



**Universidad Nacional Autónoma de México**

---

**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

**“EFECTOS DE UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LA  
LECTOESCRITURA EN NIÑOS PRELECTORES”**

**Actividad de investigación- Reporte**

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

P R E S E N T A

Hernandez Hernandez Jessica Tayde

Directora: Mtra. Claudia Pilar Flores Rubí

Dictaminadores: Lic. Julia Chimal Pablo  
Dra. Karina Cerezo Huerta

Los Reyes Iztacala, Estado de México, 2020





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**

**“EFECTOS DE UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LA  
LECTOESCRITURA EN NIÑOS PRELECTORES”**

**Actividad de investigación- Reporte**

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

P R E S E N T A

Hernandez Hernandez Jessica Tayde

Directora: Mtra. Claudia Pilar Flores Rubí

Dictaminadores: Lic. Julia Chimal Pablo  
Dra. Karina Cerezo Huerta

Los Reyes Iztacala, Estado de México, 2020



## AGRADECIMIENTOS

Por ayudarme a realizar este proyecto, quiero agradecer a:

Mis padres Gustavo y Marisa: por su infinita paciencia, amor y confianza que me brindaron a lo largo de mis años como estudiante, por creer en mi cuando quise darme por vencida, por darme la libertad de cometer errores y aprender de ellos, por su esfuerzo, trabajo y dedicación para darme las herramientas necesarias para cumplir mis sueños.

A mi hermano Alan: por ser mi cómplice, amigo y tomarme como ejemplo a seguir, y ser mi copiloto en esta complicada vida.

A mi familia Hernandez: por las acciones que han realizado para ayudarme con mis estudios, por su infinito amor, por los consejos y el estar a mi lado en cada momento de mi vida; “las alas grandes para volar lejos y las raíces fuertes para saber de dónde vengo”.

A la Maestra Claudia: por invitarme a formar parte de este proyecto, las lecciones que aprendí dentro y fuera del aula de clases y estar estos últimos años apoyándome a concluir esta etapa.

A la Doctora Karina: por dedicarme un poco de su tiempo, las enseñanzas y formar parte de este proyecto.

A la profesora Julia: quien fue mi primer contacto con la psicología educativa cuando era estudiante, y enseñarme amar el ámbito educativo.

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

A todos mis amigos: Liz, Dulce, Mariana, Marina, Emanuel, Daniel, Edna, David, Leslie, Jaz, Miguel y mis demás amigos por estar a mi lado en los buenos, en los malos y en los peores momentos de mi vida, gracias por formar parte de esta historia.

A las personas que hoy no están a mi lado gracias por el tiempo que compartieron conmigo, vivirán siempre en mi corazón y en mi mente.

A mi amada universidad UNAM por abrirme las puertas de la máxima casa de estudios; “Por mi raza hablará el espíritu y por mi universidad hablaré como profesionista”

A todos y cada uno de ustedes les agradezco por su tiempo, amor, paciencia, los momentos que compartieron conmigo, ustedes formaron una parte importante en

mi vida que hoy concluye: mi etapa como estudiante de psicología; y sin ustedes no lo hubiera logrado.

En memoria de Manuel Hernandez López, Teresa de Jesús Hernandez Bautista y José Rafael Hernandez Quintero quienes fueron mis maestros de vida y hoy no se encuentran a mi lado, por su infinito amor y sabiduría los llevo siempre en mi corazón este triunfo es para ustedes donde quiera que se encuentren.

“Conozca todas las teorías. Domine  
todas las técnicas, pero al tocar  
un alma humana sea apenas otra alma humana”

Carl Gustav Jung

## ÍNDICE

RESUMEN.....	I
ABSTRAC.....	II
INTRODUCCIÓN.....	III
CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN EN MÉXICO	
1.1. Evaluaciones y estadísticas establecidas en el sistema educativo nacional.....	5
CAPÍTULO 2. ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA	
2.1. Alfabetización inicial.....	18
2.2. Estrategias para la adquisición de Lectoescritura .....	22
2.3. Lectura.....	27
2.4. Escritura .....	29
2.5. Modelos teóricos para el trabajo de la lectoescritura.....	31
2.6. Métodos de aprendizaje de la lectoescritura .....	36
2.6.1. Método sintético.....	36
2.6.1.1. Método Alfabético o del deletreo .....	36
2.6.1.2. Método Fonético o fónico.....	39
2.6.1.3. Método Silábico .....	42
2.6.2. Método analítico.....	43
2.6.2.1. Método Global o Doman .....	44
2.6.2.2. Método de la rima .....	49
2.6.2.3. Método de la palabra .....	49
2.6.3. Método de marcha analítico .....	49
2.6.4. Métodos Mixtos.....	51
2.6.4.1. Método ecléctico .....	51
2.6.4.2. Método fónico-analítico-sintético (FAS):.....	52
2.7. Algunas aportaciones de las teorías psicológicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura.....	54
2.7.1. Teoría conductual .....	54
2.7.2. Teoría del Cognoscitivismo .....	56
2.7.3. Teoría Constructivista .....	62
CAPÍTULO 3. INVESTIGACIONES DE LA LECTOESCRITURA	
3.1. Revisión de investigaciones realizadas en la lectura y la escritura.....	66
CAPÍTULO 4. ELEMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	
4.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	96
4.2. OBJETIVO GENERAL .....	96
4.2.1. OBJETIVOS PARTICULARES.....	96
4.3. HIPÓTESIS DEL TRABAJO .....	97
4.4. DEFINICIÓN DE VARIABLES.....	97
4.5. PARTICIPANTES .....	99
4.6. TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO.....	100

4.7. INSTRUMENTO.....	100
4.8. PROCEDIMIENTO.....	101
4.9. ANALISIS DE RESULTADOS.....	103
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	
REFERENCIAS .....	116
ANEXOS	
ANEXO 1	
ANEXO 2	

## RESUMEN

El objetivo del presente reporte de investigación fue estimar los cambios en los rendimientos y procesos de lectoescritura en menores prelectores a través de la aplicación de un programa para la adquisición de la lectoescritura diseñado y aplicado hacia una población de niños escolares de primer grado de primaria de estrato sociocultural bajo. **Método:** Se trabajó con 18 alumnos (10 mujeres y 8 hombres) asignados de manera aleatoria a dos grupos de trabajo (control y experimental). **Procedimiento:** Al inicio del ciclo escolar se evaluaron las habilidades de lectoescritura. Al grupo experimental se le aplicó un programa para adquirir la lectoescritura, el cual se diseñó con base en los resultados del Test de Análisis de la lectoescritura (TALE). Este programa conjuntó estrategias que pueden disminuir los problemas en la adquisición de la lectoescritura en alumnos prelectores. Al finalizar el ciclo escolar, se evaluó el impacto del programa, comparando las habilidades de lectoescritura de ambos grupos. **Resultados:** El programa tuvo efectos en la conciencia fonológica para la adquisición de la lectoescritura en los alumnos participantes del programa. Así mismo se encontró que en comparación con el grupo control, los menores del grupo experimental empleaban más tiempo para realizar la lectura del material, lo que redujo el número de errores que cometían, en comparación con el grupo control, en el nivel lexical se observó que los menores del grupo experimental realizaron todas las tareas con una cantidad menor de errores en ambos procesos y en las tareas de escritura se observaron los cambios más significativos, ya que además de realizar la mayoría de las actividades, los menores del grupo experimental cometieron menos errores en comparación con el grupo control. **Conclusión:** Esta investigación pretende ser una contribución a las investigaciones sobre los programas de enseñanza de la lectoescritura en nuestro país por medio de la cual se aprovecharía la experiencia, motivaciones y personalidad de los niños permitiendo la reducción de costos, tiempos y dificultades en la adquisición del proceso de la lectoescritura.

**Palabras clave:** enseñanza de la lectoescritura, menores prelectores, educación primaria.

## ABSTRACT

The objective of this research report was to estimate changes in performance and literacy processes in underage pre-readers through the application of a program for the acquisition of literacy designed and applied to a population of elementary school children within a low sociocultural stratum. **Method:** We worked with 18 students (10 women and 8 men) randomly assigned to two work groups (control and experimental). **Procedure:** At the beginning of the school year, literacy skills were assessed. A program to acquire literacy was applied to the experimental group, which was designed based on the results of the Literacy Analysis Test (Test de Análisis de Lectoescritura, TALE). This program combined strategies that can reduce problems in the acquisition of literacy in pre-reading students. At the end of the school year, the impact of the program was evaluated, comparing the literacy skills of both groups. **Results:** The program had effects on phonological awareness for the acquisition of literacy in the students participating in the program. Moreover, it was found that in comparison with the control group, children in the experimental group spent more time reading the material, which reduced the number of mistakes they made, compared to the control group; at the lexical level it was observed that the children of the experimental group performed all the tasks with a smaller amount of errors in both processes and in the writing tasks the most significant changes were observed, since in addition to performing most of the activities, the children of the experimental group committed less errors compared to the control group. **Conclusion:** This research aims to be a contribution to research on literacy teaching programs in our country through which the experience, motivations and personality of children would be used, allowing the reduction of costs, times and difficulties in acquisition of the literacy process.

**Keywords:** literacy education, pre-reading children, elementary education.

## INTRODUCCIÓN

El derecho de los niños, niñas y adolescentes a una educación de calidad es un aspecto fundamental para el desarrollo de cada país. En México, se han alcanzado importantes logros en las últimas décadas. La cobertura en educación primaria en México ha llegado a ser casi universal, lo que representa un indudable logro de la política pública nacional en los últimos años. Este resultado ha sido también posible gracias a importantes avances en la producción de datos del sistema educativo, tanto a través de la implementación de diferentes tipos de evaluación como PLANEA y PISA, que ha llevado a la disponibilidad de un sistema de medición y diagnóstico general sobre el desempeño escolar a lo largo del tiempo, como a través de la información generada por el Sistema Nacional de Información Educativa.

En México la educación tiene como principal función desarrollar el aprendizaje de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes. Es por medio de estas habilidades que los alumnos logran interactuar en su vida cotidiana y a través de esta interacción se introducen primero al uso convencional del lenguaje oral y poco a poco al uso de la lengua escrita, a través de actividades y prácticas de educación informal (Guevara, López, García, Delgado y Hermsillo, 2008).

La evaluación de la educación es una acción ampliamente utilizada en la actualidad por los sistemas educativos, instituciones, escuelas y los docentes mismos. Su uso se fundamenta en la necesidad de retroalimentación de los avances educativos, así como con fines de rendición de cuentas y como apoyo a las políticas educativas (Jiménez, 2016). Su objeto de análisis puede orientarse a programas, instituciones, resultados de aprendizaje, desempeño docente e incluso a los sistemas educativos en su conjunto. Dentro de la evaluación, el desarrollo y uso de los instrumentos de medición han sido tema de diversas investigaciones a nivel mundial, debido a la importancia que tiene la medición de los constructos educativos como fundamento en la emisión de resultados del proceso evaluativo.

