2) *analítico*: después aprende a analizar y dividir las oraciones en palabras, las palabras en sílabas y las sílabas en sonidos; 3) *sintético*: el alumno aprende a integrar de nuevo las partes hasta llegar a recomponer el todo, de esta manera se llega a dominar los procesos de lectura y escritura.

Es relevante tener en cuenta que para la selección de un método se han de considerar las características psicológicas del niño, las exigencias curriculares y las necesidades de aprendizaje del alumno. No hay método idóneo, cada uno tiene características propias, ventajas y desventajas, no todos los alumnos aprenden con el mismo método, pues en la introducción y sistematización de determinados contenidos de la enseñanza a veces se requiere procedimientos metodológicos de diferentes métodos (Calzadilla, 2012).

4.5 Teorías psicológicas que abordan el aprendizaje de la lectura y escritura

La psicología educativa ha tenido algunas aportaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de las cuales podemos encontrar tres escuelas teórico-metodológicas como las más significativas, dadas sus contribuciones para la elaboración de programas enfocados al desarrollo de la lectura y escritura, así como a la prevención y corrección de las dificultades en su proceso de desarrollo. Cada una de ellas ha contribuido con elementos valiosos para el estudio del comportamiento humano en el área de la educación, y ha encaminado parte de sus esfuerzos a la evaluación de habilidades y al cumplimiento de objetivos educativos en los diferentes niveles de enseñanza.

Tales escuelas son: el análisis conductual aplicado, la psicología cognoscitiva y el constructivismo.

4.5.1 Teoría Conductual

Guevara, Ortega y Plancarte (2001) argumentan que esta teoría concibe la conducta de las personas como el producto de una serie de interacciones que cada individuo tiene con su medio ambiente físico y social, a lo largo de su vida

Estas mismas autoras detallan que el funcionamiento psicológico está determinado por una continua interacción entre la conducta y las variables

orgánicas, así como con las ambientales o situacionales. Las variables orgánicas incluyen los factores biológicos que afectan la conducta, las variables situacionales o ambientales están constituidas por eventos antecedentes y consecuentes a la conducta, que facilitan u obstaculizan su establecimiento.

De igual forma el análisis conductual aplicado busca la identificación y manipulación de este tipo de eventos (antecedentes y consecuentes) a una respuesta de interés para poder modificar la conducta. De acuerdo a esta teoría se considera aprendizaje cuando las respuestas de la conducta se vuelven hábito es decir son predecibles, controlables y se mantienen mediante el reforzamiento.

Ribes (1972) define a la conducta académica como aquellas formas de comportamiento que están ligadas a objetivos educativos específicos: leer, escribir, contar, entre otros. De ahí, la doble importancia del desarrollo de un repertorio académico, ya que por un lado permite el desarrollo de nuevas conductas que pueden tener un valor adaptativo eventual, y por otro, aumenta las oportunidades de exposición a formas complejas de actividad y reforzamiento social, por ser la conducta académica un factor determinante en el desarrollo de la conducta social. Por las mismas razones, los problemas de bajo rendimiento escolar pueden llevar a un conjunto de limitaciones de índole social, familiar e individual, y es por ello que parte de la investigación conductual se ha dirigido a identificar los factores asociados con tales problemas académicos.

En relación con la conducta académica descrita por Ribes (1972) describe que una de las más grandes contribuciones del conductismo al ámbito educativo es lo que se ha denominado enseñanza programada. Desde la perspectiva del mayor representante de la teoría conductual, se realizan cinco consideraciones relevantes que se enlistan a continuación:

- Se debe contar con una definición operativa del aprendizaje, lo que implica la formulación de objetivos educativos en términos concretos conductuales.

- Según el principio de “aproximaciones sucesivas”, las tareas deben plantearse subdivididas en sus más elementales partes para que puedan ser aprendidas.
- En el contexto educativo debe recurrirse a la objetividad, de tal forma que cada ítem de todo programa académico debe exigir del estudiante una respuesta observable.
- Recurrir al recurso de motivadores intrínsecos (reforzadores sociales, básicamente), lo que implica proveer al estudiante de retroalimentación inmediata sobre cada realización.
- Hay que reconocer que cada escolar sigue su propio ritmo de aprendizaje.

Además, desde el punto de vista de Macotela, Bermúdez y Castañeda (1995) en el modelo conductual, se plantea la pertinencia de que los instrumentos que se utilicen cumplan con una serie de requisitos de la evaluación referida a los criterios de:

- 1.- Medir directamente la ejecución del alumno.
- 2.- Evaluar conductas relacionadas directamente con los aspectos a explorar.
- 3.- Distinguir cuales habilidades específicas ha desarrollado cada niño y de cuáles carece.
- 4.- Su interés principal no es comparar a un sujeto en particular respecto a una norma poblacional, pero si poseer los elementos psicométricos correspondientes. Las evaluaciones referidas a criterio constituyen herramientas para medir el desarrollo de habilidades según destrezas específicas.

En cuanto a la lectura y la escritura, se da un proceso de encadenamiento gradual, debido a que en el desarrollo de la lectura se da primero un énfasis en el aprendizaje de letras, luego en los sonidos, palabras, frases y por último en las oraciones. Por otro lado, en cuanto a la escritura, ésta se por medio del moldeamiento, copiando

materiales escritos. El refuerzo que se da depende de la correspondencia entre la unidad de respuesta (copia) y la unidad de estímulo, es decir, el original. Cuando ya se conoce la relación de los sonidos con los símbolos que los representan, la respuesta escrita también puede ser controlada por un estímulo vocal, como cuando se toma un dictado (Lozano, 1995).

4.5.2 Teoría del Cognoscitivismo

Uno de los aspectos centrales de esta teoría reside en su concepción del aprendizaje, ya que lo toma como proceso de obtención del conocimiento, basado en un conjunto de principios teóricos que ha dado lugar al desarrollo de una concepción constructivista-estructuralista del aprendizaje. En otras palabras, considera que el aprendizaje es una construcción activa que une los conocimientos previos, lo que se cree y lo que se espera y no simplemente una reproducción de las experiencias.

Las escuelas cognoscitivistas describen el aprendizaje mediante el conocimiento. Los conocimientos ocurren cuando un individuo, al tratar de llevar a cabo sus propósitos, encuentra nuevos métodos para utilizar los elementos de su ambiente, incluida su estructura corporal, por lo que el aprendizaje es una empresa deliberada, explorativa, imaginativa y creadora. Un conocimiento reviste utilidad sólo si se ajusta al individuo; éste ha de comprender su significado y adoptarlo como suyo. "El cognoscitivismo descansa sobre la base de concebir los fenómenos psicológicos como procesos de relaciones organizadas que dan lugar a la estructuración del aprendizaje y el pensamiento" (Bigge y Hunt, 1973, pp. 417-418).

El proceso lectoescritor es una actividad compleja que integra un sinnúmero de operaciones y procesos mentales involucrados en la lectura y escritura de palabras. Por un lado, hemos de distinguir los mecanismos que nos permiten reconocer y atribuir un significado a las palabras escritas que aparecen ante nuestros ojos; y por otro, los mecanismos que están implicados en los procesos de interpretación o comprensión lingüística e intervienen, aunque quizá de distinto modo, tanto en la

comprensión de los mensajes orales como en los escritos (Viñals, Vega y Álvarez – Duque, 2003).

Dado lo anterior y con base en la teoría del cognoscitvismo se define a la lectura como una actividad que involucra extraer los significados de lo impreso y asimilar dicho significado a los conocimientos que se tienen. Se establece que, para poder leer, se debe tener experiencia con material impreso, una larga red conceptual o vocabulario y desarrollo en el lenguaje, sintaxis, semántica y decodificación del mismo.

Retomando aspectos que ya se describieron anteriormente, los modelos y esquemas de trabajo que se pueden retomar para el desarrollo de la lectura y escritura en el modelo cognitivo, se muestran en las Figuras 1 y 2.

Por otro lado, las características de la lectura y escritura en español se detallan en la Figura 3, en cambio el esquema sobre la estructura general sobre la enseñanza de la lectura se muestra en la Figura 4.

MODELO COGNITIVO DE LA LECTURA

ELLIS Y YOUNG (1988)

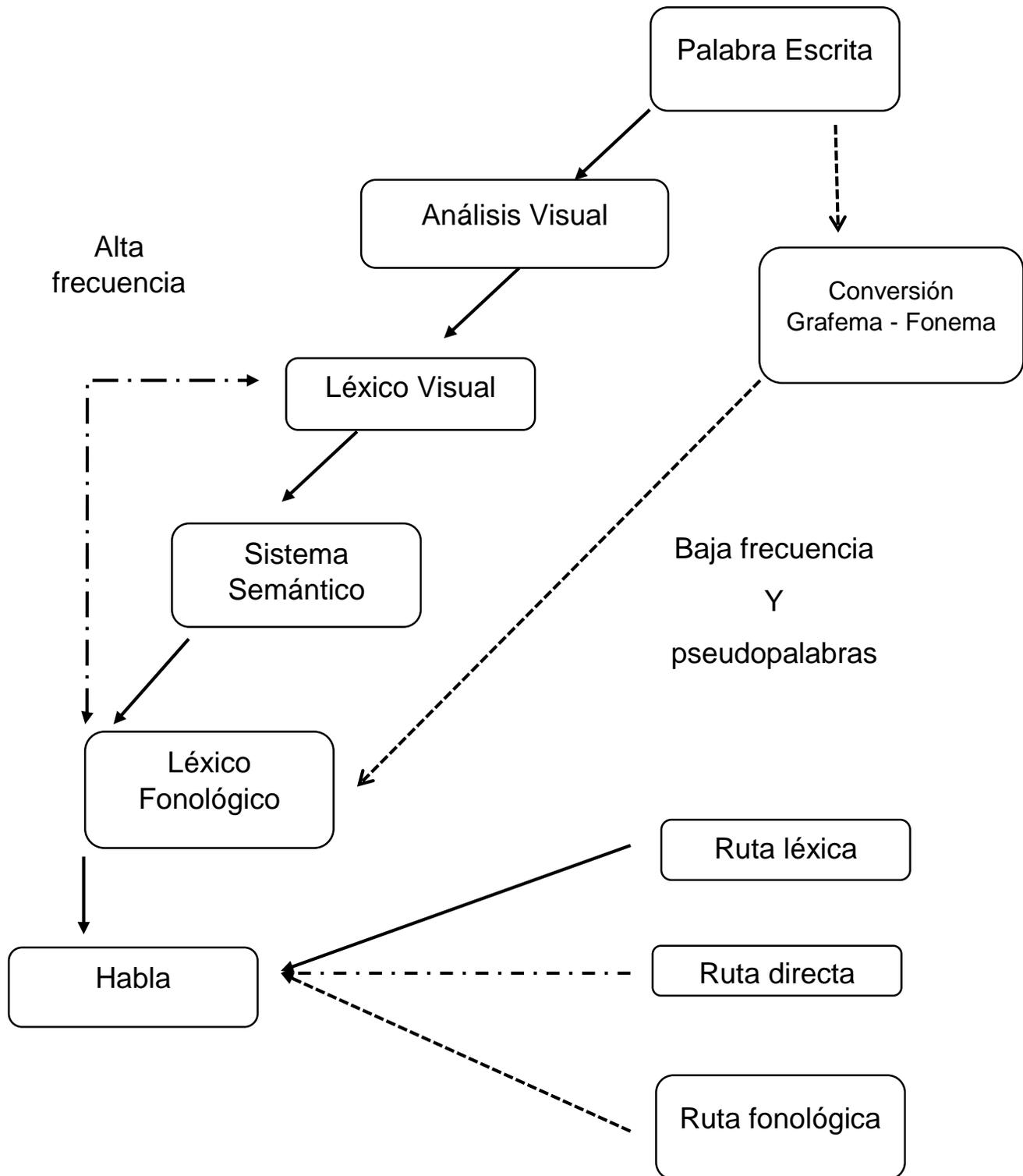


Figura 1. Modelo cognitivo del desarrollo de la lectura de Ellis y Young (1988).

MODELO COGNITIVO DE LA ESCRITURA

ELLIS Y YOUNG (1988)

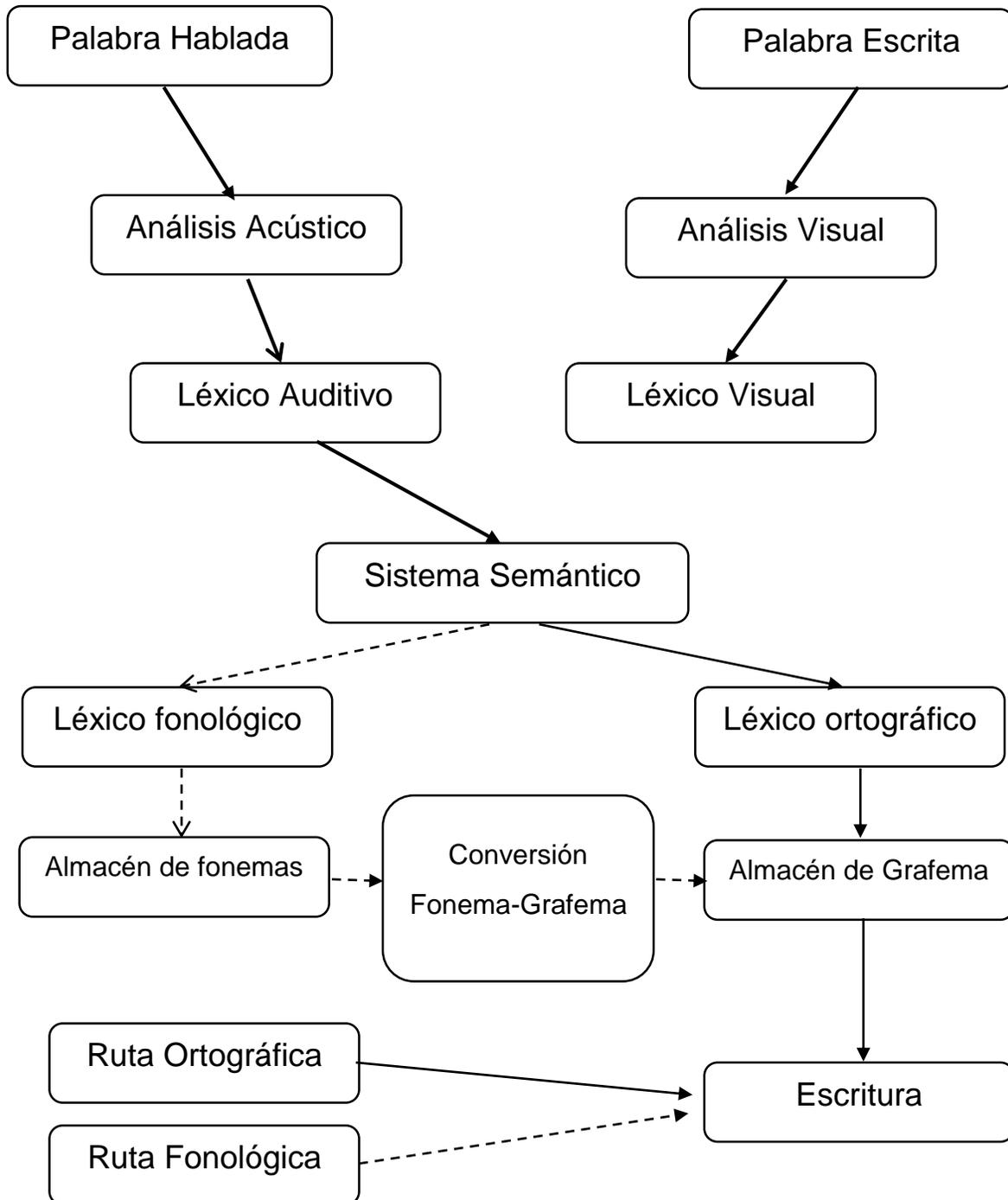


Figura 2. Modelo Cognitivo del desarrollo de la escritura de Ellis y Young (1988).

CARACTERÍSTICAS DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL

Lectura: transparente (correspondencia grafema-fonema)

Escritura: opaca (conocimiento de formas ortográficas)

RELACION ENTRE LOS SONIDOS Y LETRAS EN ESPAÑOL		
	CORRESPONDENCIA UNICA	Vocales: a,e,i,o,u Consonantes: l,f,t,p,n,d,m,ñ
EMPLEO DE REGLAS ORTOGRÁFICAS	Sonidos diferentes representados por una letra	g+ue,ui= gue,gui g+a,o,u= ga, go, gu g+e,i=je, ji c+a,o,u= ca,co,cu c+i,e= si,se q+ue,ui= que,qui
	Un sonido se representa con diferentes letras	c-k/ y-ll / b-v / r-rr /s-x
	Dos fonemas se representan con letras similares, pero con rasgo diferente	n-ñ/ r-rr
	Un sonido se representa con dos letras	Ch
	Una letra no tiene sonido	H

Figura 3. Características de la lectura y escritura en español.

ESTRUCTURA GENERAL: ENSEÑANZA DE LA LECTURA

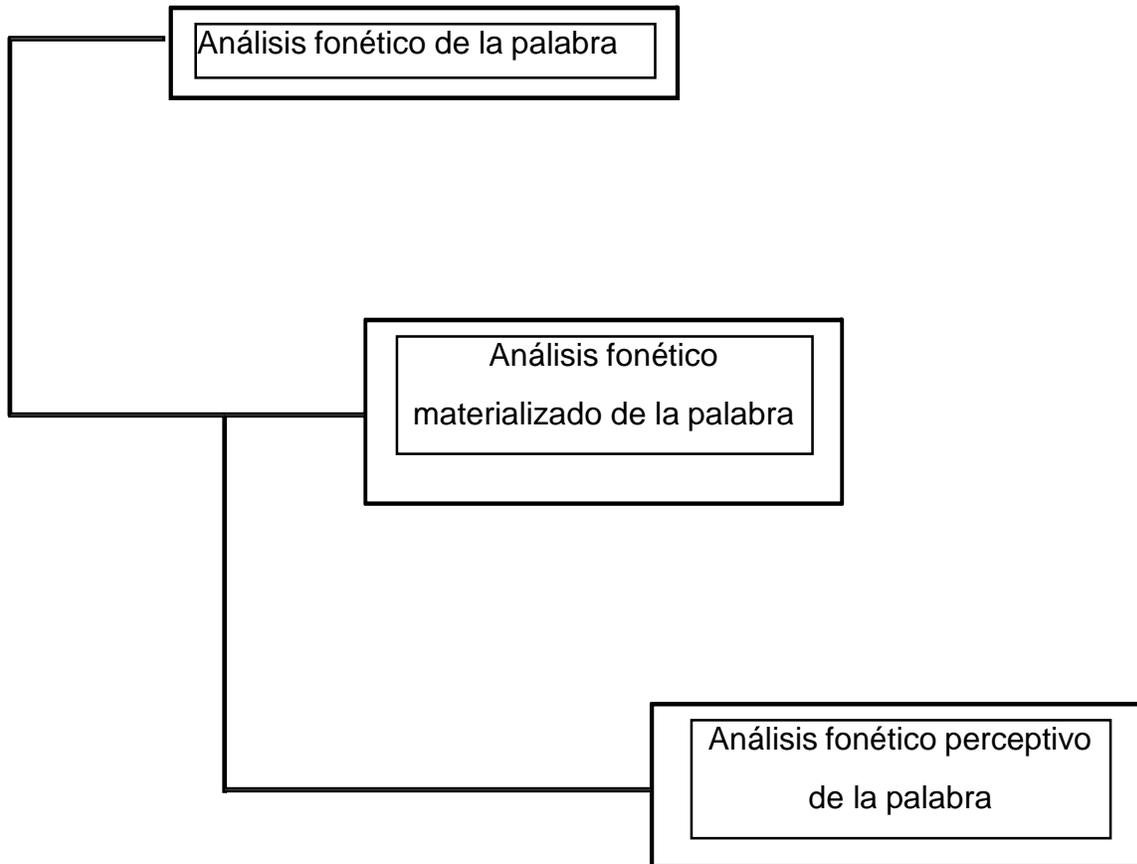


Figura 4. Estructura general para la enseñanza de la lectura.

4.5.3 Teoría Constructivista

Bajo esta teoría, los procesos internos que se van dando en el niño son determinados por los contextos en donde se desenvuelven, es así como, desde el constructivismo, se puede pensar que el aprendizaje se trata de un proceso de desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, alcanzadas en ciertos niveles de maduración. Este proceso implica la asimilación y acomodación lograda por el

sujeto, con respecto a la información que percibe. Se espera que esta información sea lo más significativa posible, para que pueda ser aprendida. Este proceso se realiza en interacción con los demás sujetos participantes, ya sean compañeros y docentes, para alcanzar un cambio que conduzca a una mejor adaptación al medio.

Por su parte Coll (2001) analiza los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar como las principales fuentes del constructivismo, de igual forma para Coll esta teoría es la unión de los planteamientos de la psicología genética Piagetiana, del cognoscitivismo y la teoría sociocultural de Vigotsky.

Con el término aprendizaje en la interacción se destaca la importancia de la relación entre iguales, guiada por el maestro, con la intención de potenciar el desarrollo de los aprendizajes escolares. La interacción entre los alumnos es un camino significativo para promover no sólo aprendizajes, sino también, la socialización y el proceso de construcción de la personalidad. El aprendizaje en la interacción se define como las conductas interpersonales que se desarrollan a partir de la realización de una tarea común entre un grupo de alumnos.

El objetivo de la enseñanza, desde esta postura es el de que los estudiantes construyan un conocimiento significativo; alcancen la comprensión cognitiva para favorecer el cambio conceptual, considerando las condiciones emocionales, tanto del educador como del estudiante, para lograr niveles satisfactorios de adaptación al contexto y un adecuado bienestar.

Las concepciones constructivistas del aprendizaje escolar y de la intervención educativa, de acuerdo con Díaz-Barriga, Hernández, Fernández y Baptista (2010), constituyen la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas, e incluyen aspectos como:

- El desarrollo psicológico del individuo, en el plano intelectual y en su inserción en los aprendizajes escolares.
- La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivación de los alumnos en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje.

- El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientado a que los alumnos aprendan a aprender contenidos significativos.
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, con una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.
- La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas con el diseño y la promoción de estrategias de aprendizaje instrucción cognitivas.
- La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos a través del manejo de grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- La revaloración del papel docente, no sólo en las funciones del transmisor de conocimientos o facilitador del aprendizaje, sino como mediador de este, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presenta de manera regular el alumno.

Para Carretero (1993) el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano, y los instrumentos que utiliza para la construcción de los esquemas parten de los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o tareas a resolver y de la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

Específicamente en México, se ve reflejado el impacto de esta teoría en el desarrollo de los programas educativos en los niveles básicos, donde el conocimiento se construye por aprendices individuales dentro de un contexto social, donde la educación se convierte potencialmente en transformadora donde los educadores se enfocan en las fortalezas de cada aprendiz, así como en el apoyo de sus interacciones sociales más significativas, como lo son la lectura y escritura.

4.6 Programas de Intervención en la lectura y escritura

Distintos autores han elaborado programas de intervención para así investigar sus posibles efectos en diversas poblaciones escolares sobre una de las principales problemáticas a nivel educativo; la lectura y escritura en el primer grado de educación primaria.

Estas investigaciones se dividen en programas específicos enfocados en lectura y escritura y en habilidades previas a estas.

Dentro de las investigaciones que abarcan las habilidades previas a la lectura y escritura destacan las siguientes:

López y Guevara (2008), llevaron a cabo una investigación con el objetivo de probar la efectividad de un programa de intervención para desarrollar conductas preacadémicas y lingüísticas en niños de primer grado de primaria, con dificultades en estas áreas. La muestra fue de 30 alumnos inscritos en escuelas primarias públicas, asignados en forma aleatoria a tres grupos de investigación.

Se evaluaron las habilidades lingüísticas, preacadémicas, su nivel de lectura y escritura de los alumnos, mediante la aplicación del instrumento Batería de Aptitudes para el aprendizaje escolar (BAPAE), el instrumento de Habilidades Precurrentes para la lectura (EPLE) y el Inventario de Ejecución Académica (IDEA). El programa que se llevó a cabo tuvo la finalidad de mejorar habilidades preacadémicas y lingüísticas, diseñado a partir de diversos planteamientos de la psicología educativa, este se aplicó al grupo experimental y tuvo una duración de 20 sesiones de una hora dos veces por semana. El programa se encaminó a que los participantes desarrollaran las siguientes habilidades: conceptos, relaciones espaciales, relaciones temporales, clasificación de objetos de acuerdo a su función y ubicación, pronunciación de fonemas en palabras, completar y estructurar oraciones que describan relaciones entre objetos, eventos, y personas, escuchar narraciones de cuentos con tres niveles de complejidad, narración de experiencias

propias por parte de los niños, conciencia fonológica, ejercicios de preescritura, orientación espacial y discriminaciones visuales finas, sinónimos, antónimos y significado de palabras.

Al final del ciclo escolar, se evaluó el impacto del programa, comparando las habilidades de lectura y escritura desarrolladas por los niños de los tres grupos. El programa tuvo resultados positivos, ya que los alumnos lograron aumentar todas las habilidades evaluadas al finalizar la intervención.

En otra investigación, Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y Flores (2012) llevaron a cabo un estudio para probar los efectos de un programa de intervención conductual con el objetivo que las madres de familia conocieran el efecto de las prácticas alfabetizadoras sobre el desarrollo preacadémico y lingüístico de los niños y que adquirieran habilidades para interactuar con sus hijos en prácticas de lectura conjunta de cuentos y actividades para desarrollar en ellos habilidades de lenguaje oral y escrito, incluyendo el desarrollo de conceptos, conocimientos acerca de las funciones de la escritura y prácticas de preescritura.

La investigación fue de tipo cuasi experimental, con aplicación de un pretest y postest; participaron 24 niños de preescolar y sus madres, divididos en un grupo experimental y un grupo control. Se aplicaron tres instrumentos: uno para medir habilidades preacadémicas, otro sobre habilidades lingüísticas en los niños y el tercero fue un cuestionario aplicado a las madres para conocer sus creencias acerca del desarrollo de la alfabetización y las actividades alfabetizadoras que realizan con sus hijos en casa.

Las madres recibieron instrucciones con técnicas conductuales para involucrar a sus hijos en actividades interactivas diádicas. El taller tuvo una duración de 8 sesiones, una por semana, los principales temas que se desarrollaron fueron: la importancia de las prácticas alfabetizadoras maternas dentro del hogar, el papel que juegan en el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en sus hijos y la realización de actividades interactivas en el hogar.

Los resultados de este estudio indican que las madres que recibieron el programa de intervención desarrollaron prácticas alfabetizadoras adecuadas para realizar actividades conjuntas adulto-niño, como la lectura de cuentos y la preescritura consideradas importantes para el desarrollo de los niños. Se encontraron diferencias entre los grupos: en los reportes maternos sobre creencias y prácticas alfabetizadoras y en las conductas paraacadémicas y conceptuales de los alumnos, aunque en conductas lingüísticas no se observaron efectos atribuibles al entrenamiento.

Ball y Blachman (1991) realizaron una investigación con el fin de indagar si los grupos de niños de preescolar pueden ser entrenados para segmentar las palabras en fonemas, también se exploraron los efectos del entrenamiento en segmentación sobre la habilidad inicial de lectura y deletreo, así como los efectos del entrenamiento letra- nombre y letra-sonido en preescolar sobre las habilidades de segmentación y sobre la habilidad inicial de lectura y deletreo.

Participaron 89 niños con una edad promedio de 5.7 años que estaban en salones de preescolar, los niños fueron asignados de manera aleatoria a uno de tres grupos: grupo de entrenamiento en conciencia fonológica, grupo de actividades de lenguaje o grupo control. El entrenamiento en conciencia fonológica incluyó repetición de fonemas, segmentación, categorización de ilustraciones por rima, asociaciones letra-sonido y asociaciones letra-nombre. Al final de la formación preescolar el grupo que recibió la instrucción en conciencia fonológica mostraron una media de 10 palabras fonéticamente regulares, leídas en una lista a diferencia de los otros dos grupos que en promedio no alcanzaron a leer más de cuatro. Los resultados señalaron que la enseñanza en segmentación de palabras a fonemas, combinada por la enseñanza de correspondencia de fonemas con letras, mejoró significativamente las habilidades de lectura inicial y deletreo.

Al tener en cuenta lo anterior, los autores apoyan la idea de que el entrenamiento en segmentación de fonemas que se asemeja a las tareas de la lectura inicial puede tener efectos más inmediatos sobre la lectura que la instrucción que no hace explícita esta conexión.

Dentro de los programas hechos hacia las habilidades previas a la lectura y escritura, existen investigaciones que se han enfocado en la conciencia fonológica, entre estos se encuentra la investigación de Carroll, Snowling, Hulme y Stevenson (2003), ellos analizaron las influencias del desarrollo del lenguaje y el conocimiento de las letras sobre el desarrollo de la conciencia fonética en un grupo de niños de 3 a 4 años a través de un estudio longitudinal. Evaluaron tres veces en el transcurso de un año a 67 niños, con lapsos intermedios de 4 meses. En la primera evaluación emplearon tareas de igualación fonológica, de conocimiento de letras y vocabulario. En la segunda evaluación se incluyeron también las tareas de detección de la mala pronunciación y articulación. En la tercera evaluación se volvieron a aplicar estas mismas y se agregó la tarea de conciencia de fonemas explícitos. Las tareas que los autores introdujeron en su entrenamiento fueron: 1) de igualación fonológica, incluyendo la igualación de la sílaba inicial, de la sílaba final y de rimas; 2) conciencia fonológica explícita, incluyendo terminación de sílabas y fonemas y eliminación del fonema o sonido inicial.

Los resultados revelaron que los niños mostraron una tendencia a desarrollar la conciencia de sílabas y rimas antes que una conciencia de fonemas. Aunque no hubo una clara diferencia en los niveles de ejecución entre las tareas de sílabas y las de rimas. Al parecer el desarrollo puede simplemente ser una progresión de la conciencia de unidades más grandes (sílabas y rimas) hacia la conciencia de unidades más pequeñas (fonemas). Asimismo, los resultados de este estudio sugieren que el entrenamiento en conciencia fonológica preescolar debe iniciar con el desarrollo de la sensibilidad temprana a la similitud de sonidos y pasar después a lograr una conciencia explícita de fonemas.

Por su parte, Mathes, Denton, Fletcher, Anthony, Francis y Schatschneider (2005) realizaron una investigación con el objetivo explorar los efectos del entrenamiento en conciencia fonológica sobre las habilidades lectoras de niños con este tipo de dificultades. Esta investigación mostró que los alumnos con dificultades lectoras tienen una baja conciencia fonológica, así como problemas para deletrear. En niños mayores que presentan un desarrollo lector normal, la instrucción en

conciencia fonológica puede construir poco, pero puede hacer una gran diferencia con niños que han fallado en su progreso normal para aprender a leer. Puede esperarse que este tipo de instrucción ayude a favorecer las dificultades de lectura y deletreo en estos alumnos.

Otro de los estudios en donde se observó la importancia de la conciencia fonológica, fue el de Fresneda y Mediavilla (2018), quienes realizaron un estudio cuantitativo de carácter descriptivo correlacional donde se analizaron las relaciones existentes entre los niveles de conciencia fonológica y las distintas etapas del proceso de aprendizaje de la escritura en las primeras edades. En el estudio participaron 166 alumnos de diferentes escuelas con edades entre los 4 y los 6 años de contexto sociocultural de nivel medio y medio-alto. Se evaluó a los participantes de manera individual. Los instrumentos que se emplearon para la evaluación fueron: el test de conocimiento fonológico, este evalúa el nivel de conocimiento fonológico de tipo silábico y fonémico; y la evaluación del proceso evolutivo del aprendizaje de la escritura.

Los resultados arrojaron que existe una correlación directa y significativa entre el aprendizaje de la escritura y las distintas habilidades que facilitan la toma de conciencia de las unidades mínimas que componen las palabras (sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas), lo que indica que la capacidad de manejar y reflexionar sobre las unidades del lenguaje hablado es de gran relevancia para la facilitación del aprendizaje de la producción escrita en las primeras edades. Así mismo, se pudo observar que es a los 4 años cuando la toma de conciencia de los elementos silábicos de las palabras adquiere mayor importancia en el aprendizaje del sistema de la escritura, mientras que a los 5 y 6 años es la capacidad para operar y reflexionar sobre las unidades segmentarias mínimas (fonemas) de las palabras la que tiene una mayor importancia sobre la facilitación del aprendizaje del sistema de la escritura.

En esta misma línea, se encuentra el estudio de Bizama, Arancibia y Sáez (2013), quienes realizaron una intervención psicopedagógica en conciencia fonológica, en 41 prescolares de una escuela de Chile, de entre 5 y 6 años. Se

trabajó con un diseño de tipo experimental. Los instrumentos utilizados fueron: la Prueba de Segmentación Lingüística (PSL) de Orellana y Ramaciotti, (2007), el subtest de Discriminación Auditiva de la Prueba de Funciones Cognitivas Básicas de Berdischewk y Milicic (2002) y el sub-test de memoria verbal de la prueba; la intervención tuvo una duración de 15 sesiones dos veces por semana de aproximadamente 30 minutos cada una.

Los resultados mostraron que la capacidad de análisis silábico mejoró de manera significativa en los sujetos del grupo experimental sometidos al programa de intervención psicopedagógica. La comparación con el grupo control es favorable al grupo experimental también en forma estadísticamente muy significativa.

Por último, una de las investigaciones en las que se trabajó con las habilidades fonológicas fue la de Fresneda y Mediavilla (2017), mismos que llevaron a cabo un estudio donde analizaron la influencia que presenta la conciencia fonológica en el desarrollo de la lectura y escritura mediante la implementación de un programa de enseñanza que favorece el desarrollo de las habilidades fonológicas. El estudio tuvo como objetivo desarrollar de manera explícita la conciencia fonológica junto con el aprendizaje del conocimiento alfabético establecido en el libro de texto. Se empleó un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo control. En el estudio participaron 435 alumnos con edades entre los 5 y los 6 años mismos que se encontraban cursando primero de Educación Primaria, los cuales fueron asignados de manera aleatoria al grupo experimental (220 alumnos) y al grupo control (215 alumnos).

Se comparó el grado de desarrollo del aprendizaje de la lectura y escritura, del grupo experimental, el cual recibió una intervención en el proceso de desarrollo del lenguaje escrito mediante la instrucción en habilidades de conciencia fonológica a través de dos programas específicos diseñados con esta finalidad, y el grupo control.

Con base en los resultados, se encontró que el grupo experimental mejoró de manera significativa respecto al grupo control en la capacidad para leer palabras y pseudopalabras, lo que refleja que el programa implementado permite establecer

relaciones entre el conocimiento de la estructura del lenguaje oral y la capacidad decodificadora. Así mismo, mejoró respecto al grupo control en la capacidad para generar palabras a partir de su imagen visual, al escribir palabras de diferente tipología y dificultad, en la codificación de pseudopalabras, así como en la construcción de frases segmentando las palabras correctamente.

Por otro lado, dentro de los estudios relacionados con lectura se encuentran los siguientes:

Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo y Rugerio (2008) llevaron a cabo un estudio del proceso de desarrollo y del nivel de eficiencia que logran en sus habilidades de lectura alumnos de primer grado de primaria, de escuelas públicas mexicanas, de estrato sociocultural bajo. Se evaluaron 165 niños pertenecientes a siete grupos escolares de tres diferentes escuelas públicas. El instrumento utilizado para evaluar fue el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) en tres momentos, al iniciar el ciclo, otra a mediados del ciclo y una más al concluir el ciclo escolar.

Se analizaron los niveles logrados tomando como variables la edad de ingreso a primaria y el número de años cursados en preescolar. Los resultados demostraron que existe una relación importante entre las habilidades preacadémicas y lingüísticas con que los niños ingresan en primer grado y los avances académicos que muestran en el curso, lo cual queda traducido en el nivel de logro de los objetivos educativos. Los niveles preacadémicas, lingüísticos y académicos tienen una fuerte relación con el grupo social de pertenencia y que las prácticas educativas no parecen estar encaminadas a compensar esas carencias ni a desarrollar niveles óptimos de habilidades de lectura. Tal como fue aplicado el programa de estudios no se cumplen plenamente los objetivos educativos propuestos.

Otro estudio, realizado por Leppanen, Niemi, Aunola y Nurmi (2004), pone en relevancia que las facilidades o dificultades en la lectura son creadas por factores como el ambiente familiar del niño, principalmente por la cantidad de lectura, el vocabulario y la motivación. En su estudio examinaron como es que se desarrollan las habilidades de lectura en los niños durante el año de preescolar y su primer año

en la primaria también examinaron tres antecedentes clave de las habilidades de lectura: conciencia fonológica, conocimiento de letras, y comprensión auditiva, finalmente examinaron si las habilidades cognitivas generales de los niños y su ambiente familiar (como el nivel educativo de la madre) predicen su desarrollo en la lectura.

Los resultados revelan que el nivel inicial de habilidades de lectura era predicho por la conciencia fonológica: a mayor nivel de conciencia fonológica al principio del año preescolar se obtenía mayor nivel inicial e habilidades lectoras. También se observó que la tendencia del desarrollo en las habilidades lectoras durante el año preescolar estuvo predicha por el conocimiento de letras.

De igual manera, Solovieva y Quintanar (2011) realizaron un estudio en donde se dieron a la tarea de diseñar un programa novedoso y diferente al tradicional, donde llevan al niño en 7 diferentes etapas para la enseñanza de la lectura: 1. Análisis fonético de las palabras, 2. Análisis fonético materializado, 3. Análisis fonético en el plano perceptivo, 4. Análisis verbal de la estructura de la palabra, 5. Introducción de las letras que determinan sonidos vocales, 6. Introducción de letras que determinan sonidos consonantes y 7. El paso a la lectura.

El niño mediante el paso de estas etapas desarrolla la lectura, así como la escritura, bajo la orientación del instructor, el mismo niño es el que determina la cantidad de sonidos que contienen las palabras, su estructura, el lugar de cada sonido y los sonidos parecidos y diferentes; además de inventar palabras con la misma (u otra) cantidad de sonidos. Después el niño aprenderá a realizar la primera clasificación teórica de los sonidos del lenguaje (reconocer los sonidos vocales y consonantes).

Así, el niño analiza la estructura de las palabras de acuerdo con el orden y el tipo de sonidos que las componen, puede elaborar palabras con la misma cantidad de vocales o consonantes y palabras que inicien con el mismo sonido o que lo tengan en otra posición en la palabra. Y todo esto sin conocer, hasta ese momento, ninguna letra. Las letras se introducen mucho más tarde, después de que el niño adquiere la posibilidad de diferenciar oposiciones fonemáticas finas del idioma

materno: sordo sonoro, blando-duro, largo-corto. Las letras se introducen gradualmente de acuerdo a la correspondencia entre el fonema y el grafema. Con grupos de niños preescolares y escolares, para el niño es fácil entenderlo, debido a que representa un sonido (y no la letra) con una ficha de color.