La evaluación de la educación en México reporta en diversos años un rezago en las materias de español y matemáticas, por ello el tema de la problemática en la adquisición de la lectoescritura ha tomado importancia a través de los años, por ello

ciencias como la Psicología o Pedagogía retoman como estudio la educación escolar.

López y Guevara (2008) argumentan que, para lograr desarrollar habilidades de lectura y escritura de manera óptima, los niños deben contar con el desarrollo de habilidades previas como la atención visual y auditiva, las habilidades fonéticas, la posibilidad de distinguir entre diferentes fonemas y símbolos, la comprensión y uso de vocabulario, el desarrollo de lenguaje en general, incluyendo la conciencia fonológica, así como otras habilidades perceptivas y de pensamiento. Es por ello que en este reporte se describe la propuesta de un programa de enseñanza para dar apoyo a las dificultades que pueden presentar los niños al momento de adquirir la lectoescritura mediante un diseño de intervención teniendo un grupo control y uno experimental.

El presente trabajo se desarrolló en 5 capítulos que dan cuenta de la investigación del proyecto. En el capítulo 1, se describe como dentro del Sistema Educativo la lectoescritura se concibe como una herramienta indispensable para los contenidos que se dan en los programas escolares, y como la lectoescritura a nivel de Educación Básica muestra deficiencias importantes que generan un impacto negativo en el desarrollo y desempeño escolar de los alumnos.

En el capítulo 2, se describe la importancia de la alfabetización inicial, y de la lectoescritura, sus modelos teóricos, métodos de aprendizaje, teorías de trabajo para el desarrollo de la lectoescritura y las estrategias para su adquisición. En el capítulo 3 se describen las investigaciones acerca de los programas de lectoescritura que hay por parte de la disciplina de la psicología y pedagogía. En el capítulo 4 se describe la metodología empleada para realizar la investigación, describiendo el objetivo, hipótesis, definición de variables, participantes, instrumentos, procedimiento y el análisis de resultados. Y finalmente en el capítulo 5 se aborda la discusión y conclusiones de la investigación.

## **CAPÍTULO 1.**

### **EDUCACIÓN EN MÉXICO**

En el presente capítulo se abordan los aspectos generales de la Educación en México, destacando el nivel que se obtiene en diferentes evaluaciones así como las pruebas que se utilizan para evaluar el Sistema Educativo en México.

La educación es un derecho humano esencial que posibilita el ejercicio de los demás derechos. La educación promueve la libertad y la autonomía personal. Gracias a ella, es posible mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales de un país; está demostrado que el incremento de la escolaridad de la población se asocia con el mejoramiento de la productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza, la construcción de la ciudadanía y la identidad y, en definitiva, con el fortalecimiento de la unión social (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2012).

El Estado mexicano tiene la obligación de garantizar condiciones suficientes para asegurar, sin discriminación alguna, el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad, esto se decretó en el artículo 3ro de la Constitución Mexicana:

“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; esta y la media superior serán obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (p.1).

Es por ello que los niños deben asistir de manera regular a la escuela y permanecer en ella hasta concluir la escolaridad obligatoria para lograr aprendizajes relevantes para la vida.

El sistema educativo mexicano abarca un gran número de estudiantes. En el año escolar 2011-2012, se inscribieron 30 115 977 alumnos y se emplearon 1 472 738 maestros, en un total de 242 621 escuelas para todos los niveles de Educación Básica y Media Superior. El sistema educativo está organizado en dos niveles secuenciales: la Educación Básica (edades de 3 a 14 años) y educación Media Superior (edades de 15 a 17 años). La Educación Básica está formada por: educación preescolar (de 3 a 5 años), educación primaria (grados 1-6) y educación secundaria (grados 1-3). La educación es obligatoria durante 15 años, que incluyen tres años de educación preescolar, seis de educación primaria, tres de secundaria y, a partir de 2012, tres de educación media superior (Secretaría de Educación Pública, 2012)

En México la educación tiene como principal función lograr el aprendizaje de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes cuyo fin último es desarrollar aptitudes para la vida en los alumnos. La educación puede ser informal o formal y abarcar varios años de la vida. La educación informal se ubica en diferentes escenarios o contextos de la vida cotidiana de un individuo, mientras que la educación formal se desarrolla en la escuela por medio de actividades y planes curriculares, por lo cual uno de los objetivos primarios de la educación es el desarrollo de diversas habilidades, y para lograrlo los niños necesitan dominar diferentes aspectos entre las que se incluyen *hablar, escuchar, leer y escribir*.

A través de estas habilidades es como los niños desarrollan una serie de conocimientos que les permiten el aprendizaje de la lectoescritura, mediante su interacción con una comunidad lingüística que los introduce primero al uso convencional del lenguaje oral y poco a poco al uso de la lengua escrita, a través de actividades y prácticas de educación informal (Guevara, López, García, Delgado, y Hermosillo, 2008 y Seda, 2003).

En las escuelas de México los niños inician la educación primaria alrededor de los seis años de edad; en esta etapa en la escuela se proponen dos tareas básicas: el cálculo elemental y el dominio de la lectura y la escritura. Por ello actualmente son muchas las propuestas didácticas que se han estado promoviendo en cuanto a la adquisición y enseñanza de la lectoescritura; sin embargo, aun cuando se han dado a conocer estas estrategias, se siguen presentando en México altos índices de reprobación y deserción en la educación básica, señalando como punto clave de esto el paso del primer al segundo grado en Primaria que podría estar asociado al deficiente nivel de logro en el aprendizaje de la lengua escrita (Lira, 1999).

A pesar de las cifras oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que indican avances en el sistema, las evaluaciones nacionales e internacionales (PISA-PLANEA) que se centran en el aprovechamiento escolar de los alumnos indican problemas en el cumplimiento de los objetivos académicos, que pueden poner en riesgo de fracaso escolar a un gran número de alumnos. Por lo cual el tema de elevar la calidad educativa en las escuelas ha sido abordado desde diferentes disciplinas y perspectivas teóricas, cada una de las cuales ha realizado aportaciones útiles para dirigir programas de intervención a nivel, político educativo y psicopedagógico, que pueden ser utilizados para mejorar la educación en México.

En la educación primaria, la enseñanza suele estar a cargo de un profesor con conocimientos generales, mientras que a partir de la educación secundaria, las clases son impartidas por profesores especializados en las distintas materias. Es por esto que el tema de la lectoescritura ha tomado gran relevancia e importancia dentro del sector escolar básicamente en la primaria debido a que en los primeros años escolares es vital el desarrollo de esta habilidad para que el niño pueda comprender y analizar los contenidos y programas escolares ya que de lo contrario tenderá a fracasar trayendo asimismo problemas de aprendizaje y rezago escolar, no solo en la asignatura de Español, sino en todo lo relacionado a la lectoescritura. Los procedimientos metodológicos para la correcta dirección del aprendizaje de la lectoescritura deben ajustarse a las capacidades y a las potencialidades de los niños y las niñas, es decir, primero debe conocerse “como aprenden los individuos”, para

que, a partir de ese conocimiento, se estructuren los procedimientos metodológicos aplicables al ambiente escolar.

Una de las principales preocupaciones en México hacia la educación es la manera en que se imparte en lo que concierne a su contenido y calidad. La educación de México debe preparar a las personas para enfrentarse de manera eficaz a un mundo donde la competitividad es esencial, las personas con mayores habilidades y capacidades son quienes obtienen mejores niveles socioeconómicos y culturales.

El tema de la calidad educativa ha cobrado gran interés en el campo de la Educación Básica, dado el papel fundamental que tiene para el desarrollo personal, social, e intelectual del individuo. Por ello, la Educación Primaria en la actualidad enfrenta muchos desafíos ante el compromiso de responder a las demandas de este mundo complejo y globalizador, para convertir una sólida plataforma del desarrollo social, hacia las generaciones para enfrentar las diferentes situaciones que se viven y asegurar la sustentabilidad del México del nuevo milenio, para formar niños con competencias dentro de los Programas de la SEP y no sólo la transmisión del conocimiento, si no hacer un deber de los espacios educativos y ofrecer todas las oportunidades a la comunidad para desarrollar competencias para la vida y promover el deseo de continuar el aprendizaje a lo largo de ella, dotándolos de herramientas.

Entre las dificultades que comúnmente se presentan en la Educación Básica, está la adquisición de la lectoescritura que es sin duda una de las habilidades que con más frecuencia se ve alterada. Aprender a leer y escribir es un proceso de desarrollo, durante el cual los niños pasan por varios estadios de diferentes maneras y a diferentes edades. La lectura y su comprensión es un proceso complejo e interactivo a través del cual el lector elabora un significado en interacción con el texto. La comprensión final depende de las características del material escrito y su lector. Por otro lado, escribir es una habilidad que implica ser capaz de trasladar las ideas a un texto coherente, la escritura implica el desarrollo de un conjunto de operaciones cognitivas, este proceso de escritura está compuesto por tres procesos principales: 1) planificación, 2) producción y 3) revisión (Vega y Macotela, 2005).

La lectura y escritura son dos áreas 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 la lectura y la escritura no sólo quedan en la vida escolar, sino que también se refleja en la vida cotidiana, para infinidad de actividades, ya que de lo contrario existirán problemas de fracaso escolar, así como un rezago, que llevarán a los niños a la reprobación o la deserción, y es gracias a la lectura y escritura que se aprenden muchos otros contenidos curriculares y en cualquier actividad dentro del aula son de gran utilidad; una falta de dominio en estas áreas puede acarrear problemas en el rendimiento escolar en general 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 lectoescritura, y evaluarlas a tiempo para poder implementar programas de apoyo y favorecer el desempeño de aquellos que se encuentran más atrasados.

### **1.1. Evaluaciones y estadísticas establecidas en el sistema educativo nacional.**

La situación actual de la educación primaria en México es un tema relevante y alarmante para distintos sectores sociales, es por ello que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha sido evaluada por la Dirección General de Evaluación (DGE).

Además de su papel como proveedora de educación, la SEP es responsable de la política educativa nacional y de la estrategia global para el sistema educativo. A través del acuerdo nacional para la modernización de la educación básica (ANMEB), la SEP ha fortalecido su papel como reguladora en áreas como el financiamiento, la evaluación y la administración del personal. Conservó su autoridad normativa para asegurar la uniformidad de los servicios educativos en todo el país y garantizar su carácter nacional. Las responsabilidades de la SEP incluyen la supervisión, evaluación, el desarrollo del sistema educativo, el establecimiento de objetivos de aprendizaje de los alumnos (incluyendo un plan de estudios nacional plasmado en los planes y programas de estudio) y la evaluación

de su cumplimiento, la autorización de los libros de texto que se utilizan en las escuelas, la definición de los niveles y principios para el financiamiento federal, el establecimiento de los requisitos para la competencia profesional y pedagógica del personal docente (que incluyen los planes de estudio para la formación inicial docente y los requisitos para entrar a la profesión), la negociación de los salarios de los maestros, la regulación de un sistema nacional de educación continua para los profesores de educación básica, el mantenimiento de un registro de las instituciones que forman parte del sistema educativo nacional y la definición del calendario escolar. Además, el gobierno federal conserva la función primordial de garantizar la equidad de la oferta educativa en todo el país. Con este objetivo, desarrolla “programas compensatorios” que suponen la asignación de recursos a los estados de acuerdo con sus carencias educativas (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2010).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se ha encargado de sistematizar y generar información para valorar, de la manera más integral posible, la calidad de la educación básica y media superior en México.

Dentro de sus propósitos de la evaluación del aprendizaje están:

- Conocer el logro académico de los estudiantes a niveles estatal y nacional.
- Contribuir al conocimiento de los alcances y limitaciones del Sistema Educativo Nacional.
- Emitir juicios de valor contextualizados que sirvan para apoyar una toma de decisiones documentadas.
- Complementar los procesos evaluativos existentes, desarrollados por otras instancias y programas nacionales e internacionales (como DGE y PISA).
- Aportar elementos para enriquecer la rendición de cuentas a que tienen derecho la sociedad mexicana.

La evaluación educativa ha sido indispensable para mejorar la calidad de la Educación Nacional; esto debido al resultado de aprendizaje de las evaluaciones

internacionales, como lo es la prueba PISA (por sus siglas en inglés Programme for International Student Assessment). Con el propósito de evaluar la calidad de la educación en México, la DGE desarrollo desde hace más de 50 años, lo que en la actualidad se conoce como Pruebas de Estándares Nacionales (PEN). Estas pruebas fueron utilizadas en el periodo de 1998-2003, con muestras representativas de escolares de todo el país.

Las PEN se diseñaron con la idea de evaluar las habilidades cognitivas más que las de conocimiento. Para ello se desarrollaron varias pruebas de comprensión lectora y matemáticas dirigidas a estudiantes de primaria y secundaria, al pasar el tiempo se encontró que tenía deficiencias en las especificaciones de los contenidos, no se diseñaron con una metodología *ex profeso* para su equiparación, los reactivos ancla no tuvieron la misma ubicación en diferentes versiones de la prueba y ninguna evaluación se piloteo antes de su aplicación. Tomando en cuenta estas limitaciones de las PEN el consejo técnico del INEE, opto por la elaboración de un Plan General de Evaluación del Aprendizaje en el cual se consideró la construcción de una nueva generación de pruebas nacionales, los Exámenes de Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), cuya preparación se inició en febrero de 2004 y su primera aplicación a nivel nacional se programó para Junio de 2005 (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2012).

Dentro de las pruebas que aplica el INEE están:

### **Prueba EXCALE**

Los EXCALE son pruebas de criterio porque se diseñaron para conocer con precisión el grado de dominio que el estudiante tiene sobre un conjunto de contenidos específicos. Estas pruebas evalúan la posición de conocimientos y habilidades escolares; a diferencia de las normativas que se utilizan con propósitos de ordenamiento y selección de individuos y donde se pone menor énfasis en los contenidos específicos que evalúan, de manera general las pruebas EXCALE están *alineadas al currículum* por que se elaboran con una metodología *ad hoc* para evaluar, con precisión, los contenidos curriculares (habilidades, conocimientos,

competencias) que se definen en los Planes y Programas de Estudios Nacionales, tiene un diseño de opción múltiple y todos los reactivos de este tipo contienen 4 posibles opciones de respuesta (Backhoff, Sánchez, Peón, Monroy y Tamachini, 2006).

### **Prueba ENLACE**

A partir del año 2006, tuvo arranque un programa de Evaluación Externa (la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE), que tiene como rasgo de diferenciación respecto a lo realizado por el INEE, su carácter censal, la intención de devolver resultados en todos los niveles posibles de desegregación de la información y el hecho de que es realizada desde la propia SEP.

Asimismo, la prueba ENLACE (2012) aplicada a estudiantes de niveles Básicos y Media Superior, muestra que cerca de la mitad de los alumnos presentan niveles insuficientes en la categoría denominada “habilidad lectora”, incrementándose el porcentaje de insuficiencia en Español en comparación de aplicaciones anteriores con el 57.2%, mientras que el resto de los resultados de los alumnos fue bueno y excelente con un 42.8%.

### **Prueba PISA**

El Programa para la Evaluación Internacional de los estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) es un marco de referencia internacional que permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos que concluyen la Educación Básica, y evalúa alguno de los conocimientos y habilidades necesarios que deben tener para desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento. La prueba PISA se ha convertido en un consenso mundial educativo que perfila las sociedades contemporáneas a partir de tres campos de desarrollo en la persona: la lectura como habilidad superior, el pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo, y el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social (Programas de Estudio, 2011).

## Prueba PLANEA

El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) se puso en operación por primera vez en 2015, cuyos instrumentos se aplicaron a los alumnos de sexto de primaria, tercero de secundaria y del último grado de nivel media superior. PLANEA recupera las fortalezas conceptuales y operacionales de las pruebas ENLACE y EXCALE, y supera sus limitaciones para informar a la sociedad sobre el grado que guarda la educación, en términos de logro de aprendizaje de los estudiantes en dos áreas de competencia: lenguaje y comunicación (comprensión lectora) y matemáticas (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, 2019).

Tomando como referente los resultados de cada prueba en distintas evaluaciones a nivel nacional se ha mostrado la insuficiencia educativa, como son las pruebas llevadas a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que reportaron datos en los años 2003, 2006, 2009 y 2012, referentes a PISA en donde se muestran los niveles en habilidades de lectura, matemáticas y ciencias, ubicando los puntajes de los estudiantes mexicanos por debajo de países latinoamericanos como Uruguay y Chile. Un dato de importancia que se ha encontrado en las estadísticas es que solamente el 7% de los estudiantes pueden ser considerados buenos lectores de acuerdo a los criterios establecidos por este organismo, clasificando al resto como regulares o malos lectores, relacionado a esto, las medias en matemáticas son más bajas entre los países evaluados.

Aunque en los últimos años las pruebas que aplica el INEE registran cambios positivos en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, estos no se han dado de manera uniforme entre entidades federativas ni para todos los servicios educativos, ni son tan grandes y rápidos como requiere nuestra sociedad. Tampoco se aprecia una tendencia claramente indicativa de que las brechas entre diferentes grupos socioeconómicos se estén cerrando.

Al terminar la educación preescolar, ya se observan rezagos en el aprendizaje de los niños. Por ejemplo, casi 10% no sabe que se lee y escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; no es capaz de comparar grupos de objetos para establecer relaciones de igualdad y desigualdad ni identifica posiciones de un objeto con respecto a otros. El porcentaje de niños que no puede hacer esto aumenta considerablemente entre las poblaciones más desfavorecidas (alrededor de una cuarta parte de quienes asisten a preescolares comunitarios).

Es por ello que se tiene la necesidad de implementar en los niños diferentes acciones en las actividades cotidianas, para ir perfeccionando habilidades lingüísticas, orales y escritas, a través de la interacción con un adulto o con otros niños más experimentados. Ya que los niños de nivel primaria incursionan en conductas que posibilitan el desarrollo de habilidades propias de distintos juegos de lenguaje, particularmente aquellos que se encuentran dirigidos al desarrollo de posteriores competencias académicas relacionadas con la lectura, la escritura y las matemáticas.

Es importante mencionar que las habilidades sobre el lenguaje (escribir y leer) que se presentan en los primeros años, determinan gran parte de su rendimiento dentro de la primaria, sin embargo, se sabe que alguna parte de la población en el nivel primaria carece de formación preescolar, por lo que dichas habilidades son carentes o escasas, lo que genera un problema en su desempeño y desarrollo escolar (López y Guevara, como se citó en Hernández y Romero, 2012).

Diversas pruebas tales como PISA en 2016 evaluaron específicamente el área de lectura donde México se posicionó en el lugar 56 de 70, de igual manera la prueba PLANEA en 2016 en Lenguaje y Comunicación 28.95% de los alumnos se ubicaron en el nivel III y 19.9% en el nivel IV, lo que indica un bajo desempeño; en 2015 esa cifra fue de 36%, tales cifras indican los niveles actuales y alarmantes en los que la situación del país se encuentra debido a que denotan un decremento en el aprendizaje de la lectoescritura.

Montealegre y Forero (2006) mencionan que la escuela ocupa un lugar importante en el proceso del desarrollo del lenguaje escrito, pues es allí donde el niño adquiere este nuevo conocimiento de manera formal. El trabajo que allí se

desarrolla, ha implicado considerar cuestiones como el momento indicado para iniciar el aprendizaje o el método más indicado para hacerlo. Sin embargo, Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo y Rugerio (2008), mencionan que las prácticas educativas no parecen estar encaminadas a compensar las carencias ni a desarrollar niveles óptimos de habilidades de lectura. Es decir, que las formas en las que se aplica el programa de estudios no cumplen plenamente los objetivos educativos propuestos. Por ello se han realizado diversas investigaciones e intervenciones con el fin de apoyar al objetivo del Programa Sectorial de Educación, la labor de los profesionistas de la salud y la educación se llevan de la mano para realizar en conjunto planes y acciones que den solución a las problemáticas actuales que afectan la educación básica en México.

En el contexto mexicano actual, donde gran parte de la población vive en condiciones socioeconómicas y culturales desfavorables, cobra particular importancia que la investigación psicoeducativa se dirija hacia la ubicación de los factores que propician el fracaso escolar, como ya lo han señalado diversos autores (Cordero, 1999; Schmelkes, 2004 y Zorrilla, 2002). Se requiere tomar en consideración los informes del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2004; 2006), en el sentido de que solo 37% de los alumnos que terminan la primaria muestran un nivel satisfactorio en habilidades lectoras y escritoras. Al comparar a los alumnos considerando el contexto sociocultural (incluyendo lo que el INEE ubica como “capital cultural de las familias”), se encontró que este factor explica aproximadamente 68% de las diferencias registradas en el aprendizaje de los alumnos y que en los contextos socioculturales catalogados como “muy desfavorables”, la gran mayoría de los alumnos (más de 80%) obtuvieron niveles académicos insatisfactorios.

Derivado de los resultados que se reportan, los psicólogos educativos han implementado estrategias educativas que inician desde los primeros años, dado que es aquí cuando los niños desarrollan las habilidades para el aprendizaje, de ahí surge la necesidad de analizar los errores específicos y las condiciones del aprendizaje, incluyendo las características individuales y el entorno escolar.

## Capítulo 2

### Adquisición de la Lectoescritura

En este capítulo se describirá el proceso de adquisición de la lectoescritura, debido a que es una temática de gran importancia a nivel primaria sobre todo en el primer y segundo grado escolar, es decir, estos grados son donde los niños aprenden a leer y escribir siendo una habilidad fundamental para su desarrollo escolar. De ello depende que puedan comprender y analizar los contenidos y programas escolares ya que de lo contrario podría fracasar teniendo problemas de aprendizajes y rezago escolar.