De esta forma, los niños adquieren la posibilidad de realizar un análisis independiente de la estructura fonológica de las palabras para poder llegar al desarrollo de la lectura y escritura, muy diferente al método tradicional de los maestros lo cual no trae consigo un aprendizaje significativo sino un aprendizaje mecánico, donde el niño solo repite sin comprender el significado de lo aprendido.

En cuestión a la escritura Guevara, López, García, Delgado, y Hermosillo (2008) realizaron una investigación basada en el desarrollo y el nivel de eficiencia que logran en sus habilidades de escritura los alumnos de primer grado de primaria, pertenecientes a escuelas públicas mexicanas, de estrato sociocultural bajo. Se evaluó a 165 alumnos pertenecientes a siete grupos escolares de tres diferentes escuelas públicas. Para evaluar a los niños se utilizó el Inventario de Ejecución académica (IDEA) desarrollado por Macotela, Bermúdez y Castañeda (2003). Este instrumento se aplicó individualmente a cada participante, en tres ocasiones: al iniciar el ciclo escolar, a los cuatro meses y al final del curso.

Los resultados mostraron que el mayor avance se observó entre la primera y la segunda evaluación, siendo poca la ganancia mostrada entre la segunda y la tercera. Se encontró que los alumnos ingresaron al primer grado de primaria con niveles preacadémicos y lingüísticos considerados deficientes, confirmándose que en los alumnos participantes el nivel obtenido en las habilidades de escritura a lo largo del ciclo escolar guardo una estrecha relación con los niveles preacadémicos y lingüísticos mostrados al ingresar al primer grado.

Con estos resultados, se sugiere que los profesores deberán poner mayor énfasis en promover el desarrollo de habilidades de lenguaje oral, paralelamente a las actividades curriculares de lectura y escritura para que mediante la interacción de ambos sistemas lingüísticos los alumnos alcancen mayores niveles de eficiencia en su proceso de alfabetización.

Por otra parte, existen investigaciones abarcan tanto la lectura como la escritura sin enfocarse exclusivamente en uno, entre ellos se encuentran:

El programa conductual que llevaron a cabo Macotela y Soria (1999), con el fin de mejorar la lectura y escritura. El objetivo del programa fue determinar los efectos de diversos procedimientos (modelamiento, retroalimentación y combinación) sobre la comprensión de textos.

En el programa participaron en 15 jóvenes, con un promedio de 11 años de edad los cuales fueron reportados con problemas de comprensión de lectura por los maestros, éstos fueron asignados a cada uno de los tres grupos: grupo modelamiento, grupo retroalimentación y grupo combinado. Antes de cada procedimiento se realizó un pretest y al terminar los procedimientos se les aplicó un postest.

De manera general, se observaron incrementos en la ejecución de los tres grupos, siendo el grupo de modelamiento el que resultó menos efectivo y el grupo combinado mayores resultados al finalizar las pruebas. Los resultados sugieren no sólo la posibilidad de corregir deficiencias en la comprensión de los niños, sino que además demuestran que los alumnos pueden desarrollar habilidades de comprensión lectora en breve tiempo.

En esta misma línea, Guevara, Garrido, Reyes, Mares y Rueda (1995) aplicaron un programa funcional de enseñanza simultánea de articulación, lectura y escritura incorporando elementos del análisis conductual aplicado, análisis de tareas y técnicas conductuales, así como niveles de interacción a promover entre los niños y las terapeutas a través de los materiales y actividades del programa. Lo aplicaron con 15 niños de 6 años de edad que cursaban primer grado de primaria y que presentaban dificultades en la articulación, lectura y escritura.

Después de la evaluación inicial y la selección de los participantes se aplicó un programa, el cual consistió en un entrenamiento de 18 palabras cubriendo: Articulación adecuada de la palabra ante la tarjeta con el dibujo respectivo, discriminación de la palabra escrita por igualación a la muestra, lectura de la palabra

escrita en una tarjeta, escritura de la palabra con modelo y desvanecimiento y entrenamiento interactivo para uso funcional de las habilidades adquiridas.

Posteriormente se llevó a cabo una evaluación intermedia y después se realizó la aplicación del programa de entrenamiento por sílabas. Finalmente se repitió la evaluación de palabras y sílabas en articulación, lectura y escritura. Los resultados revelaron que hubo un incremento de los promedios obtenidos a través de las evaluaciones realizadas a los participantes, algunos de ellos presentaron ganancias muy significativas pues sus promedios en la evaluación inicial eran equivalentes a 0 lectura y escritura y al finalizar el programa tuvieron promedios de 90% de respuestas correctas.

Además, los participantes establecieron interacciones lingüísticas interactuando con diferentes elementos de la situación: el adulto, otros niños, y los diversos materiales y actividades como objetos y eventos del medio. El programa permitió que cada participante se relacionara interactivamente con su ambiente y corrigiera a través de ello su articulación, lectura y escritura.

En otro estudio Bazán, Sánchez y Corral (2000) evaluaron el desempeño de 288 niños de primer grado en tareas de lectura y escritura de diferente grado de complejidad. Se tomaron como predictores de los desempeños en las tareas evaluadas variables asociadas con la práctica docente y con antecedentes académicos inmediatos de los niños, así como sus características físicas.

Los resultados revelan que mediante la aplicación de un análisis de regresión múltiple se identificó que las variables de años de experiencia del maestro en primer grado, el juicio que emite respecto al desarrollo de la lectura y la escritura del niño, la presencia de padecimientos de tipo auditivo y/o visual en el niño, y el promedio logrado por los niños en los cursos de español al término del año escolar predicen aproximadamente un 40% del desempeño de los niños en todos los niveles de complejidad de las tareas de lectura y escritura evaluadas.

Por su parte, Quintanar y Solovieva (2003) desarrollaron una investigación en la cual ponen en práctica un método para el desarrollo de la lectura y escritura,

cuyo objetivo fue aplicar un método para la formación de la lectura, el cual se basó en la teoría de la formación de las acciones mentales por etapas. Este fue aplicado a un niño de 5 años y 6 meses que presentaba dificultades en su desarrollo psicológico. Para la evaluación psicológica se utilizó la “evaluación de la preparación del niño para la escuela”. Para la valoración neuropsicológica se aplicó la “evaluación neuropsicológica infantil breve” (Quintanar y Solovieva, 2003).

Se elaboró un programa de corrección neuropsicológica y psicológica basado en los principios de la aproximación de Luria. Las sesiones de corrección se realizaron durante ocho meses, dos veces por semana y fueron individuales. El método incluyó las etapas del análisis fonético-fonemático en el plano materializado, la construcción de los esquemas de sonidos de las palabras en el plano externo y la formación del hábito de la diferenciación de las oposiciones auditivas del idioma español (vocal-consonante, acentuado-no acentuado, blando-duro, largo-corto). El proceso de enseñanza se apoyó en la zona de desarrollo próximo y en el esquema de la base orientadora de la acción del análisis auditivo. Este proceso de enseñanza se realizó como parte del programa de corrección que se elaboró especialmente para el caso analizado.

Los autores refieren que los resultados fueron exitosos debido a que el niño adquirió exitosamente la lectura independiente de palabras y de oraciones sencillas, al igual que la escritura inicial. El trabajo con las acciones de análisis de los objetos, de su representación gráfica en el dibujo y la elaboración del esquema de la palabra, garantizó el desarrollo de la actividad gráfica orientada y la estabilización de las imágenes objetuales en el niño. Por otra parte, estos resultados muestran que la aplicación de este método puede utilizarse para la organización de la enseñanza normal, como para el trabajo de corrección psicopedagógica.

Por último, con la finalidad de probar un método de enseñanza de la lectura y escritura, Bazán, Acuña y Vega (2001) llevaron a cabo un estudio en niños de primer grado de primaria. La muestra la constituyeron ocho grupos de niños de seis escuelas públicas de Ciudad Obregón Sonora. En cuatro grupos se aplicó una propuesta interconductual y en los otros cuatro grupos se aplicaron otros métodos

o estrategias (Pronalees, método silábico y fonético) para la enseñanza de la lectura y la escritura. Participando en total 223 niños. Se aplicó a todos los niños un instrumento confiable y valido que evalúa lectura y escritura de menor a mayor grado de complejidad funcional.

El método para la Enseñanza Funcional de la Lectura y Escritura (MEFLE) en el primer grado, está basado en la perspectiva de la teoría de campo interconductual de J. R. Kantor (1959) y la taxonomía funcional propuesta por Ribes y López (1985). El programa incluye actividades y ejercicios de los métodos analíticos y sintéticos, y tienen un enfoque que hace especial énfasis en la interacción entre el niño y los eventos de referencia.

Se trabajó con los niños vocales y sílabas lo cual fue recuperado a través de la elaboración de cuentos de carácter interactivo, así como con ejercicios tanto de lectura y escritura de selección y completamiento de acuerdo con ciertos criterios o reglas de ejecución, pero siempre dejando la iniciativa del niño.

Los resultados de esta investigación indicaron que en la primera evaluación los niños de los grupos control presentaron mejores desempeños en varios niveles funcionales, que los niños del grupo experimental. Pero en la segunda evaluación, los niños de los grupos en los que se implementó el método MEFLE obtuvieron desempeños significativamente superiores al de los niños de los grupos control, en todas las actividades mencionadas previamente.

La lectura y la escritura son procesos de aprendizaje de vital importancia para el resto de la vida escolar ya que de su buen desempeño dependerá en gran medida el trabajo en todas las demás áreas. Pero la importancia de las habilidades prelectoras, no sólo se reflejan en la vida escolar, sino que también se evidencian en la vida cotidiana, para un sinfín de actividades, ya que de lo contrario existirán problemas de fracaso escolar, así como un rezago y/o deserción. Es gracias a estas habilidades y a la lectura y escritura que se aprenden muchos otros contenidos curriculares; una falta de dominio en estas áreas puede originar problemas de rendimiento escolar y en el funcionamiento en la vida diaria (Ferreiro, 1997).

De ahí la importancia del estudio en las habilidades necesarias que se deben desarrollar para tener un desempeño en la lectura y escritura, y evaluarlas a tiempo para poder implementar programas/ talleres de apoyo y favorecer el desempeño de niños que se encuentran más atrasados.

Capítulo V. Método

En este capítulo se describen los elementos metodológicos que se retomaron para la investigación con los alumnos de primer grado de primaria, por ejemplo, la hipótesis de trabajo, el objetivo general, los objetivos específicos, las variables de trabajo, el diseño, los participantes, los criterios, los instrumentos empleados y finalmente los resultados.

5.1 Objetivos

Objetivo general: Diseñar, implementar y analizar los posibles efectos de un programa (taller) para el desarrollo de la lectura y escritura en niños de primer grado de educación primaria.

Objetivos específicos:

Objetivo 1. Diseñar un programa de intervención (taller), encaminado hacia la promoción del desarrollo de la lectura y escritura en niños inscritos en primer grado de educación primaria, tomando como base los hallazgos reportados en la literatura psicológica conductual.

Objetivo 2. Identificar los niveles de desarrollo de la lectura y escritura de un grupo de niños inscritos en primer grado de primaria de una escuela pública, ubicada en una zona considerada de bajo nivel sociocultural.

Objetivo 3. Implementar el programa de intervención (taller), con los alumnos que hayan presentado bajos niveles de desarrollo en la lectura y escritura.

Objetivo 4. Evaluar los niveles de desarrollo en la lectura y escritura, de los participantes después de recibir la intervención.

Objetivo 5. Comparar las habilidades de los participantes en los dos momentos de evaluación (antes y después de recibir la intervención).

Objetivo 6. Comparar los niveles de desarrollo de habilidades de los participantes en el taller, con los niveles de aquellos alumnos que no recibieron el programa, en ambos momentos de evaluación.

5.2 Hipótesis

Para la presente investigación se plantearon dos hipótesis, la hipótesis de investigación (H_1) y la hipótesis nula (H_0). Estas fueron:

H_1 El programa de intervención tendrá efectos sobre el nivel de desarrollo de la lectura y escritura en los niños de primer grado de educación primaria que participen en el estudio.

H_0 El programa de intervención no tendrá efectos sobre el nivel de desarrollo de la lectura y escritura en los niños de primer grado de educación primaria que participen en el estudio.

5.3 Variables

Para el desarrollo del estudio y con la finalidad de valorar los resultados, las variables que se analizaron fueron las siguientes:

Como variables dependientes, las habilidades relacionadas con la lectura y la escritura, por parte de los participantes en un programa de intervención diseñado para promover dichas habilidades. Como variable independiente el programa de intervención.

- a) Variables dependientes

Lectura

Definición conceptual: Agrupación de respuestas verbales articulatorias, expresadas selectivamente ante estímulos visuales constituidos por lo que denominamos letras, sílabas, palabras o textos (Toro y Cervera, 2014).

Definición operacional: Las habilidades lectoras se evaluaron por las subpruebas que conforman la evaluación de la lectura, que abarcan: lectura oral, lectura en silencio y comprensión lectora, incluidas en el instrumento denominado Inventario de Ejecución Académica (IDEA.) de Macotela, Bermúdez y Castañeda (1995). Asimismo, se evaluaron con las subpruebas que conforman la evaluación de la lectura del Test de Análisis de Lectura y escritura (TALE, de Toro y Cervera, 2014); lectura en voz alta y lectura en silencio y comprensión.

Escritura

Definición conceptual: Representación gráfica del lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identificables; abarca niveles de motricidad y pensamiento. Además, implica un doble proceso: cognitivo y perceptivo-motriz; este último se refiere a aspectos de maduración, organización de espacio y tiempo. La escritura implica el aprendizaje de la correspondencia entre un código dado (fonema) y sus correspondientes grafemas (Condemarín y Chadwick, 1991; Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1995; Serón y Aguilar, 1992).

Definición operacional: Las habilidades escritoras se evaluaron por las subpruebas que conforman la evaluación de la escritura, que abarcan: copia, dictado y escritura espontánea, incluidas en el instrumento IDEA. Igualmente, se evaluaron con las subpruebas que conforman la evaluación de la escritura del Test de Análisis de Lectura y escritura (TALE, de Toro y Cervera, 2014); copia, dictado y escritura espontánea.

b) Variable independiente

Programa de intervención para la enseñanza funcional de la lectura y escritura en el primer grado de primaria.

Definición conceptual: Un programa implica la planificación de procesos educativos, entendiendo planificación como un acto en el que se incluye el análisis de necesidades, establecimiento de objetivos, metas, diseño y evaluación; su fin central es contribuir al mejoramiento del acto educativo (Solovieva y Quintanar, 2011).

Definición operacional: El programa de intervención (taller) está encaminado hacia la promoción del desarrollo de la lectura y escritura en niños inscritos en primer grado de educación primaria, tomando como base los hallazgos reportados en la literatura psicológica conductual. Por lo tanto, se utilizaron técnicas de modificación de conducta como modelamiento, estímulos instigadores, reforzamiento y moldeamiento. El taller constó de 44 sesiones de una hora, conformadas en las siguientes cinco fases: etapa preliminar, análisis fonético de palabras, análisis fonético de vocales, análisis fonético materializado de consonantes e introducción al alfabeto.

c) Variables demográficas

- Edad medida en años.
- Escolaridad medida en años.

5.4 Diseño

La investigación, por su alcance, fue un estudio descriptivo cuasiexperimental, con un tipo de diseño pretest-posttest, se llevó a cabo con un grupo escolar intacto, al cual se evaluó en el mes de enero. Con base en los resultados de la preevaluación, el grupo original se subdividió, de acuerdo a su ejecución en las pruebas realizadas,

que fueron: el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) y el Test de Análisis de Lectura y Escritura (TALE). Se conformaron: un grupo control y un grupo experimental. El grupo experimental fue el que recibió el programa (taller) de lectura y escritura, mientras que el grupo control no lo recibió (Campbell y Stanley, 1996; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Kerlinger y Lee, 2002).

5.5 Participantes

La muestra de investigación fue intencional, según las necesidades del estudio, a partir del acceso a la muestra. Fue un grupo de escolares de primer grado de primaria. Estos fueron distribuidos en dos grupos a partir de su puntaje obtenido en las pruebas IDEA y TALE, los alumnos que participaron en el estudio fueron aquellos que, después de aplicar los instrumentos, para el grupo experimental obtuvieron un nivel menor al 60% de respuestas correctas en las pruebas y para el grupo control, un puntaje de 60% o más. La escuela donde se llevó a cabo la investigación se ubica en la Alcaldía Miguel Hidalgo de la Ciudad de México. Se solicitó consentimiento para trabajar con un grupo de primer grado de primaria.

Criterios de Inclusión:

- Los participantes se encontraban iniciando el primer grado de Educación Primaria.
- Los participantes estaban inscritos en una escuela pública.
- La edad de los participantes fue de entre 5 y 6 años.
- Consentimiento informado por parte de los padres de familia.

Criterios de exclusión:

- Presentar déficit motor, visual o auditivo, que limite la participación de los estudiantes en las actividades del taller, así como contestar los instrumentos a utilizarlos durante las evaluaciones.
- Que fueran alumnos repetidores.

Criterios de eliminación:

- Que el participante mostrara ausentismo igual o mayor al 50% a las sesiones del programa (taller) de intervención.
- Retiro voluntario del estudio.
- No completar los instrumentos de evaluación inicial o final.

5.6 Instrumentos

Debido a la naturaleza de la investigación y por las variables que se midieron, se utilizaron instrumentos referidos a criterio, cuyas principales características son:

- a) Miden el desarrollo de habilidades particulares de una persona en términos de niveles absolutos de destreza.
- b) Los resultados de este tipo de instrumentos están directamente vinculados con la intervención, permitiendo derivar objetivos de instrucción acordes a las necesidades de cada individuo.
- c) Las medidas con referencia a criterio no señalan a las personas con un índice numérico.
- d) Considera lo que el individuo hace, cómo lo realiza, ante qué circunstancias o personas y qué es lo que necesita aprender.

Además, las evaluaciones referidas a criterio constituyen herramientas para medir el desarrollo de habilidades según destrezas específicas, y son necesarias cuando el interés es identificar las habilidades del alumno con fines didácticos (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1991).

Los instrumentos utilizados en ambas fases de evaluación (preevaluación y postsevaluación) fueron: el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) y el Test de Análisis de Lectura y Escritura (TALE).

El IDEA, de Macotela, Bermúdez y Castañeda (1991) (Ver Anexo 2), está diseñado para evaluar las habilidades de lectura, escritura y matemáticas en alumnos de primero, segundo y tercer grados de primaria. Este instrumento está basado en el análisis de tareas y en la evaluación referida a criterio, permite conocer el nivel de desarrollo que cada alumno ha logrado en cada habilidad académica que evalúa. El contenido responde a criterios de dificultad creciente, de manera que al inicio de cada área se evalúan habilidades de menor complejidad y se progresa hacia las habilidades más complejas. El IDEA fue validado con los criterios psicométricos correspondientes para su uso en poblaciones mexicanas, incluyendo niños de clases sociales media y baja. (Ver Anexo 2).

Para la elaboración del instrumento se realizó una revisión de fuentes bibliográficas, análisis de muestras de trabajos escolares, un jueceo de expertos (pedagogos, psicológicos, maestros normalistas y maestros especializados), pilotesos en campo con poblaciones que tenían problemas escolares y con poblaciones que no los presentaban para determinar la capacidad discriminativa del instrumento, determinación de niveles de fatiga, prueba de materiales de aplicación, registro y calificación y con ello se confiabilizó la utilización del instrumento.

En el presente estudio se utilizó la parte del instrumento correspondiente a la prueba de Lectura y Escritura para primer grado. Por lo tanto, en la Figura 5 se observan las áreas de escritura y lectura, así como las subpruebas que son evaluadas a través de este instrumento.

INVENTARIO DE EJECUCIÓN ACADÉMICA (IDEA)

APARTADO DE ESCRITURA		APARTADO DE LECTURA	
TIPO DE ESCRITURA	SUBPRUEBAS DEL INSTRUMENTO	TIPO DE LECTURA	SUBPRUEBAS DEL INSTRUMENTO
Copia y comprensión	Copia de palabras	Lectura oral y comprensión	Lectura de palabras
	Comprensión de palabras por asociación		Lectura de enunciados
	Copia enunciados		Comprensión de texto
	Comprensión de enunciado por asociación	Lectura en silencio y comprensión	Asociación de palabras
	Copia un texto		Reconocimiento de palabras
	Comprende un texto		Asociación de enunciados
Dictado palabras	Reconocimiento de enunciados		
Dictado y comprensión	Comprensión palabras por asociación	Comprensión de texto	
	Dictado de enunciados		
	Comprensión de enunciado por asociación		
	Dictado de texto		
	Comprensión de texto		
Redacción	Redacta a partir de un dibujo		

Figura 5. Muestra las áreas y sub-áreas de escritura y lectura que evalúa el IDEA.

En lo que respecta al Test de Análisis de Lectura y escritura (TALE, de Toro y Cervera, 2014), al igual que el IDEA, cumple los requisitos de evaluación referida a criterio. Su planteamiento es de base conductual y favorece la evaluación de las dificultades que puede presentar un alumno al enfrentarse a tareas de lectura y escritura (Ver Anexo 3).

El diseño de esta escala permite determinar con exactitud las combinaciones entre grafemas que el niño puede decodificar en el momento de la evaluación (lectura de consonante-vocal, vocal-consonante, consonante consonante-vocal...) las combinaciones de fonemas que puede convertir en grafemas (dictado), los grafemas que es capaz de copiar, la calidad de su lectura (vacilante, entonando...), los fonemas o grafemas o la combinación de los mismos que le suponen mayor dificultad y su nivel de comprensión de un texto. Además, esta prueba facilita el diseño de planes y programas de intervención educativa para prevenir y corregir errores o retrasos en el aprendizaje. Es una prueba con fiabilidad debido al procedimiento test-retest, tiene validez de contenido y validez discriminante.

En el TALE. la fiabilidad o estabilidad de la medida que realiza la prueba se ha establecido mediante el procedimiento test-retest de 0.76.

En la *validez de contenido* definida como el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Para este instrumento se empleó el método de jueces, solicitando a cuatro expertos en el tema su opinión respecto a la naturaleza del instrumento, es decir, evaluaron la medida del grado al cual los rubros de la prueba son representativos de las características que están siendo medidas.

En la *validez discriminante* los resultados obtenidos muestran un alto grado de acuerdo (67%) entre la valoración de los profesores y el rendimiento en la prueba teniendo como medida de acuerdo Kappa: 0.677.

El test de lectura y escritura además tiene correlación con otras escalas como la escala de Atención Visual (EMAV-2) e inteligencia lógica, pruebas de

razonamiento verbal, numérico y espacial del BADYG-R. Así como los baremos (Toro, 2000). En la Figura 6 se presentan las áreas que son evaluadas por el TALE.

TEST DE ANALISIS DE LECTURA Y ESCRITURA (TALE)

APARTADO DE ESCRITURA		APARTADO DE LECTURA	
TIPO DE ESCRITURA	SUBPRUEBAS DEL INSTRUMENTO	TIPO DE LECTURA	SUBPRUEBAS DEL INSTRUMENTO
Copia	Escritura de palabras	Lectura en voz alta	Lectura de letras (mayúsculas y minúsculas)
	Escritura de oraciones		Lectura de sílabas
Dictado	Dictado de texto (Nivel 1)		Lectura de palabras
			Lectura de textos (Nivel 1A)
Espontánea	Escritura de texto	Lectura en silencio y comprensión	Reconocimiento de enunciados
			Lectura de texto y comprensión

Figura 6. Muestras las áreas de escritura y lectura que evalúa el instrumento TALE.

5.7 Procedimiento

De acuerdo con el tipo de estudio, se realizó una evaluación inicial, una intervención y una evaluación final para el grupo experimental; para el grupo control únicamente se realizó la evaluación inicial y final. Los resultados de dichas evaluaciones se compararon entre ambos grupos y se analizaron para la elaboración del programa de intervención.

Al inicio del ciclo escolar se contactó al director y al profesor de la escuela primaria, con la finalidad de exponer el objetivo del proyecto e invitarlos a participar en él de forma voluntaria, logrando de esta manera acceder al grupo escolar de primer año. Una vez que se obtuvo la autorización de acceso al grupo, se realizó una junta con los padres de familia aclarando que ellos podrían dejar de participar en el momento que ellos quieran, sin importar cual fuese el motivo de abandono. Se les explicó en qué consistiría la investigación, los beneficios y además se les dio a firmar una hoja de consentimiento para la participación de sus hijos (Ver Anexo 1).

Una vez aclaradas las condiciones de apertura para el trabajo de investigación esta misma se llevó a cabo de la siguiente manera:

A.1 Fase I. Evaluación Inicial

La evaluación inicial consistió en la aplicación del instrumento IDEA y TALE que se llevaron a cabo de manera individual durante dos semanas (Pretest), en donde únicamente se evaluaron habilidades específicas en las áreas de escritura y lectura. En un salón asignado por la escuela. El tiempo de aplicación por cada prueba fue de 40 minutos aproximadamente por participante.

A.2 Fase II. Intervención

Una vez obtenidos los resultados se separaron los alumnos en grupo control y grupo experimental, posteriormente se elaboró un programa (taller) de intervención el cual se aplicó al grupo experimental, cuyo objetivo fue el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en niños de primer grado de educación primaria.

El programa (taller) de intervención constó de cinco fases. Las cuales se desarrollaron en 44 sesiones de una hora, implementadas tres veces por semana (Ver Anexo 4 y 5).

Durante las sesiones de aplicación del programa, el investigador utilizó algunos procedimientos del Análisis Conductual Aplicado para la adquisición de conductas, entre ellos:

Modelamiento: Proceso de aprendizaje observacional que requiere la participación activa de, al menos, dos individuos; en donde la conducta de un individuo o grupo (el modelo) actúa como un estímulo para generar la conducta objetivo en otras personas que observan la actuación del modelo (Ribes, 1972). De modo que, la respuesta de imitación constituye un procedimiento mediante el cual la conducta del individuo se coloca bajo un control tanto topográfico como temporal que brinda la conducta de otro individuo, que funciona como modelo.

Estímulos Instigadores: La adquisición inicial de la respuesta como procedimiento de apoyo, es una de las principales funciones de los estímulos instigadores. De esta manera, son aquellos estímulos tanto físicos, por ejemplo, para producir respuestas motoras como verbales para el entrenamiento en habilidades lingüísticas que intentan provocar la respuesta adecuada en los individuos (Davara, 1990). Una vez que se logró “facilitar” la conducta deseada, se retiran gradualmente para dar paso a procedimientos como la instrucción directa o reforzamiento.

Reforzamiento: Aplicación de un estímulo o evento presentado inmediatamente después de una conducta que provoca que la frecuencia o la posibilidad de que ocurra dicha conducta aumenten. Una vez que se ha establecido que un evento funciona como reforzador para una persona concreta en una situación determinada, puede usarse para fortalecer otros comportamientos de esa misma persona en otras situaciones (Martin y Pear, 2008). Por su parte, Kazdin (1996) menciona que los reforzadores sociales como el elogio verbal, contacto físico, la atención y las expresiones fáciles son reforzadores condicionados. De igual manera, el autor señala que las consecuencias sociales tienen ventajas como reforzadores, por ejemplo: 1) se administran con facilidad en la vida diaria y en diversas situaciones,

2) el elogio es un reforzador condicionado generalizado porque se le ha asociado con muchos eventos reforzantes y 3) son consecuentes a conductas deseables y están menos sujetos a saciedad.

Moldeamiento: Smith (1981) señala que es un procedimiento que implica el reforzamiento cuidadoso de aproximaciones sucesivas a la respuesta deseada. Al inicio se refuerza al alumno por el intento de la ejecución de la nueva habilidad, gradualmente se refuerza sólo cuando el alumno realiza aproximaciones cada vez más cercanas a la habilidad deseada, por último, únicamente se refuerzan sólo la respuesta precisa.

El programa de intervención estaba dividido en cinco etapas. Los objetivos, actividades y técnicas utilizadas se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2.
Etapas, objetivos, actividades y técnicas utilizadas en el programa de intervención.

Etapas	Objetivo	Actividades	Técnicas utilizadas
Etapas Preliminar Conformada por 6 sesiones.	Objetivo general: El alumno aprenderá a discriminar sonidos acústicos no verbales, mediante la guía del adulto.	Actividades de discriminación de sonidos de animales, instrumentos musicales, del cuerpo y medios de transporte.	Modelamiento Estímulos instigadores Reforzamiento
Etapas 2: Análisis fonético de palabras. Conformada por 9 sesiones.	Objetivo general: El alumno aprenderá a discriminar mediante el lenguaje oral del adulto, palabras con diferente grado de complejidad.	Identificación y discriminación de sonidos con diferente acentuación al inicio y al final de las palabras, mediante la separación, sustitución de sílabas y fonemas de palabras.	Modelamiento Estímulos instigadores Reforzamiento Moldeamiento
Etapas 3: Análisis fonético de vocales. Conformada por 6 sesiones.	Objetivo general: El alumno aprenderá a discriminar el grafema-fonema de vocales, así como diferenciación de vocales y consonantes.	Identificación y discriminación del fonema-grafema de vocales mediante el plano perceptivo verbal, memoria semántica y diferenciación de vocales – consonantes.	Modelamiento Estímulos instigadores Reforzamiento Moldeamiento
Etapas 4: Análisis fonético	Objetivo general: El alumno aprenderá a discriminar la complejidad en la forma de	Discriminación de consonantes con representación única (m, p,	Modelamiento Estímulos instigadores

materializado de consonantes.	correspondencia entre el sonido y la letra con representación única de las consonantes.	l, n, ñ, f, d, t). Consonantes con reglas ortográficas (r y rr; c, s y z). Consonantes con reglas ortográficas arbitrarias (j y g).	Reforzamiento Moldeamiento
Conformada por 10 sesiones.			

Etapa 5: Introducción del alfabeto.	Objetivo general: El alumno aprenderá a discriminar grafema-fonema de consonantes, así como empleo de reglas ortográficas.	Identificación de grafema-fonema de consonantes y reglas ortográficas.	Modelamiento Estímulos instigadores Reforzamiento Moldeamiento
Conformada por 13 sesiones.			

A.3 Fase III. Evaluación final

La evaluación final (Postest) se llevó a cabo una semana después de haber concluido el programa de intervención, se realizó en forma semejante a la evaluación inicial, aplicando los instrumentos IDEA y TALE a los participantes de manera individual, dentro de un salón asignado por la escuela. El tiempo de aplicación por cada prueba fue de 40 minutos aproximadamente por participante. La duración de esta fase fue de una semana.

Capítulo VI. Resultados

Una vez concluidas, tanto la fase de intervención, como las fases de evaluación (pre y post), se calificaron los instrumentos utilizados (IDEA y TALE) y con los puntajes obtenidos, junto con los datos demográficos de los participantes, se conformó una base de datos utilizando el programa estadístico SPSS (v. 22.0).

Una vez que se tuvo organizada la información en esta base de datos, se llevaron a cabo dos tipos de análisis: descriptivos y estadísticos. En el caso de los primeros, se analizaron los datos con base en las medidas de tendencia central (moda y media), mientras que para los análisis estadísticos se utilizaron las pruebas T de Student y W de Wilcoxon.

Para el análisis de las comparaciones entre los dos grupos (control y experimental), se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes. Con base en Rivera y García (2005), señalan que la t de Student es una prueba de hipótesis para “encontrar las diferencias entre las medias de grupos” (p.154). Las autoras explican que se puede llevar a cabo una comparación entre dos muestras tomadas de la misma población y se le denomina de muestras independientes. Asimismo, Silva y Martínez (1992) refieren que la prueba t es el estadístico más frecuente utilizado, con esta prueba se puede averiguar si “dos medias difieren lo suficiente como para afirmar que existen evidencias de que se ha detectado una covariación entre la variable independiente y la dependiente”. (p. 398).

Para el análisis de los rendimientos en la precisión y velocidad de las tareas de lectura y escritura se empleó la prueba W de Wilcoxon que se llevó a cabo para un análisis intragrupal, evaluados en dos momentos (pretest-postest). Rivera y García (2005) afirman que el principal objetivo de esta prueba no paramétrica es “evaluar las diferencias entre los puntajes de un mismo grupo en dos momentos o condiciones distintos” (p. 324). Esta prueba estadística fue utilizada ya que las muestras fueron pequeñas, las variables fueron de naturaleza nominal y ordinal; y los datos se distribuyeron de manera asimétrica.

En lo relativo a las variables demográficas consideradas, se identificó que el grupo experimental estuvo conformado en su mayoría por niñas (66 %), mientras que en el grupo control hubo un número mayor de niños (55 %). Ahora bien, en cuanto a la edad cronológica de los participantes se observó que ambos grupos coincidieron en la media de edad ($\bar{x} = 5.5$). Por último, al comparar el número de años cursados en el nivel preescolar por parte de los estudiantes, fue posible notar que los niños del grupo experimental fueron quienes reportaron haber cursado más años en dicho nivel ($\bar{x} = 1.7$ años) en comparación con sus pares del grupo control ($\bar{x} = 1.3$ años), tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3.
Características demográficas del grupo experimental y control.

	Grupo experimental	Grupo control
Edad	$\bar{x} = 5.5$ años	$\bar{x} = 5.5$ años
Sexo	n= 6 niñas	n= 4 niñas
	n= 3 niños	n= 5 niños
Años de preescolar	$\bar{x} = 1.7$ años	$\bar{x} = 1.3$ años

Inventario de Ejecución Académica (IDEA)

El IDEA se utilizó en la presente investigación para evaluar las habilidades de lectura y escritura en alumnos de primer grado de primaria, se realizó una evaluación inicial, una intervención y una evaluación final para el grupo experimental; para el grupo control únicamente se realizó la evaluación inicial y final.

Resultados del área de escritura

En un primer momento, en la preevaluación se realizó una comparación intergrupar (grupo experimental y grupo control). Se pudo observar que las tendencias en ambos grupos en cuanto a los puntajes fueron semejantes, tal como se observa en la figura 7. Es posible notar que el puntaje más alto fue en la subprueba de copia de palabras (74%), mientras que las más bajas fueron las subpruebas de dictado de enunciados (0%), dictado de texto (0%) y redacción (0%), para ambos grupos.

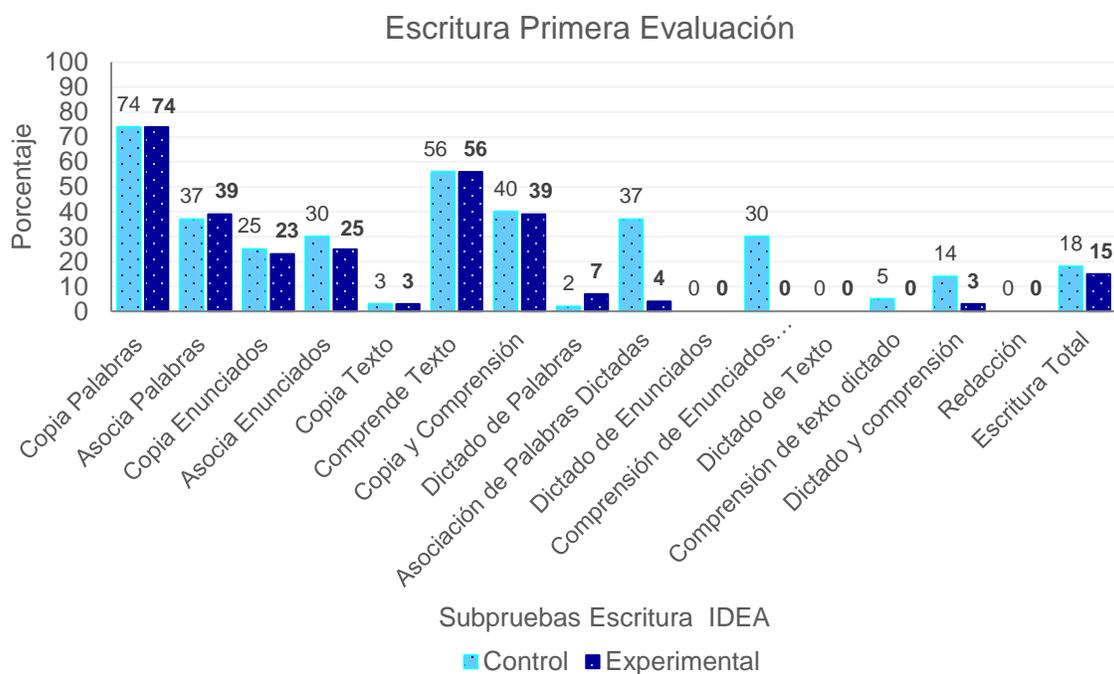


Figura 7. Porcentajes de respuestas correctas obtenidas por los participantes de los grupos Control y Experimental en escritura de la prueba IDEA en Preevaluación.

Con base en estos puntajes se llevaron a cabo análisis estadísticos, los cuales arrojaron que únicamente en la preevaluación, hubo diferencias estadísticamente significativas en las subáreas de Asociación de Palabras Dictadas ($t = 2.527$ y $p = 0.022$) y Dictado y Comprensión ($t = 2.394$ y $p = 0.029$) a favor del grupo control.

Ahora bien, con los datos recopilados en la postevaluación se realizó una comparación intergrupar (grupo experimental y grupo control). En la figura 8, es posible apreciar que tanto los alumnos del grupo control como los del experimental incrementaron las puntuaciones en la mayoría de las subpruebas, destacando el grupo experimental en la subpruebas de asociación de palabras dictadas y dictado de texto. Se observa que ambos grupos mostraron un incremento en el puntaje de todas las subpruebas del área de escritura, al comparar su desempeño entre la primera y segunda evaluación.