Leer y escribir son repertorios de conducta que toda sociedad considera primordiales en el desarrollo del ser humano, aprender a comportarse de manera afectiva en la lectura y escritura es indicador de haber alcanzado un nivel de desarrollo superior logrado sólo por alguien que escucha y habla, además de que una vez que alcanza este dominio en la lectura y la escritura se tiene la posibilidad de acceder a otras formas más complejas de desarrollo.

Para abordar la enseñanza del lenguaje oral y escrito son necesarios cuatro ejes temáticos de acuerdo a los Programas de estudio (2011) utilizados por la SEP:

1-. *Lengua hablada*: la capacidad de expresarse oralmente implica poder exponer las ideas con claridad y precisión, así como la capacidad para escuchar a otros.

2-. *Recreación literaria*: es necesario que los niños estén en contacto con múltiples materiales escritos. La funcionalidad de la lectura es efectiva si se utiliza lo que leen con propósitos específicos. La lectura como simple ejercicio no despierta el interés ni el gusto por leer.

3-. *Lenguaje escrito*: aprender a escribir no implica el trazado de letras, sino la conciencia de lo que puede ponerse por escrito. Conforme los alumnos adquieren esta conciencia y ensayan los usos de la escritura, logran comprender las formas y reglas de esta.

4-. *Reflexión de la lengua:* se precisa el estudio y conocimiento de las reglas gramaticales, la ortografía, la puntuación, los tipos de palabras y de oraciones, elementos que conforman parte de la estructura de la lengua.

El propósito central de la enseñanza de la asignatura de Español, durante los seis años de Primaria, y de acuerdo al Plan y Programa de Estudios de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública, es proporcionar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los alumnos en distintos usos y funciones sociales de la lengua hablada y escrita (SEP, 2016).

Para lo cual los niños deben alcanzar los siguientes puntos:

- Lograr de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
- Desarrollar su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprender a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversas naturalezas.
- Aprender a reconocer las diferencias entre los diversos tipos de textos.
- Adquirir el hábito de la lectura.
- Desarrollar habilidades para la revisión y corrección de textos.
- Conocer las reglas y normas del uso de la lengua.

El proceso de aprendizaje de la lectoescritura está condicionado por una serie de factores genéticos, personales, ambientales, de recursos y habilidades, donde el dominio cognoscitivo de este aprendizaje depende de la forma cómo se oriente la adquisición. La capacidad para aprender puede desarrollarse, pero la dirección para que el sujeto aprenda es cuestión del método pedagógico (Guevara y Macotela, 2006; Montealegre y Forero, 2006).

El aprendizaje de la lectoescritura tiene su inicio entre los 3 y los 6 años, periodo de máxima plasticidad del cerebro. Numerosas investigaciones han tratado de identificar el conjunto de habilidades y conocimientos que sirven de base para el desarrollo de la lectoescritura. Entre ellos se ha podido identificar la conciencia fonológica, definida como el conocimiento de la estructura sonora del lenguaje en

general y como la habilidad de saber que el lenguaje oral tiene una estructura que es independiente de su significado. La conciencia fonológica incluye la conciencia de las grandes unidades de sonido así como fonemas y sílabas. Es la capacidad de generar y reconocer palabras que riman, contar sílabas, separar el principio de una palabra del final de otra y existe suficiente evidencia a favor de la importancia de la conciencia fonológica como uno de los principales predictores del aprendizaje de la lectura (Edison, 2010; Lyytinen, 2004 et. al., Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson., & Foorman, 2004).

Otro factor detectado es la conciencia ortográfica, es decir, lo que el niño ve en la palabra escrita y recuerda. Esta habilidad requiere la percepción visual y es un hecho ampliamente reconocido que el conocimiento del alfabeto en el inicio de la instrucción escolar formal es uno de los mejores predictores del posterior rendimiento en la lectoescritura y en las habilidades de ortografía (Cunningham, Perry y Stanovich, 2001; Hooper, Roberts, Nelson, Zeisel y Fannin, 2010 como se citó en Cisternas, Ceccato, Gil y MariSanmillán, 2014).

Un tercer factor es la velocidad de nombramiento: "Rapid Automated Naming" (RAN). Consiste en la velocidad con que los niños pueden nombrar estímulos familiares. Debido a este carácter predictor y a que las tareas de la RAN pueden medirse en edades previas al desarrollo de la lectura, la RAN se ha convertido en uno de los indicadores de riesgo más utilizados tanto en la detección temprana de las dificultades lectoras como en la predicción de las dificultades lectoras en edad escolar (Manis, Doi y Bhadha, 2000).

En la educación primaria algunos niños presentan retraso en la adquisición de la lectoescritura derivado de los factores culturales, sociales y educativos por ello la propuesta de un programa psicopedagógico ayudaría al aprendizaje de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, facilitando la enseñanza de la lectoescritura.

En la actualidad se reconoce que existe una continuidad en el desarrollo del lenguaje, que inicia con el balbuceo, incluye el habla estructurada y continua con la lectura y la escritura. De hecho, el periodo inicial del desarrollo de la lengua escrita (pre-alfabetización) se presenta desde los años preescolares con los diversos

contactos que el niño tiene dentro de una sociedad alfabetizada y en estrecha relación con el desarrollo del lenguaje oral. También es reconocida la mutua influencia que tienen ambas modalidades lingüísticas. Para que un niño pueda desarrollar habilidades de lectura y escritura es condición necesaria que haya desarrollado ciertas habilidades correspondientes al lenguaje oral, como habilidades fonológicas, descripción de eventos y sujetos, estructuración de frases y oraciones, expresión de ideas que implican el uso de conceptos, así como comprensión y exposición de narraciones estructuradas lógicamente y cronológicamente. Pero a su vez, el contacto con el lenguaje escrito hace que se tenga un mejoramiento de dichas habilidades lingüísticas orales, dado que los niños integran dentro del discurso oral las estructuras más formales y los conceptos adquiridos a través del lenguaje escrito (Guevara, López García, Delgado y Hermsillo, 2008).

El proceso de aprendizaje de la lectoescritura es resultado de una situación social como todo aprendizaje complejo, por ello los factores culturales de aprendizaje determinarán el ritmo de desarrollo de los estudiantes, sin embargo para la planeación de la SEP se generaliza a la población facilitando el retraso en la adquisición de lectoescritura (Toro y Cervera, 2014). Por su parte, la educación primaria tiene como una de sus principales tareas lograr que los niños desarrollen la lectoescritura, como un medio para obtener nuevos conocimientos, según lo reconoce el Plan y Programas de Estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), editado en 1993 y reimpresso cada año para ser distribuido entre los profesores de primaria (Guevara, López García, Delgado y Hermsillo, 2008).

Por otra parte, la autora Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que el proceso de los niños para construir el sistema de escritura, es universal, puesto que todos los niños pasan por los “niveles de conceptualización de la escritura”, los cuales son importantes conocer para determinar las acciones de mediación pedagógica pertinentes.

Estas mismas autoras establecen tres períodos de la lectura:

**a) Lectura prealfabética:** son niños que no conocen el alfabeto y hacen hipótesis sobre la información contextual de los textos.

**b) Lectura alfabética:** el niño comprende y discrimina progresivamente las letras, sílabas, palabras y frases. Al principio leerá incorrectamente algunas palabras que tengan letras semejantes; después su lectura pasa a ser exacta y las palabras con letras semejantes rara vez son confundidas. Este período coincide con el momento en el que el niño comprende este principio de representación en la escritura.

**c) Lectura alfabética-contextual:** el niño con la práctica de la lectura, comprende los distintos significados de las frases en función del contexto, los signos de puntuación y entonación.

Por otra parte Molina (2010) dice que también dentro de la lectura el niño pasa por diferentes tipos de escrituras:

**1.- Escritura primitiva:** los niños imitan los gestos del acto de escribir adulto, cuyas producciones son caracterizadas por pseudografismo, es decir trazos que parecen letras, pero no lo son, su aspecto dependerá de la creatividad y de la información que el niño tenga sobre las letras, es decir, basan su escritura en letras que ven, que recuerdan, y que han aprendido a graficar.

**2.- Escritura presilábica:** el niño ya es capaz de reproducir muchas letras e incluso conoce los nombres de algunas de ellas, e imitan los caracteres que ven copiando de un modelo, pero sin tener conciencia real de lo que están escribiendo, además de que todavía no les atribuye su valor fonético. En este nivel son aceptables las letras en espejo y otro tipo de disgrafías, sin embargo, cualquier problema que perdure a lo largo de estas etapas será indicativo de algún trastorno.

**3.- Escritura silábica:** se da la fonetización de la escritura, el niño logra identificar la relación entre la escritura y su valor fonético, es decir se da cuenta de que la escritura representa partes sonoras del habla, superando así el nivel anterior donde establecía una correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral atribuida. Este nivel se caracteriza por la aparición de la conciencia silábica, mediante esta operación el niño es capaz de descifrar ante la palabra oral, en cuantas partes se segmenta la palabra, y pueden además escribir alguna sílaba entera dentro de la palabra, utilizando fonemas frecuentes y es así como los niños

van precisando la escritura, integrando cada vez más consonantes y acercándose cada vez más a la escritura convencional.

**4.- Escritura silábica:** los niños, realizan una transición entre la etapa silábica y alfabética, descubren la necesidad de hacer un análisis que vaya más allá de la sílaba. El niño ha adquirido totalmente la conciencia silábica, 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*.

**5.- Escritura alfabética:** el niño realiza un análisis alfabético estricto, establece y generaliza la correspondencia correcta entre fonema y grafema. Mediante la escritura alfabética el niño adquiere un buen dominio del código de escritura, siendo capaz de plasmar en el papel todo aquello que pronuncia, además puede analizar la oración expresada oralmente hasta sus unidades más mínimas atribuyéndoles un signo gráfico convencional para representarlas.

Por otra parte, Frith (como se citó en Carpio, 2013) propone tres etapas en el desarrollo lector:

**a) Etapa logográfica:** durante este período el niño aún no puede emplear el desciframiento para descubrir las palabras desconocidas, pero reconoce aquellas cuyo significado le ha sido proporcionado, como por ejemplo su nombre, los logotipos de productos frecuentemente utilizados, títulos de dibujos animados.

**b) Etapa alfabética:** en esta fase se da la adquisición de la conciencia fonológica que hará posible la decodificación de los signos escritos. Aprender a dar sentido a los sonidos de las letras ordenadas es la tarea principal de la fase alfabética.

**c) Etapa ortográfica:** este periodo se caracteriza por la fluidez creciente en la identificación de las palabras, incrementa el énfasis sobre los procesos de comprensión, dejando las relaciones individuales letra–sonido, la lectura vuelve a ser básicamente un reconocimiento global de configuraciones escritas.

En general con base a lo mencionado la lectura y la escritura de las lenguas son habilidades cuyo aprendizaje requiere de la enseñanza explícita, donde el éxito

en el aprendizaje lectoescritor implica que el niño sea capaz de reconocer los componentes sonoros de su lengua. La lectura y escritura son procesos que se llevan a cabo por mecanismos cognitivos diferentes. Además, se debe considerar que la escritura conlleva mayor dificultad que la lectura, como indica Peñafiel (como se citó en Carpio, 2013), requiere de la producción de secuencias de letras, no ofrece claves contextuales, precisa de un mayor número de decisiones de correspondencia y se demanda mayor capacidad de memoria para escribir una palabra que para leerla, se evidencia la relevancia que presenta el estudio de las relaciones entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la escritura dado su amplio uso social y su gran repercusión en el ámbito escolar (Fresneda y Mediavilla, 2018).

## **2.1. Alfabetización inicial**

Uno de los principales objetivos de la educación es lograr la alfabetización, que en términos generales se define como la comprensión y la emisión del lenguaje oral, así como el dominio de la lectura y escritura, todo ello con funciones comunicativas. La Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006) define a la alfabetización como la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escrito e impresos relacionados con distintos contextos culturales de pertenencia. El proceso de alfabetización es evolutivo, es decir que ocurre minuto a minuto, es único, irrepetible, acumulable y debe verse como un todo, ya que los tres componentes: lenguaje oral, lectura y escritura, pueden ocurrir de manera simultánea y pueden afectarse entre sí (Ferreiro, 2004).

En el aprendizaje inicial de la lecto-escritura, la investigación científica de la última década en alfabetización inicial ha mostrado que existen indicios de la continuidad evolutiva del aprendizaje de la lectura y la escritura desde la primera infancia. Al respecto, se coincide con Valdivieso en que para que la alfabetización inicial se desarrolle en forma apropiada, es necesaria la interacción de las habilidades cognitivas y psicolingüísticas del sujeto con otros tres factores de corte ambiental: los textos proporcionados por la cultura, las estrategias metodológicas

de los docentes y el lenguaje de la familia de pertenencia (Bizama, Arancibia y Sáez, 2013).

Cuando un individuo es capaz de transmitir un mensaje (ya sea de forma oral o escrita), entiende lo que lee, y domina tanto el idioma hablado como el escrito, se considera una persona alfabetizada; es decir, estos son requisitos para lograr lo que se denomina alfabetización formal o convencional.

Para un desarrollo adecuado de la lectura y la escritura Vega (2009, como se citó en Vega, 2011) menciona que los niños:

- a) Posean un vocabulario extenso y variado, conociendo y manejando los objetos cotidianos.
- b) Identifiquen las diferencias entre el lenguaje oral y al escrito, que si bien ambos tienen fines comunicativos, también presentan características que los diferencian.
- c) Comprenden que los signos que se encuentran representados en el lenguaje escrito transmiten significado.
- d) Conozcan las funciones del lenguaje escrito.
- e) Usen libros adecuadamente (por ejemplo, la página izquierda se lee antes que la derecha).
- f) Identifiquen convencionalismos en textos impresos (por ejemplo, la dirección de la lectura y la escritura, que es de izquierda a derecha).
- g) Identifiquen palabras y oraciones.
- h) Reconozcan algunas letras ya sea por su sonido o su nombre.

Vega (2011) agrega que no existe un punto específico en el tiempo en que los niños estén listos para el aprendizaje de la lectoescritura de manera convencional, ya que el conocimiento del lenguaje escrito se va construyendo paulatinamente desde edades muy tempranas y lejos de ser un producto, es un proceso continuo, sin un punto específico de comienzo ni de consolidación. Para llegar a dicho aprendizaje, es necesario el desarrollo de una gran variedad de conductas, conocimientos y habilidades que el individuo va adquiriendo en sus primeros años de vida. De tal forma que cuando el niño comienza a ser instruido

formalmente en la lectura y la escritura, ya cuenta con un bagaje de conocimientos del lenguaje escrito, y este bagaje es conocido como alfabetización inicial o emergente.

La alfabetización inicial hace referencia a todos los conocimientos, conductas y habilidades tanto pre académicas como lingüísticas que los menores van construyendo y que les permiten el aprendizaje del lenguaje escrito. En ese término se incluyen todos los intentos de los niños por interpretar y comunicarse mediante símbolos, aun cuando no son alfabetizados convencionalmente dentro de una institución educativa formal (Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y López, 2010).

Durante el proceso de alfabetización inicial se desarrollan habilidades y conocimientos en forma evolutiva, es decir que se construyen a partir de habilidades básicas que van aumentando su grado de complejidad conforme se logra el dominio de ellas por parte del niño. Entre estas habilidades, Whitehurst y Lonigan (1998) destacan las siguientes:

- 1) Aspectos relacionados a las primeras expresiones del lenguaje oral como: semántica, sintáctica y concepto.
- 2) Aspectos narrativos como el lenguaje comprensivo y la producción de una narrativa.
- 3) Reglas y convencionalismo del lenguaje escrito: de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.
- 4) Lectura emergente: pretender que se lee a modo de juego, con las herramientas adecuadas.
- 5) Conocimiento de los grafemas y su correspondencia con el nombre de cada símbolo.
- 6) Conciencia fonológica que hace referencia a la detección de rima, manipulación de sílabas y manipulación de fonemas individuales.
- 7) Conciencia sintáctica que se refiere a la corrección de errores gramaticales.
- 8) Correspondencia grafema-fonema.
- 9) Escritura emergente que se refiere al deletreo fonético que indica el orden de los fonemas en las palabras.

- 10) Memoria fonológica que corresponde a pequeños fragmentos de memoria almacenados en códigos de información.
- 11) Nombramiento rápido de una lista de palabras, letras, nombres o colores.
- 12) Motivación impresa a través de diversos medios como libros, revistas, periódicos del entorno a través de la interacción que tienen las personas del entorno con ellos.

Antes de los seis años, los niños son entrenados en habilidades que se han denominado pre requisitos para la lectoescritura los cuales se desarrollan en el nivel preescolar (le tapa de preescolar como su nombre indica es la preparación para la escuela formal). Por su parte Vega (2006) hace mención que desde la educación preescolar se debe desarrollar la competencia lectora, así como el gusto por la lectura, además de que el profesor y los padres son fundamentales para promover el desarrollo de dichas habilidades también señala que los conocimientos y habilidades previas a la alfabetización formal son relevantes para optimizar su desarrollo, en este sentido López y Guevara (2008) apuntan que el desarrollo de ciertas habilidades durante la alfabetización inicial como la atención visual y auditiva, las habilidades fonéticas, la posibilidad de distinguir entre diferentes fonemas y símbolos, la comprensión y uso de vocabulario, el desarrollo del lenguaje, incluyendo la llamada conciencia fonológica, así como otras habilidades perceptivas y de pensamiento, se ven reflejadas en la adquisición de la lectura y escritura. De tal manera que cuando no existe en desarrollo temprano de estas habilidades, es probable que se presenten dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura, situación que se refleja en los logros académicos posteriores.

Vega (2011) menciona que la ayuda social temprana para el desarrollo del lenguaje, asociada con la exposición a una serie de actividades de alfabetización supone beneficios a largo plazo, especialmente si se considera la transición de la familia a la escuela, la interacción adulto-niño en este proceso es importante dado que los adultos fungen como guía que además de ser un modelo para el niño, brindan apoyo por medio de estimulación, orientación y reforzamiento de las conductas del niño relacionadas con la expresión de su lenguaje en el momento

necesario, además de ofrecerle la oportunidad de participar en forma activa dentro del ambiente que facilite el lenguaje de manera oral y escrito. Estos factores estarán además delimitados por características socioculturales de acceso a recursos económicos, calidad de las interacciones a causa de la familiarización con las actividades, etc.

Lo cierto es que, en la actualidad, se presenta un error común, que consiste en creer que todos los niños ingresan con las mismas capacidades y habilidades al primer grado de educación básica y que de manera casi automática están preparados para iniciar con la alfabetización convencional (Flores y Martin, 2006; Romero, Arias y Chavarría, 2007, como se citó en Rugerio y Guevara, 2015). Por ello la alfabetización es un proceso que acerca al ser humano a su entorno social para interactuar con él a partir de todas las formas en las que se compone el lenguaje, comprenderlo, pero además lograr ser capaz de utilizarlo para expresarse dentro de su comunidad lingüística.

## **2.2. Estrategias para la adquisición de Lectoescritura**

En el presente apartado se tiene como propósito describir de manera breve los conceptos de lectoescritura, y posteriormente por separado lectura y escritura.

La adquisición y el dominio de la lectoescritura se han constituido como bases conceptuales determinantes para el desarrollo cultural del individuo. La lectura y escritura son habilidades o destrezas fundamentales para la adquisición del conocimiento y para el aprendizaje a lo largo de la vida, además de que son cruciales para desarrollarse de forma satisfactoria en la sociedad actual, puesto que continuamente estamos rodeados de palabras, por lo que una persona que no sabe leer y escribir puede tener problemas en su vida cotidiana, por tanto trabajar en el desarrollo de estas habilidades debe ser un objetivo prioritario de la educación, comprometiendo a la sociedad, especialmente a las familias y a los centros educativos. La adquisición de ambas habilidades (leer y escribir) es posterior al aprendizaje del habla, de ahí la importancia de que las destrezas orales de la lengua han de trabajarse adecuadamente antes de iniciar el aprendizaje del código escrito.

Al respecto Ferreiro y Teberosky (1979) afirman que “si un niño tiene conocimiento de la lateralidad, si su equilibrio emocional es adecuado, si tiene una buena discriminación visual y auditiva, si su cociente intelectual es normal, si su articulación también es adecuada entonces hay más probabilidades de que aprenda a leer y escribir sin dificultades” (p.28). Por ello estas autoras definen la lectoescritura como un proceso interpretativo mediante el cual se construyen significados, además de que ayuda a fundar y a ampliar el conocimiento. El objetivo de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura es propiciar y generar nuevos canales de comunicación a los niños que les permitan desenvolverse en cualquier situación que se les pueda presentar en el futuro.

Goodman (1990) mencionó que las habilidades de la lectura y escritura no deben ser elegidas arbitrariamente, los niños no llegan a la escuela Primaria sin tener experiencia con el lenguaje, puesto que lo han experimentado en su medio social leyendo señales, envolturas, revistas y carteles. Por lo cual la enseñanza debe estar orientada tomando en cuenta el nivel de desarrollo lingüístico con el que los escolares llegan a la escuela y así mismo las experiencias que tienen fuera de ella.

Por su parte Barahona, García y García (2013) señalan que la lectoescritura es un proceso y una estrategia; como proceso se utiliza para acercarnos a la comprensión del texto, mientras que como estrategia de enseñanza-aprendizaje, se enfoca a la interrelación intrínseca de la lectura y la escritura, y se utiliza como un sistema de comunicación.

Así también Fons (2010) considera a la lectura y a la escritura como un todo, ya que son dos aprendizajes que se necesitan y se interrelacionan, por ello se habla de lectoescritura, el cual es un tema de actualidad y estudiado por diferentes disciplinas como la psicología, la pedagogía, la didáctica, la lingüística, etc., ya que ésta es fundamental para la socialización, la transmisión de la cultura y el aprendizaje. La Lectoescritura tiene tres usos: práctico (lectura para satisfacer las actividades de la vida cotidiana), literario (los diferentes géneros literarios como cuentos y poesías) y científico (acceso a la información).