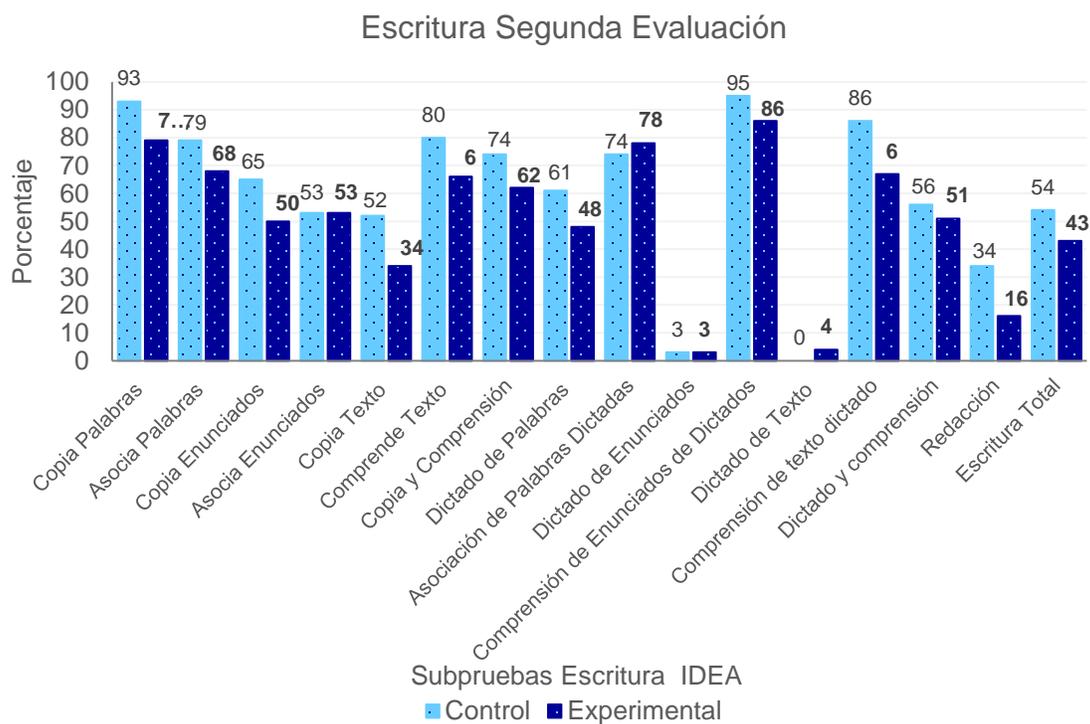


Figura 8. Porcentajes de respuestas correctas obtenidas por los participantes de los grupos Control y Experimental en escritura de la prueba IDEA en Postevaluación.

Al llevar a cabo los análisis estadísticos, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la postevaluación del área de escritura.

En un segundo momento se llevó a cabo una comparación intragrupal del grupo control comparando los dos momentos (pretest – postest). Se pudo observar que los participantes de primer grado de primaria que no recibieron el programa de intervención aumentaron su puntaje de ejecución en la mayoría de las subpruebas del área de escritura del IDEA, con excepción de la subprueba Dictado de Texto, la cual mostró un puntaje de cero en ambos momentos de evaluación, tal como se observa en la Figura 9.

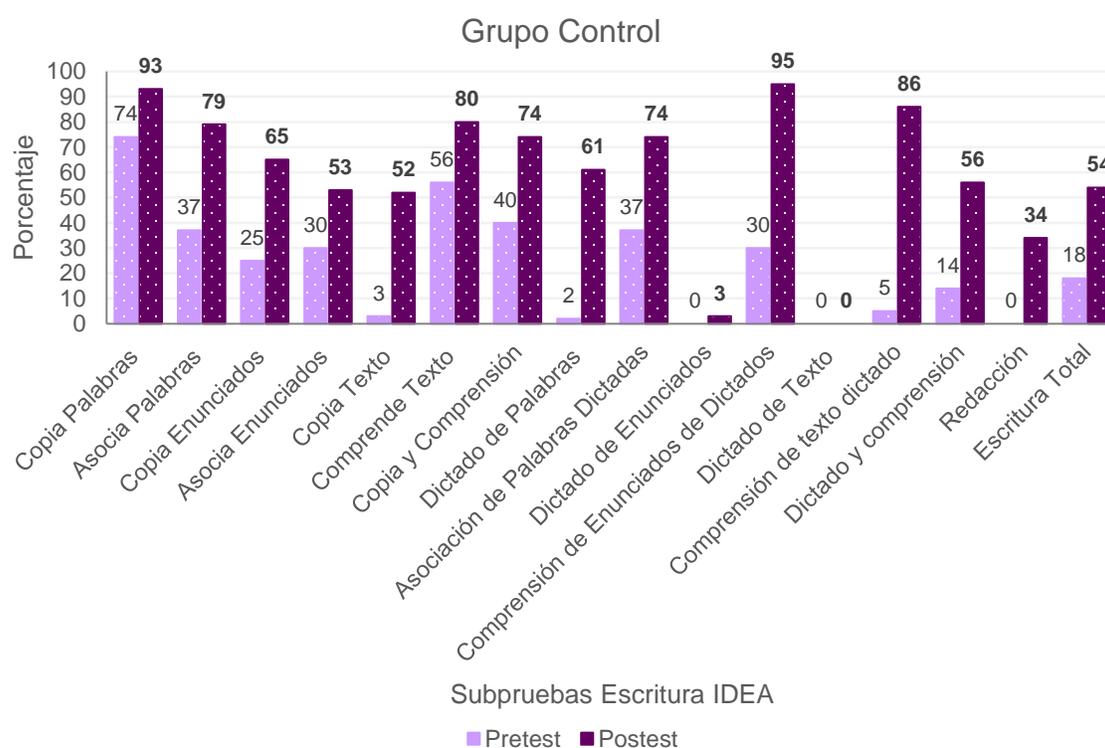


Figura 9. Porcentajes de respuestas correctas obtenidas por los participantes del grupo Control en escritura de la prueba IDEA en Pretest y Postest.

Con base en estos puntajes se llevó a cabo el análisis estadístico mostrando que únicamente en el grupo control, hubo diferencias estadísticamente significativas en la subprueba de Dictado de palabras ($Z = -2.555$ y $p = 0.011$) del área de escritura que evalúa el IDEA.

De forma semejante se llevó a cabo una comparación intragrupal con los datos del grupo experimental obtenidos en los dos momentos (pretest – postest).

En la Figura 10 se observa que en las 16 subáreas que evalúa este instrumento, los participantes incrementaron su porcentaje de ejecución notoriamente. Cabe señalar que en 10 subáreas se observan porcentajes de respuestas correctas arriba del 50%, las cuales fueron: copia palabras, asocia palabras, copia enunciados, asocia enunciados, comprende texto, copia y comprensión, asociación de palabras, comprensión de enunciados dictados, comprensión de texto dictado y dictado y comprensión.

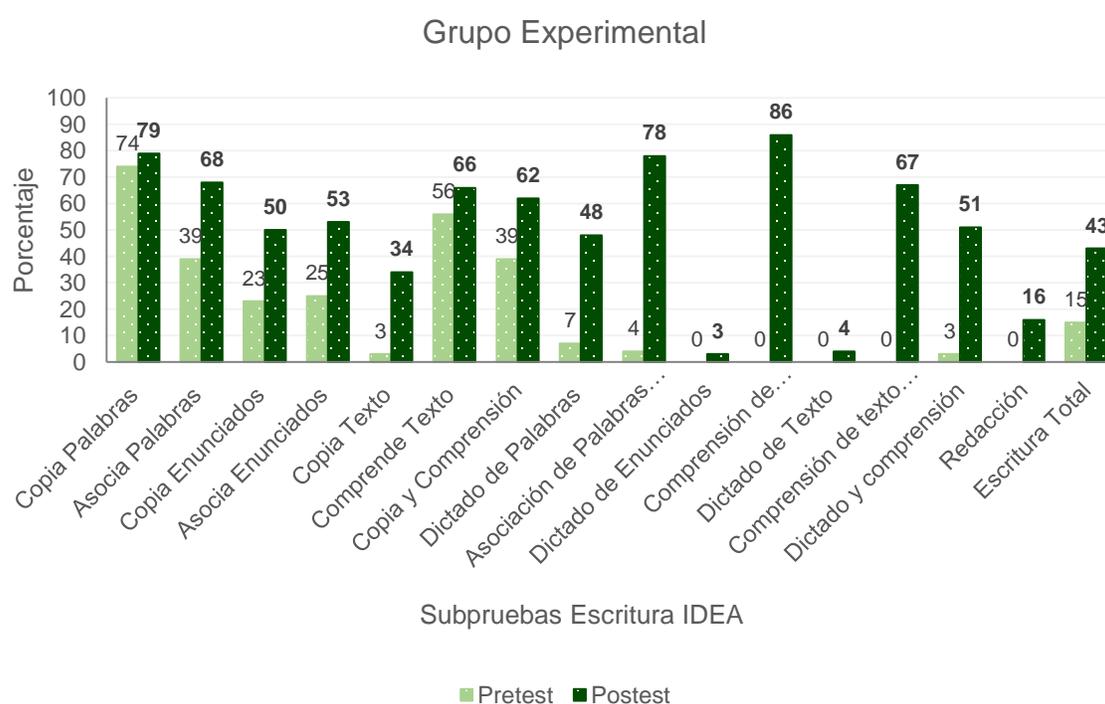


Figura 10. Porcentajes de respuestas correctas obtenidas por los participantes del grupo Experimental en escritura de la prueba IDEA en Pretest y Posttest.

Al llevar a cabo los análisis estadísticos de estas comparaciones se encontraron diferencias significativas en las subáreas de comprensión de palabras por asociación ($Z = -2.379$ y $p = 0.017$), copia de enunciados ($Z = -2.354$ y $p = 0.019$) y en dictado de palabras ($Z = -2.530$ y $p = 0.011$) del área de escritura de la prueba IDEA.

Resultados del área de lectura

Igualmente, en la preevaluación se realizaría una comparación intergrupala (grupo experimental y grupo control). Sin embargo, durante el pretest realizado con el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) ninguno de los grupos tuvo porcentaje de ejecución en el área de lectura, ya que, ninguno de los niños sabía leer.

No obstante, en la postevaluación sí fue posible llevar a cabo una comparación entre los puntajes obtenidos en ambos grupos. En la Figura 11, se observa que, los participantes de ambos grupos ya habían desarrollado habilidades de lectura. En esta misma figura se muestra que el grupo control obtuvo arriba del 50% de ejecución en todas las subpruebas del área de lectura, mientras que el experimental alcanzó ese mismo porcentaje en seis subpruebas: lectura de palabras, reconocimiento de palabras, comprensión de palabras, reconocimiento de enunciados, comprensión de enunciados y lectura en silencio y comprensión.

Es posible señalar que el grupo control tuvo un incremento de 67 puntos porcentuales y el experimental de 53 puntos en el total del área de lectura que evalúa la prueba IDEA.

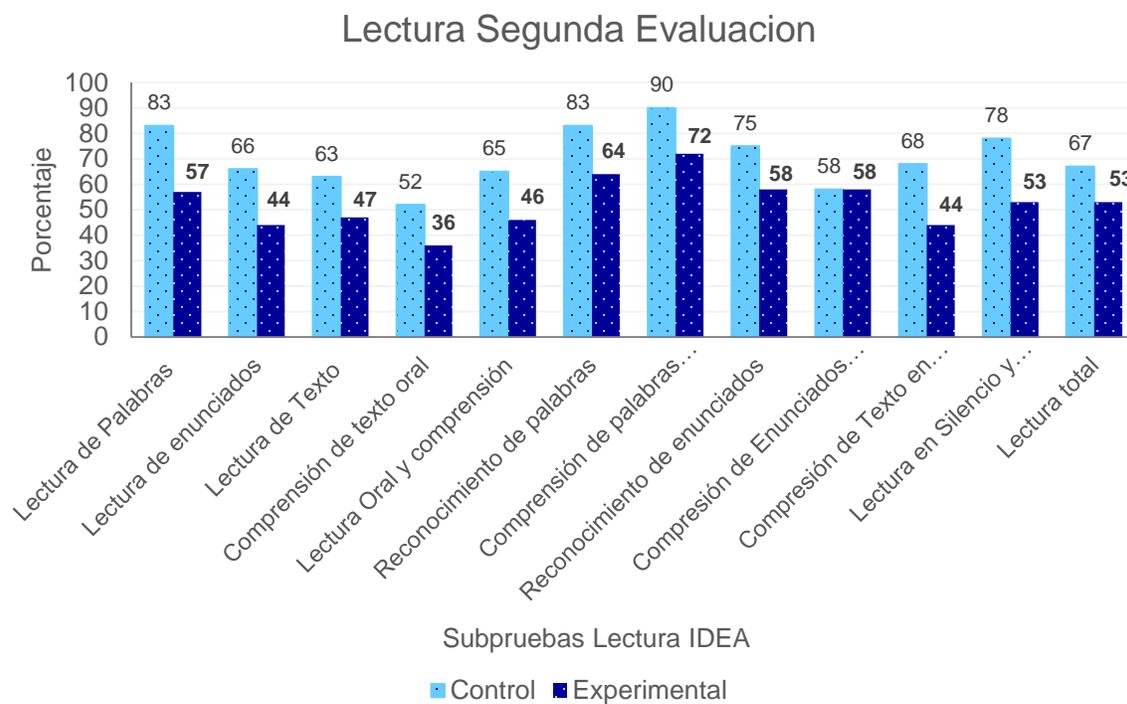


Figura 11. Porcentajes de respuestas correctas obtenidas por los participantes de los grupos Control y Experimental en lectura de la prueba IDEA en Postevaluación.

Al llevar a cabo los análisis estadísticos con estos datos, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en la postevaluación del área de lectura.

En cuanto al análisis intragrupal del grupo control evaluado en dos momentos (pretest – posttest), se pudo observar que hubo un incremento de porcentaje de la preevaluación a la postevaluación en cuanto a los puntajes de todas las subpruebas del área de lectura, tal como se observa en la Figura 12.

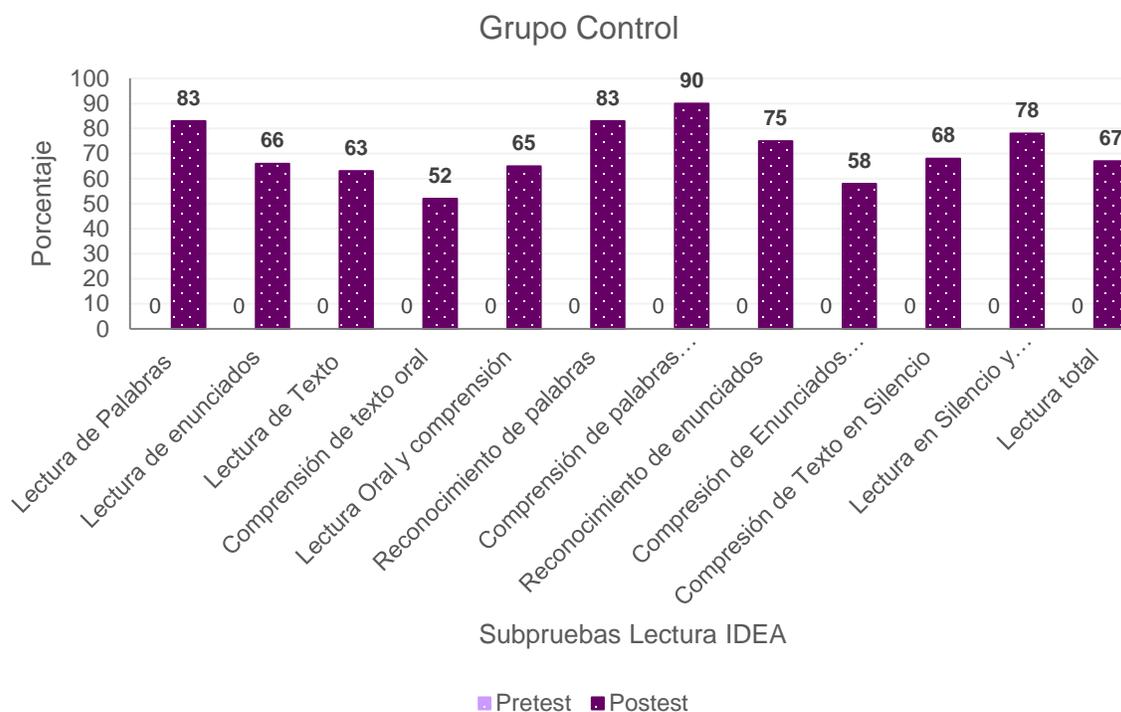


Figura 12. Porcentajes de respuestas correctas obtenidas por los participantes del grupo Control en lectura de la prueba IDEA en Pretest y Postest.

Con base en estos puntajes se llevó a cabo el análisis estadístico mostrando que hubo diferencias estadísticamente significativas en la subáreas de: lectura de palabras ($Z = -2.539$ y $p = 0.011$), lectura de enunciados ($Z = -2.070$ y $p = 0.038$), comprensión de texto ($Z = -2.121$ y $p = 0.034$) y lectura oral y comprensión ($Z = -2.032$ y $p = 0.042$). De igual forma, en cuanto a la lectura en silencio, en las subpruebas de asociación de palabras ($Z = -2.456$ y $p = 0.014$), reconocimiento de palabras ($Z = -2.530$ y $p = 0.011$), asociación de enunciados ($Z = -2.414$ y $p = 0.016$), reconocimiento de enunciados ($Z = -2.555$ y $p = 0.011$) y comprensión de texto ($Z = -2.032$ y $p = 0.042$).

De forma semejante se llevó a cabo una comparación intragrupal del grupo experimental en dos momentos (pretest – postest). Es posible observar en la Figura 13, que en las 10 subáreas que evalúan la habilidad de lectura, los participantes incrementaron su porcentaje de ejecución notoriamente, ya que es importante señalar que los participantes que conformaron el grupo experimental, iniciaron el

programa de intervención (taller) sin saber leer. Igualmente, de manera general el área de lectura que fue evaluado con el IDEA, supera el 50% de ejecución de los participantes del grupo experimental.

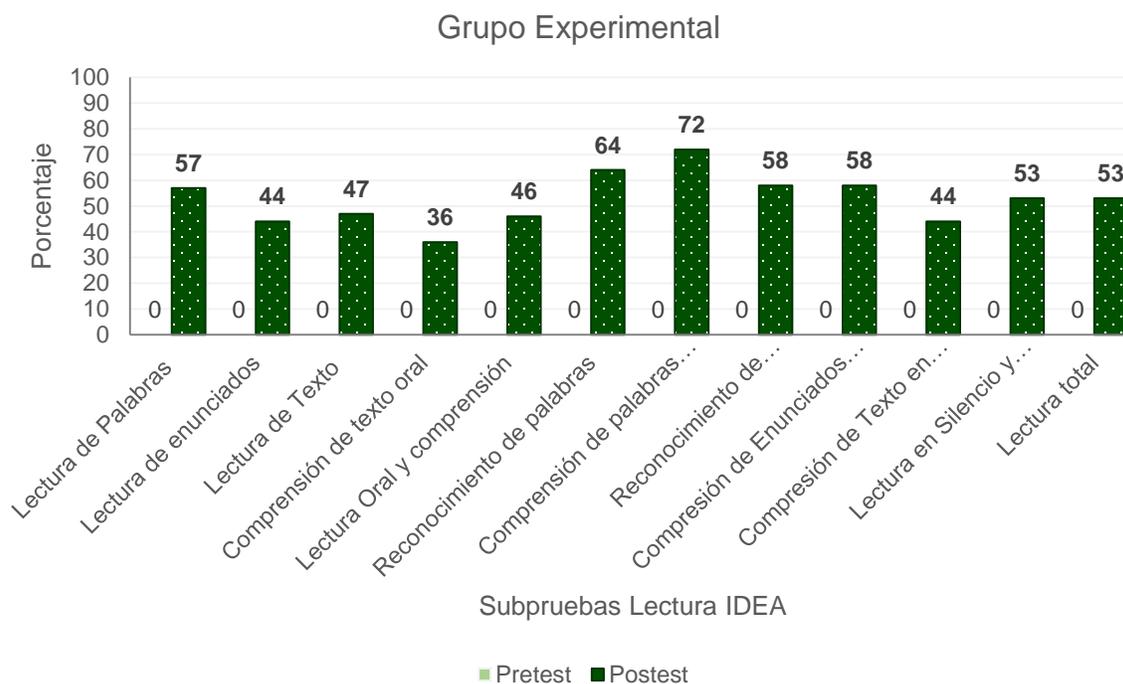


Figura 13. Porcentajes de respuestas correctas obtenidas por los participantes del grupo Experimental en lectura de la prueba IDEA en Pretest y Postest.

Al llevar a cabo los análisis estadísticos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las subpruebas del apartado de lectura que evalúa el IDEA, como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4.

Resultados del análisis estadístico al comparar los puntajes de obtenidos por el grupo experimental en el área de lectura en pre y post evaluación.

Subprueba	Z	p
Lectura palabras	-2.716	.007
Lectura enunciados	-2.456	.014
Comprensión texto	-2.388	.017
Lectura Oral y Comprensión	-2.414	.016
Asocia palabras	-2.716	.007
Reconoce palabras	-2.754	.006
Asocia enunciados	-2.555	.011
Reconoce enunciados	-2.699	.007
Comprende texto	-2.701	.007
Lectura en Silencio y Comprensión	-2.677	.007

Test de análisis de Lectoescritura (TALE).

Una vez administrada la prueba TALE, se procedió a su análisis, para ello deben tenerse presentes los criterios de error, ya que en general, y a efectos de cuantificación, se consideraron los tipos de errores que cometía el alumno en cada una de las actividades realizadas durante la prueba, así como la frecuencia y el tiempo que transcurrió para la realización de las subpruebas.

Resultados del área de escritura

Al igual que en el análisis llevado a cabo para la prueba IDEA, para la prueba TALE se realizó una comparación intergrupar (grupo experimental y grupo control) para los resultados de la preevaluación. En la Figura 14, se observa que los participantes del grupo control obtuvieron 66.6% en el tipo de error de sustitución, 11.1% en unión, omisión y fragmentación, mientras que el experimental únicamente tuvo 33.3% en los tipos de error de sustitución, unión y omisión.

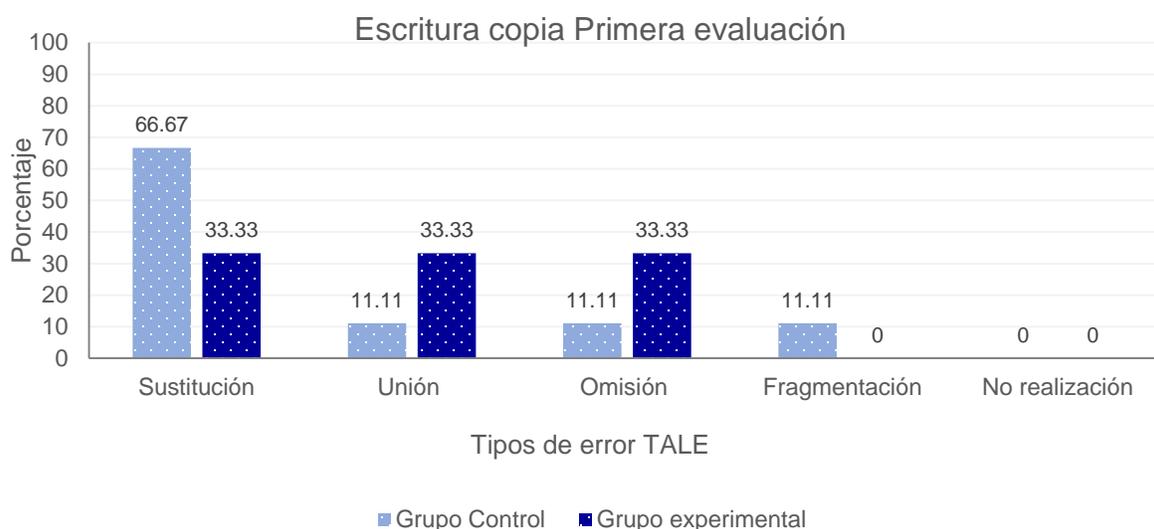


Figura 14. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes de los grupos Control y Experimental en tipo de error escritura copia de la prueba TALE en la primera evaluación.

Con relación a la Figura 15, es posible identificar que los participantes tanto del grupo control como experimental obtuvieron 100% en el tipo de error No realización de la subprueba de Dictado Natural en el área de escritura de la primera evaluación, ya que ambos grupos no la realizaron.

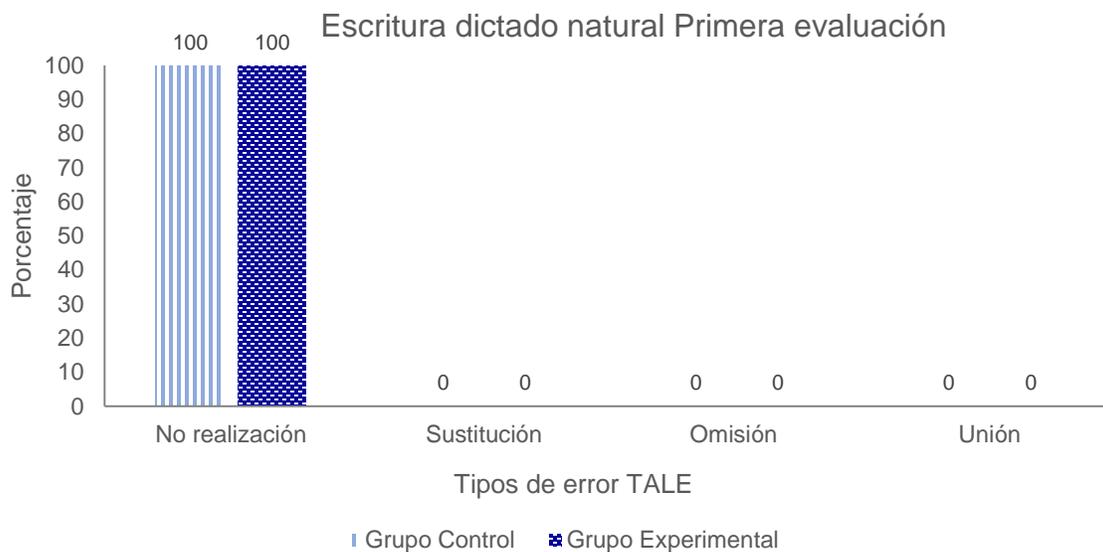


Figura 15. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes de los grupos Control y Experimental en tipo de error escritura dictado natural de la prueba TALE en la primera evaluación.

Igualmente, en la Figura 16, se muestra que el 100% del grupo experimental y control tuvieron el tipo de error no realización, en la subprueba de Dictado Arbitraria del área de escritura en la primera evaluación.

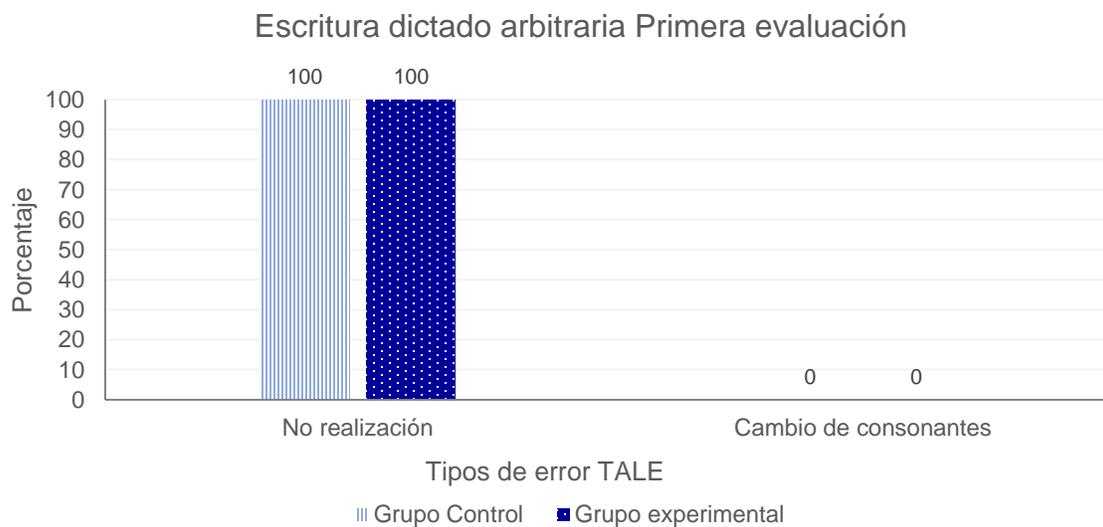


Figura 16. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes de los grupos Control y Experimental en tipo de error escritura dictado arbitraria de la prueba TALE en la primera evaluación.

Con base en estos puntajes se llevaron a cabo análisis estadísticos, los resultados mostraron que en la primera evaluación no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en ningún tipo de error respecto al área de escritura.

Así mismo se tomó el tiempo que llevaba a los niños responder las subpruebas que evalúa el Test de Análisis de Lectoescritura, se pudo observar que donde los niños presentaban mayor tiempo de ejecución fue en escritura copia, seguido por escritura grafismo; y donde no se presentó tiempo de respuesta fue en escritura dictado natural y escritura dictado-arbitraria; esto debido a que no hubo respuesta en estas subpruebas.

Teniendo en cuenta estos puntajes, al igual que con los errores, en el tiempo se llevó a cabo el análisis estadístico, cuyos resultados no mostraron diferencias significativas entre los grupos en la primera evaluación.

Ahora bien, en la segunda evaluación, se realizó una comparación intergrupala (grupo experimental y grupo control). En la Figura 17, se observan los tipos de error pertenecientes a escritura copia, donde se puede apreciar que el grupo control presenta errores de sustitución (55.5%), unión (22.2%), omisión (11.1%) y no realización (11.1%), en forma similar, el grupo experimental únicamente presentó el error de sustitución (22.2%), unión (44.4%), omisión (22.2%) y fragmentación (11.1%), no obstante, esto podría deberse a que los alumnos del grupo experimental realizaron toda la subprueba y el grupo control no.

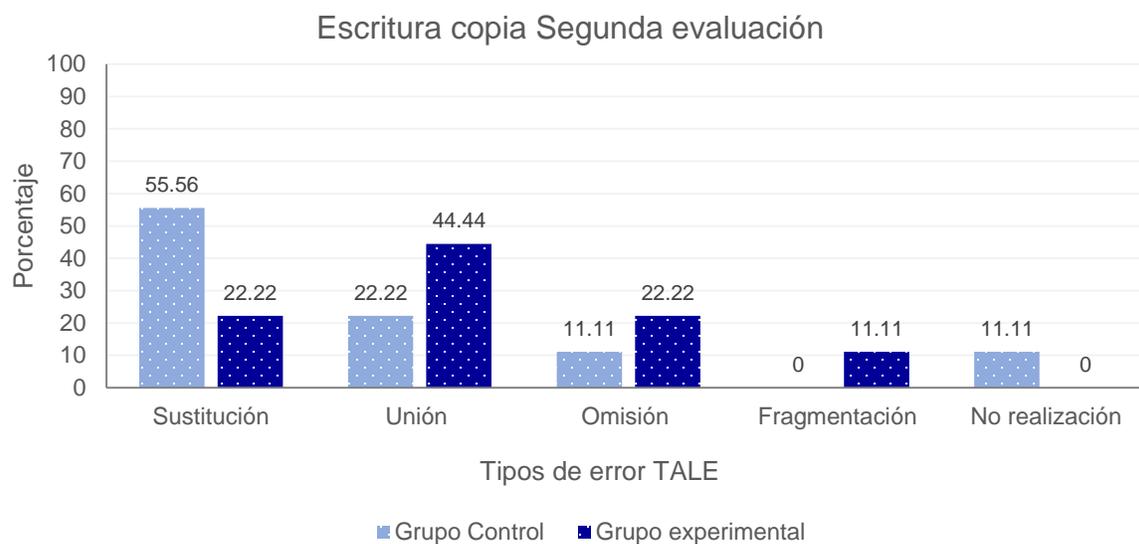


Figura 17. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes de los grupos Control y Experimental en tipo de error escritura copia de la prueba TALE en la segunda evaluación.

En la subprueba de dictado natural se observa que el grupo control obtuvo un 66.6% para el tipo de error de no realización y el 33.33% que realizaron la prueba, la tendencia fue la misma para los errores de sustitución (11.1%), omisión (11.1%), y unión (11.1%), mientras que los participantes del grupo experimental únicamente el 11.1% no realizaron la escritura, el 66.6% tuvieron el tipo de error de omisión y el 22.2% de unión, como se aprecia en la Figura 18.

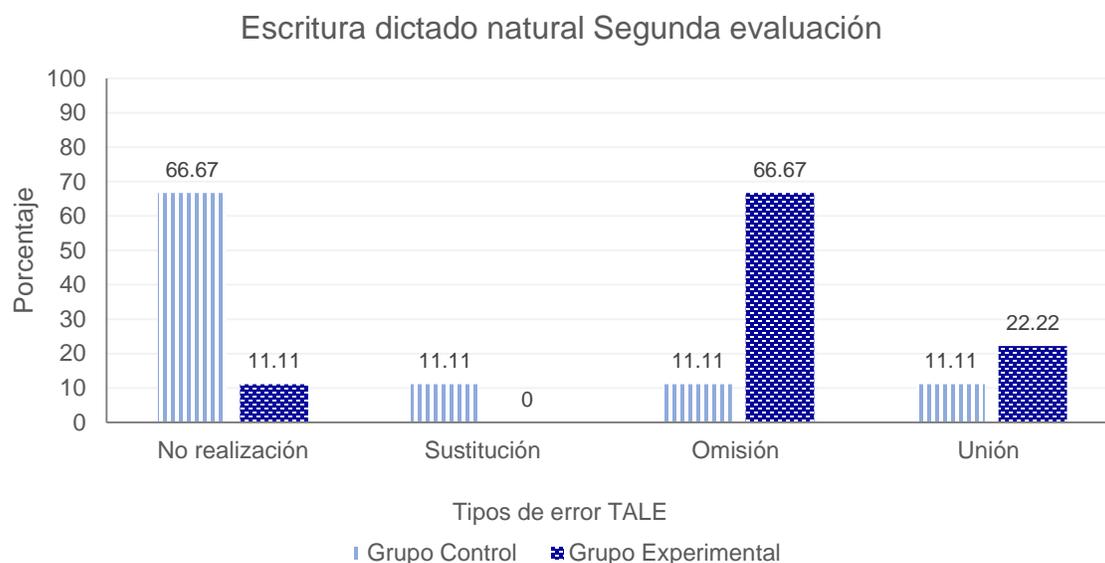


Figura 18. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes de los grupos Control y Experimental en tipo de error escritura dictado natural de la prueba TALE en la segunda evaluación.

En cuanto a la Figura 19, es posible observar en la subprueba de escritura dictado arbitraria del grupo experimental sólo un 11.1% no la realizó mientras que el 88.8% restante cambió las consonantes, por el contrario, el 66.6% del grupo control no realizó esta subprueba y el 33.3% tuvo el error de cambio de consonantes

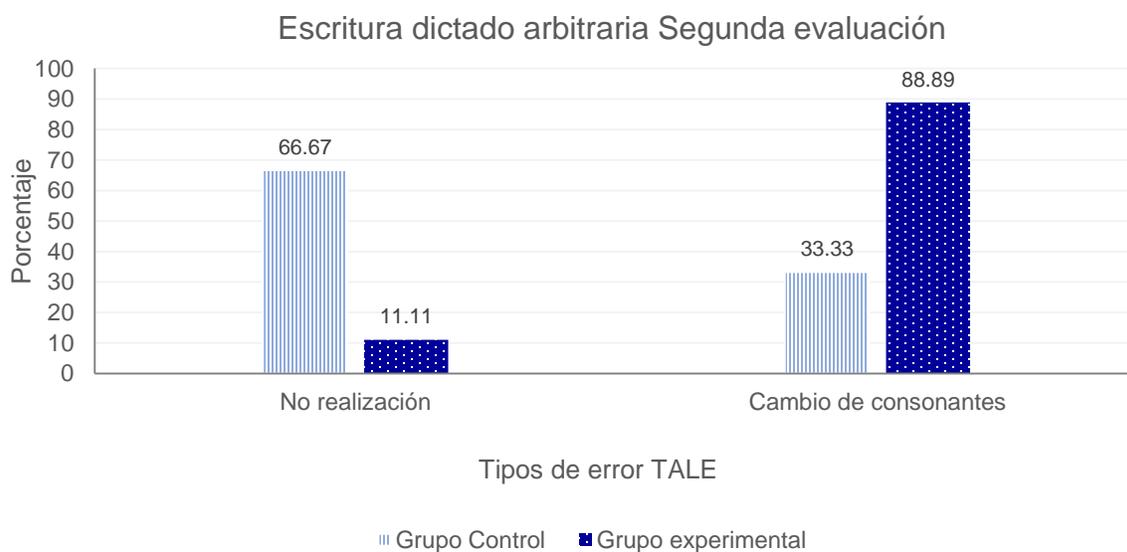


Figura 19. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes de los grupos Control y Experimental en tipo de error escritura dictado-arbitraria de la prueba TALE en la segunda evaluación.

Con base en estos puntajes, en una comparación intergrupala (grupo control y grupo experimental), se llevó a cabo el análisis estadístico, encontrando diferencias significativas en la segunda evaluación del área de escritura en los errores de dictado natural ($t = -2.23$ y $p = 0.040$) y dictado arbitraria ($t = -2.70$ y $p = 0.016$) a favor del grupo experimental.

Igualmente se tomó el tiempo que llevaba a los participantes del grupo control y experimental responder las subpruebas del área de escritura, se identificó que después del programa (taller) se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en las subpruebas de lectura de letras ($t = 2.722$ y $p = 0.015$), dictado natural ($t = 2.752$ y $p = 0.014$) y dictado arbitrario ($t = 2.752$ y $p = 0.014$) en menor tiempo.

En un segundo momento se llevó a cabo una comparación intragrupal del grupo control en dos momentos (pretest – postest). Es posible observar que en la primera evaluación cometieron el tipo de error de sustitución (66.6%), unión, omisión y fragmentación (11.1%), sin embargo, en el postest el 11.1% no realizó la escritura, el 55.5% tuvo error de sustitución, 22.2% de unión y 11.1% de omisión, tal como se aprecia en la figura 20.



Figura 20. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes del grupo Control en escritura copia de la prueba TALE en Pretest y Postest.

Respecto al dictado natural, en la Figura 21 se puede observar que en la primera evaluación el 100% de los participantes no realizaron la subprueba; en la segunda evaluación, el 66.6% tuvieron el tipo de error de no realización, por lo tanto, disminuyó el porcentaje en un 33%, mismo porcentaje que presentó los errores de sustitución (11.1%), omisión (11.1%) y unión (11.1%) del grupo control.

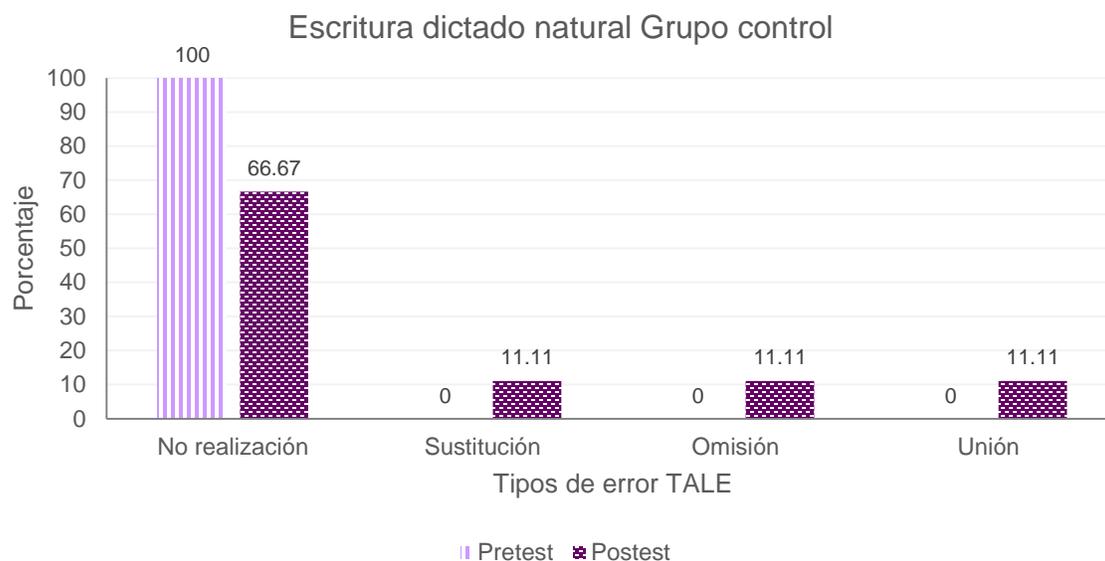


Figura 21. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes del grupo Control en escritura dictado natural de la prueba TALE en Pretest y Posttest.

En relación a la escritura dictado arbitraria, se muestra que al igual que en dictado natural, en la primera evaluación el 100% del grupo control no realizó la subprueba, mientras que en la segunda evaluación el 66.6% presentó el tipo de error de no realización y el 33% que la realizó presentó el tipo de error de cambio de consonantes en la postevaluación, como se aprecia en la Figura 22.

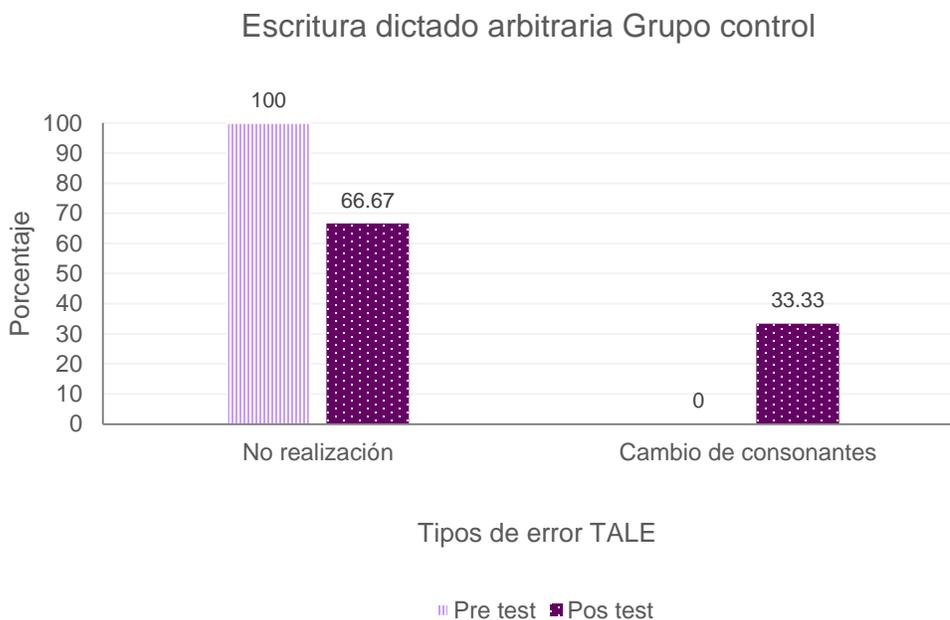


Figura 22. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes del grupo Control en escritura dictado-arbitraria de la prueba TALE en Pretest y Postest.

Con base en estos puntajes de la comparación intragrupal en dos momentos (pretest – postest), se llevó a cabo un análisis estadístico, los resultados mostraron que en el grupo control no hubo diferencias estadísticamente significativas entre la primera y segunda evaluación en ningún tipo de error respecto al área de escritura.

De forma semejante se llevó a cabo una comparación intragrupal del grupo experimental en dos momentos (pretest – postest). En la primera evaluación los participantes obtuvieron mayor porcentaje del tipo de error de sustitución y omisión (33.3%) en comparación con la segunda evaluación en los mismos tipos de error (22.2%). No obstante, en el tipo de error de unión, en el pretest obtuvieron 33.3% y en el postest 44.4%, así como una puntuación de 11.1% en fragmentación del postest, como se observa en la Figura 23.

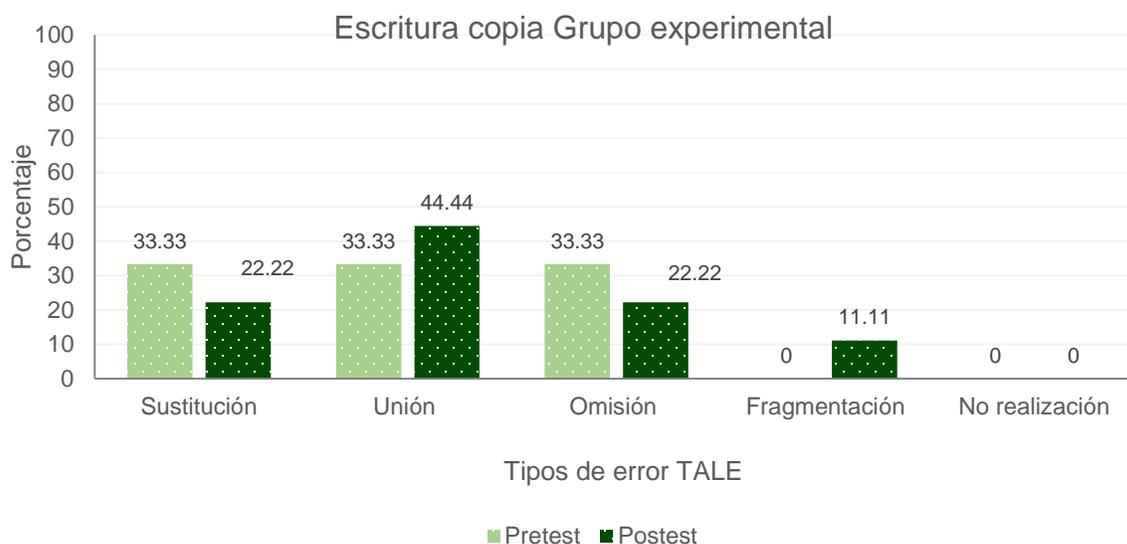


Figura 23. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes del grupo Experimental en escritura copia de la prueba TALE en Pretest y Posttest.

En cuanto a dictado natural en la Figura 24 se observa que, el 100% no realizó la subprueba en la primera evaluación, mientras que, en la segunda evaluación únicamente el 11.1% no la realizó y presentaron los tipos de error de omisión (66.6%) seguido del error de unión (22.2%).

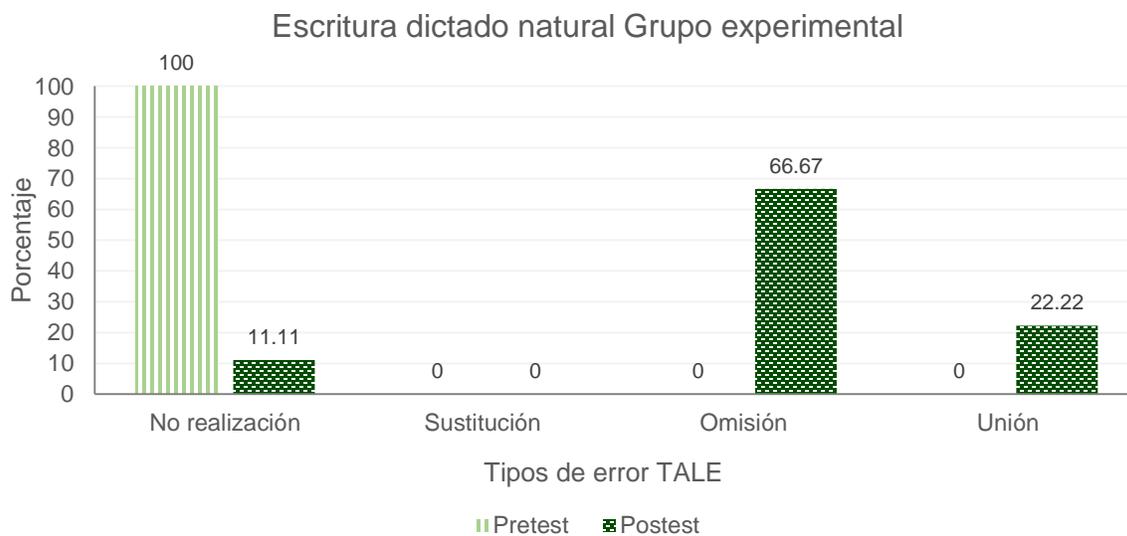


Figura 24. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes del grupo Experimental en escritura dictado natural de la prueba TALE en Pretest y Posttest.

De igual manera en la subprueba de escritura dictado-arbitraria es posible identificar que en la primera evaluación el 100% de los participantes del grupo experimental no la realizaron, sin embargo, en la segunda evaluación el 88.8% tuvieron el tipo de error de cambio de consonantes y sólo el 11.1% no la realizó, como se muestra en la Figura 25.

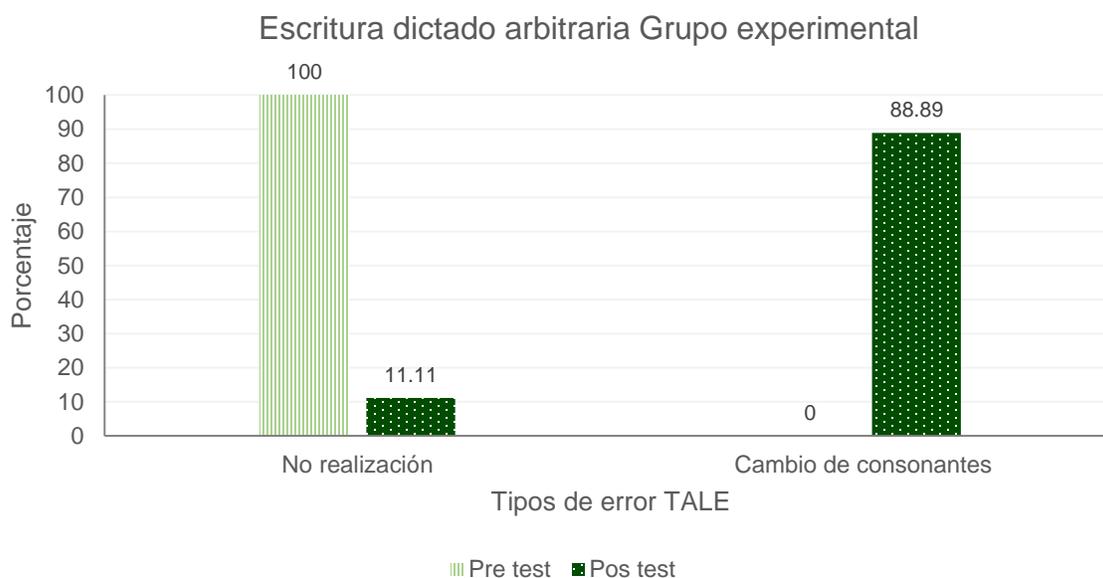


Figura 25. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes del grupo Experimental en escritura dictado-arbitraria de la prueba TALE en Pretest y Postest.

Los resultados de los análisis estadísticos realizados con estos datos mostraron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, específicamente en la precisión de la copia ($Z = -2.558$ y $p = 0.011$), dictado natural ($Z = -2.524$ y $p = 0.012$) y dictado arbitrario ($Z = -2.552$ y $p = 0.011$).

Con respecto a la velocidad escrita, se observó que el único rendimiento en el que el grupo experimental requirió de un mayor tiempo de realización fue en la copia de oraciones. Teniendo diferencias estadísticamente significativas en Tiempo dictado natural ($Z = -2.524$ y $p = 0.012$) y tiempo dictado arbitraria ($Z = -2.524$ y $p = 0.012$) a favor del grupo experimental, evaluadas antes y después del programa (taller).

Resultados del área de lectura

Igualmente, en la preevaluación se realizó una comparación intergrupal (grupo experimental y grupo control). Sin embargo, durante el pretest realizado con el TALE ninguno de los grupos tuvo porcentaje de ejecución en las subpruebas de lectura de sílabas, lectura de palabras y comprensión lectora ya que, ninguno de los niños sabía leer.

No obstante, los participantes realizaron lectura de letras, como se observa en la Figura 26, el grupo control tiene un 66.6% del tipo de error de no lectura mientras que el grupo experimental tiene un 44.4% y ambos grupos presentan el tipo de error en sustitución; un 33.3% lo presenta el grupo control, mientras que 55.5% el grupo experimental.

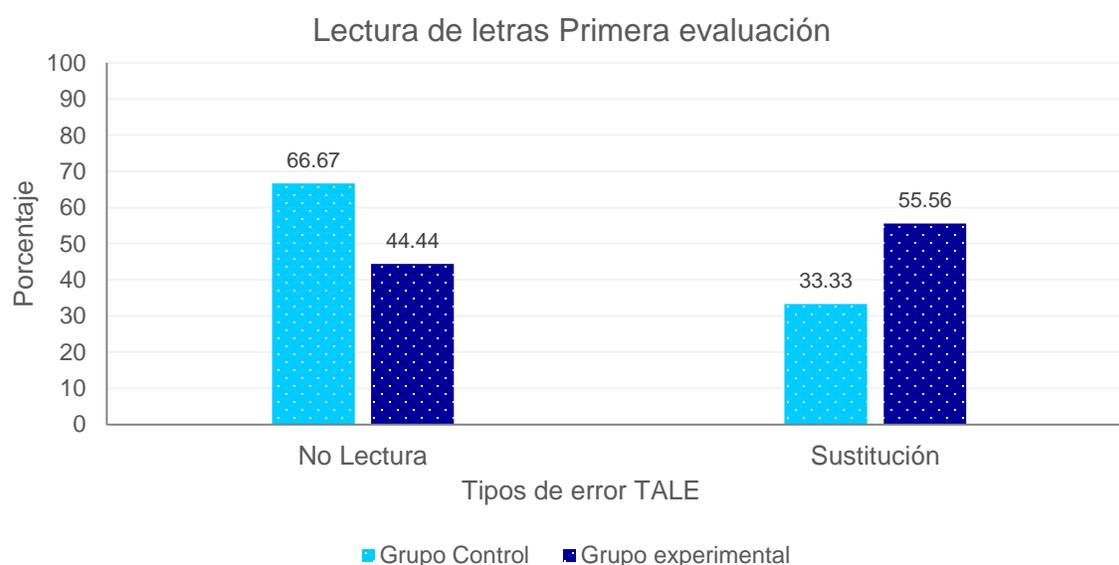


Figura 26. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes de los grupos Control y Experimental en tipo de error lectura de letra de la prueba TALE en la primera evaluación.

En la segunda evaluación se realizó una comparación intergrupar (grupo experimental y grupo control). Cabe señalar que, en este momento de evaluación, los participantes de ambos grupos ya comenzaban a leer, por lo que en la Figura 27 se muestra que, el porcentaje en la subprueba de No lectura, el grupo control obtuvo un 44.4% mientras que el experimental un 33.3%, además ambos grupos muestran el tipo de error de sustitución; el grupo control un 55.5% y el grupo experimental un 66.6%.

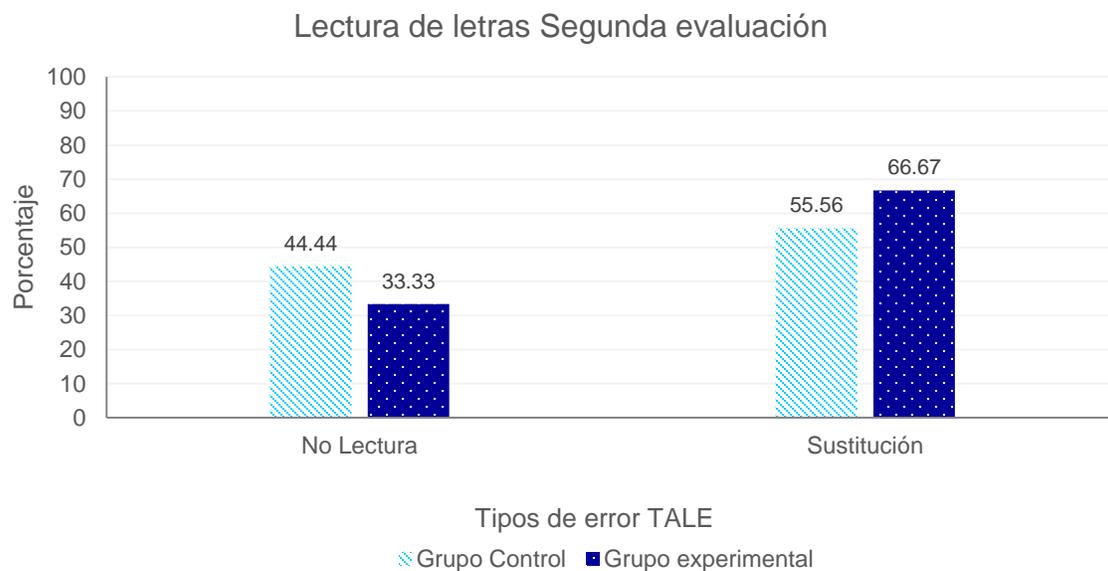


Figura 27. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes de los grupos Control y Experimental en tipo de error lectura de letras de la prueba TALE en la segunda evaluación.

Respecto a los errores que los participantes presentaron en la lectura de sílabas (Figura 28), es posible identificar que tanto el grupo control como el grupo experimental tuvieron 11.11% en los tipos de errores de sustitución, sustitución de palabra, adición e inversión. Asimismo, ambos grupos obtuvieron el mismo porcentaje (55.56%) del tipo de error de no lectura.

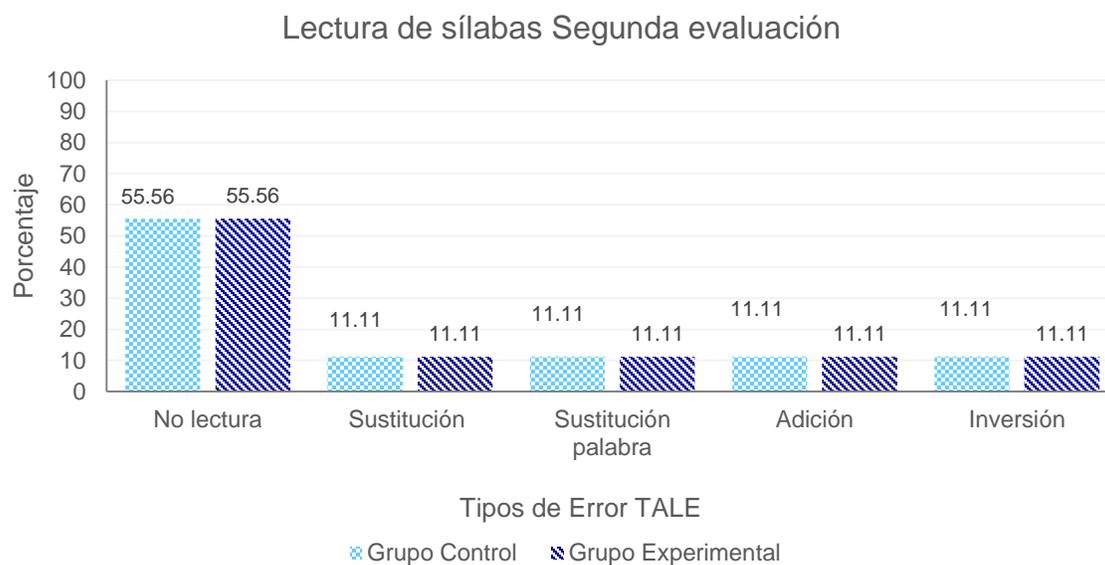


Figura 28. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes de los grupos Control y Experimental en tipo de error lectura de sílabas de la prueba TALE en la segunda evaluación.

Con relación a la lectura de palabras, en el grupo control el 44.4% tuvieron el tipo de error de no lectura, presentando también errores de sustitución (33.3%), sustitución de palabras (11.1%) y omisión (11.1%). En cuanto al grupo experimental, el 55.5% presentó el tipo de error de no lectura, el restante tuvo tipo de errores de sustitución (33.3%) y sustitución de palabras (11.1%), como se observa en la Figura 29.

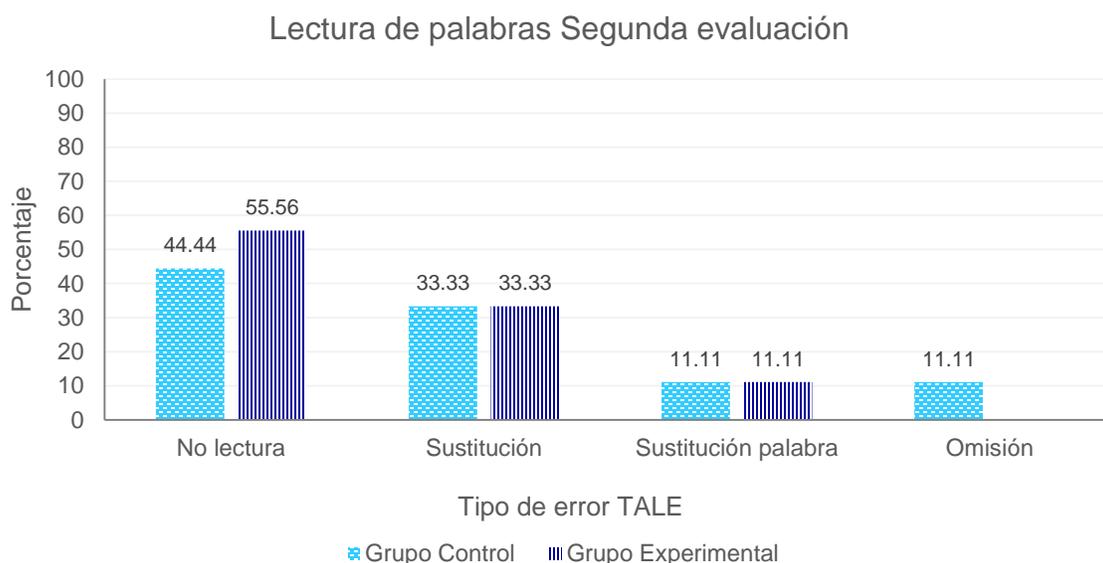


Figura 29. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes de los grupos Control y Experimental en tipo de error lectura de palabras de la prueba TALE en la segunda evaluación.

En la Figura 30, en cuanto a comprensión lectora, se puede identificar que el grupo control presentó el tipo de error de no lectura en un 66.6%, error de tipo descriptiva 22.2% y descriptiva/inferencial un 11.1%, por otra parte, el porcentaje del grupo experimental que tuvo no lectura fue menor (55.5%) y el tipo de error de comprensión lectora descriptiva fue de 44.4%.

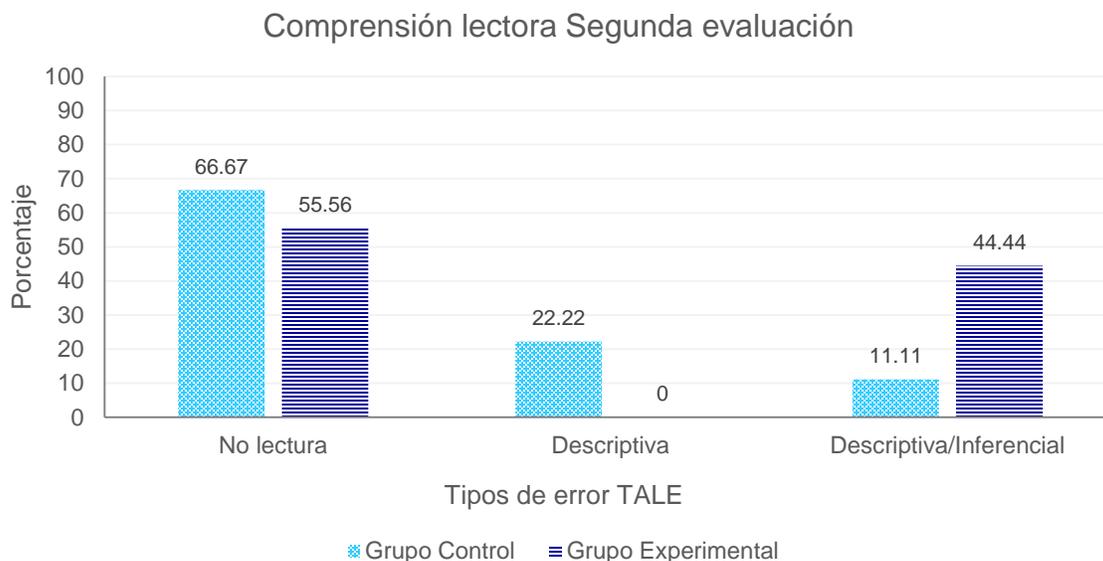


Figura 30. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes de los grupos Control y Experimental en lectura de comprensión de sílabas de la prueba TALE en la segunda evaluación.

Al llevar a cabo los análisis estadísticos, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la postevaluación de ninguna subprueba del área de lectura.

En un segundo momento se llevó a cabo una comparación intragrupal del grupo control en dos momentos (pretest – postest). Es posible observar que en la Figura 31, el grupo control en la primera evaluación obtuvo un 66.6% en el tipo de error de no lectura y un 33.3% en el tipo de error de sustitución. En la segunda evaluación el 44.4% no tuvo lectura de letras en comparación con el 55.5% que presentó el error de sustitución.

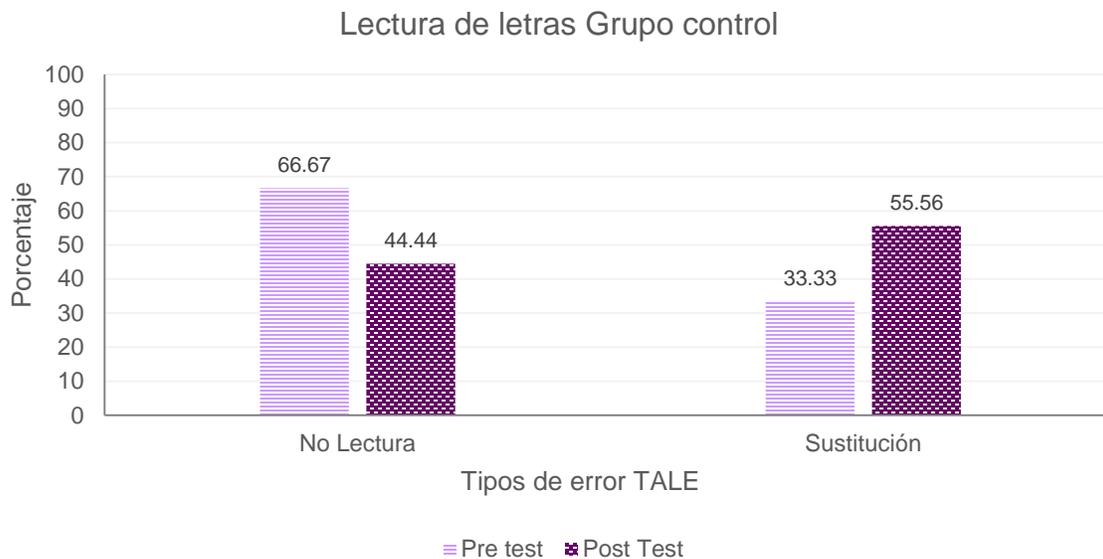


Figura 31. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes del grupo Control en lectura de letras de la prueba TALE en Pretest y Postest.

Respecto a la Figura 32, en la primera evaluación los alumnos del grupo control (100%), no realizaron lectura de sílabas, mientras que en la segunda evaluación el 55.5% presentaron el tipo de error no lectura, el restante mostró errores de sustitución (11.1%), sustitución de palabras (11.1%), adición (11.1%), e inversión (11.1%).



Figura 32. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes del grupo Control en lectura de sílabas de la prueba TALE en Pretest y Posttest.

En la Figura 33, se encuentran los porcentajes de lectura de palabras del grupo control en donde se puede identificar que en el pretest el 100% presentó el tipo de error de no lectura. En cuanto a la segunda evaluación, el 44.4% no leyó palabras; y el 55.5% restante presentó los tipos de error de sustitución (33.3%), sustitución de palabras (11.1%) y omisión (11.1%).



Figura 33. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes del grupo Control en lectura de palabras de la prueba TALE en Pretest y Postest.

En relación a la Figura 34, en la primera evaluación ningún participante del grupo control tuvo comprensión lectora (100%), a diferencia de la segunda evaluación, donde el 66.6% presentó el tipo de error de no lectura, el 22.2% descriptiva y el 11.1% descriptiva/inferencial.

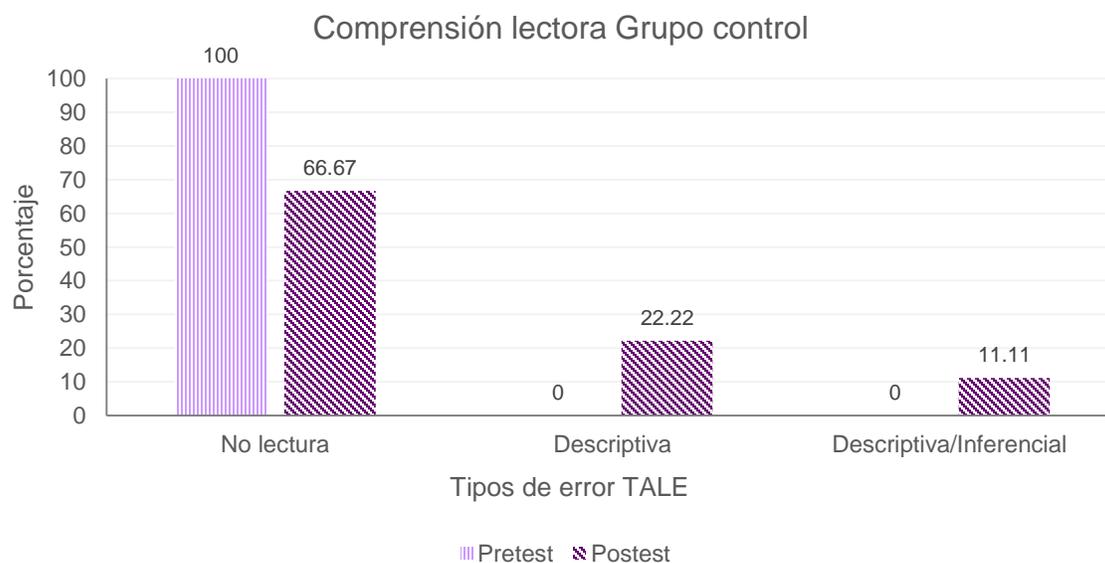


Figura 34. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes del grupo Control en comprensión lectora de la prueba TALE en Pretest y Postest.

Con base en estos puntajes se llevó a cabo el análisis estadístico mostrando que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el grupo control de ninguna subprueba del área de lectura.

De manera semejante, se llevó a cabo una comparación intragrupal del grupo experimental comparando los dos momentos (pretest – postest). En la Figura 35, es posible señalar que en la primera evaluación un 44,4% de los participantes presentaron el tipo de error no lectura y el 55.5% sustitución, sin embargo, en la segunda evaluación el grupo experimental tuvo menor porcentaje de no lectura de letras (33%) y un 66.6% del tipo de error de sustitución.

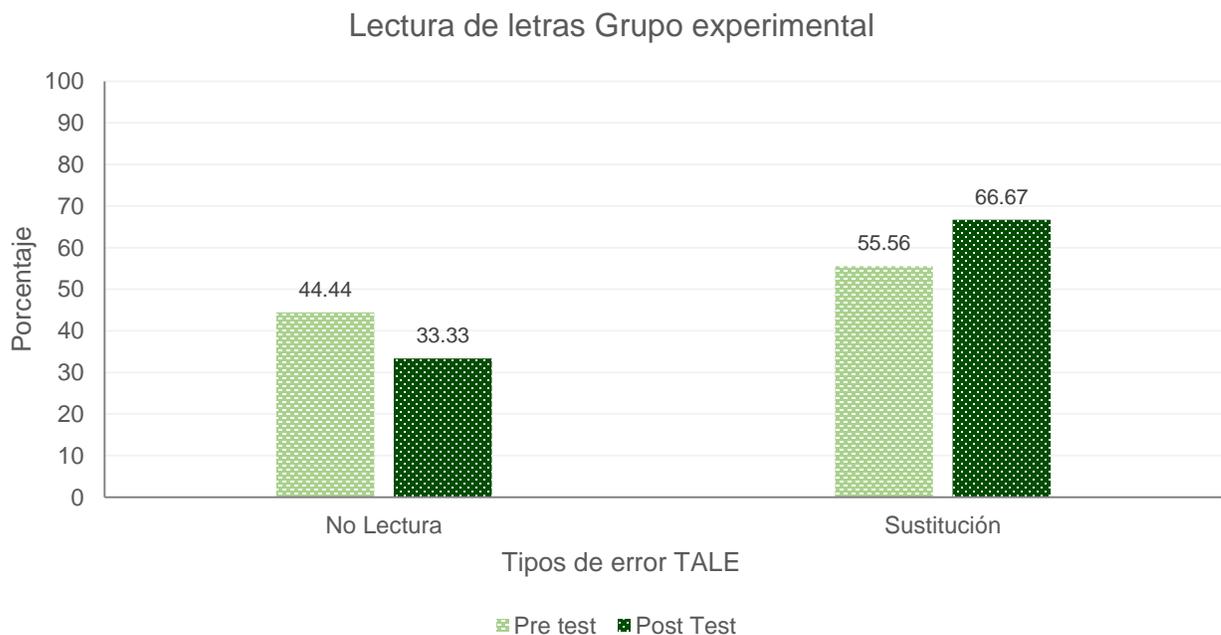


Figura 35. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes del grupo Experimental lectura de letras de la prueba TALE en Pretest y Postest.

Respecto a la lectura de sílabas, se muestra que el 100% presentó el error de no lectura en la primera evaluación, sin embargo, en la segunda evaluación el 55.5% presentó el tipo de error de no lectura y el 44.4% restante presentó los tipos

de error de sustitución (11.1%), sustitución de palabras (11.1%), adición (11.1%) e inversión (11.1%), como se observa en la Figura 36.

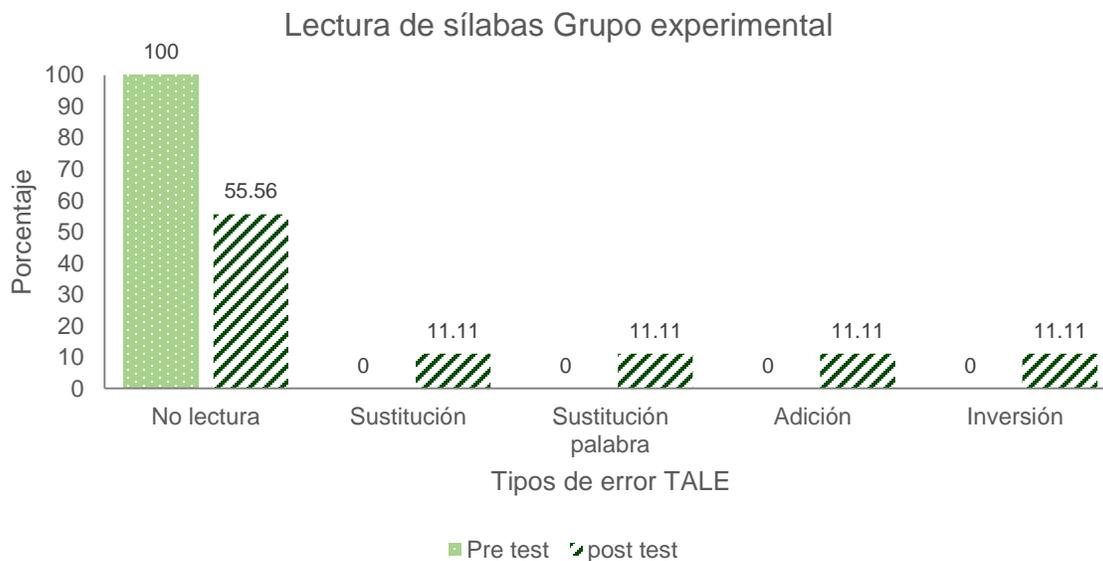


Figura 36. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes del grupo Experimental lectura de sílabas de la prueba TALE en Pretest y Postest.

En relación a la Figura 37, en la primera evaluación no hubo lectura de palabras (100%) y en el postest un 55.5% presentó este tipo de error, no obstante, en la segunda evaluación 44.4% de los participantes leyeron las palabras, presentando los tipos de errores de sustitución (33%) y sustitución de palabras (11%).

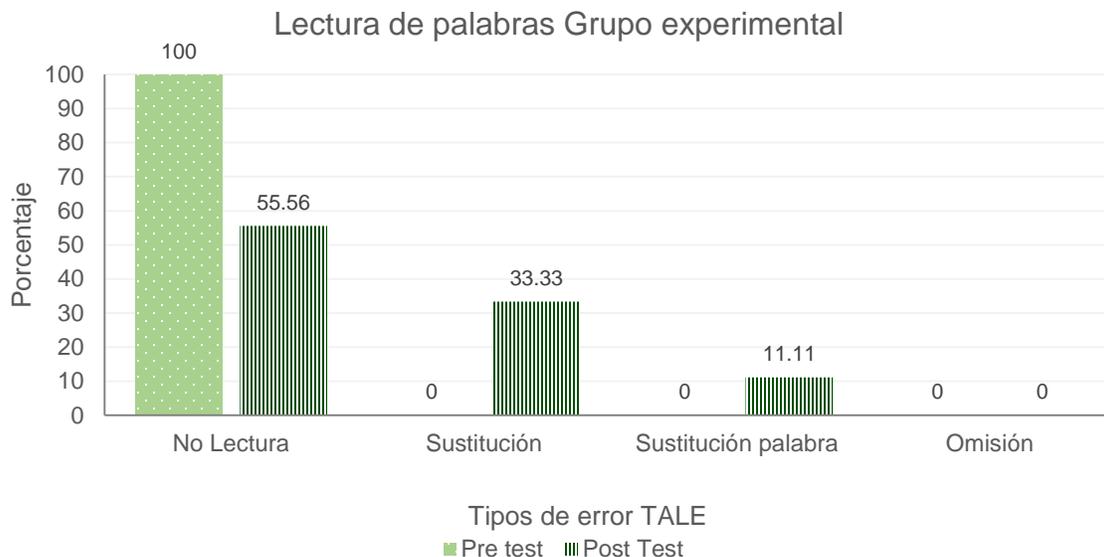


Figura 37. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes del grupo Experimental lectura de palabras de la prueba TALE en Pretest y Postest.