El proceso psicológico de la cognición está relacionado con la organización del conocimiento. En el proceso cognitivo, los conocimientos previos del sujeto facilitan la conceptualización, la comprensión y el dominio de la lectoescritura. En la lectoescritura, la cognición incluye varios procesos psicológicos: a) la percepción interpreta el código visual-auditivo y activa esquemas conceptuales (grupo estructurado de conceptos) que le aportan al sujeto una comprensión inicial del texto; b) la memoria operativa realiza la búsqueda del significado; c) la metacognición posibilita que el sujeto sea cada vez más consciente del proceso de adquisición y dominio del conocimiento; d) la capacidad inferencial permite concluir ideas y generar expectativas; y e) la conciencia garantiza el control consciente sobre las operaciones que se están llevando a cabo.

Por otra parte Montealegre y Forero (2006) mencionan que en la lectoescritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, le permite al sujeto 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; 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.

El desarrollo de la lectoescritura implica los siguientes pasos en el proceso de la conciencia cognitiva: primero, pasar de la no conciencia de la relación entre la escritura y el lenguaje hablado; a asociar lo escrito con el lenguaje oral; y al dominio de los signos escritos referidos directamente a objetos o entidades. Segundo, pasar del proceso de operaciones conscientes como la individualización de los fonemas, la representación de estos fonemas en letras, la síntesis de las letras en la palabra, la organización de las palabras; a la automatización de estas operaciones; y al dominio del texto escrito y del lenguaje escrito. El lenguaje escrito es una forma compleja de actividad analítica, en la cual la tarea fundamental es la toma de conciencia de la construcción lógica de la idea.

Montealegre y Forero (2006), describen el desarrollo de la lectoescritura donde encuentran una serie de aspectos en el proceso de la adquisición:

- a)** La prehistoria del lenguaje escrito, donde el sujeto desarrolla de forma natural procesos como los gestos (escritura en el aire), el garabato (fijación de gestos en el papel) y el juego simbólico (utilización de un objeto para designar otro).
- b)** La utilización de signos auxiliares en la asimilación del lenguaje escrito.
- c)** Los niveles de conceptualización o niveles de conciencia de la lectoescritura: conciencia alfabética, conciencia fonológica (diferencias fonéticas entre las palabras), conciencia silábica (relación sílabas-grafías), conciencia semántica (diferencias entre significados) y conciencia sintáctica (ordenamiento en el discurso oral).
- d)** El desarrollo del lenguaje oral y de la adecuada pronunciación como determinantes en el aprendizaje de la lectoescritura.
- e)** El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en contextos naturales (por ejemplo, el juego) y sociales (actividades de conversación).
- f)** La enseñanza de la lectoescritura de manera funcional e inmersa en la cultura y la vida cotidiana.
- g)** Las potencialidades de los niños y las niñas en la construcción de esquemas (estructuras de conocimientos) sobre los datos de la realidad.

En el proceso de dominio de la lectoescritura se observa la importancia de concretar: a) el nivel de literaria o dominio del lenguaje escrito; b) los niveles de procesamiento de información en la lectura (perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos, entre otros); c) la fase cognitiva, de dominio y de automatización de la lectura; d) la búsqueda de significado en la comprensión del texto; e) los conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales; f) las estrategias cognitivas y las estrategias meta cognitivas (conciencia de los propios procesos cognitivos y regulación de la cognición). Los niños desde edades muy tempranas pueden tener conocimientos y entendimientos que les ayudan a desarrollar la lectoescritura como lo son:

**Construcción de significados:** al leer los lectores construyen y descubren significados que los comunican con el autor y que vivencien de diferentes maneras y estrategias que el autor utiliza para lograrlo. A su vez, que el niño al escribir construya, descubra y experimente con diferentes maneras de comunicar significados a otras personas, de esta forma los niños se consideran a sí mismos como lectores y autores desde el primer momento que entran en contacto con la recepción y producción de algún código escrito.

**Expresar significados por diferentes medios:** pueden expresar y comunicar significados de diferentes modos por ejemplo; el juego, la conversación, los gestos la palabra escrita. Mediante el juego los niños experimentan el uso del lenguaje oral y se aproximan a las características de la lengua escrita es decir inventan diálogos, personajes, imaginan historias, escenarios, y esto lo adaptan al momento de escribir, es decir, que los niños usan grafías específicas que representan sus ideas y que significan lo que ellos desean.

**Convenciones:** Mediante su propio proceso alfabetizador, los niños descubren y van adoptando las conversaciones de lenguaje escrito: formas que se aproximen a las letras, escritura de izquierda derecha, aproximaciones ortográficas para las palabras estructurales del texto, como recados, cartas, menús, poemas, cuentos y mapas.

**Lecturas repetidas y permanencia:** Las lecturas repetidas de un mismo texto facilitan que los niños descubran cómo funciona el código escrito. Así, van entendiendo que el patrón para leer siempre es igual: se comienza por una página en particular en el caso de los libros, y en cada hoja por el lugar específico, y se avanza siempre de la misma manera tanto vertical como horizontalmente. También, cuando se hace con un mismo texto éste no deberá “decir lo mismo”. Esto significa repetir una misma lectura en una sola sesión con la intención de que los niños aprendan las palabras y la direccionalidad de la lectura. Se trata de leer textos conocidos por ellos en diferentes ocasiones y que los niños los memoricen.

Finalmente, como se ha podido apreciar leer y escribir son dos procesos diferentes, pero hay que decir también que son complementarios, y por tanto el aprendizaje de ambos no se debe separar. Si un niño lee una palabra, debe reforzársele esta actividad mediante la escritura.

### **2.3. Lectura**

La lectura es una de las formas esenciales de la actividad verbal que cumple con funciones sociales y comunicativas y apoya la construcción del reflejo mediatizado de la realidad. La lectura se dirige a un objetivo específico y se rige por motivos cognoscitivos y emocionales. La lectura permite adquirir e intercambiar conocimientos y experiencias. El proceso de adquisición de la lectura se relaciona con la posibilidad de percibir el sentido de la utilización del lenguaje escrito, lo cual es indispensable para el éxito de la enseñanza.

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. El proceso de discriminación visual se mantiene a través de una conducta verbal específica: fonema y nombre de las letras en cuestión.

La consolidación de este proceso permite el incremento de la fluidez y velocidad lectora. El lector va avanzado según los estudios de los movimientos oculares que se producen durante la lectura, fija su mirada en un número limitado de letras, no precisando en el deletreo propiamente dicho. La familiarización con la lectura lleva entender aquellos estímulos visuales que resulten más significativos. Mientras que la llamada lectura mecánica no es más que la lectura de los aspectos

físicos, gráficos, visuales, de texto etc. (Tsvetkova, 1977). La actividad de la lectura incluye todas las funciones psicológicas las cuales se encuentran en proceso de desarrollo en la etapa preescolar, entre ellas el lenguaje ocupa el lugar principal en la actividad de la lectura. Por tanto, la lectura sustituye una de las formas de lenguaje: el lenguaje escrito.

En el proceso de la lectura de acuerdo a Montealegre y Forero (2006) 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 a continuación:

Fonológico	Fonema
Morfológico	Morfema
Lexical	Palabra
Sintáctico (lógico-gramatical)	Oración
Psicológico	Expresión (texto)

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. La lectura representa una de las formas de la actividad verbal que consiste en la identificación, la transformación activa, y la concientización de información que aporta el sentido, es decir, el niño para pronunciar una palabra debe reconstruir la palabra sonora de manera correcta a partir de su representación gráfica, para ello debe entender qué tipo de realidad se codifica con ayuda de los signos (letras) por ello el primer objetivo de la enseñanza de la lectura debe ser el fonema y no la letra. El fonema se puede definir como la característica del sonido o el tipo de sonido verbal (Solovieva y Quintanar, 2011).

En esta misma línea Teberosky menciona que la lectura es 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. Asimismo, Ferreiro señala que la lectura es una actividad que 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 (Ferreiro y Teberoski, 1979).

En general leer es un proceso mental y de traducción, pues quién lee traduce los símbolos impresos que están en el texto y los interpreta, además de que debe concentrarse en lo que el texto está diciendo para captar el significado completo del mismo, para así valorarlo y juzgarlo de forma crítica, es decir, se cubren los tres objetivos lectores que son el transformar, comprender e interpretar.

## **2.4. Escritura**

Aprender a escribir significa imitar ciertos movimientos manuales que dan lugar a determinados estímulos visuales, para ello es necesario un desarrollo óptimo de una 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. A partir de estos requisitos básicos, comienza el entrenamiento para que el niño adquiera comportamientos motrices necesarios a través de la reproducción de modelos gráficos.

En el proceso de escritura el niño aprende a escribir cuando copia, reproduce o imita ciertas conductas manuales que dan lugar a determinados estímulos visuales. Se deben adquirir conductas motrices básicas que suelen desarrollarse a través de la reproducción de modelos gráficos, dichos modelos son visuales por ellos, el niño escribe cuando alcanza la función discriminativa, cuando controla la conducta manual, la reproducción del modelo gráfico, y trata de dar paso a la lectura (Toro y Cervera, 2014).

Toro y Cervera en 2014 describen 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 adquirir 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 adquisición de la escritura es clara.

Mientras que en la escritura espontánea el proceso es de mayor complejidad. Las respuestas de la escritura carecen de modelo físico inmediato visual. Los estímulos discriminativos, no del acto o situación general de escribir, sino de la sucesión de respuestas manuales concretas, implican el denominado “lenguaje interior” (conducta verbal no manifiesta). No puede existir escritura espontánea sin que previamente se haya adquirido la habilidad de escribir copiando o escuchando.

La escritura espontánea supone un complejo proceso de codificación y decodificación, de análisis y síntesis sucesivas e intercaladas. La precisión de escribir puede surgir de la necesidad de transmitir o manifestar una información. La información en cuestión es en primera instancia pensamiento: verbalizaciones internas, imágenes visuales y auditivas, emociones, etc. Y todos estos elementos serán significantes.

La escritura es una forma de lenguaje, un sistema de signos y por tanto una actividad intelectual “herramienta” que favorece el proceso de aprendizaje. El acto de escribir es una habilidad cognitiva que está relacionada con la capacidad para desarrollar un pensamiento abstracto, objetivo, lógico y racional, fundamental en la construcción de conocimiento y en el desempeño académico.

Woodward-Kron (2009) señala que la expresión escrita no solo es útil en sí misma como destreza comunicativa, sino que es una herramienta necesaria para mejorar el aprendizaje de otras disciplinas, construir el conocimiento y apropiarse

de otros contenidos y habilidades para adquirir la alfabetización funcional. 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.

## **2.5. Modelos teóricos para el trabajo de la lectoescritura**

Tradicionalmente en la enseñanza de la lectoescritura se han desarrollado dos enfoques, en el primero se considera que el niño debe ser entrenado en habilidades básicas como parte formal de lectoescritura; 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.