Por último, en la Figura 38 se aprecia que en la primera evaluación el 100% de los participantes presentaron el tipo de error de no lectura, mientras que en la segunda evaluación sólo el 55.5% presentó este error y un 44.4% de ellos tuvo el tipo de error descriptivo/inferencial.

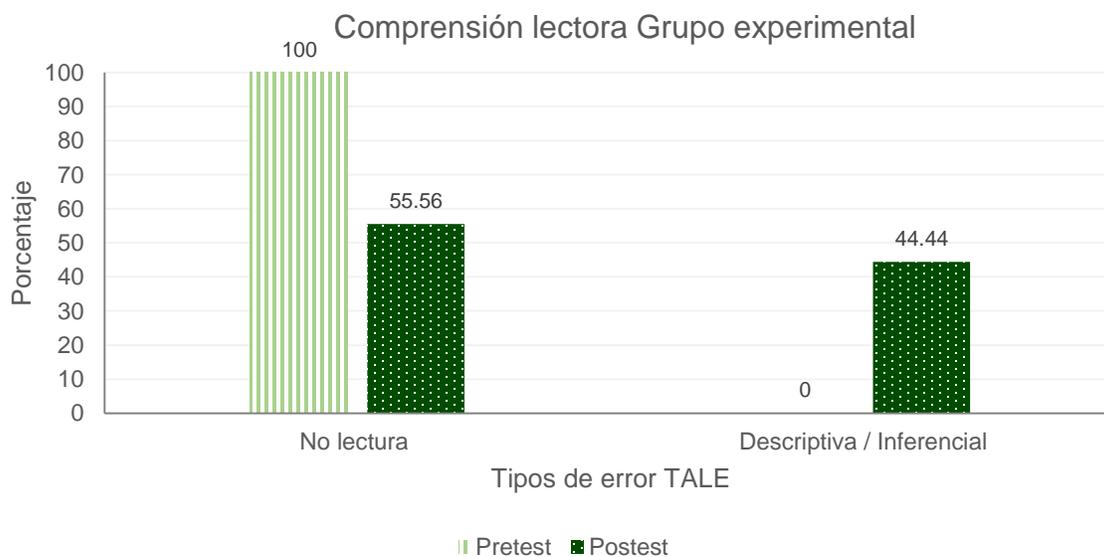


Figura 38. Porcentajes de respuestas obtenidas por los participantes del grupo Experimental comprensión lectora de la prueba TALE en Pretest y Postest.

Al llevar a cabo los análisis estadísticos de estas comparaciones se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las subpruebas de lectura de sílabas ($Z = -2.371$ y $p = 0.018$) y palabras ($Z = -2.366$ y $p = 0.018$) del grupo experimental. Con respecto a la velocidad lectora, igualmente, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Tiempo en lectura de sílabas ($Z = -2.666$ y $p = 0.008$) y tiempo de lectura de palabras ($Z = -2.366$ y $p = 0.018$) a favor del grupo experimental.

Capítulo VII. Discusión y conclusiones

En este capítulo se contrastan las hipótesis planteadas durante la presentación de la metodología realizada en el capítulo V con la evidencia obtenida en la aplicación del programa de intervención y reportada en la sección de análisis de resultados de la presente investigación. Adicionalmente, se exponen algunos hallazgos complementarios a la investigación, así como las conclusiones y alternativas derivadas de la investigación.

La presente investigación tuvo como objetivo diseñar, implementar y analizar los posibles efectos de un programa (taller) para el desarrollo de la lectura y escritura en niños de primer grado de educación primaria; una vez que se llevaron a cabo las cinco fases del programa (taller) de intervención se realizó la evaluación final con las pruebas IDEA y TALE, los resultados obtenidos mostraron que los participantes del grupo experimental tuvieron mayor porcentaje de ejecución en las subpruebas de escritura y lectura, además de realizar la mayoría de las actividades satisfactoriamente y cometieron menos errores en comparación con el grupo control.

Así mismo, se compararon las puntuaciones de los instrumentos aplicados con los que se evaluaron el nivel de desarrollo de lectura y de escritura en 18 participantes de primer grado de educación primaria antes y después de la intervención del programa (taller). Al aplicar a estos datos una prueba no paramétrica W de Wilcoxon [$w = -2.668 (16), p < 0.05$] en las subáreas de lectura y escritura del IDEA, se comprobó con un intervalo de confianza del 95% que las diferencias fueron estadísticamente significativas, de este modo existe evidencia estadística para referir que se acepta la hipótesis de investigación la cual fue que el programa de intervención tendría efectos sobre el nivel de desarrollo de la lectura y escritura en los niños de primer grado de educación primaria que participaron en el estudio.

Esta investigación confirma los hallazgos reportados en investigaciones previas realizadas en México por los autores Guevara, López, García, Delgado,

Hermosillo y Rugerio (2008); Guevara, López, García, Delgado, y Hermosillo (2008) relacionadas al nivel de habilidades preacadémicas que muestran los alumnos de estrato sociocultural bajo, al iniciar el primer grado de primaria. La mayoría de los alumnos evaluados en este estudio mostró un nivel de habilidades de lectura y escritura por debajo del 60% de ejecución para que inicien el aprendizaje de la lectura y escritura formal en primer grado.

Teniendo en cuenta lo anterior, autores como Montealegre y Forero (2006) señalan que anterior al desarrollo de la lectura y escritura, los niños desarrollan habilidades fonológicas, las cuales inician entre los 3 y los 6 años, periodo de máxima plasticidad del cerebro, además de que intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial, la conciencia, entre otros. Referente a esto, en el taller se tomó en cuenta el conjunto de procesos cognitivos básicos, tales como: praxias, atención, memoria y motivación.

Para evaluar las implicaciones educativas de que los alumnos ingresen a la primaria con niveles de habilidades fonológicas bajas, es necesario tomar en cuenta que actualmente se ha comprobado con diversas investigaciones, el papel central que juegan tales habilidades en el desarrollo de la lectura y escritura, así como las múltiples evidencias que prueban que los niños con estas características enfrentan una serie de problemas durante el aprendizaje e incluso llegar al fracaso escolar (Cuetos, Suárez-Coalla, Molina y Llenderozas, 2015). Además, como señalan Guevara, Hermosillo, Delgado, López y García (2007), tal como ingresan los niños al primer grado de primaria, parece complejo que los alumnos estén en condiciones de comprender plenamente el discurso didáctico de sus profesores cuando les expliquen los diversos conceptos contemplados en el programa de estudios de la Secretaría de Educación Pública para materias como español, conocimiento del medio o matemáticas.

Por otra parte, para Macotela, Cortés y García (2002), la lectura es una habilidad lingüística que es aprendida sólo después de que el infante ha adquirido un nivel de competencia considerable en el lenguaje oral, la falta de competencia

lingüística se traduce frecuentemente en la poca habilidad para el aprendizaje de la lectura. La escritura, por su parte, es una de las actividades escolares en que los alumnos presentan frecuentes dificultades. Por ello este programa (taller) se basó en actividades orientadas en desarrollar habilidades prelingüísticas para que posteriormente los niños llegaran a desarrollar la lectura y escritura.

Así mismo, Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo y Rugerio (2008) realizaron un estudio con alumnos mexicanos de primer grado de primaria donde evaluaron las habilidades de lectura de 165 niños, en tres momentos del primer grado: una evaluación al iniciar el ciclo, otra a mediados del ciclo escolar y una más al concluir el curso. Los resultados refieren que la mayoría de los alumnos participantes (alrededor de 70%) reportó “no saber leer” al iniciar del primer grado. A pesar del avance sostenido, mostrado por la mayoría de los alumnos, para el final del ciclo escolar, apenas un poco más de la mitad de los participantes (54%) logró leer correctamente las seis palabras de la prueba de lectura oral que se llevó a cabo. De manera general, los autores concluyen que hay una relación relevante entre las habilidades preacadémicas y lingüísticas con las que los niños ingresan, y los avances académicos que tienen durante su curso. Teniendo en cuenta esto, es importante recalcar y con base en la presente investigación realizada que, la lectura al igual que la escritura es un proceso donde intervienen diversos factores, entre ellos la maduración y adquisición de habilidades previas, en donde el promedio de los participantes fue de $\bar{x} = 1.7$ años cursados en preescolar, teniendo en cuenta que hubo niños que no cursaron este; lo cual refleja la falta de habilidades preacadémicas al inicio del programa (taller).

Por su parte Revenga (1994) menciona que, si un niño percibe desde un principio el hecho de leer y escribir como una experiencia interesante, valiosa, y sobre todo agradable y atractiva, el esfuerzo que le implique este aprendizaje se verá compensado por todas las ventajas que le traerá, entre ellas el placer y la enorme satisfacción por el hecho de ser capaz de descifrar algunas palabras y más adelante, de poder llegar a comprender oraciones y textos completos. De igual forma Ausubel y Edmund (1991) mencionan que, a lo largo del nivel primaria, el

juego se vuelve un gran aliado para los aprendizajes de los niños, ya que por medio de él descubren capacidades, habilidades para organizar, proponer y representar. De igual manera, el juego propicia las condiciones para que los niños afirmen su identidad y también para que valoren las particularidades de los otros.

Autores como Solovieva y Quintanar (2010) refieren que los métodos de enseñanza constituyen uno de los problemas más inquietantes del sistema educativo, debido a que no se basan en los avances de la pedagogía y de la psicología, sino en lo que está de “moda” o en decisiones políticas. Dentro de estos factores educativos que influyen en la enseñanza de la lectura y escritura es necesario que los docentes empleen métodos con un enfoque novedoso; ya que, tal como menciona Carpio (2013), los métodos sintéticos son los más antiguos, ya que es un método sencillo, mecánico y a menudo lento debido a que enfatiza la lectura mecánica, después la expresiva, y por último se interesa por la comprensión, además de volverse un proceso monótono que aburre y desmotiva a los alumnos.

En concordancia con lo anterior, una característica destacable de este programa (taller) es que las sesiones que se llevaron a cabo fueron mediante actividades basadas en el juego, tales como: manualidades, sonidos, materiales vistosos, imágenes, videos, canciones, vocabulario de acuerdo con su edad, entre otros; y no mediante procedimientos tradicionales como repeticiones, planas y otros que actualmente se realizan en las aulas de clases. Por lo que se propone este programa (taller) como una guía alternativa a los profesores con la que puedan apoyar su labor docente en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura.

Por otra parte, la motivación es considerada como el impulso que conduce a una persona a elegir y realizar una acción, la cual, depende de cada persona, sin embargo, los padres y docentes pueden encaminarla teniendo en cuenta el nivel de desarrollo del alumno, sus conocimientos previos, su historial educativo y la forma en que se lleve a cabo la enseñanza (Raya, 2010). Es por eso que, durante el taller, se aplicaron reforzadores positivos con el fin de motivar a los alumnos y que estos estuvieran más interesados y concentrados en el transcurso de las actividades; así como, trabajo colaborativo, apoyo de experiencia cotidiana y trabajo grupal, lo cual

motiva al alumno a participar y responder ante cada actividad volviendo el momento más ameno y de gran interés para él.

Del grupo escolar en el que estaban inscritos los alumnos de los grupos experimental y control, se identificaron a 14 alumnos con niveles menores o iguales al 60% de ejecución en las pruebas aplicadas para evaluar habilidades de escritura (Inventario de Ejecución Académica, IDEEA y Test de Análisis de Lectura y Escritura, TALE), siendo 18 el total de participantes inscritos en ese grupo, lo que indica que sólo el 22% de los alumnos del grupo de primaria ingresó al primer grado con un nivel de preparación que puede considerarse aceptable. Por otro lado, el 100% de los alumnos que se evaluaron con dichos instrumentos, no sabían leer.

A lo largo de la aplicación del programa (taller) se observó que los alumnos del grupo experimental mejoraron algunas habilidades académicas de escritura que ya presentaban e incluso adquirieron otras, principalmente habilidades lectoras. No obstante, los alumnos del grupo control al asistir a sus clases llevaron a cabo actividades encaminadas a enseñanza de lectura y escritura, lo cual, implicó una variable extraña, dado que la docente del grupo de procedencia les preguntó a los niños del grupo experimental acerca de las actividades que realizaban dentro del programa de investigación, y algunas de esas actividades, posiblemente todas, eran también realizadas por el resto del grupo, con la maestra. Dado lo anterior, es posible que este fuera un factor clave para que durante la post evaluación no se identificaran varias diferencias estadísticamente significativas entre grupo experimental y grupo control.

Aun así, al comparar al grupo experimental con el grupo control pudieron observarse algunas diferencias, a favor del experimental, especialmente en todas las subpruebas de lectura, recordando que los alumnos al entrar al grado escolar no sabían leer.

Respecto al instrumento TALE El cual permitió determinar con exactitud las combinaciones que realizó el niño al momento de la evaluación entre grafemas, las combinaciones de fonemas que pueden convertirse en grafemas (dictado), los grafemas que es capaz de copiar, la calidad de su lectura y el nivel de comprensión

de un texto. Se observó que en la segunda evaluación el grupo experimental presentó mayor porcentaje en los tipos de error en el área de escritura, los tipos de error que más se presentaron fueron: unión, omisión y cambio de consonantes, lo cual está relacionado con el hecho de que los alumnos del grupo experimental presentaron mayor porcentaje de ejecución en la segunda evaluación, a diferencia del grupo control, por lo que se puede considerar los errores presentados como algo positivo, ya que, se debió a que fue el grupo con mayor respuesta. Estas diferencias pueden ser atribuidas al programa de intervención (taller) realizado por parte de las psicólogas.

Por otro lado, el instrumento IDEA, al ser una prueba referida a criterio, abarca todas las habilidades de lectura y escritura que los alumnos cubren durante todo el primer ciclo escolar, por lo tanto, una diferencia porcentual de 10 puntos es digna de consideración (aunque no sea estadísticamente significativa). Para el caso de la escritura, esos 10 puntos pueden representar la diferencia entre copiar letras, palabras o enunciados (sin responder a las preguntas de comprensión), y realizar dichas actividades respondiendo correctamente a las preguntas. Hablando de la lectura, esos puntos pueden corresponder a la diferencia entre sólo reproducir fonéticamente el nombre de la letra, leer sílabas y leer palabras más enunciados y leerlos respondiendo a todas las pruebas de comprensión correspondientes. En la presente investigación, las diferencias entre los promedios finales del grupo control y los promedios finales del grupo experimental, correspondieron a todos los casos mencionados, y el valor de tales diferencias estuvo por arriba de los 10 puntos porcentuales en la mayoría de los casos, llegando incluso al 20% de diferencia.

En definitiva, considerando los datos de porcentajes promedio de los participantes de los dos grupos del presente estudio, puede decirse que los alumnos que participaron en el programa (taller) de intervención mostraron mayor desarrollo de habilidades de lectura y de escritura que los alumnos que únicamente asistieron a sus clases regulares. Ahora bien, a pesar de las evidencias de que el programa tuvo un efecto positivo sobre el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de los alumnos que participaron en él, no puede perderse de vista que el nivel

académico alcanzado por los alumnos del grupo experimental no fue el óptimo en todos los casos.

Por las características teórico/metodológicas que posee la presente investigación, es posible decir que el programa es aplicable en diferentes poblaciones infantiles, también puede utilizarse como base para el diseño de contenidos curriculares de preescolar, ya que sus objetivos, contenidos y materiales proporcionan al docente herramientas útiles para que sus alumnos adquieran las bases que les permitan acceder a la alfabetización formal. Además, en alumnos de los primeros grados de educación primaria en los que se detecten deficiencias en habilidades lectoras y escritoras, es posible su implementación como curso propedéutico adicional a sus clases regulares.

Debe subrayarse que es más importante intervenir en edades tempranas que esperar a que los retrasos escolares aparezcan y dificulten cada vez más el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, los efectos de un programa como el aquí presentado serán siempre mejores si se acompañan de una evaluación sistemática como la llevada a cabo en este trabajo de investigación, con instrumentos referidos a criterio y aplicados individualmente en diferentes momentos, especialmente antes y después de una intervención que tenga como objetivo el desarrollo de habilidades conductuales en poblaciones infantiles.

Respecto al tiempo en casa, es de suma importancia recalcar que para que lo enseñado en las sesiones cause un aprendizaje significativo tiene que ser reforzado en casa, por lo que se mandaban ejercicios de repaso, tareas y revisión de actividades llevadas a cabo en el aula, con el fin de que los padres y/o familiares se involucraran y participaran en proceso-enseñanza de la lectura y escritura.

En cuanto a las ventajas del programa aplicado en la presente investigación, se puede remarcar el bajo costo de los materiales que se utilizaron para las actividades y la flexibilidad para conseguirlos, ya que, en su mayoría se trataba de manualidades y objetos con los que se cuentan en la vida cotidiana o del aula escolar, tales como grabadora, celular, colores, laminas, artículos de papelería, entre otros.

Otra ventaja del taller llevado a cabo fue la contextualización y concordancia con contenidos curriculares de la SEP, ya que va de la mano con lo enseñado en primer grado de primaria, por lo que tanto los alumnos del grupo control como del experimental mostraron un avance respecto a la primera y segunda evaluación, sin embargo, se pudo apreciar que el avance que presentaron los alumnos del grupo experimental fue mayor a los del grupo control, esto recalca la eficacia del taller empleado y sus características, tales como: la enseñanza de habilidades preacadémicas, la motivación, el trabajo en equipo, el apoyo docente y familiar, las actividades basadas en el juego, el material didáctico, entre otros.

En contraste algunas de las desventajas del presente estudio se basan en la motivación del docente ya que este tipo de programas de intervención implica la elaboración de diversos tipos de materiales dentro de los cuales y con base en los objetivos establecidos y la etapa del desarrollo del infante, deben de ser novedosos, coloridos, relacionados al juego, así como también el tiempo de elaboración de actividades. Asimismo, es importante que los profesionales que lo lleven a cabo cuenten con el conocimiento de la adquisición y relación de la lectura y la escritura con otros procesos psicológicos durante la niñez y la infancia.

Respecto a los instrumentos IDEA y TALE, la prueba IDEA cuenta, en gran parte, con apoyos visuales que ayuda al alumno a responder con mayor eficacia las subáreas de este mismo, apoyos con los que no cuenta el instrumento TALE, lo que hace que a los niños les sea más complicado dar las respuestas y eso deriva puntuaciones más bajas; por lo que para futuras investigaciones se recomienda utilizar otro tipo de instrumentos los cuales presenten características similares.

Es muy probable que un programa como éste tenga mejores efectos si se aplica durante los años preescolares, de esa manera los niños ingresarían al primer grado de primaria con habilidades fonológicas y preacadémicas que les permitirían enfrentar la enseñanza formal de la lectura y escritura favorablemente. Por lo que, llevar a cabo un programa con las características aquí descritas durante los años que dura el nivel preescolar tendría también la ventaja de poder dedicarle mayor

número de sesiones a cada actividad programada. Teniendo en cuenta esto para futuras investigaciones se recomienda llevar a cabo el taller en el nivel preescolar.

Igualmente se recomienda aplicar este método con menores que tengan trastornos específicos de lectura y escritura a nivel grupal, dado que, teniendo en cuenta las características de dicho taller ayudaría a los participantes en trabajar áreas específicas con el fin de alcanzar niveles adecuados de dominio en cada habilidad.

En definitiva, la principal aportación de este estudio es haber diseñado y probado un programa (taller) de intervención para desarrollar, en alumnos de primer grado de primaria, una serie de habilidades de lectura y escritura, de las cuales carecían, lo que los colocaba en una situación de riesgo de fracaso escolar; por lo que este programa es de gran utilidad para diversas disciplinas como la psicología y la pedagogía, ya que, la propuesta del programa va encaminada a abordar las diferentes etapas para el desarrollo y adquisición de la lectura y escritura.

REFERENCIAS

- Acuña, X. y Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein*, 2(10), 33-56. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1345/134517755002>.
- Amador, J. C. (2008). La evaluación y el diseño de políticas educativas en México. Documento de trabajo No. 35, pp. 20. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/camara/content/download/177008/424704/file/Educacion_docto_35.pdf.
- Andrés, M., Canet, L. y Ané, A. (2005). Habilidades metalingüísticas: su importancia para el adecuado aprendizaje de la lectoescritura. Revisión del estado actual de las investigaciones científicas. *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-051/53.pdf>.
- Arancibia, B., Bizama, M. y Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista Signos*, 45(80), 236-256. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v45n80/art01.pdf>.
- Arnáiz, P., Castejón, J., Ruiz, M. y Guirao, J. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lectoescritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad, de la Asoc. Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (AEDES)*, 5, 29-51. Recuperado de: <file:///C:/Users/danie/OneDrive/Documentos/TESIS%20CAP.%202/C.%20Fonologica/Arnáiz,%20Pilar,%20JuanLuis%20Castejón,%20M.ª%20Soledad%20Ruiz%20&%20José%20Manuel%20Guirao.%202002.%20Desarrollo%20de%20un%20programa%20de%20habilidades%20fonológicas%20y%20su%20implicación%20en%20el%20acceso%20inicial%20a%20la%20lectoescritura.pdf>.

- Aucapiña, G. L. y Collahuazo, C. G. (2014). *La conciencia fonológica y su aprendizaje en la lectoescritura*. (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca. Ecuador. Recuperado de: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21481/1/TESIS.pdf>.
- Ausubel, D. y Edmund, S. (1991). *El desarrollo infantil. Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. México: Paidós.
- Avilés, G. (2011). La metodología indagatoria: una mirada hacia el aprendizaje significativo desde "Charpack y Vygotsky". *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 12(23), 133-144. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/666/Resumenes/Abstract_66622603009_2.pdf.
- Ball, E. W. y Blachman, B. A. (1991). Does Phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24(1), 49-66.
- Bazán, R. A., Acuña, V. L. y Vega, F. Y. (2001). Efecto de un método para la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria. En A. Bazán (Ed.): *Enseñanza y evaluación de la lectura y escritura* (pp. 41-64). Ciudad Obregón, Son. México: ITSON/CONACYT.
- Bazán, R. A., Sánchez, H. B. y Corral, V. V. (2000). Predictores del desempeño en lectura y escritura de niños de primer grado. *Revista de Psicología de la PUCP*, XVIII (2), 1-20. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Aldo_Bazan_Ramirez/publication/340822224_Predictores_del_desempeno_en_lectura_y_escritura_de_ninos_de_primer_grado_1/links/5e9f8ea2a6fdcc20bb35fb21/Predictores-del-desempeno-en-lectura-y-escritura-de-ninos-de-primer-grado-1.pdf.
- Beaza, M. R. (2012). *Escribir y leer desde un enfoque constructivista*. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/1986/TFG-L%2033.pdf;jsessionid=9A85F999C4D03AA425831EAB5585B5E5?sequence=1>.
- Bigge, M. L. y Hunt, M. P. (1973). *Bases psicológicas de la educación*. México:

Trillas.

- Bizama, M. M., Arancibia, G. B. y Sáez, K. (2013). Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso Metalingüístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (2), 25-39. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/260909604_Intervencion_Psicopedagogica_Temprana_en_Conciencia_Fonologica_como_Proceso_Metalinguistico_a_la_base_de_la_Lectura_en_ninos_de_5_a_6_anos_socialmente_vulnerables.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Revista Latinoamericana de Lectura* 24(2), 1-17. ISSN 0325/8637. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/26_01_Asociacion.pdf.
- Bolaños, M. Bolívar, V. y Cambroner, A. (2006). *Didáctica de la lectoescritura*. Costa Rica: EUNED.
- Bonilla, A. (2016). El sistema educativo mexicano en el contexto real del trabajo docente. En Trujillo, J. y García, J. (Ed.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 29-37), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior José Medrano.
- Calzadilla, O. O. (2012). *Métodos de enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria. Didáctica de la lectoescritura en la Educación Primaria*. España: Editorial Académica Española. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/321835943_Metodos_de_ensenanza_de_la_lectoescritura_en_la_Educacion_Primaria.
- Campbell, F. y Stanley, C. (1996). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carpio, M. A. (2013). Escritura y Lectura: hecho social, no natural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3),1-23. ISSN: 1409-4703 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44729878016>.

- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: EdelviveS.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. y Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/33040915_The_Development_of_Phonological_Awareness_in_Preschool_Children.
- Carpio, M. A. (2013). Escritura y Lectura: hecho social, no natural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3),1-23. ISSN: 1409-4703 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44729878016>.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). El aprendizaje de la lengua. En Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (Eds.), *Enseñar lengua*. (pp. 35-48). España: GRAÓ. Recuperado de http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_enseñar_lengua.pdf.
- Cervera, M. y Toro, J. (1980). *Test de Análisis de Lecto-Escritura (TALE)*. Madrid: Visor.
- Chinchilla, N. (2014). *Factores socioculturales que inciden en el rendimiento académico en matemáticas en el departamento de Ocotepeque: Un análisis en los centros educativos de alto desempeño 2010*. (Tesis de Maestría en Matemática Educativa). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Recuperado de: <file:///C:/Users/danie/Downloads/factores-socioculturales-que-inciden-en-el-rendimiento-academico-en-matematicas-en-el-departamento-de-ocotepeque-un-analisis-en-los-centros-educativos-de-alto-desempeno-2010.pdf>.
- Coll, C. (2001). *Constructivismo y educación. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Conde, J. L. y Viciano, V. (1997). Control corporal y conciencia corporal. En Conde, J. L. y Viciano, V. (Eds.), *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades temprana*. (pp. 60-64). España: Ediciones Aljibe.

- Condemarín, M. y Chadwick, M. (1991). *La escritura creativa y formal*. Chile: Andrés Bello.
- Constitución Política de los Estado Unidos Mexicanos (2014). Capítulo I De los Derechos Humanos y sus Garantías. Artículo 3°. México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf.
- Constitución Política de los Estado Unidos Mexicanos (2014). Capítulo II De los Mexicanos. Artículo 31. México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf.
- Cooper, J. (1990). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Cornejo, C. R. y Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175. ISSN: 0716-050X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173514134009>.
- Coronado, C. E. V y Coronado, C. E. A. (2017). La rima ilustrada en formatoweb. Una alternativa pedagógica en la enseñanza del francés como lengua extranjera. *EDUCERE*, 21(68), 65-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35652744008/index.html>.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. España: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *Evaluación de los procesos lectores. PROLEC*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos, F. y Ramos, L. (1999). *Evaluación de los procesos lectores PROLEC.SE*, Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. y Llenderrozas, M. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista Pediatr Aten Primaria*. 17, 99-107.

- Darias, J. L. y Fuertes, Y. E. (2010). Algunas consideraciones sobre la lectoescritura significativa en la educación básica. *Quaderns digitals. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad* 26(65), 32-40. ISSN 1575-9393. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10963.
- Davara, L. (1990). Pautas para la aplicación de las técnicas de modificación de conducta en el aula. *Campo Abierto*. 7(19), 59-68. Recuperado de: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6370/0213-9529_7_59.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Decroly, O. (2007). La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos. Recuperado de: <https://www.marcialpons.es/libros/la-funcion-de-la-globalización-y-la-enseñanza-y-otros-ensayos/100789165/>.
- Defior, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. 2º edición. Ediciones Aljibe, Málaga, España.
- De Jong, P. F. y Leseman, P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389-414. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/222366293_Lasting_Effects_of_Home_Literacy_on_Reading_Achievement_in_School.
- Díaz-Barriga, A. F y Hernández, R. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Ellis, A. W. y Young, A. (1988). *Human Cognitive Neuropsychology*. Londres: LEA.
- Estrada, F. Y. (2012). *Desarrollo de la lectoescritura a través de rincones de aprendizaje*. (Tesis de Licenciatura-Informe). Universidad Rafael Landívar, Facultad de Humanidades, Campus de Quetzalteno. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/84/Estrada-Yesenia.pdf>.

- Farfán, J. C. (2016). Métodos para la iniciación a la lectoescritura. (Tesis de Licenciatura-Informe). Universidad Rafael Landívar, Facultad de Humanidades, Campus de Quetzaltenango. Recuperado de: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2016/05/84/Farfan-Jessica.pdf>.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *De escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Gómez, P. M. (2013). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferrucho, C. (2014). *Motricidad en relación con los procesos lectoescritores de tercero de primaria*. (Trabajo final de máster). Universidad Internacional de la Rioja. Ciudad de México, México. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2391/ferrucho%20sanchez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Flores-Romero, R., Torrado-Pacheco, M. y Magnolia, C. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüística. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 457-475. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v38n3/v38n3a02.pdf>.
- Fresneda, G. R. y Mediavilla, D. A. (2017). Efectos de un programa de Conciencia Fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45. Recuperado de: <https://core.ac.uk/reader/162131050>.
- Fresneda, G. R. y Mediavilla, D. A. (2018). Conciencia Fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-415. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466018.pdf>.

- Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9 (22), 187-202. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1701/170118859011>.
- Fumagalli, J., Wilson, M. y Jaichenco, V. (2010). Sensibilidad a la información fonológica en niños lectores y prelectores hispanoparlantes. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 2(1), 68-77. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnl/v2n1/v2n1a08.pdf>.
- Galera, F. (2004). El inicio del aprendizaje de la lectoescritura y el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales en la educación infantil. En González, I. (Ed.), *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. (pp. 161-178). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Galicia, I., Sánchez, A., Pavón, S. y Peña, T. (2009). Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 13-36. ISSN: 0187-7690. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=802/80212414002>.
- Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura. Morelia (México). Recuperado de: <http://alfabetizacionespanol.com/wp-content/uploads/2015/06/Predictores-lectores-2006-Gallego.pdf>.
- Gómez-Palacio, M. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP.
- González, A. M. (2004). International perspectives of families, schools and communities: Educational implications for family-school-community partnerships. *International Journal of Educational Research*, 41(1), 3-9. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035505000169?via%3Dihub>.

- González, L., Rodríguez, C., Gázquez, J., González, P. y Álvarez, D. (2011). La conciencia morfológica: tendencias de desarrollo y patrón evolutivo en Educación Infantil y Primaria. *Psicothema*, 23(2), 239-244. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72717169012>.
- González, N. y Valdez, J. (2007). Resiliencia en Niños. *Psicología Iberoamericana*, 15 (2), 38-50. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1339/133915933006>.
- González, Z. A. (2004). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (25),15-22. ISSN: 1665-109X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99815899003>.
- Granada, M. y Pellizzari, E. (2009). *Manual de componentes del lenguaje: niveles fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Maule.
- Guarneros, E. y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. Doi: dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a03.pdf>.
- Guarneros, E. y Vega, L. (2015). Patrón de desarrollo de la conciencia fonológica en niños preescolares. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 15(1), 70-82. Recuperado de: <http://cuved.unam.mx/rdipycs/?p=1725>.
- Guevara, Y. (2011). *Fracaso Escolar. Investigación y propuestas de intervención*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Guevara, Y., García, G., López, A. Delgado, U. y Hermsillo, A. (2007). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar la primaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 9-17. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a02.pdf>.
- Guevara, Y., Garrido, A., Reyes, A., Mares, G. y Rueda, E. (1995). Programa

- interconductual para corrección de articulación, lectura y escritura. *Revista Interamericana de Psicología*, 29(2), 177-190. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3857102>.
- Guevara, Y., Hermosillo, A., Delgado, U., López, A. (2006). Aprestamiento para la instrucción escolar: Informe preliminar. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda y H Paredes (Comps.), *Alfabetización: Retos y perspectivas* (pp. 55-65). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Guevara, Y., Hermosillo, A., Delgado, U., López, A. y García, G. (2007). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 405-434. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n32/1405-6666-rmie-12-32-405.pdf>.
- Guevara, Y., Hermosillo, A., García, G., López, A. y Delgado, U. (2007). Desempeño académico en alumnos de primer grado de primaria. En O. Tena y H. Hickman (Eds). *Avances en Investigación en Aprendizaje Humano. Desde lo básico hasta lo aplicado* (pp. 105-133). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., Hermosillo, G. A. y Rugerio, J. (2008). Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(037), 573-597. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003711>.
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U. y Hermosillo, A. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado de estrato sociocultural bajo. *Perfiles Educativos*, 30(121), 41-62. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13212030003>.
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2002). Sondeo de Habilidades Preacadémicas en Niños y Niñas Mexicanos de Estrato Socioeconómico Bajo. *Revista Interamericana de Psicología* 36(1-2), 255-277. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28436215>.

- Guevara, Y. y Macotela, S. (2005). *Escuela: Del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología*. México: Pax.
- Guevara, Y., Ortega, P. y Plancarte, P. (2001). *Psicología conductual. Avances en educación especial*. México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM.
- Guevara, Y. y Rugerio, J. P. (2014). Programa para promover prácticas alfabetizadoras de profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. *Journal of Behavior. Health & Social Issues* 6(1), 23-36. Doi: 10.5460/jbhsi.v6.1.47600. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07802014000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es#f2.
- Guevara, Y., Rugerio, J., Delgado, U., Hermosillo, G. y Flores, C. (2012). Efectos de un programa para promover alfabetización inicial en niños preescolares. *Revista Mexicana de análisis de la conducta*, 38(3), 45-62. Recuperado de: https://repositorio.unam.mx/contenidos/efectos-de-un-programa-para-promover-alfabetizacion-inicial-en-ninos-prescolares-40112?c=r63wXO&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0.
- Guillen, K. y Suárez, C. (2015). *Factores socioeconómicos que influyen en el desempeño académico de los y las estudiantes de la escuela de trabajo social*. Tesis de Licenciatura. Universidad técnica de Manabí - Facultad de ciencias humanísticas y sociales. Recuperado de: <http://repositorio.utm.edu.ec/bitstream/123456789/123/1/Factores%20Socioeconomico%20y%20el%20desempeno%20academico.pdf>.
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Díez-Mediavilla, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45. ISSN: 1139-7853. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338253221002>.

Gutiérrez, R. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395-415. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70653466018>.

Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Iglesias, R. M. (2000). La lectoescritura desde edades tempranas “consideraciones teóricas-prácticas”. Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia: Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Recuperado de: <http://www.waece.org/biblioweb07/pdfs/d144.pdf>.

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (2016). El Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. *Perfiles educativos*, 38(154), 216-225. ISSN 0185-2698
Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400012&lng=es&tlng=es.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004). Factores Externos e Internos a las Escuelas que Influyen en el Logro Académico de los Estudiantes de Nivel Primaria en México, 1998–2002. Análisis Comparativo Entre Entidades con Diferente Nivel de Desarrollo. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1CT102.pdf>.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2006). Políticas y sistemas de evaluación educativa en México. Avances, logros y desafíos. Informe para la Reunión Ministerial del Grupo E-9 (UNESCO). Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D206.pdf>.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). La educación en México: estado actual y consideraciones sobre su evaluación. Ciudad de México. Recuperado de: http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_21112.pdf

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). PLANEA. Resultados Nacionales 2018. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/P2A336-secundaria2017.pdf>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. México: INEE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/sobre-el-inee/>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. México: INEE.
- Ischinger, B. (2010). Implementación de política educativa. Recuperado de: <https://www.oecd.org/edu/calidadeducativa>.
- Jiménez, J., Rodríguez C., Guzmán, R. y García, E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en estudiantes normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación* 4(353), 361-386. Recuperado de: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re353/re353_13.pdf.
- Kazdin, A. E. (1996). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas* (2°Ed.). México: Manual Moderno.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación de Ciencias Sociales*. México: Mc Graw Hill.
- Leal, F. y Suro, J. (2012). Las tareas de conciencia fonológica en preescolar: Una revisión de las pruebas empleadas en población hispanohablante. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17(54), 729-75. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300003.
- Leppanen, U., Niemi, P., Aunola, K. y Nurmi, J. E. (2004). Development of Reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research*

- Quarterly*, 39(1), 72-93. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/230551778_Development_of_reading_skills_among_preschool_and_primary_school_pupils.
- López, A. y Guevara, Y. (2008). Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(1), 57-78. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59311114005>.
- López, L., Camargo, G., Duque, C., Ariza, E., Ávila, M. y Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte. Zona Próxima* 4(19), 2-20. ISSN 2145-9444. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n19/n19a02.pdf>.
- López, R. M. y Dionisio, M. J. (2016). *Compilación del método Fónico, Analítico, Sintético (FAS)*. Aulas Fundación Telefónica. Recuperado de: https://publiadmin.fundaciontelefonica.com/index.php/publicaciones/add_descargas?tipo_fichero=pdf&idioma_fichero=es_es&title=How+to+Teach+Literacy+Using+the+Phonic+Analytical+Synthetic+PAS+Method%3F&code=597&lang=en&file=Compilacion_FAS.pdf.
- Lozano, J. (1995). *Perfil del niño con problemas de lectura a través de la prueba WISC-R*. (Tesis de licenciatura en psicología). Universidad Iberoamericana. México. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/849382>.
- Macotela, S., Bermúdez, P., y Castañeda, I. (1991). *Inventario de Ejecución Académica: un Modelo Diagnóstico–prescriptivo para el Manejo de Problemas Asociados a la Lectura, la Escritura y las Matemáticas*. México: Facultad de Psicología, U.N.A.M.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1995). *Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento*. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología.

- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (2003). *Inventario de ejecución académica (IDEA)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Macotela, S., Cortés, L. y García, M. (2002). Efectos del desarrollo de estrategias sobre la composición de textos narrativos en niños con dificultades en la escritura. *Perspectivas de Psicología Experimental en México*, 2, 107-129.
- Mariángel, S. y Jiménez, J. (2015). Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal. *Revista Latinoamericana de psicología*. 48, 1-7. Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-latinoamericana-psicologia-205-pdf-S0120053415000448>.
- Macotela, S. y Soria, R. (1999). Efectos del modelamiento y la retroalimentación sobre la comprensión de textos en niños de primaria. En G. Acle (Ed), *Educación especial. Evaluación, intervención e investigación* (pp. 516-527). México. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Martin, G. y Pear, J. (2008). Procedimientos y principios conductuales básicos. *Modificación de conducta: qué es y cómo aplicarla*. (pp. 31-50). Madrid: Pearson Educación.
- Martínez, M. (2016). ¿Qué son las habilidades fonológicas? *Revista digital del portal de la educación*. 8(23), 186-192. Recuperado de: http://revistas.crfptic.es/revista_digital_hemeroteca/index.php/educando/atencion-a-la-diversidad/3493-que-son-las-habilidades-fonologicas.
- Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J. y Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 148-182. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/7c53/8aab02a31ba9845be211a55dec36ada69e91.pdf>.

- Medina, J. D., Fuenmayor, G. y Camacho, H. (2009). Psicogénesis de la Escritura: un acercamiento crítico. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*; 10(3), 71-98. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5885775>.
- Mendoza, A. (2012). *Intervención psicopedagógica en lectoescritura dirigida a una alumna de primaria* (Tesis de licenciatura). Universidad pedagógica nacional.
- Míguez, C. (2018). Influencia de las conciencias fonológica y morfológica en la adquisición de la lectura. *Estudios interlingüísticos*, 6, 96-115. Recuperado de: <https://estudiosinterlinguisticos.files.wordpress.com/2018/12/mc3adguez-c3a1lvarez-carla-marc3ada.pdf>.
- Miranda, F., Islas, J. M. y Fuentes, A. (2017). El sistema nacional de evaluación educativa en México: un análisis en perspectiva comparada. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Instituto Nacional Para La Evaluación De La Educación. Recuperado de: <file:///F:/TESIS/Art%C3%ADculos%20y%20Referencias/Referencias%20primer%20cap%C3%ADtulo/EI%20sistema%20nacional%20de%20evaluaci%C3%B3n%20educativa%20en%20M%C3%A9xico%20un%20an%C3%A1lisis%20en%20perspectiva%20comparada%202017.pdf>.
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. ISSN: 0123-9155. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=798/79890103>.
- Montenegro, M. y Montenegro, A. (2010). *Sistematización de la didáctica del proceso de lecto-escritura de los niños y niñas de segundo año de educación básica del centro educativo ceibo school (año lectivo 2008 – 2009)*. (Tesis de Licenciatura en Educación Básica). Universidad técnica de Cotopaxi. Recuperado de <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/557>.
- Molina, M. S. (2010). *Enseñanza de la lectoescritura como un Proceso de desarrollo cognitivo*. (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca, Facultad de Filosofía,

- Letras y Ciencias de la educación. Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2776>.
- Moreira, Y. (2012). La iniciación de la lectoescritura en educación infantil como mejora de las habilidades orales. (Tesis doctoral) Universidad Internacional de la Rioja, España. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a03.pdf>.
- Navarro, J. y Reyes, I. (2013). Evaluación de la conciencia sintáctica: Efectos de la verosimilitud en la resolución de tareas y en su relación con la comprensión de oraciones. *Revista Signos*, 47(84) 64-90. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/51383862.pdf>.
- Nicolín, M. I. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 34(2), 16-28. ISSN: 0185-2698. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500003.
- Núñez, J. y Rodríguez, M. (2015). El desafío de alfabetizar en el siglo XXI dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización. *Revista de Estudios Filosóficos* 57(0), 139-157. ISSN-e 2444-1333. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6870013>.
- Núñez, M. P. y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla* 22(18), 72-92. ISSN-e 2244-811X. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4888939>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. (2004). La pluralidad de la Alfabetización y sus implicancias en Políticas y Programas, Documentos de Orientación del Sector Educación de la UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246s.pdf>.
- Ortega, E. (2014). *Programa de intervención para solucionar las dificultades de aprendizaje de la lectura en tres alumnos de tercer grado de primaria*.

- (Proyecto de tesis para licenciatura en la modalidad de informe de intervención profesional). Universidad pedagógica nacional, Ciudad de México, México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/30363.pdf>.
- Plata, L., González-Arratia, No., Oudhof, H., Valdez, J. y González, S. (2014). Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (2), 131-149. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=802/80231541008>.
- Puñales. A. L., Fundadora, C. y Torres, C. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje. *Atenas*, 1(37),125-134. ISSN: 1682-2749. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4780/478055147009>.
- Quintanar, R. L., y Solovieva, Y. (2003). Método de formación de lectura para la corrección de dificultades en el desarrollo. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 7(2), 93-102.
- Ramos-Sánchez, J. L. (2004). Enseñar a Leer a Los Estudiantes con Discapacidad Intelectual: Una Reflexión Sobre la Práctica. *Revista Iberoamericana de Educación* 1(34), 201-2016. ISSN 1022-6508. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie34a07.PDF>.
- Raya, E. (2010). Factores que intervienen en el aprendizaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. 27(7), 1-6. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7060.pdf>.
- Reforma Educativa (2019). Resumen Ejecutivo. México: Gobierno de la República. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf.
- Revenge, M. (1994). La incidencia de factores psicológicos en el proceso de adquisición de la lectura en el niño. *Didáctica*, (6), 203-208. Recuperado de:

file:///C:/Users/danie/Downloads/21089-Texto%20del%20art%C3%ADculo-21129-1-10-20110603.PDF_

- Ribes, E. (1972). *Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo*. México: Trillas.
- Rivera, S. y García, M. (2005). *Aplicación de la estadística a la psicología*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Rueda-Sánchez, M. y López-Bastida, P. (2016). Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: Meta-análisis. *Anales de psicología*, 32(1), 60-71. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v32n1/psicologia_evolutiva1.pdf.
- Rugiero, J. P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos*, 13, 25-42. Doi: 10.18239/ocnos_2015.13.02. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259138240002.pdf>.
- Rugiero, J. P. y Guevara, Y. (2016). Practicas Alfabetizadoras de Madres y Profesoras. Sus efectos sobre habilidades de niños preescolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 197-220. ISSN: 14056666. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100191.
- Secretaria de Educación Pública (2000). La estructura del sistema educativo mexicano. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf.
- Secretaria de Educación Pública (2001). Programa Nacional de Educación. 2001-2006. SEP, México. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf
- Secretaria de Educación Pública. (2017). Aprendizajes claves para la educación

- integral, plan y programas para la educación básica. Recuperado de:
https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf.
- Secretaria de Educación Pública (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. Recuperado de:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf.
- Secretaria de Educación Pública (2017). Nuevo modelo educativo. Resumen Ejecutivo. Recuperado de:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240631/1.-_Resumen_Ejecutivo__4_.pdf.
- Secretaria de educación Pública (2016). Plan y programas de estudio para la educación básica. Recuperado de:
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/>.
- Secretaria de Educación Pública (2017). Aprendizajes claves para la educación integral, plan y programas para la educación básica. Recuperado de:
https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf.
- Secretaria de Educación Pública (2018). El Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo. Educación Preescolar. Recuperado de:
<http://dgdge.sep.gob.mx/sisat/materiales/Ma/sub1/Preescolar/Manual%20PREESCOLAR%20Exploraci%C3%B3n-Habilidades.pdf>.
- Secretaria de Educación Pública (2018). El Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Educación Primaria. Recuperado de:
http://dgdge.sep.gob.mx/sisat/materiales/Ma/sub1/Primaria/PRIMARIA_Escuela_%20Exploracio%CC%81n-Habilidades.pdf
- Secretaria de Educación Pública (2018). El Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Educación

- Secundaria. Recuperado de: http://dgdge.sep.gob.mx/sisat/materiales/Ma/sub1/Secundaria/SECUNDARIA_Escuela_%20Exploracio%CC%81n-Habilidades.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (2020). Acciones y Programas de Educación Preescolar. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/es/acciones-y-programas/educacion-preescolar>.
- Serón, M. J. y Aguilar, V. M. (1992). *Psicolingüística de los procesos lecto-escritores. Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. España: EOS.
- Silva, A. y Martínez, B. (1992). Investigación psicológica con una y dos condiciones. En A. Silva (Comp.), *Métodos cuantitativos en psicología. Un enfoque metodológico*. México: Trillas.
- Slavin, R. E. (2003). Cada niño, un lector: Éxito para todos. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (Coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 303-317). Madrid: Alianza Editorial.
- Smith, D. D. (1981). *Teaching the learning disabled*. New Jersey: Prentice Hall.
- Solovieva, Y. y Quintanar, R. L. (2010). El desarrollo del niño y los métodos de enseñanza. *Elementos* 77, 9.
- Solovieva, Y., Quintanar, R. L. (2011). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.
- Subsecretaría de Educación Básica (2020). Recuperado de: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/site/direccion/3>.
- Swartz, S., Shook, R., Klein, A. y Hagg, C. (2003). *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura*. México: Trillas.
- Toro, T. J. (2000). Escala Magallanes de Lectura y Escritura: EMLE TALE. España: Albor- Cohs.
- Toro, J., y Cervera, M. (2014). *T.A.L.E. Test de análisis de lectoescritura*. España: Machado nuevo aprendizaje.

- Toro, J., Cervera, M. y Urío, C. (2000). Escalas Magallanes de Lectura y Escritura TALE-2000. Manual de referencia. España: RBS.
- Torres, M. (2003). La lectura. Factores y actividades que enriquecen el proceso. *Educere*, 6 (20), 389-396. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35662006>.
- Trujillo, C., Márquez, P. y Moreno, R. (2015). Taller de metalingüística. *Tendencias pedagógicas*, (25), 321-334. Recuperado de: <file:///C:/Users/danie/Downloads/Dialnet-TallerDeMetalinguistica-5164813.pdf>.
- United Nations Children's Fund (2016) Desarrollo de la primera infancia. Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/desarrollo-de-la-primera-infancia>.
- Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104. Recuperado de: http://www.actiweb.es/educadora_andrea_reyes/archivo6.pdf.
- Varela, S. (1999). Sobre las relaciones de la morfología con la sintaxis. *Revista Española de Lingüística*, 29(2) 257-281 Recuperado de: <file:///C:/Users/danie/Downloads/Dialnet-SobreLasRelacionesDeLaMorfologiaConLaSintaxis-41374.pdf>.
- Vega, L. (2006). Los años preescolares: su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda & H. Paredes, H. (Ed.) *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 13-39). México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la Alfabetización en Niños Preescolares*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Viñals, F., Vega, O. y Álvarez – Duque, M. (2003). Aproximación neurocognitiva de las alteraciones de la lecto-escritura como base de los programas de

recuperación en pacientes con daño cerebral. *Revista Española de Neuropsicología*. 5(3-4), 227-249.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

CONSENTIMIENTO INFORMADO Y VOLUNTARIO

Ciudad de México a _____ de _____ del _____.

Por medio de la presente, hago constar por mi propio derecho, que estoy de acuerdo en la evaluación y participación de mi hijo (a) _____, quien cursa el primer grado de educación primaria, en un taller para el desarrollo de habilidades fonológicas y de lectoescritura.

Es importante resaltar que tanto la evaluación como el programa (taller) para el desarrollo de habilidades fonológicas y de lectoescritura requiere la utilización y manejo de datos de carácter personal y académico que, en todo caso, serán tratados con las exigencias requeridas por la legislación de protección de datos vigente, garantizando la confidencialidad de los mismos.

Por medio de este escrito es que doy mi CONSENTIMIENTO para la participación de mi hijo (a) en la evaluación y en el programa (taller) para el desarrollo de habilidades fonológicas y de lectoescritura en niños de primer año de educación primaria al que este documento hace referencia.

Manifiesto que la participación en este proyecto es absolutamente voluntaria, y que estoy en plena libertad de negar o retirar la participación de mi hijo (a) del mismo en cualquier momento. Siendo que mi decisión de participar o de no participar no afectará de ninguna manera en las actividades académicas de mi hijo (a).

Nombre y firma del padre o tutor

Nombre y firma de psicólogas

Testigo

Testigo

Nombre y firma

Nombre y firma

Anexo 2. Descripción del instrumento utilizado. Inventario de Ejecución Académica (IDEA). Macotela, Bermúdez y Castañeda (2003).

Escritura

a. Copia y comprensión

1) **Copia y comprensión de palabras** (12 reactivos): el evaluador presenta seis palabras impresas y solicita al niño que las copie en una hoja. Posteriormente por cada palabra presenta una serie de dibujos y le pide al niño que seleccione los dibujos que corresponden a cada palabra que copió.

2) **Copia y comprensión de enunciados** (8 reactivos): el evaluador presenta cuatro enunciados cortos impresos y solicita al niño que los copie en una hoja. Posteriormente por cada enunciado presenta una serie de dibujos y le pide al niño que seleccione los dibujos que corresponden a cada enunciado copiado.

3) **Copia y comprensión de un texto** (7 reactivos): el evaluador presenta un texto impreso compuesto por tres enunciados y solicita al niño que lo copie en la hoja. Posteriormente le presenta una serie de dibujos y le pide al niño que seleccione el dibujo que corresponde al texto que copió. Por último, le hace tres preguntas de comprensión sobre el texto (p. e. ¿Quién caminaba por el jardín?).

Dictado y comprensión

1) **Dictado y comprensión de palabras** (12 reactivos): el evaluador dicta seis palabras y solicita al niño que las escriba en una hoja. Posteriormente por cada palabra se le presenta al niño una serie de dibujos y le pide que seleccione los dibujos que corresponden a cada palabra que escribió.

2) **Dictado y comprensión de enunciados** (8 reactivos): el evaluador dicta cuatro enunciados y solicita al niño que los escriba en una hoja. Posteriormente por cada enunciado se le presenta al niño una serie de dibujos y le pide que seleccione los dibujos que corresponden a cada enunciado que escribió.

3) **Dictado y comprensión de un texto** (7 reactivos): el evaluador dicta un texto compuesto por tres enunciados y solicita al niño que lo copie en la hoja. Posteriormente representa una serie de dibujos y le pide al niño que seleccione el dibujo que corresponde al texto que escribió. Por último, le hace tres preguntas de comprensión sobre el texto (p.e. ¿a que salió Esteban?).

b) Redacción (27 reactivos)

Se le presenta al niño una imagen y se le pide que escriba en una hoja una historia que se le ocurra acerca de lo que observa en la ilustración. El cuento que redacte el niño se califica tomando en consideración los siguientes elementos:

1. **Legibilidad** (1 reactivo): el producto debe permitir la lectura fluida del cuento, es decir que no se requiera descifrar la caligrafía.

2. **Tipo de texto** (6 reactivos) el texto que el niño escribió puede asumir un carácter descriptivo o narrativo. En el primer caso el niño se limita a describir la lámina correspondiente. En el segundo el niño claramente desarrolla un cuento referente a dicha lámina, incluyendo personajes, acciones y eventos.

Extensión (4 reactivos): la extensión es un indicador de la fluidez con la que el niño escribe. Se contabiliza el número de oraciones que el niño escribió.

3. **Nivel sintáctico** (8 reactivos) se refiere a la variedad de patrones de oraciones empleadas para estructurar el texto que van desde las oraciones simples, del tipo Sujeto-Verbo (S-V) a las más complejas, del tipo Sujeto-Verbo-Complemento (S-V-C). Para otorgar los puntos por nivel sintáctico se presenta la mayoría de las oraciones que el niño escribió.

4. **Coherencia** (5 reactivos): el principal elemento a considerar aquí es la secuencia lógica entre las ideas presentadas.

5. **Convencionalismos** (3 reactivos): aquí se toma en cuenta el uso funcional de reglas que se aplican al texto escrito. Aquí se considera la ortografía, la puntuación y el uso apropiado de mayúsculas.

II. Lectura

A. Lectura oral y comprensión

1.- Lectura de palabras (6 reactivos): se le presentan al niño seis palabras impresas y se le pide que lea cada una. Si lee una palabra incorrectamente, se escribe la respuesta completa.

2.- Lectura de enunciados (4 reactivos): se le presentan al niño cuatro enunciados impresos y se le pide que lea cada uno. Si lee algún enunciado incorrectamente, se escribe la respuesta completa.

3.- Lectura y comprensión de texto (14 reactivos): se le presenta al niño un texto impreso conformado por cinco enunciados distribuidos en siete renglones y se le asigna un punto por cada renglón leído correctamente, si lee un renglón incorrectamente, se escribe la respuesta completa. Posteriormente se le presenta un conjunto de ilustraciones y se le pide que seleccione el dibujo que corresponde al texto que acaba de leer. Por último, se le hacen cinco preguntas de comprensión sobre el texto (p.e. ¿Quién ponía los huevos de oro?).

B. Lectura en silencio y comprensión

1.-Reconocimiento y asociación de palabras (12 reactivos): se le presentan al niño doce palabras agrupadas en series de dos y se le pide que, en silencio, discrimine y señale donde está la palabra que se le solicita (p.e. señala donde está escrito sal, y entre las opciones se encuentran las palabras sol y sal). Posteriormente se le presentan otras seis palabras, cada una con tres opciones de dibujos y el niño tiene que seleccionar la ilustración que corresponda a la palabra.

2.- Reconocimiento y asociación de enunciados (8 reactivos): se le presentan al niño ocho enunciados agrupados en series de dos y le pide que, en silencio, discrimine y señale dónde está el enunciado que se le solicita (p. e. señala donde está escrito Mi niño llora, y entre las opciones se encuentran los

enunciados Mi niño llama y Mi niño llora). Posteriormente se le presentan otros cuatro enunciados, cada uno con tres opciones de dibujos y el niño tiene que seleccionar la ilustración que corresponda al enunciado.

3.- *Comprensión de un texto (6 reactivos)*: se le presenta al niño un texto impreso conformado por cinco enunciados y se le pide que lo lea en silencio y avise al terminar. Posteriormente se le presenta un conjunto de ilustraciones y se le pide que seleccione el dibujo que corresponde al texto que acaba de leer. Por último, se le hacen cinco preguntas de comprensión sobre el texto (p.e. ¿Cómo se llamaba el perrito de Daniel?).

Anexo 3. Descripción del instrumento utilizado. Test de análisis de Lectoescritura (1990) (TALE).

TALE es un instrumento diagnóstico cuyo objetivo es averiguar de manera detallada y rápida, el nivel general y las características esenciales de la lectura y escritura del niño en cuestión, en un momento dado del proceso de adquisición de tales conductas. Pretende identificar las deficiencias aparentemente “pequeñas” o “sin importancia” para obtener una adecuada rehabilitación y no solo la velocidad de lectura, identificando así la cantidad de errores o comprensión de un texto.

Comprende de un subtest de lectura y otro de escritura. Ambos subtest están planeados para aplicarse a niños que cursen los primeros 4 cursos de Enseñanza general Básica, es decir, de primero a cuarto año de primaria.

El subtest de lectura evalúa la lectura de letras, sílabas, palabras y un texto que deben leer en voz alta. Incluye también otro texto para valorar la lectura de comprensión el cuál debe ser leído en silencio.

El subtest de escritura comprende y se evalúa en el orden siguiente: escritura espontánea, dictado y copia. Los errores encontrados en el subtest de lectura y escritura son anotados en el cuadernillo de respuestas.

Subtest de lectura

Está constituido por una serie de letras, sílabas y palabras que todo niño de primer a cuarto año deberá leer ya que permite el análisis de la conducta de la lectura para detallar los errores más frecuentes en cada nivel escolar.

Los errores que se deberán evaluar durante la lectura de letras, sílabas, palabras y texto en voz alta son los siguientes:

No lectura: no lee una letra, una sílaba o una palabra determinada **Vacilación:** Titubea antes de leer una letra, sílaba o palabra.

Repetición: vuelve a leer una sílaba “me-mesa” o una palabra “mesa-mes” o

palabras “para los días, para los días”

Rectificación: lee equivocadamente una letra, sílaba o palabra, pero al percibir el error, corrige de inmediato.

Sustitución: cambia una letra por otra.

Rotación: cambia una letra por otra siempre y cuando la letra sea la imagen en espejo de otra (p.e p-q, d-b, p-d, m-w, n-u)

Sustitución de palabras: sustituye una palabra por otra en la lectura de palabras o texto.

Adición: añade una letra al leer sílabas o palabras (p.e. pla-pala, patata-patatas) **Omisión:** no dice una letra durante la lectura de sílabas, palabra o texto.

Inversión: lee como si estuviera invertido el orden (p.e. piel-peil)

La lectura de comprensión se evalúa por medio de 10 preguntas, mismas que deben contestar para cuantificar su comprensión.

En cada examen de lectura de letras, sílabas, palabras o texto, se deberá encontrar el error encontrado para posteriormente sumarlos y tener un número de errores totales, mismos que serán comparados con la población general de su grado escolar para saber si se encuentra dentro del promedio, abajo o arriba del mismo. En el caso de la lectura de comprensión se sumarán las respuestas correctas para después compararlas con la población del grado escolar a evaluar.

Durante la lectura de letras, sílabas y texto en voz alta se deberá anotar el tiempo empleado para cada uno, para después compararlo con el promedio de la población normal correspondiente a su nivel escolar.

Subtets de escritura

Evalúa la escritura espontanea, en copia y dictado. En la copia los modelos a reproducir son sílabas, palabras y frases. Las frases se presentan en orden de complejidad creciente. En el dictado se otorga, para cada nivel un texto paralelo a

los usados en las pruebas de lectura oral y silenciosa. En la escritura espontánea se mantiene la “libertad de escritura”, pero dentro de la descripción de un tema obligado, que en principio significará una experiencia relativamente frecuente en los niños de las edades abordadas.

Grafismo: en la escritura espontánea se evalúa el grafismo por medio de: **Tamaño de letras:** donde $A \geq 5$, $B = 3.5-5.0$, $C = 2.5-3.5$, $D = 2.5$, $E \leq 2.5$ mm.

Irregularidad: variaciones sensibles en el tamaño de las letras **Oscilación:** trazo tembloroso

Líneas anómalas: líneas con disposiciones irregulares (fragmentadas, onduladas, ascendentes, descendentes).

Interlineación: Homogeneidad de los espacios interlineales

Zonas: las 3 zonas o áreas espaciales donde se distribuyen las letras no son respetadas regularmente.

Superposición: una letra es trazada total o parcialmente encima de otra.

Soldadura: unión de dos letras que en principio había escrito separadas. **Curvas:** las curvas de las letras son excesivamente arqueadas o angulosas.

Trazos verticales: las rayas verticales de las letras t, d, l, p resultan incorrectas por cambios de dirección u otra anomalía.

Ortografía natural: implica la equivalencia entre fonemas y grafemas en el caso del dictado. Se evalúa en la escritura espontánea, copia y dictado. Sin embargo, la cuantificación de los errores solo se realiza a partir del dictado y la copia. Los errores que incluyen son los siguientes:

Sustitución: una letra es reemplazada por otra.

Rotación: sustitución de una letra por otra que puede considerarse como la misma habiendo girado o rotado. (p.e. cadallo-caballo)

Omisión: omisión de una letra dictada o copiada (p.e. capo-campos)

Adición: añade una letra a la transcripción correcta de lo dictado (p.e. cubrir-cubrir) **Inversión:** se escriben las letras incluidas en una sílaba, pero en orden opuesto al correcto (p.e. pula-pluma)

Unión: dos o más palabras se escriben sin solución de continuidad (p.e. enel patio)

Fragmentaciones: una palabra es escrita introduciendo en ella claras soluciones de continuidad (p.e. des púes por después).

Ortografía arbitraria: se evalúa en la copia y en el dictado. Sin embargo, es importante detectar y analizar los errores de este tipo en la escritura espontánea. Los errores a evaluar son:

Acentuación: se omite un acento o traza un acento indebidamente Puntuación: omite o añade indebidamente un signo de puntuación. Cambios consonánticos: el error implica la mera inobservancia de las reglas ortográficas convencionales (p.e. Boz, voz, bueno, bueno, daja-daga, bago-bajo, bara- barra, rrio-río, mallo-mayo, cayar-callar, an-han-ohí-oi, cambray-canbray, canpo-campo, envolver- envolver).

Se tomará en cuenta el tiempo invertido en la copia, el dictado y en la escritura espontánea para después compararlo con el promedio de la población normal correspondiente a su nivel escolar.

Sintaxis: es evaluada durante la escritura espontánea. Toma en cuenta los siguientes errores:

Número: uso incorrecto del singular o plural (p.e. los hombre)

Género: uso incorrecto del masculino o femenino (p.e. el niño estaba contenta)

Omisión de palabras: supresión indebida de artículos, preposiciones, conjunciones y demás partículas (p.e. todos van campo)

Adición de palabras: adición indebida de artículos, preposiciones, conjunciones, adverbios etc. (p.e. fuimos a el jugar)

Sustitución de palabras: permuta incorrecta de artículos, adverbios, preposiciones, conjunciones (p.e. estoy a casa de María)

Tiempo: cambio del tiempo adecuado de un verbo. (p.e. ayer cantemos una canción) **Orden:** estructuración inadecuada de la frase desde el punto de vista sintáctico, con situación incorrecta del sujeto, predicado, verbo, y complemento (p.e. vamos Luis y a jugar)

Estilo telegráfico: simple enumeración de frases que quedan redactadas sin ilación por ausencia de preposiciones, conjunciones (p.e. niña fue casa abuela)

Incoherencia: lo escrito reduce a una serie de frases o palabras carentes de sentido. **Enumeración de palabras:** no se formula frase alguna. Tan solo existe una sucesión de palabras que no guardan relación entre sí (p.e. caballo papá, fuente, nene).

Enumeración perseverativa de frases: se mantienen constantes la mayor parte de los elementos de la oración variando tan solo sustantivo o el verbo o algún complemento. (p.e. el niño tenía coches y trenes y pelotas y soldados y etc.).

Contenido expresivo: es evaluado durante la escritura espontánea. Se califican los aspectos positivos de la sintaxis y toman en cuenta los siguientes factores:

Oraciones: número total de oraciones escritas.

Calificativos: número total de los mismos.

Adverbios: número total de los mismos.

Causa-consecuencia: número de veces que aparecen conjunciones y locuciones propias de las oraciones que expresan relaciones de causa y consecuencia, consecutivas, causales, condicionales, finales, adversativas (p.e. porque, puesto que, como, a causa de, si, con tal que, en el caso de que, para, para que, a fin de que, pero, no obstante, sin embargo, en cambio, aunque, a pesar de que, en cambio).

Una vez administrado el subtest de escritura se registrarán y sumarán los errores cometidos en cada prueba para después compararlos al resto de la población general. Las instrucciones que se le dan al niño en cada subtest del test TALE son las siguientes:

Lectura

a. **Lectura de letras** (30 letras): el evaluador le muestra al niño una hoja con letras mayúsculas y le da la instrucción “Vas a leer en voz alta las letras que te voy a mostrar” y señala el orden. En caso de errores, estos mismos se anotarán al lado de cada letra, en el cuadernillo de registro. Al final se anota el tiempo empleado para la actividad, así como observaciones si se considera necesario.

b. **Lectura de letras** (30 letras): el evaluador le muestra al niño una hoja con letras minúsculas y le da la instrucción “Vas a leer en voz alta las letras que te voy a mostrar” y se señala el orden. En caso de errores, estos mismos se anotarán al lado de cada letra, en el cuadernillo de registro. Al final se anota el tiempo empleado para la actividad, así como observaciones si se considera necesario.

c. **Lectura de sílabas** (20 sílabas): el evaluador le muestra al niño una hoja con sílabas y le da la instrucción “Vas a leer esto en voz alta” se señala el orden. En caso de errores se anotan al lado de cada sílaba en el cuadernillo de registro. Al final se anota el tiempo empleado para la actividad, así como observaciones si se considera necesario.

d. **Lectura de palabras (50 palabras)**: el evaluador le muestra al niño una hoja con las palabras y le da la instrucción “Vas a leer estas palabras que te voy a mostrar” y se señala el orden. En caso de errores anotarlos al lado de cada palabra en el cuadernillo de registro. Al final se anota el tiempo empleado para la actividad, así como observaciones si se considera necesario.

e. **Lectura de textos (Nivel IA)**: el evaluador le da la instrucción al niño “Vas a leer en voz alta lo que te voy a mostrar lo mejor que puedas” el evaluador le entrega la lámina correspondiente de acuerdo al nivel del niño en este caso fue

el nivel IA (sin aprendizaje previo) primero se le muestra la lámina que tiene el texto con letra de molde y después la lámina que tiene el texto en manuscrita. En caso de errores se anotarán en el cuadernillo de registro. Al final se anota el tiempo empleado para la actividad, así como observaciones si se considera necesario.

Fina come pan	<i>Fina come pan</i>
Fina, tiene un gato	<i>Fina, tiene un gato</i>
El gato se llama Mis	<i>El gato se llama Mis</i>
Mis come migas	<i>Mis come migas</i>

Comprensión lectora (lectura silente): el evaluador le da la instrucción al niño “Vas a leer en silencio lo que te voy a mostrar, pon mucha atención porque después te haré unas preguntas sobre lo que leíste” el evaluador entrega la lámina correspondiente al texto y se hacen diez preguntas de acuerdo al nivel del niño en este caso se le dio el texto nivel 1 (p.e. ¿Cómo se llama el niño? En el cuadernillo de registro se anotan las respuestas, así como el tiempo requerido para la realización de la actividad.

Escritura

a. Escritura a la copia (33 reactivos): el evaluador le dará al niño una hoja y le dará la instrucción “Vas a copiar cada palabra/oración que está en esta hoja (se señala) que está en esta hoja”. Se le aclarará al niño que escriba con su letra “normal” y en minúscula a pesar de que este escrito en mayúscula. Al final se anota el tiempo empleado para la actividad.

b. Escritura al dictado (nivel 1): el evaluador le dará una hoja blanca al niño y un lápiz y le dará la instrucción “En esta hoja vas a escribir lo que yo te diré”

**ESTA ES MI ESCUELA.
VEO UNAS MESAS, UNAS SILLAS Y UN PIZARRÓN.
EN EL PATIO SE JUEGA A LA PELOTA.**

El evaluador podrá repetir hasta dos veces la frase completa. Al final se anota el tiempo empleado para la actividad.

a. Escritura espontánea: el evaluador le dará la instrucción al niño “en esta hoja (entregarla) vas a escribir sobre lo que tú quieras” en este caso a los niños de primer año no se les solicita más de dos líneas escritas. Al final se anota el tiempo empleado para la actividad.

Anexo 4. Programa para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

A continuación, se presenta el desarrollo de las sesiones del programa con sus respectivas actividades.

ETAPA 1. PRELIMINAR: ENSEÑANZA DEL ANÁLISIS ACÚSTICO DIRIGIDO

Objetivo: Análisis acústico de sonidos no verbales, mediante la guía del adulto.

Sesión 1

Objetivo específico: El alumno aprenderá a identificar y discriminar sonidos de animales

Actividad 1. Sonidos de animales

Desarrollo: Se les solicitará a los niños la identificación de sonidos de animales mediante el apoyo de imágenes, los cuales se presentaran en series o bien de manera aislada.

Materiales: Grabadora o computadora, 22 imágenes de animales y lápices de colores.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Actividad 2. Sonidos Largos-Cortos

Desarrollo: Se les solicitará a los niños el reconocimiento de series de sonidos de acuerdo con su duración -largo, corto, muy largo, etc.

Material: Grabadora y hojas con ejercicios.

Tiempo estimado: 10 minutos.

Actividad 3. Volumen alto y bajo.

Desarrollo: En equipo a los niños se les presentarán series de sonidos con diferente volumen de información y se les solicitará que identifiquen dichas series en cartulinas.

Material: Grabadora y Cartulinas con ejercicios.

Tiempo estimado: 10 minutos.

Actividad 4. Ritmos acústicos.

Desarrollo: En hojas blancas a los niños se les dictarán ritmos acústicos considerando duración, tipo y volumen de información.

Materiales: Grabadora, hojas blancas y lápices de colores

Tiempo estimado: 15 minutos.

Sesión 2

Objetivo específico: El alumno aprenderá a identificar y discriminar sonidos de instrumentos musicales.

Actividad 1. Descubriendo instrumentos musicales.

Desarrollo: Se les solicitará a los niños que reconozcan e identifiquen sonidos de instrumentos musicales aunado a la asociación con sus imágenes.

Materiales: Grabadora o computadora y 16 imágenes de instrumentos musicales.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 2. Buscando instrumentos musicales.

Desarrollo: Se les solicitará a los niños que identifiquen sonidos de instrumentos musicales y una vez identificados busquen el objeto correspondiente y completen detalles faltantes.

Materiales: Computadora, hojas con imágenes incompletas de los instrumentos y lápices de colores.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Actividad 3

Desarrollo: En equipo a los niños se les presentarán ritmos de instrumentos musicales proporcionados por la terapeuta, para que cada equipo reproduzca con movimientos corporales los ritmos escuchados. Estos sonidos se proporcionarán considerando su duración y volumen de información.

Materiales: Tambor, flauta y pandero.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Sesión 3

Objetivo específico: El alumno aprenderá a identificar y discriminar sonidos de seres vivos vs sonidos de objetos.

Actividad 1. Comparando sonidos

Desarrollo: Se les solicitará a los niños que comparen e identifiquen sonidos que produzcan seres vivos y objetos.

Materiales: Grabadora o computadora, 15 imágenes de animales y 15 imágenes de objetos.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 2. Describiendo animales y objetos

Desarrollo: Se les solicitará a los niños que expliquen las características físicas de cada animal u objeto elegido y las características semánticas de cada uno.

Materiales: 15 imágenes de animales y 15 imágenes de objetos.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Actividad 3. Agrupando animales y objetos

Desarrollo: Se les solicitará a los niños encontrar o marcar objetos, o bien, animales con un color diferente cada grupo en hojas en las que estén combinados al azar estos estímulos.

Materiales: Grabadora, hojas con estímulos de objetos y animales y lápices de colores.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Sesión 4

Objetivo específico: el alumno aprenderá a identificar y discriminar sonidos del cuerpo.

Actividad 1. Mi cuerpo suena

Desarrollo: se les proporcionarán sonidos de partes del cuerpo a los niños y se les solicitará que en un esquema iluminen la parte del cuerpo que crean haber escuchado.

Materiales: grabadora o computadora, 15 sonidos de partes del cuerpo, hoja con un esquema del cuerpo humano y lápices de colores.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 2. Representando los sonidos de mi cuerpo

Desarrollo: En equipo se les proporcionarán a los niños tarjetas de partes del cuerpo, con la finalidad de que cada equipo represente un sonido con esa parte del cuerpo. Gana el equipo que más sonidos adivine.

Materiales: Tarjetas con dibujos de las partes del cuerpo.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 3. Escuchando a mi cuerpo

Desarrollo: Recortaran y pegaran el esquema del cuerpo humano que dibujaron en la primera actividad y la terapeuta designara a cada niño representar un sonido con una parte del cuerpo específico.

Materiales: 1 hoja con un esquema del cuerpo humano, 1 hoja para pegar el esquema, pegamento y tijeras.

Tiempo estimado: 10 minutos.

Sesión 5

Objetivo específico: El alumno aprenderá a identificar y discriminar sonidos de medios de transporte.

Actividad 1. Identificando medios de transporte

Desarrollo: Se les solicitará a los niños a identificar objetos (medios de transporte) considerando los sonidos de cada uno.

Materiales: Grabadora o computadora y 15 sonidos de medios de transporte.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Actividad 2. Una historia de los medios de transporte

Desarrollo: Se les proporcionará a los niños una historia o cuento relacionado con los medios de transporte con la finalidad de que cada vez que se mencione un medio de transporte los niños digan lo más fuerte que puedan el sonido de dicho medio de transporte.

Materiales: Cuento o historia de los medios de transporte y cartulinas con el dibujo de cada medio de transporte.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 3. Soy como un Tren

Desarrollo: Se les proporcionarán a los niños tarjetas con dibujos de los medios de transporte para que cada niño represente el sonido del medio que le fue asignado.

Material: Tarjetas con dibujos de medios de transporte.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Sesión 6

Objetivo específico: el alumno aprenderá a identificar y discriminar sonidos que corresponden a diferentes campos semánticos.

Actividad 1. Sonidos de lugares

Desarrollo: Se les presentará a los niños sonidos de objetos que se encuentran en escenarios cotidianos con la finalidad de que en planos de cada lugar identifiquen el lugar y objeto que produce dicho sonido.

Materiales: Grabadora o computadora, 10 sonidos de cada grupo semántico y 3 láminas con la representación de los objetos de cada lugar.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Actividad 2. Descubriendo Sonidos

Desarrollo: En equipos se les presentarán a los niños imágenes de objetos de los sonidos proporcionados combinados con otros que no se presentaron, con la finalidad de que identifiquen los que fueron trabajados y expliquen las características físicas y semánticas de dichos objetos.

Materiales: 3 láminas de cada lugar trabajado con 20 objetos, para que puedan ser recortados y descritos por los equipos.

Tiempo estimado: 25 minutos.

ETAPA 2: ANÁLISIS FONÉTICO DE PALABRAS

Objetivo: Análisis mediante el lenguaje oral del adulto de palabras con diferente grado de complejidad.

Sesión 7

Objetivo específico: El alumno aprenderá a identificar y discriminar sonidos con diferente acentuación al inicio y al final de la palabra.

Actividad 1. Brincando acentos

Desarrollo: El adulto mencionará palabras con diferente acentuación y se les solicitará a los niños que brinquen a la derecha y a la izquierda

Materiales: Listado de 10 palabras bisilábicas.

Tiempo estimado: 10 minutos

Actividad 2. Mar de sonidos

Desarrollo: Los niños jugarán a la marea de mar, se les mencionará una palabra para que los niños brinquen, cuando la palabra se escuche más fuerte al principio los niños brincarán a la izquierda y cuando la palabra se escuche más fuerte al final brincarán a la derecha.

Materiales: Listado de 10 palabras bisilábicas.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Actividad 3. Equipos de palabras

Desarrollo: Los niños formarán equipos y un niño mencionará una palabra y los demás tendrán que decir si la pronunciación es correcta, ganará el equipo que tenga más respuestas correctas.

Materiales: Lista de 5 palabras bisilábicas y 1 imagen detonadora.

Tiempo estimado: 10 minutos.

Actividad 4. Formando objetos

Desarrollo: El niño junto con una imagen escuchará el sonido de la palabra solicitándole que quite la primera sílaba de la palabra para que en la parte izquierda de la palabra dibuje la palabra que producirá.

Materiales: Imágenes de 5 palabras polisilábicas.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Sesión 8

Objetivo específico: El alumno aprenderá a identificar y discriminar los sonidos de la palabra mediante la separación de sílabas.

Actividad 1. Separando en sílabas

Desarrollo: El adulto mencionará palabras separándolas con palmadas y los niños irán contando mediante brinco cuantas sílabas tiene la palabra.

Materiales: lista de 6 palabras trisilábicas.

Tiempo estimado: 10 minutos.

Actividad 2. Adivinando

Desarrollo: Los niños en equipo descubrirán adivinanzas mediante la propuesta de pistas semánticas y la composición silábica de las palabras para que elaboren un dibujo como propuesta.

Materiales: 5 adivinanzas, 1 cuaderno y colores.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 3. Tachando sílabas

Desarrollo: El niño en una hoja tendrá que tachar los dibujos que tengan el número de sílabas del modelo.

Materiales: 5 dibujos, 1 cuaderno y colores.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Sesión 9

Objetivo específico: El alumno aprenderá a identificar y discriminar sonidos de nuevas palabras al quitar o cambiar la sílaba de una palabra.

Actividad 1. Descubriendo nuevas palabras

Desarrollo: El adulto proporcionará palabras trisilábicas enfatizando la acentuación de una de las sílabas que la conforman con la finalidad de que los niños adivinen y representen la nueva palabra que se forma al quitar esa sílaba.