Son varios los autores que a través de los años han explicado cómo se desarrolla el proceso de lectoescritura; Teale y Suzby (1986 como se citó en Swartz, Shook, Klein, Hagg, 2003), describen el proceso como lo utilizaban diversas escuelas hasta la década de 1980 retomando los siguientes preceptos:

- La instrucción de la lectura sólo puede empezar eficientemente cuando los niños ya han dominado un conjunto de habilidades básicas como prerrequisito para la lectura.
- El área de instrucción se refiere a la lectura. Esto implica que la redacción y otros aspectos de la escritura (a excepción de la formación de letras y la caligrafía) deberán ser demorados hasta que los niños aprendan a leer.
- El dominio secuenciado de habilidades forma la base de la lectura como una materia para ser enseñada: la instrucción se enfoca, casi exclusivamente, en aspectos formales de la lectura y, generalmente, ignora los usos funcionales de la misma.

- Lo que suceda antes de la instrucción formal no tiene relevancia; por ello; cuando ésta inicia se proporciona enseñanza y práctica suficiente, presentada en una secuencia lógica.
- Todos los niños pasan por un ámbito y secuencia de habilidades de pre lectura, de habilidades de lectura, y su avance jerárquico debe ser cuidadosamente monitoreado por medio de evaluaciones periódicas formales.

Ferreiro (1997) exponente de la escuela Ginebrina fundada por Jean Piaget, menciona que la finalidad de la enseñanza tradicional es que los alumnos logren dominio formal de la lectura y la escritura, tras la habilidad de experimentar la simple correspondencia entre letras y su respectivo sonido para unirlos en sílabas y realizar planas y memorizarlas, y así sucesivamente con todas las consonantes. Más adelante se le invita a reproducir pequeñas estructuras oracionales sin significado, es decir, no hacen uso de las palabras que forman parte de su contexto. En esta forma de enseñanza el lenguaje pierde todo valor de comunicación ya que se emplean enunciados que no han sido estructurados desde las perspectivas de los alumnos. Por tanto no expresan lo que saben, sienten y viven. Por ello Gómez (como se citó en Ferreiro, 1997) consideró que se obliga a no ejercer la función social de comunicarse.

El aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño (Vygotsky, 1979). Antes de comenzar la educación formal, Vygotsky, desde la psicología histórico-cultural, precisa la prehistoria del lenguaje escrito, resaltando hechos claves por los que atraviesa el niño y la niña en su camino hacia la asimilación de la escritura. La línea de desarrollo que marca los procesos en la conceptualización de la escritura, según el autor, se inicia con la aparición de los gestos como escritura en el aire, es decir los gestos se muestran como una versión primitiva de los signos escritos futuros, son signos visuales que han quedado fijados en el niño. Asociado a estos están los primeros garabatos, en los que el niño no está dibujando el objeto en sí, sino que está fijando en el papel

los gestos con los que él mismo representa a dicho objeto; inicialmente no dibuja sino indica, y al realizar el garabato está fijando el gesto indicador en el papel. El otro punto clave que vincula los gestos con el lenguaje escrito, no se presenta necesariamente como consecutivo sino quizás como acompañante en la línea de desarrollo, y hace referencia al juego infantil cuando el niño utiliza un objeto para designar otro, es decir le da la función de signo, y esta sustitución se complementa con gestos representativos.

Vygotsky plantea una situación experimental en la cual, a través de juegos simbólicos trata de establecer la escritura del objeto. Por medio del juego experimental en el que se representan cosas y personas con objetos familiares, se construye una breve narración interpretada por gestos figurativos sobre los objetos. En la situación de juego se designa, por ejemplo, un libro abierto como una casa, unas llaves como niños, un lápiz representando la niñera, etc., y a continuación se representa la narración involucrando los objetos, que son manipulados con gestos representativos de acuerdo a su papel en la historia.

Los resultados demuestran que los niños de tres años pueden entender fácilmente una narración simbólica de estructura sencilla, y niños de cinco años comprenden narraciones mucho más complejas. El objeto permite la función sustitutiva, pero el gesto es el que define e indica el significado. Los niños mayores comprenden que los objetos indican y también sustituyen al resaltar una característica del objeto como un indicador de aquello que se está representando, cambiando la estructura habitual de los objetos según el nuevo significado asignado, por ejemplo, cuando la tapa de un tintero que está representando un carruaje, sirve para indicar el asiento del cochero.

A través del gesto, el garabato y el juego, se va desarrollando la capacidad de emplear simbolismos; mediante la representación simbólica de cosas en las actividades lúdicas cotidianas, siendo formas tempranas de representación, se estructuran las bases cognitivas necesarias para la asimilación del lenguaje escrito. Los niños se enfrentan inicialmente al lenguaje escrito como un sistema de signos que rememoran los sonidos de las palabras, y estas últimas encaminan hacia entidades u objetos, es decir, se analiza el lenguaje escrito convirtiendo los signos

escritos en signos verbales, y de esta forma se encuentra el significado. Posteriormente, el desarrollo del lenguaje escrito permite el manejo de un simbolismo directo, donde los signos escritos remiten directamente a los objetos o entidades referidos, sin necesidad de recurrir a intermediarios para llegar al significado.

Luria (1987), de igual forma que Vygotsky (1979) precisa la existencia de procesos primitivos de la escritura alfabética, como base para el dominio del lenguaje escrito. La lecto-escritura se caracteriza por la utilización de signos auxiliares que permiten restablecer, en la memoria del sujeto, alguna imagen, concepto o frase, también señala que existen dos condiciones que le posibilitan a los niños llegar a la escritura: a) Diferenciar los objetos del mundo en objetos-cosas y en objetos-instrumentos. Los objetos-cosas presentan para el niño cierto interés por ser aquellos objetos con los que juega y a los cuales aspira. Mientras que los objetos instrumentos, tienen sentido sólo como herramientas auxiliares para lograr cierta finalidad; y b) Dominar el comportamiento con estos medios auxiliares.

Al considerar, como lo expone Vygotsky, el garabato y el dibujo como precursores en la asimilación del lenguaje escrito, Luria lleva a cabo una situación experimental para determinar los primeros momentos en que estas primitivas representaciones graficas sirven como medio auxiliar. La situación experimental consistía en proponer a niños que no sabían escribir, recordar escribiendo (de alguna manera) unas cuatro o cinco series (4-5) de 6 a 8 frases no relacionadas entre sí, pero sencillas y cortas. Según los desempeños de los niños de diferentes edades, el experimentador trata de determinar en qué medida los signos escritos realizados, se convierten en signos útiles para la recordación de la información.

Los resultados de esta situación permiten, precisar a Luria, la línea genética de desarrollo de la escritura donde la primera fase es la pre instrumental, en la cual la escritura es un juego, es decir, un objeto-cosa que en sí misma es una finalidad, los niños pequeños (3 a 5 años) no se relacionan con la escritura como medio auxiliar, aunque claramente reconocen las actividades de los adultos con relación a la escritura, las imitan como una acción que en si misma tiene significado, pero definitivamente no es un medio para recordar.

La siguiente fase de escritura mnemotécnica indiferenciada (sin sentido), corresponde a trazos diversos con significado subjetivo para el niño, los cuales sirven para recordar algo que se intentó registrar. Es el primer eslabón firme para llegar a la futura escritura, al reproducir todas las frases por medio de garabatos o líneas que no significan nada. Las marcas recuerdan que hay una frase para recordar, pero no reseñan lo que dice la frase. La última fase, necesaria en la adquisición del lenguaje escrito, es convertir ese signo con significación subjetiva, en un signo cultural cuyo significado sea objetivo, diferenciado y estable en el tiempo. Este cambio, primero se evidencia en las características de la producción, en donde las marcas son diferentes ante palabras de diferente longitud; y se observa una relación entre el ritmo de la frase pronunciada y el ritmo de la señal escrita, por ejemplo, al representar una frase corta con líneas cortas. Segundo, se evidencia el cambio hacia la significación objetiva al surgir la fase pictográfica, apoyada en el dibujo infantil. Cuando surge la situación de representar algo complejo y pictográficamente es muy difícil, opta por dibujar otro objeto relacionado o una marca convencional; esta opción es la base de la escritura simbólica. Al dominar la idea esencial de la escritura como signo auxiliar, se dan las bases necesarias para apoyarse en el lenguaje escrito como instrumento en la adquisición de nuevos conocimientos.

## **2.6. Métodos de aprendizaje de la lectoescritura**

En este apartado se tiene como propósito exponer los diversos métodos que han surgido para la enseñanza de la lectoescritura, los cuales se agrupan en tres grandes categorías: métodos sintéticos o ascendentes, que comienzan por las unidades subléxicas letras o sílabas para terminar en la palabra, los métodos analíticos o descendentes que comienzan por la frase o palabra y terminan en las sílabas y letras, y los métodos mixtos (Carpio, 2013).

### **2.6.1. Método sintético**

Los métodos sintéticos incluyen 3 métodos (alfabético, fonético y silábico) y son los más antiguos y se caracterizan por iniciar al alumno en el aprendizaje de todas las letras y su sonido, luego éstas se combinan con las vocales para formar sílabas, y posteriormente palabras y frases (Carpio, 2013).

Cuetos (2008) señala que entre los métodos sintéticos y los analíticos se encuentran los métodos mixtos, que se centran en que el reconocimiento de palabras, la comprensión y el descubrimiento de las correspondencias grafema-fonema se produzcan de forma combinada y se realimenten entre sí. Se destaca aquí el método ecléctico, que 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 muy particulares, por lo que es imprescindible utilizar diferentes procedimientos analíticos y sintéticos para enseñarles a leer y escribir.

#### **2.6.1.1. Método Alfabético o del deletreo**

El método alfabético también llamado de deletreo se basa en el aprendizaje de la forma de las letras, en este método los niños deben familiarizarse y conocer todas las grafías, este método es sencillo, muy mecánico y a menudo lento, que deja en segundo plano la comprensión de los textos y la expresión escrita.

Su aplicación consiste en comenzar por el aprendizaje del alfabeto en mayúsculas y minúsculas. La escritura y la lectura de las letras se hacen de manera simultánea. Una vez aprendido el alfabeto, se inicia 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 y triptongos, la acentuación y la puntuación. Este método enfatiza la lectura mecánica y después en la expresiva, y por último se interesa por la comprensión. La integración de sílabas y palabras por este método resultaba difícil y tardía.

Por su parte Carpio (2013); Bolaños, Bolívar y Cambronero (2006) mencionan que este método se inicia por orden alfabético el nombre de las letras, mayúsculas y minúsculas; luego se deletrean y pronuncian combinaciones de dos letras, después son combinaciones de tres, cuatro y más letras, formando unidades silábicas o palabras; finalmente se combinan las sílabas y palabras para formar frases y oraciones breves. La principal desventaja del método es que el sonido del nombre de las letras no siempre indica la pronunciación de la palabra.