Materiales: Listado de 10 palabras.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Actividad 2. Sin sílaba

Desarrollo: Se les presentaran imágenes a los niños donde las nombrarán en voz alta y después tendrán que omitir verbalmente alguna sílaba formando una nueva palabra, dibujándola al lado del dibujo que nombro, si llegará a presentarse alguna dificultad para que los niños dibujen el adulto realizará el dibujo en el pizarrón,

Materiales: Hoja de ejercicio de 10 palabras polisilábicas.

Tiempo estimado: 25 minutos.

Actividad 3. Encadenando palabras

Desarrollo: En equipo los niños recortarán imágenes y las ordenarán considerando su término e inicio.

Materiales: Hoja de ejercicio, 3 tiras de papel crepé, pegamento y tijeras.

Tiempo estimado: 25 minutos.

Sesión 10

Objetivo específico: El alumno aprenderá a identificar y discriminar si en un par de palabras se tiene sonido igual o diferente, así como, mencionar de manera correcta una palabra desordenada.

Actividad 1. Letras cambiantes

Desarrollo: El adulto mencionará a los niños varias palabras, los niños escucharán atentamente las palabras y tendrán que decir si los pares de palabras mencionados son iguales o diferentes.

Materiales: Computadora, Imágenes de palabras y 20 pares de palabras bisilábicas y polisilábicas.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 2. Acomodando las palabras

Desarrollo: Se le mencionará al niño varias palabras al revés y el niño tendrá que decir cuál es la palabra correcta, una vez mencionada el niño tendrá que correr a recoger la imagen de la palabra.

Materiales: Tarjetas con imágenes y 10 palabras bisilábicas.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 3. Quitando sílabas

Desarrollo: En equipo y mediante el apoyo de imágenes se les solicitará a los niños quitar una sílaba.

Materiales: Lista de 15 palabras.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Sesión 11

Objetivo específico: El alumno aprenderá a identificar y discriminar ciertas sílabas al inicio, en medio y término de una palabra.

Actividad 1. Buscando la sílaba “Man”

Desarrollo: El adulto proporcionará una producción “Man” (sílaba o no) señalando que dicha producción debe encontrarse en palabras al **inicio**, las cuales se presentaran en imágenes, con la finalidad de que los niños identifiquen en una lámina las imágenes que tienen esa característica. Una vez identificada la palabra-imagen en equipos los niños separarán las palabras en sílabas dando un salto en cada sílaba y mencionando cuantas sílabas tiene.

Materiales: Computadora y 1 lamina con 12 imágenes relacionadas con las palabras que inicien con “man”.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 2. Jugando con la sílaba “OL”

Desarrollo: El adulto proporcionará una producción “Ol” (sílaba o no) señalando que dicha producción debe encontrarse en palabras al **término**, las cuales se presentaran en imágenes, con la finalidad de que los niños identifiquen en una lámina las imágenes que tienen esa característica. Una vez identificada la palabra-imagen en equipos los niños separarán las palabras en sílabas dando un salto en cada sílaba y mencionando cuantas sílabas tiene.

Materiales: Computadora y 1 lamina con 12 imágenes relacionadas con la sílaba “ol”.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 3. Buscando la sílaba “le”

Desarrollo: El adulto proporcionará una producción “Le” (sílaba o no) señalando que dicha producción debe encontrarse en palabras al **en medio**, las cuales se presentaran en imágenes, con la finalidad de que los niños identifiquen en una lámina las imágenes que tienen esa característica. Una vez identificada la palabra-imagen en equipos los niños separarán las palabras en sílabas dando un salto en cada sílaba y mencionando cuantas sílabas tiene.

Materiales: Computadora y 1 lamina con 12 imágenes relacionadas con la sílaba “le”.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Sesión 12

Objetivo específico: El alumno aprenderá a identificar y discriminar el sonido de palabras mencionando cual fue la vocal o consonante que se cambió.

Actividad 1. Espías cambiantes

Desarrollo: En equipos los niños jugaran al juego de espías (donde tienen que encontrar pistas en las que las palabras no se parecen), en cada nivel el terapeuta le proporcionará a cada grupo 10 pares de imágenes. Para poder continuar al siguiente nivel, los niños de cada equipo tendrán que decir el nombre de cada imagen y también cuál fue la vocal o consonante que se cambió. Por cada nivel, además de proporcionar el siguiente par de palabras a “adivinar”, se les darán fichas a los niños para que al final del juego las puedan canjear por los dulces que más les gusten.

Materiales: 10 pares de imágenes para cada equipo. “vocales” los primeros 5 niveles y “consonantes” los siguientes 5 niveles.

Tiempo estimado: 60 minutos.

Sesión 13

Objetivo específico: El alumno aprenderá a identificar, discriminar y analizar las sílabas y los fonemas de nombres propios.

Actividad 1. Jugando con mi nombre

El adulto les mencionará a los niños que trabajaran con sus nombres propios, señalando que estos mismos se pueden separar por sílabas o se pueden descomponer en segmentos más pequeños, (fonemas) para lo cual el terapeuta pegará en el pizarrón del lado izquierdo y derecho del salón, el dibujo de un tren con vagones a las cuales cada uno de los niños le pegará los vagones faltantes.

Cada alumno pasará al frente y dividirá su nombre en sílabas, diciendo el número de sílabas que corresponde y pegará a lado de la locomotora los vagones que son el número de sílabas, después todos los niños se dirigirán al otro pizarrón y el niño nuevamente que pase al frente dividirá el mismo nombre, pero en segmentos, (fonemas) poniendo al lado de la locomotora el número de vagones que corresponden al número de sonidos del nombre.

Si el niño llegará a tener una dificultad al dividir su nombre en sílabas o fonemas se le pedirá a que participe aquel niño que si lo sepa realizar recibiendo la retroalimentación el niño que tuvo la dificultad. Después de que los niños hayan hecho la actividad con los nombres de los compañeros se le pedirá a alguno de ellos que diga cualquier nombre y que realice la misma actividad, esto con el fin de corroborar que hayan entendido bien la actividad.

Materiales: Imágenes de un tren (locomotora y vagones) y listado de nombres propios.

Tiempo estimado: 50 minutos.

Sesión 14

Objetivo específico: El alumno aprenderá a identificar y discriminar el sonido de nuevas palabras quitando el primer sonido, el sonido de en medio y el sonido del final de una palabra.

Actividad 1. Quitándole el sonido final

Desarrollo: El adulto proporcionará al niño 3 palabras donde tendrá que quitar el último sonido de dicha palabra, para que dibuje la imagen a la que da lugar.

Materiales: 3 palabras, hojas y colores.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 2. Quitando el sonido inicial

Desarrollo: El adulto proporcionará al niño 3 palabras donde tendrá que quitar el primer sonido de dicha palabra, para que dibuje la imagen a la que da lugar.

Materiales: 5 palabras, hojas y colores.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 3. Quitando el sonido intermedio

Desarrollo: El adulto proporcionará al niño 3 palabras donde tendrá que quitar algún sonido de en medio de dicha palabra, para que dibuje la imagen a la que da lugar.

Materiales: 5 palabras, hojas y colores.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Sesión 15

Objetivo específico: El alumno aprenderá a identificar, discriminar y mencionar sonidos en una palabra cambiando algún sonido de ella.

Actividad 1. Formando nuevas palabras

Desarrollo: El adulto proporcionará al niño 10 palabras en las cuáles el adulto propondrá cambiar un sonido para formar una nueva palabra, la cual será adivinada por los niños, y al hacerlo éstos deberán identificarla entre una serie de imágenes y completar los detalles faltantes de la imagen elegida.

Materiales: Listado de 10 palabras, imágenes que representen las palabras y colores.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Actividad 2. Teléfono descompuesto

Desarrollo: El grupo jugará al teléfono compuesto o descompuesto mediante la propuesta grupal de una cadena de palabras. Al inicio el adulto mencionará una palabra (mono o bisilábica) para que cada niño piense y diga en voz alta una palabra propuesta. Se les solicitará a los niños que se tomen de la mano, junto con un adulto,

para que el niño o adulto que se encuentre a la derecha piense y diga una palabra parecida cuando el adulto diga teléfono descompuesto o bien dirá una palabra que no se parece.

Materiales: Fichas, propuestas de cadenas en caso de dificultades,

Tiempo estimado: 30 minutos.

ETAPA 3: ANÁLISIS FONÉTICO DE VOCALES.

Objetivo: Análisis grafema-fonema de vocales, así como diferenciación de vocales y consonantes.

Sesión 16

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar el sonido y escritura de las vocales mediante el uso de juegos en el plano concreto perceptivo verbal.

Actividad 1. “El rally de la vocal a, o”

Desarrollo: 1. El adulto les explicará a los niños que jugarán un rally por parejas, el cual tendrá 4 estaciones y en cada estación se les entregará una ficha de color si hicieron bien la actividad para que la cambien por algo al final. Por ejemplo:

Estación 1: El adulto les presentará a cada pareja varias imágenes y tendrán que elegir la imagen que tenga la vocal “a” en la primera ronda y en la segunda ronda elegirán una imagen que tenga la vocal “o”. Si eligieron la imagen correcta se les dará una ficha e irán a la estación dos.

Estación 2: Se les dará una imagen que contiene la vocal “a” y tendrá que decir cuántas “a” tiene la palabra, después tendrán que elegir de varias tarjetas aquella que tenga el número de vocales que tuvo la palabra de la imagen que se les proporcione en la que se indicará que realicen una actividad (darle un abrazo a tu compañero o realizar 5 veces una sentadilla). La dinámica será la misma cuando la pareja de alumnos haga la segunda ronda del rally con la boca “o” en una palabra. Una vez realizado de manera correcta lo anterior se les dará una ficha e irán a la estación 3.

Estación 3: Al llegar a esta estación se le dirá a la pareja de niños una palabra que tenga la vocal “a” “o” en donde tendrán que cambiar la vocal “a” por otra vocal para que se forme otra palabra y así mismo dentro de varias imágenes tendrá que elegir la imagen de la palabra que se formó, al terminar se les entregará su ficha y se irán a la última estación.

Estación 4: En esta última estación el adulto les dictará a los niños en su espalda, mano o pierna la boca “a” o la vocal “o” para que los niños la tracen en la arena, y si el niño llegara a presentar alguna dificultad se le retroalimentará de inmediato. Al terminar las 4 estaciones del rally, la pareja de niños podrá ir a la tiendita para canjear sus fichas por algo que sea de su elección.

Materiales: Tarjetas de imágenes que tienen la vocal “a”, tarjetas que tienen la vocal “o”, tarjetas que tengan el número 1, 2, 3, 4, y charola de metal con harina de trigo.

Tiempo estimado: 60 minutos.

Sesión 17

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar el sonido de las vocales mediante una canción, discriminará la escritura de las vocales en fomi y completará nombres propios con la vocal faltante.

Actividad 1. Cantando las vocales

Desarrollo: Se les presentará a los niños un video de la canción de las vocales, para lo cual realizarán un círculo cantando la canción y una vez terminada se les dirá a los niños que pronuncien las 5 vocales.

Materiales: Audio de la canción de las vocales, cañón, computadora y bocinas.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Actividad 2. Vocales de fomi

Desarrollo: El adulto en el pizarrón pegará vocales de fomi mayúsculas y minúsculas y se le solicitará a cada uno de los niños al azar que le dé en la mano la vocal que vaya solicitando el adulto y si llegarán a presentarse dificultades por parte de los niños se les retroalimentará de manera inmediata.

Materiales: Vocales mayúsculas y minúsculas de fomi.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Actividad 3. Escribiendo la vocal que falta

Desarrollo: Se le proporcionará al niño una hoja con imágenes de niños a los cuales tendrá que escribirle la vocal que le corresponde (a, o) al nombre del niño/niña para completar su nombre, ya sea al inicio o al final de este.

Materiales: Hojas de nombres incompletos con imagen.

Tiempo estimado: 15 minutos

Sesión 18

Objetivo específico: El alumno aprenderá a mencionar palabras que inicien con alguna vocal: e, i, u, además de identificar la vocal mediante el trazado de esta en su cuerpo.

Actividad 1. El barco parlanchín

Desarrollo: Se jugará con los niños un juego que se llama “el barco parlanchín” se iniciara diciéndole a los niños que este barco viene cargado de muchas cosas, por ejemplo: objetos, frutas, animales o nombres de personas. El adulto les mencionara la vocal con la que inician los objetos que trae el barco y cada niño tendrá que decir una palabra mientras que otro niño tendrá que mencionar otra diferente, una vez que hayan dicho varias palabras con la vocal “e” se procederá a realizar la misma dinámica con la vocal “i” y “u”. Una vez que cada niño vaya respondiendo se le ira dando una ficha de color y el que al final tenga más fichas las podrá canjear por una paleta.

Si los niños pudieron realizar bien la actividad podrán ganar otra ficha si mencionan palabras que tengan la vocal que se esté trabajando en cualquier posición de la palabra.

Materiales: Palabras proporcionadas por los niños en el juego del barco.

Tiempo estimado: 25 minutos.

Actividad 2. El barco mudo

Desarrollo: Se continuará jugando con los niños, pero en esta ocasión el nombre del juego será “el barco mudo” este juego se comenzará diciéndole a los niños que este barco viene cargado de varias cosas al igual que el anterior barco y ellos tendrán que adivinar qué cosas, objetos, animales, frutas o nombres de personas trae el barco y posteriormente los niños tendrán que ir mencionando las palabras que comiencen a esa vocal que se les trazo previamente en la espalda. Por ejemplo: “e” (elefante, escoba, estufa, enchufe...) “i” (iglú, iglesia, imán...) “u” (uvas, unicornio...). De igual manera que en el juego anterior por cada palabra que mencionen los niños se les dará una ficha y el que tenga el mayor número de ellas ganará una paleta y además podrán mencionar palabras que tengan la vocal que se esté trabajando en cualquier posición para ganar una ficha más.

Materiales: Ninguno.

Tiempo estimado: 20 minutos

Actividad 3. Buscando cachivaches

Desarrollo: Se les dirá a los niños que hay una bolsa que tiene imágenes de cachivaches y por equipo los niños tendrán que elegir todas aquellas imágenes que tengan la vocal que se les trazará en la palma de la mano (e, i, u).

Materiales: Tarjetas con imágenes que tengan la vocal e, i, u.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Sesión 19

Objetivo específico: El alumno aprenderá a trabajar la memoria semántica para las vocales (a, e, i, o, u) así como el trazo de las mismas.

Actividad 1. El ahorcado

Desarrollo: El niño trabajará memoria semántica a través del juego del ahorcado, con 5 palabras, para lo cual el adulto le explicará a los niños en el pizarrón como se juega dibujando el juego del ahorcado y poniendo líneas punteadas explicándole al niño que esas vocales que tiene la palabra son las que ellos tendrán que adivinar para saber cuál es el objeto del que se está hablando, para ello el adulto les dirá que se irán dando pistas, cada vez que logren adivinar una vocal en la palabra se pondrá en la posición que ocupa, de lo contrario se van a ir ahorcando en el juego.

Las pistas para proporcionar son las siguientes:

- a) La palabra tiene 4 sonidos
- b) En qué lugar pondrías a la vocal
- c) Es un ser viviente o no
- d) Para qué sirve el objeto, donde y quien lo utiliza.
- e) A que grupo semántico pertenece (fruta, personas, transporte)
- f) Es un animal salvaje, aéreo o marítimo.

Materiales: 5 palabras para el juego del ahorcado, pizarrón, gises.

Tiempo estimado: 25 minutos.

Actividad 2

Desarrollo: Los niños recibirán una hoja donde trazarán las vocales vistas para su mejor comprensión.

Materiales: Hoja de trazos.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Sesión 20

Objetivo específico: El alumno aprenderá a identificar y discriminar las vocales utilizando patrones de colores y números en las palabras.

Actividad 1. Patrones de colores y vocales

Desarrollo: Se le proporcionará al niño en una hoja 4 imágenes, las cuales trabajará utilizando patrones de colores para cada vocal, por ejemplo: A (rojo), E (naranja), I (azul), O (amarillo) y U (rosa).

Una vez que el niño haya reconocido y entendido este patrón, en la hoja de imágenes se les dará la instrucción de que debe encontrar que imagen representa el patrón de colores que le proporcionará el adulto en el pizarrón donde primero tendrá que identificar que vocales tiene la palabra de la imagen, cuáles son las consonantes y al final identificar la vocal de molde, cursiva, mayúscula o minúscula y por último, identificará el número de sonidos que haya descubierto en el patrón de la palabra de la imagen escondida tendrá que pintarla del color que desee.

Materiales: hojas con 4 imágenes cada una, fichas de color rojo, naranja, azul, amarillo y rosa, colores.

Tiempo estimado: 50 minutos.

Actividad 2. Identificando vocales

Desarrollo: Se le proporcionará al niño una hoja con imágenes donde tendrá que mencionar el nombre de la misma y mencionar en qué lugar de la palabra esta la vocal (a, e, i, o, u) que tiene la palabra.

Materiales: 5 tarjetas con imágenes.

Tiempo estimado: 10 minutos.

Actividad 3. Descifrando el mensaje

Desarrollo: A los alumnos se les presentarán dos enunciados con la siguiente clave:

- 1- a
- 2- e
- 3- i
- 4- o
- 5- u

Posteriormente en el pizarrón el adulto les escribirá el primer enunciado “La casa chiquita” dejando espacios en la clave que corresponden a las vocales y como apoyo a lado de la oración habrá una imagen de una casa grande y una chiquita.

L1 c1c1 c3q53t1 (mensaje oculto)

La segunda oración será “La mariposa grande” y la dinámica será la misma que con la oración anterior.

L1 m1r3p4s1 gr1nd2 (mensaje oculto)

Materiales: Tarjeta de imágenes de una casa grande y una chiquita, de una mariposa grande y una chiquita.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Sesión 21

Objetivo específico: El alumno reforzará el conocimiento en la diferenciación de los sonidos de las palabras, así como la identificación de las vocales y consonantes.

Actividad 1. Contando los fonemas

Desarrollo: El niño identificará diferentes sonidos de palabras con la ayuda del adulto. El adulto a cada niño le dirá una palabra para que identifique el número de sonidos poniendo en cada uno de sus dedos un aro de totis, de acuerdo con el número de sonidos de la palabra que se le dio, además de identificar cuantas vocales (a, e, i, o, u) tiene la palabra.

Materiales: Lista de palabras y 1 bolsa de totis.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Actividad 2. Elaborando pulseras

Desarrollo: Se le dirá a cada niño que elaboren una pulsera con bolitas de color rojo y verde de acuerdo con el número de sonidos que tiene su nombre, pero además de identificar esto tendrán que diferenciar las vocales de su nombre con las bolitas de color rojo y las consonantes con las bolitas de color verde.

Materiales: Listado de nombres, bolitas de color rojo y verde, resorte y tijeras.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 3. Remarcando vocales

Desarrollo: A cada niño se le dará una hoja con las vocales en sus diferentes presentaciones (mayúscula, minúscula, letra de molde y manuscrita) indicándoles a los niños que las vocales serán remarcadas con los siguientes colores:

“A” rojo

“E” azul

“I” amarillo

“O” verde

“U” morado

Materiales: Hoja con las vocales y colores.

Tiempo estimado: 15 minutos.

ETAPA 4: ANÁLISIS FONÉTICO MATERIALIZADO DE CONSONANTES.

Objetivo: El niño aprenderá a discriminar la complejidad en la forma de correspondencia entre el sonido y la letra con representación única de las consonantes.

Sesión 22

Objetivo específico: El alumno elaborará regletas para la identificación y conteo de diferentes sonidos de una palabra.

Actividad 1. Mi primer regleta

Desarrollo: El niño con ayuda del adulto elaborará regletas para trabajar la materialización de la palabra pronunciada, así como círculos de color rojo y verde. Las regletas serán de 4x4 cm cada celdilla y estas mismas irán de 3 celdas hasta 9 celdas para poder trabajar un máximo de 9 sonidos.

Materiales: Regla, lápiz, papel caple, tijeras y fomi de color rojo y verde.

Tiempo estimado: 50 minutos.

Consonantes de representación única “M, P, L, N, F, D-T”.

Sesión 23

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar y diferenciar el sonido de la M mediante el uso de la regleta aprenderá a contar los sonidos de la palabra, además de aprender a diferenciar las vocales de las consonantes con la representación del círculo verde en la regleta.

Actividad 1. Mi primer letra M

Desarrollo: El adulto explicará al niño el uso de la regleta mencionando que se trabajará con la cantidad de sonidos de la palabra y no de las letras apoyándose del uso de círculos verdes (consonantes) explicando además que cada celda de la regleta representa un solo sonido de la palabra.

El adulto les mencionará a los niños que van a conocer otras letras, las cuales representan a los sonidos consonantes.

La primera letra que se trabajara es la “M” donde se:

- 1- Le presentará la imagen de un dibujo, el cual nombrará el niño
- 2- Seleccionara la regleta que le corresponde por el número de sonidos
- 3- En la regleta las consonantes se sustituyen por círculo verde
- 4- Las vocales se escriben en la regleta

Materiales: Pizarrón, plumones, regletas y círculos verdes.

Tiempo estimado: 25 minutos.

Actividad 2. Tachando la M

Desarrollo: A los niños se les mostraran imágenes en una lámina para que los nombren e identifiquen con que letra inician (M). Una vez realizado esto se les dará una hoja para que tachen las 3 imágenes que empiezan con la “m” y las coloreen.

Materiales: Imágenes de objetos que tengan la M.

Tiempo estimado: 25 minutos.

Sesión 24

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar y diferenciar el sonido de la P, mediante el uso de la regleta aprenderá a contar los sonidos de la palabra, además de aprender a diferenciar las vocales de las consonantes con la representación del círculo verde en la regleta.

Actividad 1. Iniciando con la P

Desarrollo: La letra que se trabajara es la “P” donde se:

- 1- Le presentará la imagen, la dibujará o nombrará el niño.
- 2- Seleccionara la regleta que le corresponde por el número de sonidos
- 3- En la regleta las consonantes se sustituyen por círculo verde.
- 4- Las vocales se escriben en la regleta

Materiales: Pizarrón, plumones, Regletas y Círculos verdes.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 2. Tachando la P

Desarrollo: A los niños se les dará una hoja donde tendrán que tachar los dibujos que tengan la p en medio. Una vez que ya las hayan identificado tendrán que nombrar qué lugar ocupa la “p” en la palabra (podrá identificarlo con círculos de otro color y el sonido P con el círculo verde).

Materiales: Hoja con imágenes que tengan p en medio de la palabra) e imágenes sin relación.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 3. Buscando la P

Desarrollo: Al niño se le mostrarán unas imágenes donde tendrá que nombrar y escribir con que letra inician “p”

Materiales: Hoja con imágenes.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Sesión 25

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar y diferenciar el sonido de la L, mediante el uso de la regleta aprenderá a contar los sonidos de la palabra, además de aprender a diferenciar las vocales de las consonantes con la representación del círculo verde en la regleta.

Actividad 1. Mi regleta y la letra “L”

Desarrollo: La letra que se trabajará es la “L” donde se:

1. Le presentará la imagen, la dibujará o nombrará el niño.
2. Seleccionara la regleta que le corresponde por el número de sonidos
3. En la regleta las consonantes se sustituyen por círculo verde
4. Las vocales se escriben en la regleta

Materiales: Pizarrón, plumones, regletas y círculos verdes.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Actividad 2. Encontrando la “L”

Desarrollo: Se le dará una hoja al niño con una sopa de letras donde tendrá que tachar todas las L que se encuentran antes de una M.

Materiales: hoja con sopa de letras.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Sesión 26

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar y diferenciar el sonido de la N, mediante el uso de la regleta aprenderá a contar los sonidos de la palabra, además de aprender a diferenciar las vocales de las consonantes con la representación del círculo verde en la regleta.

Actividad 1. Mi regleta y la letra “N”

Desarrollo: La letra que se trabajara es la “N” donde se:

1. Le presentará la imagen, la dibujará o nombrará el niño.
2. Seleccionara la regleta que le corresponde por el número de sonidos
3. En la regleta las consonantes se sustituyen por círculo verde
4. Las vocales se escriben en la regleta

Materiales: Pizarrón, plumones, regletas y círculos verdes.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Actividad 2. Contando sonidos

Desarrollo: Por parejas a los niños se le dará una hoja con imágenes y tendrán que escribir al lado de la imagen el número de sonidos que tiene la palabra, así como el número de N que tiene.

Materiales: Hoja con imágenes.

Tiempo estimado: 20 minutos.

4.1 Diferenciación materializada de los sonidos duro (N) y blando (Ñ)

Sesión 27

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar y diferenciar el sonido duro de la letra n, así como el sonido suave de la letra ñ.

Actividad 1. Sonidos duros y blandos de la “N”

Desarrollo: El adulto les mencionará a los niños que hay sonidos muy parecidos pero que se diferencian porque uno suena más duro (n) y el otro suena más blando (ñ) así mismo se darán ejemplos de palabras donde el sonido n es duro y de palabras en las cuales el sonido ñ es blando. Este análisis de las palabras se realizará pronunciándolas junto con el adulto, para que el niño discrimine el sonido.

Materiales: Lista de palabras con sonido duro: nana, mano, nudo, nota y lista con palabras con sonido blando: moño, regaño, año, niña.

Tiempo estimado: 10 minutos.

Actividad 2. Trabajando mi regleta con la letra “Ñ”

Desarrollo: Después de que el niño haya discriminado el sonido de la n y ñ se iniciará la construcción de palabras en las regletas diferenciando estos sonidos,

para identificar el sonido suave ñ el niño colocará encima del círculo verde una línea en forma horizontal (acostada) para que el niño se familiarice con la letra ñ.

La letra “N” y “Ñ” se trabajará de la siguiente manera:

1. Se le dirá el nombre del objeto el cual dibujará el niño en una hoja blanca
2. Seleccionara la regleta que le corresponde por el número de sonidos
3. En la regleta las consonantes se sustituyen por círculo verde
4. Las vocales se escriben en la regleta

Materiales: Círculos verdes.

Tiempo estimado: 10 minutos.

Actividad 3. Discriminando la “N” de la “Ñ”

Desarrollo: Se le dará una hoja al niño en la cual tendrá que tachar las imágenes de las palabras que lleven “n” y las que lleven “ñ” las encerrará en un círculo.

Materiales: Imágenes con n, imágenes con ñ, imágenes sin N.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Actividad 4. La “N” al azul y la “Ñ” al rojo

Desarrollo: A los niños se les explicará el juego diciéndoles que tendrán que meter en el bote azul una pelota cuando al escuchar la palabra tenga un sonido duro (n) y cuando escuchen que tenga un sonido blando (ñ) meterán la pelota en el bote rojo. El niño que resulte ganador al final ganará.

Materiales: 10 imágenes con palabras que contienen sonidos n y ñ, 1 bote de color azul, 1 bote de color rojo y 1 pelota de esponja.

Tiempo estimado: 10 minutos.

Actividad 5. Izquierda y derecha

Desarrollo: A los niños se les mencionaran palabras que tengan la n y ñ para lo cual cuando escuchen el sonido n (duro) saltaran hacia la izquierda y cuando escuchen que el sonido suave (ñ) saltaran hacia la derecha. El niño que se mantenga hasta el final sin errores obtendrá un premio.

Materiales: Listado de palabras: N y Ñ.

Tiempo estimado: 10 minutos.

Sesión 28

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar y diferenciar el sonido de la F, mediante el uso de la regleta aprenderá a contar los sonidos de la palabra, además de aprender a diferenciar las vocales de las consonantes con la representación del círculo verde en la regleta.

Actividad 1. Pistas para encontrar la F

Desarrollo: La letra que se trabajara es la “F” donde se:

1. Le proporcionarán pistas para que identifique la palabra a trabajar.
2. Seleccionara la regleta que le corresponde por el número de sonidos
3. En la regleta las consonantes se sustituyen por círculo verde
4. Las vocales se escriben en la regleta

Las palabras para emplear son: Foca, foco, fauna y femenino.

Materiales: Pizarrón, plumones, regletas y círculos verdes.

Tiempo estimado: 25 minutos.

Actividad 2. Recortando las “F”

Desarrollo: Se les dará a los niños un periódico o revista por equipo, recortarán letras F (mayúsculas- minúsculas) y realizarán un collage.

Materiales: Periódico o revistas, tijeras y hojas blancas.

Tiempo estimado: 25 minutos.

Sesión 29

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar y diferenciar el sonido de la D-T, mediante el uso de la regleta aprenderá a contar los sonidos de la palabra, además de aprender a diferenciar las vocales de las consonantes con la representación del círculo verde en la regleta.

Actividad 1. Los sonidos de la “D” y la “T”

Desarrollo: Las letras D-T son las que se trabajaran

1. El niño tendrá que dibujar, mencionar la palabra de alguna imagen o completar una imagen.
2. Seleccionara la regleta que le corresponde por el número de sonidos
3. En la regleta las consonantes se sustituyen por círculo verde
4. Las vocales se escriben en la regleta

Materiales: Pizarrón, plumones, regletas y círculos verdes.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 2. El dado de las “D” y la “T”

Desarrollo: Se le pedirá al niño que lance un dado y el nombre de la imagen que caiga la tendrá que representar con fichas de colores (se usara rojo para las vocales y verde para las consonantes). Por ejemplo, si cae la imagen de tina el niño tendrá que ir pronunciando los fonemas e ir formando con las fichas la estructura correspondiente.

Al final el niño que realice correctamente la actividad recibirá un premio.

Materiales: Un dado con imágenes de 3 palabras que inicien con d y 3 imágenes que inicien con t.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 3. Nombre propio y común

Desarrollo: Se les dará una hoja a los niños con imágenes de nombres propios y con nombres comunes, donde tendrá que tachar los propios y encerrar en un círculo los comunes.

Materiales: Hoja con imágenes: Nombres propios y Nombres comunes.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Sesión 30

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar y diferenciar el sonido largo que consta de dos letras **rr**, así como el sonido corto **r**.

Actividad 1. Corto – largo en las erre's

Desarrollo: El adulto les explicará a los niños que trabajaran dos sonidos uno corto (r) y otro sonido largo (rr) para esto el adulto les mencionará 3 ejemplos para que escuchen la diferencia de estos sonidos (perro- pero, perra-pera, caro –carro). Una vez explicados el adulto les mencionara varias palabras para diferenciar la r y rr.

Materiales: Lista de palabras: zorro, gorro, torre, perro, cara, mar, toro, televisor, rima.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 2. Diferenciando “R” y “RR”

Desarrollo: Después el adulto les explicará a los niños que para representar el sonido corto (r) se va a utilizar un círculo verde como para cualquier otra consonante en las regletas, pero cuando se escuche la r como sonido largo (rr) se utilizarán dos círculos verdes más pequeños.

Una vez explicado esto a los niños el adulto les proporcionara una lista de pares de palabras para que las representen en sus regletas por el número de sonidos, vocales y consonantes y por el sonido corto y largo de la r. así mismo dibujaran la imagen de la palabra representada.

Posteriormente se le dará al niño una hoja con imágenes incompletas y el niño las tendrá que completar dibujándolas. Una vez que termine de completar mencionará el nombre de la imagen en voz alta identificando si la palabra tiene el sonido corto (r) o largo (rr). Si el sonido es corto la coloreará de rojo y si es largo de verde.

Materiales: Hojas con imágenes y colores.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Sesión 31

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar y diferenciar el sonido r y rr, así como, el empleo de la regla ortográfica en palabras para el uso correcto de estas letras.

Actividad 1. Mi Regla oRtogaRáfica

Desarrollo: Se le explicarán al niño las reglas ortográficas para el uso de la r y rr. La letra R cuando se escribe sencilla tiene un sonido corto, como en las palabras: cara, pera o mira. Cuando se escribe doble, RR, tiene un sonido largo como en las palabras barro, cerro o perro.

Las reglas que nos ayudarán a saber cuándo debemos escribir con R o RR son:

Reglas de las Palabras que se escriben con R

1. Al final de una palabra. En estos casos suena suave

Ejemplos: sentir, saber, intuir o confiar.

2. En medio de palabra, con sonido suave.

Ejemplos: mirada, barba, sartén, calendario o marco.

3. Después de las consonantes B, C, D, F, G, P y T con sonido suave.

Ejemplos: brillo, criado, dromedario, frágil, grillo, prueba o tronco.

4. Al principio de palabra. En estos casos suena fuerte.
Ejemplos: rama, remedio, ritual, rodamiento o rumiante.
5. Después de las consonantes L, N y S tiene un sonido fuerte.
Ejemplos: alrededor, honradez o israelita.
6. Después del prefijo sub, también tiene un sonido fuerte.
Ejemplos: subrayado o subrogación.

Reglas de las Palabras que se escriben con RR

1. Se escribe RR en los sonidos fuertes que van entre vocales.
Ejemplos: arroyo, arriba, barreño, carrera, desarrollo o parrilla.
2. El prefijo de negación IN se transforma en IR delante de R.
Ejemplos: Irreal (no real) o irrealizable (no realizable).
3. En las palabras compuestas cuyo primer elemento termine en vocal y el segundo empiece por R.

Ejemplos: pelirrojo o pararrayos.

Se darán ejemplos de las reglas ortográficas para una mayor comprensión del niño y se verificará lo aprendido jugando a la lotería.

En el juego de la lotería se formarán parejas de trabajo y se les repartirá una laminilla para que jueguen y le irán poniendo un frijol a cada imagen que vaya saliendo en la lectura de las cartas la pareja de niños que logre completar su planilla llena de frijoles serán los ganadores. Así mismo en cada imagen que vaya saliendo en la lectura de las cartas los niños tendrán que ir mencionando si tiene un sonido corto (r) o un sonido largo (rr) haciendo alusión a las reglas ortográficas que se le mencionaron con anterioridad.

Materiales: 4 laminillas con imágenes y frijoles

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 2. Coloreando la “RR”

Desarrollo: Se le proporcionará al niño una hoja con diferentes imágenes donde tendrá que colorear aquellas palabras que tengan rr.

Materiales: Hoja con imágenes.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 3. Reconociendo la “R” y la “RR” en la oca

Desarrollo: Como actividad de cierre los niños jugaran al juego de la oca, donde se les repartirá una hoja que tiene diferentes imágenes donde tendrá que reconocer los sonidos cortos (r) y largos (rr) donde los sonidos cortos los pintara de color verde mientras que los largos los pintara de color azul y las imágenes que no tienen este tipo de sonidos los tendrá que identificar y dejar sin colorear.

Materiales: Hoja con el juego de la oca y colores.

Tiempo estimado: 20 minutos.

ETAPA 5: INTRODUCCIÓN DEL ALFABETO: ANÁLISIS FONÉTICO EN EL PLANO PERCEPTIVO CONSONANTES CON EMPLEO DE REGLAS ORTOGRÁFICAS

Objetivo: Análisis grafema-fonema de consonantes, así como empleo de reglas ortográficas.

Sesión 32

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar entre el grafema y el fonema de consonantes mediante el uso de reglas ortográficas.

Actividad 1. Los sonidos de la “J”

Desarrollo: Se le mencionará al niño que existen sonidos diferentes representados por una letra.

En esta sesión se trabajará la letra J (ja, jo, ju)

El adulto les mencionará a los niños cual es el sonido de la J, posteriormente les mencionara palabras con ja, jo y ju, donde también los niños podrán aportar palabras.

Materiales: Lista de palabras

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 2. Identificando la “J”

Desarrollo: El adulto pegará en el pizarrón 5 imágenes con la letra J, para que los niños las identifiquen y además con ellas narren una historia con las imágenes, en dado caso que los niños no sepan cómo iniciar la historia el adulto comenzará la historia para que los niños la sigan narrando. Esta actividad la realizarán en conjunto los 9 niños.

Materiales: Imágenes con la J

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 3. La posición de la J

Desarrollo: Para finalizar la sesión se le dará al niño una hoja con 6 imágenes donde tendrá que mencionar la palabra de la imagen y tendrá que escribir el número de la posición que ocupa el sonido de la J.

Materiales: Hoja con imágenes.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Sesión 33

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar entre el sonido de la letra J y G mediante el uso de reglas ortográficas.

Actividad 1. La regla de la “J” y la “G”

Desarrollo: En esta sesión se trabajará con el sonido de la G, donde el adulto les realizará el sonido de esta letra a los niños para que diferencien el sonido de la letra J y G.

Se les mencionará a los niños que se va a trabajar con reglas y se llaman ortográficas donde suenan de una forma y se escribe de otra, para lo cual cada niño recibirá una hoja con las reglas ortográficas de diferente color.

Se le explicará al niño cada una de las reglas y para cada palabra mencionada los niños tendrán que contar el número de sonidos que tiene y para identificar como se escribe correctamente la palabra los niños podrán preguntarle al adulto o consultar el diccionario.

Materiales: Hoja con regla ortográfica y diccionario.

Tiempo estimado: 50 minutos.

Sesión 34

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar el sonido de la letra G y J con el uso de la regla ortográfica y el diccionario.

Actividad 1. Mi primer competencia con la “g” y la “j”

Desarrollo: Competencia de equipos con palabras que tengan G y J

Los niños competirán con otros equipos para identificar la palabra que este bien escrita para lo cual se apoyaran del diccionario o del adulto.

Se les presentaran en el pizarrón 15 pares de palabras las mismas que se les proporcionarán en una hoja, donde en cada par solo una es la correcta y es donde los niños dirán cual es. El equipo que descubra cual es la palabra que es correcta tendrá que mencionar el por qué y al final recibirá un premio el equipo que tenga más aciertos.

A si mismo cada vez que se vaya avanzando en cada palabra los niños recortaran la correcta y la pegaran en su libreta.

Materiales: Lista de 15 pares de palabras con G y J: tijeras, pegamento y diccionario

Tiempo estimado: 50 minutos.

Sesión 35

Objetivo específico: El alumno aprenderá el uso de la regla ortográfica de la G empleando diversas palabras.

Actividad 1. Regla ortográfica de la G.

Desarrollo: Regla ortográfica de la G.

A los niños en una hoja se les proporcionara esta regla ortográfica con colores diferentes para la explicación.

En cada regla ortográfica se le ira explicando con el ejemplo de una palabra la cual ira descubriendo mediante pistas semánticas. Esto lo realizarán en equipos consultando las reglas que tienen y en presencia de un error la maestra explicará la solución.

Al finalizar la sesión los niños recibirán un rompecabezas que tendrán que armar con las letras G y J

Además, en una sopa de letras los niños realizarán lo siguiente: Tacharan todas las gui que aparezcan de rojo y encerraran de verde todas las gue.

Y como última actividad los niños realizarán el trazo de la G y J.

Materiales: Hoja con la regla ortográfica, lista de palabras con ge, gi, gue, gui, rompecabezas de la letra G y J, y 1 hoja con sopa de letras

Tiempo estimado: 50 minutos.

Sesión 36

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar e identificar el sonido de la B y V mediante el uso de la regla gramatical, así como el uso del diccionario.

Actividad 1. Conociendo la “B” y la “V”

“Letras B y V”

Desarrollo: Se les dirá a los niños que se le van a presentar unas amigas las cuales suenan igual, pero se escriben de manera diferente.

Después en el pizarrón se le pegaran con fomi la representación de cada letra, y se le mencionara el nombre de cada una (B) a esta se le conoce como la B de burro, ve grande, o b labial y a la otra amiga (V) se le conoce como la V de vaca, o v labiodental.

“B”

El adulto les explicará a los niños las características físicas de cada letra, por ejemplo, para la B se le dirá que es una señora que tiene una cabeza redonda y una barriga también redonda y algunos la conocen como la B labial por que aparece en la palabra beso.

Después se le dirá que si a esta señora le quitamos el sombrero y la cabeza redonda queda solo su barriga quedando así la b minúscula remarcando que la b minúscula va a la derecha.

Para explicar la regla ortográfica se les dirá a los niños que cada letra va a hablar y se les ira contando una historia donde se les explicara la regla ortográfica con el ejemplo de una palabra y su imagen donde si el niño tiene duda se le escribirá la palabra en el pizarrón o la buscará en el diccionario.

Hola yo soy la letra B a mí me gusta aparecer cuando tengo una letra m delante de mí (bomba, alambre, ambulancia, tambor, timbre, embudo).

“V”

Para la V se le dirá que es otra señora pero que tiene la forma de las alas de una mariposa, la cual tiene una hija igualita a ella pero que es más pequeña a la cual llamamos la v minúscula y la cual tiene también unas alas como la mariposa, pero más pequeñas.

Para explicar la regla ortográfica se les dirá que a la V le gusta aparecer cuando tiene antes el sonido n con el ejemplo de una palabra y su imagen (conversar, convivio, invento, convento, envidia), donde si el niño tiene duda se le proporcionarán sinónimos o la ejemplificación de la palabra.

Y al finalizar con las dos letras se les dirá a los niños si quieren saber más de mi búscame en el diccionario en el apartado de la B y V.

Materiales: Letra V y B de fomi, lista de palabras e imágenes con mb, lista de palabras e imágenes con nv.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 2. Mi amigo el diccionario

Desarrollo: Se le dictaran al niño palabras con B y V y si tienen dudas de con cual letra va, tendrá que recurrir al diccionario, pedir ayuda al adulto o se le proporcionarán claves semánticas de la historia que se contó de las letras.

Para el apoyo del dictado se pegará en el pizarrón la imagen de la palabra.

Materiales: Lista de palabras e imágenes con MB, NV, B y V

Tiempo estimado: 10 minutos.

Actividad 3. Las sopas de la “B” y la “V”

Desarrollo: A los niños se les dará una sopa de letras donde tendrán que realizar lo siguiente:

Tachar las letras B
Encerrar las letras b
Palomear las V
Remarcar las v

Materiales: Sopa de letras.

Tiempo estimado: 10 minutos.

Actividad 4. Tachando la correcta

Desarrollo: Se le dará al niño una hoja donde vendrán escritas 5 palabras, escritas 3 veces de diferente manera, donde solo una es la correcta, el niño tachará la palabra que está escrita correctamente.

Materiales: Hoja con palabras.

Tiempo estimado: 10 minutos.

Sesión 37

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar e identificar el sonido de la Y y LL mediante el uso del diccionario.

Actividad 1. Los sonidos de la “y” y la “ll”

“Letras Y y LL”

Desarrollo: Se les dirá a los niños que hay dos amigos que son muy diferentes entre sí, uno es muy alto y otro es muy chaparrito que parece de brazos abiertos y a pesar de ser diferentes tienen cosas en común, suenan igual cuando se escriben, se les preguntará a los niños si saben algunas palabras que lleven estas letras, si no de lo contrario se le mencionaran algunas con el apoyo de imágenes.

Después se le dirá que a la letra Y también le gusta sonar de otra forma cuando se enoja iiii (como un ratón).

Materiales: Imágenes y letras de fomi de la Y y LL mayúscula y minúscula.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 2. Escribiendo la correcta

Desarrollo: Se le mencionarán 4 ejemplos de palabras y los niños tendrán que identificar con cual se escriben, esto lo realizarán en equipo y al final el equipo que

haya acertado más veces recibirá un premio. En dado caso de que no sepan podrán recurrir al diccionario o se les trazará la letra en una caja de arena.

Materiales: Lista de palabras y letras de fomi

Tiempo estimado: 15 minutos.

Actividad 3. Eligiendo la consonante correcta

Desarrollo: El adulto les dictara a los niños cuatro palabras con Y y LL y si tienen dudas de cómo se escriben podrán consultar su diccionario o al adulto, o también se le darán pistas semánticas o características físicas de las letras.

Materiales: Lista de palabras Y y LL.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Actividad 4. Trazando la “Y” y la “LL”

Desarrollo: Para finalizar la sesión los niños realizarán el trazo de la Y y LL mayúscula y minúscula en media hoja carta.

Materiales: Hoja de trazos.

Tiempo estimado: 10 minutos.

Sesión 38

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar el uso de la C y K en las palabras mediante el empleo de la regla ortográfica.

Actividad 1. La regla ortográfica de la “C”, “Q”, “K”

“Letras C S Z Q K”

Desarrollo: A los niños se les presentará en el pizarrón la regla ortográfica de diferentes colores y se le explicará cada una de cómo se escribe y como se lee, además se le repartirá una hoja con las reglas ortográficas para mayor comprensión. Después jugaran el siguiente juego:

ARMADO DE PALABRAS

En este juego los niños tendrán que armar palabras por equipo de acuerdo a la imagen que se les presente. Por ejemplo:

- Verán la palabra revuelta en unas tarjetas pegadas en el pizarrón y unas imágenes unos cuantos segundos.
- Levantaran la mano por equipo cuando sepan que palabra es la que representa las tarjetas en desorden.
- Correrán hacia el pizarrón para tomar la imagen.
- Pegaran el dibujo debajo de la palabra.
- Por último, acomodaran las tarjetas de cómo debe quedar la palabra.
- El equipo que gane recibirá una ficha como premio.

Materiales: Lista de palabras e imágenes y tarjetas.

Tiempo estimado: 50 minutos.

Sesión 39

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar el uso de la C y S en las palabras mediante el empleo de la regla ortográfica.

Actividad 1. Diferenciando la “S” y la “C”

Desarrollo: El adulto escribirá en el pizarrón la regla ortográfica, les explicará a los niños de cómo se escribe y como se lee esta regla.

Para un mayor entendimiento el adulto en el pizarrón pegará 10 palabras revueltas con ci y ce, y 10 palabras con so y sa donde los niños tendrán que identificar las que estén escritas con ci, ce eligiendo la palabra y ordenándola por el número de letras respectivamente así mismo a lado de la palabra pegaran el número que le corresponde.

El niño que participe más veces de manera correcta recibirá un premio.

Materiales: Lista de palabras con: Sa, so, ce, ci.

Tiempo estimado: 50 minutos.

Sesión 40

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar el uso de la S y Z en las palabras mediante el empleo de la regla ortográfica.

Actividad 1. “Letras S y Z”

Desarrollo: Para esta regla ortográfica el adulto les escribirá en el pizarrón a los niños la regla. Y les explicara cómo se lee y como se escribe.

Lo mismo aplica para la regla de la Z

Para que la explicación quede más clara después los niños jugarán:

“Los reporteros”

Donde a los niños se les dará un discurso fungiendo ser un español, utilizando palabras con s y z en donde al pronunciar la z se hará un poco más largo el sonido para que lo diferencien de la s, el discurso se grabará para que los niños escuchen la pronunciación de las palabras y puedan decir si se escribe con z o s.

Materiales: Lista de palabras.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Actividad 2. Dictando la “S” y la “Z”

Desarrollo: El adulto les dictará a los niños unas palabras con s y z para que las escriban en su libreta e identifiquen y diferencien el sonido de cada una, ante la duda de cómo se escriben podrán consultar el diccionario o el adulto le dará pistas semánticas de acuerdo con sus características.

Además, hay que aclarar a los niños que nosotros no hablamos como españoles, pero eso se realizó para que identificaran la diferencia de sonidos).

Materiales: Lista de palabras.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Sesión 41

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar el uso de la Q y K en las palabras mediante el empleo de la regla ortográfica.

Actividad 1. “Letras Q y K”

Desarrollo: Se les escribirá en el pizarrón a los niños la regla ortográfica de la q, explicándole como se escribe y como se lee.

Materiales: ninguno.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Actividad 2. “Serpientes y escaleras”

Desarrollo: Antes de iniciar el juego el adulto les explicará con un ejemplo a los niños.

Después los niños jugaran a las serpientes y escaleras en pareja con palabras que tengan k y q, donde cada pareja tendrá dos turnos de juego.

Si su dado llega a caer en una serpiente tenderá a bajar un nivel, pero si su dado cae en una escalera subirá de nivel y cuando el dado caiga en una casilla que tenga alguna imagen que tenga la letra q o k tendrá que decir con que letra se escribe y hacer referencia a la regla ortográfica, si responden mal tendrán que bajar de nivel, pero si acierta se le dará una ficha en recompensa.

Materiales: Juego de serpientes y escaleras, 1 dado, lista de palabras para el tablero,

Tiempo estimado: 25 minutos.

Actividad 3. El dictado de la “Q” y la “K”

Desarrollo: A los niños se les realizará un dictado con palabras que tengan q o k si llegarán a tener dudas podrán consultar su diccionario, posteriormente los niños le darán pistas semánticas al adulto de acuerdo a sus características.

Materiales: Diccionario

Tiempo estimado: 15 minutos.

Sesión 42

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar el uso de la H en palabras.

Actividad 1. “Palabras con H”

Desarrollo: Se le presentará al niño la letra H mayúscula y minúscula.

Posteriormente, se le solicitará al niño que utilice su regleta para la letra H. El adulto le explicará que esta letra no tiene sonido (es muda) pero que en algunas palabras se debe escribir por regla ortográfica, por lo cual se representara la H en las palabras afuera de la regleta.

El adulto utilizará palabras e imágenes y el niño las representará en la regleta.

Donde a este se le preguntara:

¿Cómo se llama esa imagen?

¿Cuántos sonidos tiene la palabra?

Y se le pedirá que represente el esquema de la palabra en la regleta.

Si el niño llega a tener dudas de su escritura puede preguntarle al adulto o consultar el diccionario.

Materiales: Listado de palabras.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Actividad 2. Formando la palabra correcta con la “H”

Desarrollo: En otra actividad estará en el centro de una mesa la imagen de una palabra que tiene la letra H, y alrededor estarán varias letras escritas en tarjetas, donde el niño tendrá que formar la palabra correcta, y tendrá que mencionar cuantos sonidos tiene la palabra, en dado caso de que no sepa dónde va la letra H podrá recurrir al adulto o al diccionario.

Materiales: Lista de 3 palabras con H y 1 diccionario.

Tiempo estimado: 20 minutos

Sesión 43

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar el uso y sonido de la CH en las palabras.

Actividad 1. “Palabras con CH”

Desarrollo: Al niño se le mencionará que conocerá una nueva letra y se le dirá el sonido, la cual consta de dos letras haciendo alusión a que es una niña y un niño las cuales siempre van a ir acompañadas y representan un solo sonido dentro de la palabra.

El adulto les mencionará varias palabras con ch y los niños, tendrán que decir cuántos sonidos tiene la palabra y representar el sonido de la ch con un niño y una niña y las demás letras con las tarjetas que se encontraran en una mesa las cuales tendrá que reconocer y armar la palabra.

Materiales: Listado de palabras con “ch”.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Actividad 2. Mi lista de la “CH”

Desarrollo: Se le dará una hoja con imágenes al niño donde tendrá que escribir la letra inicial de la imagen y al finalizar con cada dibujo se formara una palabra con la letra ch, la cual tendrá que mencionar y así mismo decir el número de sonidos de la palabra.

Materiales: Listado de palabras con “ch”.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Sesión 44

Objetivo específico: El alumno aprenderá a discriminar y reconocer el sonido y el lugar que ocupan las letras que conforman el abecedario.

Actividad 1. “Letras del abecedario”

Desarrollo: Se les enseñara el orden de las letras del abecedario a los niños a través de un video. El cual se les solicitará que lo vayan cantando para aprenderse el orden.

Materiales: Video de la canción de las letras del abecedario.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Actividad 2. Acomodando el abecedario

Desarrollo: Después se le explicará al niño que se jugara al cine y que las letras siempre deben tener el mismo lugar en la butaca, es decir, siempre tienen el mismo

lugar en el abecedario para ello se les dará una hoja con imágenes en donde el niño tendrá que escribir la letra con que inicia el nombre de la imagen y con ello el irá poniendo el orden de las letras del abecedario para que identifique el orden y el sonido de las mismas.

Materiales: Hoja de trabajo con imágenes.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Actividad 3. Diferenciando vocales de consonantes

Desarrollo: Se le dará al niño una hoja con las mismas características que la anterior pero ahora las palabras de la imagen que inicien con una vocal estarán con un círculo rojo para que el niño diferencie cuales son las vocales y consonantes dentro del abecedario.

Materiales: Hoja de trabajo con imágenes.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Anexo 5. Material del programa para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

ETAPA 1. PRELIMINAR: ENSEÑANZA DEL ANÁLISIS ACÚSTICO DIRIGIDO

Sesión 1

Actividad 1. Sonidos de animales

IMÁGENES DE ANIMALES	Gato	Gallo
	Perro	Rana
	Pájaro	Pato
	Vaca	Gallina
	Pato	Elefanta
	Borrego	León
	Cerdo	Tigre
	Pavo	Cebra
	Cabra	Búho
	Burro	Mono
	Caballo	Gorila

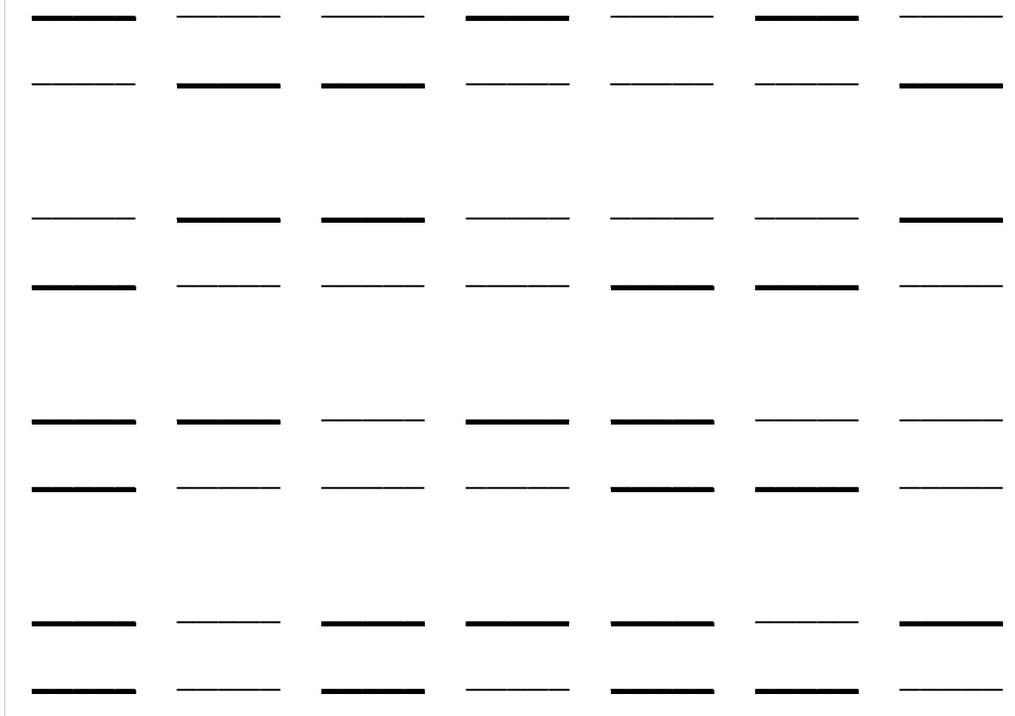
Actividad 2. Sonidos Largos-Cortos

Series de sonidos de acuerdo a su duración:

_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

Actividad 3. Volumen alto y bajo.

Series de sonidos de acuerdo a su volumen:



Sesión 2

Actividad 1. Descubriendo instrumentos musicales.

IMÁGENES Y SONIDOS DE INSTRUMENTOS MUSICALES	Tambor	Saxofón
	Armónica	Batería
	Guitarra	Platillos
	Triángulo	Pandero
	Trompeta	Xilófono
	Piano	Violín
	Flauta	Castañuelas
	Maracas	Acordeón

Actividad 2. Buscando instrumentos musicales.

	Tambor
	Guitarra
	Trompeta
	Piano

IMÁGENES DE INSTRUMENTOS MUSICALES	Flauta
	Maracas
	Batería
	Violín
	Xilófono

Sesión 3

Actividad 1. Comparando sonidos

15 IMÁGENES	ANIMALES	OBJETOS
	Pollo	Microondas
	Cerdo	Plancha
	Gallina	Aspiradora
	Rana	Estufa
	Perro	Lavadora
	Burro	Cafetera
	Guajolote	Licuadora
	Gato	Batidora
	Elefante	Refrigerador
	Pato	Ventilador
	Mono	Freidora
	Vaca	Secadora
	Oveja	Máquina de coser
	Caballo	Secadora de cabello
Gallo	Picador de alimentos	

Actividad 2. Describiendo animales y objetos

15 IMÁGENES	ANIMALES	OBJETOS
	Pollo	Microondas
	Cerdo	Plancha
	Gallina	Aspiradora
	Rana	Estufa
	Perro	Lavadora
	Burro	Cafetera
	Guajolote	Licuadora

	Gato	Batidora
	Elefante	Refrigerador
	Pato	Ventilador
	Mono	Freidora
	Vaca	Secadora
	Oveja	Máquina de coser
	Caballo	Secadora de cabello
	Gallo	Picador de alimentos

Actividad 3. Agrupando animales y objetos

15 IMÁGENES	ANIMALES	OBJETOS
	Pollo	Microondas
	Cerdo	Plancha
	Rana	Aspiradora
	Gato	Estufa
	Perro	Lavadora
	Burro	Refrigerador
	Elefante	Licuada
	Mono	Batidora

Sesión 4

Actividad 1. Mi cuerpo suena

15 SONIDOS PARTES DEL CUERPO	Llorar
	Reír
	Toser
	Estornudar
	Comer
	Beber
	Besar
	Silbar
	Bostezar
	Gritar
	Roncar
	Soplar

	Aplaudir
	Hipo
	Susurrar

Actividad 2. Representando los sonidos de mi cuerpo

TARJETAS DE PARTES DEL CUERPO	Ojos
	Boca
	Nariz
	Brazos
	Piernas
	Manos

Sesión 5

Actividad 1. Identificando medios de transporte

15 SONIDOS DE MEDIOS DE TRANSPORTE	Barco
	Tren
	Ambulancia
	Coche
	Avión
	Bicicleta
	Moto
	Cohete
	Helicóptero
	Autobús
	Coche de Bomberos
	Camión
	Tractor
	Coche de Policía
	Metro

Actividad 3. Soy como un Tren

	Barco
	Tren
	Ambulancia

TARJETAS CON IMÁGENES DE MEDIOS DE TRANSPORTE	Coche
	Avión
	Bicicleta
	Moto
	Cohete
	Helicóptero
	Autobús
	Coche de Bomberos
	Camión
	Tractor
	Coche de Policía

Sesión 6

Actividad 1. Sonidos de lugares

10 SONIDOS POR GRUPO SEMÁNTICO	CASA	ESCUELA	CALLE
	Silla	Timbre escuela	Bicicleta
	Agua del grifo	Niños	Aves
	Microondas	Persona recortando	Personas hablando
	Plato	Gis al escribir	Moto
	Sartén	Silla	Auto
	Teléfono	Papel de cuadernos	Silbato de policía
	Puerta	Teléfono	Sirenas de ambulancia/policía
	Televisión	Cinta adhesiva	Autobús
	Agua de regadera	Manecillas de Reloj	Choque automovilístico
	Ventana	Plumones al pintar	Claxon

LÁMINAS DE LUGARES	Casa
	Escuela
	Calle

Actividad 2. Descubriendo Sonidos

IMÁGENES POR GRUPO SEMÁNTICO	CASA	ESCUELA	CALLE
	Silla	Timbre escuela	Bicicleta
	Agua del grifo	Niños	Aves
	Microondas	Persona recortando	Personas hablando
	Plato	Gis al escribir	Moto
	Sartén	Silla	Auto
	Teléfono	Papel de cuadernos	Silbato de policía
	Puerta	Teléfono	Sirenas de ambulancia/policía
	Televisión	Cinta adhesiva	Autobús
	Agua de regadera	Manecillas de Reloj	Perros ladrando
	Ventana	Plumones al pintar	Niños gritando
	Taza de baño	Ventana	Iglesia
	Secadora de cabello	Maestra hablando	Ambulancia
	Cepillo de dientes	Libros pasando página	Juego pirotécnicos
	Timbre	Computadora	Lluvia
	Escoba	Impresora	Truenos
	Tostador	Sacapuntas	Choque automovilístico
	Radio	Regla	Bebé llorando
	Reloj	Engrapadora	Persona barriendo calle
	Olla express	Maestro regañando	Cartero
Estufa	Estante	Claxon	

LÁMINAS DE LUGARES	Casa
	Escuela
	Calle

ETAPA 2: ANÁLISIS FONÉTICO DE PALABRAS

Sesión 7

Actividad 1. Brincando acentos

PALABRAS BISILÁBICAS	Beso
	Luna
	Nene
	Risa
	Leche
	Mango
	Nena
	Niño
	Mamá
	Papá

Actividad 2. Mar de sonidos

PALABRAS BISILÁBICAS	MA-no
	CA-sa
	SA-po
	RA-mo
	ÁR-bol
	cal-ZÓN
	Bom-BON
	plu-MON
	can-CIÓN
	Len-TES

Actividad 3. Equipos de palabras

PALABRAS E IMÁGENES BISILÁBICAS	Silla
	Mano
	Gato
	Lana
	Beso

Actividad 4. Formando objetos

IMÁGENES POLSILÁBICAS	<u>Zapato</u>
	Cor <u>bata</u>
	Sol <u>dado</u>
	Hum <u>ano</u>
	cort <u>ina</u>

Sesión 8

Actividad 1. Separando en sílabas

PALABRAS TRISILÁBICAS	Paleta
	Maleta
	Manzana
	Número
	Cometa
	Canela

Sesión 9

Actividad 1. Descubriendo nuevas palabras

PALABRAS TRISILÁBICAS	payaso
	botella
	barata
	ratona
	camisa
	fortuna
	cámara
	corbata
	cortina
	zapato

Actividad 2. Sin sílaba

	Candado
	Pamela
	Camiseta
	Tijeras

IMÁGENES POLISILÁBICAS	Soldado
	Humano
	Camisa
	Plátano
	Cabello
	Patata
	Corbata
	Cabeza

Actividad 3. Encadenando palabras

IMÁGENES	raTA
	taZA
	zapaTO
	tomaTE
	teLA
	lavaBO
	boteLLA
	llaVE

Sesión 10

Actividad 1. Letras cambiantes

IMÁGENES Y PALABRAS	Paso-peso
	Misa-mesa
	Gato-gata
	Mona-mano
	Bala-bola
	Taco-toco
	Casa-cosa
	Foto-foco
	Vía-día
	Carro-jarro
	Foca-foca
	Cama-fana
	Baño-paño
	Casa-caja
Piso-paso	
bola-boda	

	moza-musa
	piso-piso
	peso-pozo
	vara-bala

Actividad 2. Acomodando las palabras

IMÁGENES Y PALABRAS BISILÁBICAS	Noma (mano)
	Llasi (silla)
	Maca (cama)
	Same (mesa)
	Nado (dona)
	Nati (tina)
	Sobe (beso)
	Rrozo (zorro)
	Toga (gato)
	Nalu (luna)

Actividad 3. Quitando sílabas

IMÁGENES	bandera- pradera
	pala- pato
	pasa- risa
	casco- mosco
	bruja- caja
	pluma- cama
	banco- brinco
	chico- chile
	laguna- lamina
	pared- pasa
	tapón- arpón
	vino- trono
	plano- pino
	vaso- caso
simple- triple	

Sesión 11

Actividad 1. Buscando la sílaba “Man”

IMÁGENES	mantel
	comal
	manto
	carro
	mango
	cama
	dado
	manga
	nube
	mancha
	mandil
	vaso

Actividad 2. Jugando con la sílaba “OL”

IMÁGENES	sol
	cal
	col
	caracol
	camisón
	árbol
	boca
	cantar
	frijol
	nariz
	trébol
	lombriz

Actividad 3. Buscando la sílaba “le”

IMÁGENES	paleta
	raqueta
	maleta
	biberón
	ruleta
	maquina
	chaleco
	brócoli
	chuleta
	camisa
	zulema
	cabello

Actividad 1. Espías cambiantes

	Vocal (pares de imágenes) primeros 5 niveles	Consonante (pares de imágenes) siguientes 5 niveles
IMÁGENES	Paso – Peso	P ato – G ato
	Mano – Mono	C asa – T aza
	Bata – Bota	M alo - P alo
	Dado – Dedo	C ama - R ama
	Risa - Rosa	R ana - L ana

Sesión 13

Actividad 1. Jugando con mi nombre

LISTADO NOMBRES PROPIOS	Pamela: Pa-me-la - P-a-m-e-l-a
	Mario: Ma-rio - M-a-r-i-o
	Romina: Ro-mi-na - R-o-m-i-n-a
	Vanesa: Va-ne-sa - V-a-n-e-s-a
	Oscar: Os-car - O-s-c-a-r
	Antonio: An-to-nio - A-n-t-o-n-i-o
	Sandra: San-dra - S-a-n-d-r-a
	Samanta: Sa-man-ta - S-a-m-a-n-t-a
	Emanuel: E-ma-nuel - E-m-a-n-u-e-l
	Valeria: Va-le-ria - V-a-l-e-r-i-a

Sesión 14

Actividad 1. Quitándole el sonido

PALABRAS	niño <u>S</u>
	taco <u>N</u>
	llama <u>R</u>

Actividad 2. Quitando el sonido inicial

PALABRAS	<u>B</u> ala
	<u>C</u> arpa
	<u>G</u> lobo

Actividad 3. Quitando el sonido intermedio

	man <u>G</u> o
--	----------------

PALABRAS	r <u>E</u> ata
	p <u>L</u> ato

Sesión 15

Actividad 1. Formando nuevas palabras

LISTADO DE PALABRAS E IMÁGENES	sol – A
	u <u>N</u> A –Ñ
	mar – L
	banc <u>O</u> -A
	<u>F</u> ino –V
	<u>T</u> aza – C
	<u>C</u> asa- M
	<u>S</u> uela –M
	<u>C</u> una –T
	cab <u>A</u> llo –E

Actividad 2. Teléfono descompuesto

TELÉFONO COMPUESTO	TELÉFONO DESCOMPUESTO
Canción	loco
Matón	mucho
Ratón	caso
Loción	mano
Ración	dedo
Nación	caso

ETAPA 3: ANÁLISIS FONÉTICO DE VOCALES.

Sesión 16

Actividad 1. “El rally de la vocal a, o”

VOCAL A	VOCAL O	NÚMERO	PRIMER RONDA	SEGUNDA RONDA
campana	oro	1	mas....mes	mano...mono
manzana	oso	2	las....luz	dado....dedo
cama	pozo	3	sol.....sal	lupa....lupe
cámara	rocoso	4	osa....oso	foco....foca
rana	ojo		mama....memo	rama....rema
			papa....pipa	cosa....casa

Sesión 17

Actividad 3. Escribiendo la vocal que falta

HOJA CON NOMBRES INCOMPLETOS	__scar
	__ralia
	Marc__
	__lga
	Juli__
	P__blo
	K__rin__
	__lido
	M__rí__
	C__rlos

Sesión 18

Actividad 1. El barco parlanchín

PALABRAS PROPORCIONADAS POR LOS ALUMNOS	VOCAL E	VOCAL U	VOCAL I
	estrella	uva	iglú
	Ema	uña	Israel
	Emanuel	uno	Issac
	Enrique	Ulises	iglesia
	Elsa		iman
	Escuela		Igado
	estacionarse		ija

Actividad 3. Buscando cachivaches

TARJETAS CON IMÁGENES QUE TENGAN LA VOCAL E, I, U.	VOCAL E	VOCAL I	VOCAL U
	Elefante	Indio	Uvas
	Elote	Iglesia	Uñas
	Estrella	Iguana	Uniforme
	Escoba	Isla	Uno
	Escalera	Impresora	Unicornio
	Escorpión	Imán	
		Iglú	

Sesión 19

Actividad 1. El ahorcado

PALABRAS	Gusano
	Mariposa
	Emiliano
	Claudia
	Banco

Sesión 20

Actividad 1. Patrones de colores y vocales

IMÁGENES HOJA 1	IMÁGENES HOJA 2	IMÁGENES HOJA 3	IMÁGENES HOJA 4	IMÁGENES HOJA 5
mariposa	gusano	pescado	cabello	cuaderno
manzana	semáforo	banco	caballo	cocodrilo
plátano	cama	camión	pluma	limón
sandía	camiseta	paloma	rana	paleta

Actividad 2. Identificando vocales

TARJETAS CON IMÁGENES PALABRAS POLISILÁBICAS	Jitomate
	Plátano
	Cocodrilo
	Manzana
	Televisión

Actividad 3. Descifrando el mensaje

IMÁGENES	Casa grande
	casa chiquita
	Mariposa grande
	Mariposa chiquita

Sesión 21

Actividad 1. Contando los fonemas

NOMBRES	Cama
	Mano
	Silla
	Tina
	Dona
	Beso
	Perro
	Gato
	Luna
	Mesa

Actividad 2. Elaborando pulseras

NOMBRES	Adriano
	Litzy
	Mario
	Samantha
	Emmanuel
	Valeria
	Naomi
	Pamela
	Jonathan
	Romina

ETAPA 4: ANÁLISIS FONÉTICO MATERIALIZADO DE CONSONANTES.**Sesión 23****Actividad 1. Mi primer letra M**

PALABRAS	miel	
	mil	
	mano	
	mamá	

Actividad 2. Tachando la M

LÁMINA CON IMAGENES	HOJA CON IMÁGENES
metro	maleta
mole	metro
mundo	mesa
moto	sol
molino	camisa
mano	perro
mesa	
mapa	
melón	
mamá	
mar	

Sesión 24

Actividad 1. Iniciando con la P

PALABRAS	pie
	Papa
	Papá
	piano

Actividad 2. Tachando la P

IMÁGENES	Tímpano	Sal
	Popote	Cama
	Trompeta	Tuna
	Lupita	Abeja
	Trompo	Tenedor
	Chupón	

Actividad 3. Buscando la P

IMÁGENES	Pipa
	Puente
	Papá
	Pera
	Palma

Sesión 25

Actividad 1. Mi regleta y la letra “L”

IMÁGENES	Lima
	León
	Leona
	Luneta
	Lalo
	Lola

Sesión 26

Actividad 1. Mi regleta y la letra “N”

IMÁGENES	Nena
	Nido
	Nudo
	nutela

Actividad 2. Contando sonidos

IMÁGENES	Nido
	Nene
	Nopal
	Nana
	Nudo
	Nube
	Nutela
	Nave

Sesión 27

Actividad 1. Sonidos duros y blandos de la “N”

PALABRAS	SONIDO DURO	SONIDO BLANDO
	Nana	Moño
	Mano	Regaño
	Nudo	Año
	Nota	Niña

Actividad 2. Trabajando mi regleta con la letra “Ñ”

PALABRAS	Doña
	Dona
	Piñón
	Pino

Actividad 3. Discriminando la “N” de la “Ñ”

IMÁGENES	Con N	Con Ñ	Sin N
	Nudo	Piña	Pastel
	Nube	Muñeca	Cama
	nariz	Niña	

Actividad 4. La “N” al azul y la “Ñ” al rojo

IMÁGENES	Vino	Bañera
	Pino	Moño
	Dona	Muñeca
	Nudo	Piña
	Pantalón	pañal

Actividad 5. Izquierda y derecha

PALABRAS	Nave	Ñoño
	Nube	Pañal
	Noche	Baño
	Nido	Piña
	Nudo	Niña
	nuca	Muñeca
	Nana	
	nene	
	Nata	
	nota	

Sesión 28

Actividad 1. Pistas para encontrar la F

	Foca
--	------

PALABRAS	Foco
	Fauna
	Femenino

Actividad 2. Recortando las “F”

Sesión 29

Actividad 1. Los sonidos de la “D” y la “T”

PALABRAS	Teléfono
	lente
	Diente
	Tía
	Día
	tuna
	Duna

Actividad 2. El dado de las “D” y la “T”

IMÁGENES	Dedo
	Dado
	Dona
	Tina
	Tuna
	Tinaco

Actividad 3. Nombre propio y común

IMÁGENES	Teresa	Tamal
	Tania	Taco
	Tatiana	Toro
	Tomas	tubo

Sesión 30

Actividad 1. Corto – largo en las erre’s

	Zorro
	gorro
	torre

IMÁGENES	perro
	Cara
	Mar
	Toro
	Televisor
	rima

Actividad 2. Diferenciando “R” y “RR”

LISTA DE PALABRAS	Perra-pera
	Tarro-toro
	Ariel-Marriot
	Tarea-torre

IMÁGENES	Rana
	Reloj
	Zorro
	Jarra

Sesión 31

Actividad 3. Reconociendo la “R” y la “RR” en la oca

IMÁGENES JUEGO OCA	Zorro	Reloj	Gorra
	Burro	Rana	Regadera
	Cigarro	SERRUCHO	Mar
	Rinoceronte	Robot	Torre
	Regalo	Remo	Sol
	Rosa	Raqueta	Cama
	Perro	Jarra	Silla

Sesión 32

Actividad 1. Los sonidos de la “J”

LISTA DE PALABRAS	Ja: (jamón, japon, jalar, lija, jaula, almeja, jarra, pájaro)
	Jo: (piojo, Joel)

	Ju: (juntar, Juan)

Actividad 2. Identificando la “J”

IMÁGENES	Japón
	Piojo
	Jaula
	Juan
	pájaro

Actividad 3. La posición de la J

IMÁGENES	Almeja
	Jarra
	Lija
	Jaula
	Pájaro
	Jamón

Sesión 33

Actividad 1. La regla de la “J” y la “G”

REGLAS ORTOGRÁFICAS	g+o=go (se utilizará la palabra goma)
	g+u=gu (se utilizará la palabra Guatemala)
	g+a=ga (se utilizará la palabra gato)
	g+i=ji (se utilizará la palabra jitomate)
	g+e=je (se utilizará la palabra gelatina, gema, ligero)

Sesión 34

Actividad 1. Mi primer competencia con la “g” y la “j”

LISTA PALABRAS	G	J
	Gato	Jato
	Goma	Joma
	Girasol	Jirasol
	Gema	Jema

	Gota	Jota
	Gabriela	Jabriela
	Lago	Lajo
	Gefa	Jefa
	gitomate	Jitomate
	Gicama	Jicama
	Gulio	Julio
	Gamón	Jamón
	Girafa	Jirafa
	Gamaica	Jamaica
	Rogo	Rojo

Sesión 35

LISTA PALABRAS	Guerra	Guitarra	Pingüino	Güera
	Miguel	Guillermo	Pingüica	Cigüeña
	Manguera	Amiguito		Ungüento
	Hormiguero	Águila		Vergüenza
	Guevara			

Sesión 36

Actividad 1. Conociendo la “B” y la “V”

LISTA DE PALABRAS E IMÁGENES	MB	NV
	Bomba	Conversar
	Alambre	Convivio
	Ambulancia	Invento
	Tambor	Convento
	Timbre	
	Embudo	

Actividad 2. Mi amigo el diccionario

LISTA DE PALABRAS E IMÁGENES	MB	NV	B	V
	Bomba	Envidia	Beso	Verde
	tambor	Convivio	Bonita	Avión
	Timbre	Invento	Baúl	Vino
	Embudo	Convento	Bueno	Violeta

Actividad 4. Tachando la correcta

PALABRAS	vueno – bueno - veno
	Vino – vno – bino
	Buro – burro - vurro
	Verde – berde - verbe
	Barco – varco - barrco

Sesión 37**Actividad 1. Los sonidos de la “y” y la “ll”**

IMAGENES	Llave
	Yegua
	Yoyo
	Llavero

Actividad 2. Escribiendo la correcta

PALABRAS	Llave
	Yegua
	Yoyo
	Llavero

Actividad 3. Eligiendo la consonante correcta

PALABRAS	Yema	Silla
	Playa	Ardilla
	Yoyo	Estrella
	Yunta	Pollito

Sesión 38**Actividad 1. La regla ortográfica de la “C”, “Q”, “K”**

PALABRAS E IMÁGENES	(cama, canica, mosca)
	(conejo, pico, moco)
	(cuna, cubeta, cubo)

Sesión 39

Actividad 1. Diferenciando la “S” y la “C”

LISTA PALABRAS	sapo, rosa, misa, casa, sal
	sopa, peso, piso, sofá, sombrilla
	cinco, fácil, Roció, sucio, cine
	roce, once, doce, cena, cesto

Sesión 40

Actividad 1. “Letras S y Z”

LISTA PALABRAS	sopa, casa, silla, sol, oso
	zapato, zócalo, zorro, taza, zoológico

Actividad 2. Dictando la “S” y la “Z”

LISTA PALABRAS	saco, suma, siete
	zimba, pizarrón, zumba

Sesión 41

Actividad 2. “Serpientes y escaleras”

LISTA PALABRAS	quiero, química, quince
	quemar, quelite
	kevin, Kenia

Sesión 42

Actividad 1. “Palabras con H”

LISTA PALABRAS	Hora
	Hilda
	Huevo
	Hidalgo
	Hueso
	Hueco
	Huella
	Helado
	Zanahoria
	Almohada
	Cacahuete
	Cohete
	Búho

Actividad 2. Formando la palabra correcta con la “H”

LISTA PALABRAS	Búho
	Cohete
	Huevo

Sesión 43**Actividad 1. “Palabras con CH”**

LISTA PALABRAS	Chisme 5
	Chicle 5
	Chuleta 6
	Chupón 5
	Charco 5
	Chancla 6
	Chico 4
	Colcha 5
	Corcho 5
	Cochino 6
	Noche 4
	Coche 4
	Ocho 3
	Mochila 60

Actividad 2. Mi lista de la “CH”

IMAGENES	Mochila
	Pinocho
	Chuleta
	Ochenta