De acuerdo a estos autores dentro de este método los niños:

- ✓ Se aprenden todas las letras del abecedario, siguiendo el orden alfabético.
- ✓ Cada una de las letras se aprende pronunciando su nombre: a-be-ce-de-e-efe-ge-hache-i-jota-ka-ele-elle-eme-ene-eñe-o-pe-cu-erre-ese-te-u-uve-uve-doble-equis-y griega-zeta. No se atiende al sonido de cada letra.
- ✓ Se aprende a leer cada letra por su nombre y de manera simultánea a escribirla. El aprendizaje se basa en las letras en su nombre y su grafía.
- ✓ Una vez conocido el alfabeto, se comienza deletreando palabras escritas.
- ✓ Después se hacen combinaciones de letras: consonantes y vocales para formar sílabas.
- ✓ Las combinaciones de sílabas dan lugar a la creación de palabras y posteriormente de oraciones.
- ✓ Más adelante se introducen mayúsculas, signos de puntuación, y reglas de ortografía.

### **Ventajas del método alfabético**

El método alfabético es un método empleado tradicionalmente, ya que se creía que antes de adquirir la lectura y la escritura era esencial que el niño se familiarizase y dominase las letras.

- ✓ Se basa en la comprensión de símbolos gráficos de las letras que se consideraban como referencia básica y esencial. Es un método que refuerza

el conocimiento de las letras y de su escritura y contribuye a no cometer confusión entre letras u errores ortográficos.

- ✓ Es un método que favorece y permite la ordenación alfabética.
- ✓ Es un método de aprendizaje de la lectura y la escritura bastante económico y sencillo para su aplicación.
- ✓ Facilita la organización de palabras desde las simples a las complejas y permite organizar rasgos ortográficos.

### **Desventajas del método Alfabético**

- ✓ Al tratarse de un método mecánico a menudo el proceso de aprendizaje se convierte en un proceso monótono que aburre y desmotiva a los niños.
- ✓ No es un método centrado en las funciones reales de la escritura y de la lectura, por lo que los niños no ven la utilidad del mismo. Al menos no pueden verlo hasta que no han adquirido ya una habilidad suficiente.
- ✓ Puede dar lugar a dificultades en la comprensión y la expresión, ya que se centra en la memorización de las letras.
- ✓ Puede llegar a ser un método muy lento que desmotive a los niños, no avanzan y no encuentran sentido a la lectura y la escritura. Conocen las letras pero no avanzan.
- ✓ Pueden aparecer dificultades en la conciencia fonológica de las letras ya que se aprenden por su nombre y por su grafía, no se indica como suenan y eso puede dar lugar a dificultades posteriores.

### **2.6.1.2. Método Fonético o fónico**

Este método se centra en hacer pronunciar a los niños sólo las vocales y los diptongos, pero no las consonantes, mismas que no debe hacerseles pronunciar si no en las diversas combinaciones que tienen con las mismas vocales o diptongos en la sílaba o en la palabra. Esto implica eliminar el nombre de cada grafía y enfatizar su punto de articulación.

Bolaños, Bolívar y Cambronero (2006) por su parte menciona que en el método fónico se enseña la forma y el sonido de las letras, empezando por las vocales, luego, se repite el sonido varias veces a fin de establecer la asociación entre la letra y su forma. Después, se trabaja con las consonantes, en un orden establecido, y sus sonidos se combinan con cada una de las vocales. Se practica el reconocimiento y pronunciación de series silábicas, combinaciones de dos, tres, cuatro y más letras. Las sílabas se combinan en palabras y estas en frases y oraciones. Una de las desventajas de este método es que el sonido de las consonantes puede darse con exactitud sólo en combinación con las vocales, ya que, en forma aislada, puede provocar confusión.

El procedimiento del método fonético comienza con la enseñanza del sonido de las vocales, señalando los movimientos necesarios para pronunciar el sonido. La lectura se va entendiendo simultáneamente con la escritura. Posteriormente se prosigue con la enseñanza de los sonidos de las consonantes, empleando la ilustración de un animal, objeto o fruta etc. cuyo nombre comience con la letra por enseñar. Por ejemplo, para enseñar la m, se usa una lámina que contenga una mesa. Cuando las consonantes no se pueden pronunciar solas como: c, ch, j, k, ñ, p, q, w, x, y, entre otras, se enseñan en sílabas combinadas con una vocal.

Cada consonante aprendida se combina con las cinco vocales para formar sílabas directas (ma, me, mi, mo, mu), las cuales se combinarán en palabras, y estas en frases y oraciones. Después de las sílabas directas se enseñan las inversas, posteriormente las mixtas, complejas, los diptongos y triptongos. Con la práctica se perfecciona la lectura mecánica, luego la expresiva, y al final se atiende la comprensión lectora.

De acuerdo a Vega (2011) el proceso que sigue la aplicación del método fonético o fónico es el siguiente:

1. Se enseñan las letras y vocales mediante su sonido utilizando láminas con figuras que inicien con la letra estudiada.
- 2.- La lectura se va atendiendo simultáneamente con la escritura.

- 3.- Se enseña cada consonante por su sonido, empleando la ilustración de un animal, objeto, fruta, etc. Cuyo nombre comience con la letra por enseñar, por ejemplo: para enseñar la m, una lámina que contenga una mesa; o de algo que produzca el sonido onomatopéyico de la m, el de una cabra mugiendo m... m... etc.
4. Cuando las consonantes no se pueden pronunciar solas como; c, ch, j, k, ñ, p, q, w, x, y, etc., se enseñan en sílabas combinadas con una vocal, ejemplo: chino, con la figura de un chino.
5. Cada consonante aprendida se va combinando con las cinco vocales, formando sílabas directas; ma, me, mi, mo, mu, etc.
6. Luego se combinan las sílabas conocidas para construir palabras: ejemplo: mamá, ama memo, etc.
7. Al contar con varias palabras, se construyen oraciones ejemplo: Mi mamá me ama.
8. Después de las sílabas directas se enseñan las inversas y oportunamente, las mixtas, las complejas, los diptongos y triptongos.
9. Con el ejercicio se perfecciona la lectura mecánica, luego la expresiva, atendiendo los signos y posteriormente se atiende la comprensión.

### **Ventajas del método fonético**

1. Es más sencillo y racional que el método alfabético, evitando el deletreo.
2. 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.
3. Como el enlace de los sonidos es más fácil y rápido, el alumno lee con mayor facilidad.
4. Se aumenta el tiempo disponible para orientarlo a la comprensión de lo leído.

### **Desventajas del método fonético**

1. Por ir de las partes al todo es sintético y por consiguiente está contra los procesos mentales del aprendizaje.

2. Por ir de lo desconocido (el sonido) a lo conocido (la palabra), está contra los principios didácticos.
3. Por atender los sonidos, las sílabas y el desciframiento de las palabras descuida la comprensión.
4. La repetición de los sonidos para analizar los vuelve el proceso mecánico restando con ello el valor al gusto por la lectura.
5. Requiere que el profesor domine el método y prepare material de apoyo, como láminas que posean imágenes que refuercen el aprendizaje del fonema.

Es el mejor método de los denominados sintéticos dado que en el idioma Castellano la mayoría de los fonemas solamente poseen un sonido, se exceptúan los fonemas: c, g, h, q, x, y, w, este método se presta más para la enseñanza de la lectura.

### **2.6.1.3. Método Silábico**

Insatisfechos con los resultados del método alfabético y el fonético, se siguió en la búsqueda de uno que facilitara más la enseñanza de la lectura, surgiendo así el método silábico. Siendo además este método silábico una derivación del método fonético.

El método silábico se define como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura 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 (pra, bla, tra). Una vez que se han aprendido las sílabas, se comienzan a combinar para formar palabras y luego se construyen oraciones.

Por su parte Bolaños, Bolívar y Cambrónero (2006) mencionan que en el método silábico las unidades empleadas en la enseñanza de la lectura son las sílabas. Cuando se utiliza en relación con los idiomas alfabéticos, antes de presentar las sílabas, suelen enseñarse, con ayuda de palabras y cuadros, la forma y el sonido de algunas o de la totalidad de las vocales, las que se pronuncian primero

como parte de una palabra o sílaba y, más tarde, en forma aislada. En este método se usan cartillas preparadas conforme a métodos mecánicos, las sílabas se aprenden mediante repetidos ejercicios de reconocimiento y pronunciación.

El proceso del método silábico que mencionan Bolaños, Bolívar y Cambonero (2006) es el siguiente:

- 1.- Se enseñan las vocales enfatizando en la escritura y la lectura
- 2.- Las consonantes se enseñan respetando su fácil pronunciación, luego se pasa a la formulación de palabras, para que estimule el aprendizaje.
- 3.- Cada consonante se combina con las cinco vocales en sílabas directas (ma, me, mi, mo, mu)
- 4.- Cuando ya se cuenta con varias sílabas se forman palabras y luego se construyen oraciones.
- 5.- Después de combinan las consonantes con las vocales en sílabas inversas (am, em, im, om, um) y con ellas se forman nuevas palabras y oraciones.
- 6.- Después se pasa a las sílabas mixtas, a los diptongos, triptongos y finalmente a las de 4 letras llamadas complejas.
- 7.- Con el silabeo se pasa con facilidad a la lectura mecánica, la expresiva y la comprensiva.
- 8.- El libro que mejor representa este método es el silabario.

### **Ventajas del método silábico**

1. Omite el deletreo del método alfabético y la pronunciación de los sonidos de las letras por separado, tal como lo propone el método.
- 2.- Sigue un orden lógico en su enseñanza y en la organización de los ejercicios.
- 3.- Las sílabas son unidas sonoras que los sentidos captan con facilidad.
- 4.- Se adapta al idioma castellano, siendo una lengua fonética.
- 5.- Es fácil de aplicar y unos alumnos lo pueden enseñar a otros.

## **Desventajas del método silábico**

1. Por ir de lo particular a lo general se rompe el sincretismo de la mente infantil.
2. Al partir de las sílabas es abstracto y artificioso, por lo que su motivación se hace muy difícil y no se puede despertar el interés en el niño.
- 3.- Aun partiendo de la silaba, el aprendizaje es muy lento.
- 4.- Por ser muy mecánico, da lugar a que se descuide la comprensión.

## **2.6.2. Método analítico**

Este grupo de métodos son más recientes que los sintéticos, pues surgen en 1657 con la propuesta del método de *palabra completa* por Amós Comenius, padre de la pedagogía (Carpio, 2013). El conocimiento pasa por dos fases sucesivas: la fase global y la fase analítica; 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. Desde el principio se insiste en el desarrollo de una actitud reflexiva respecto a la lectura, con el fin de que el aprendizaje de la lectura sea un proceso, interesante, agradable y gratificador (Calzadilla, 2012).

Carpio (2013) menciona que en este método analítico cada niño aprende a leer desde el principio las frases y palabras que surgen espontáneamente a través de las conversaciones escolares en torno a temas de interés, para posteriormente conocer y distinguir los elementos más simples que las componen, las sílabas y las letras. La metodología incluye sucesivas descomposiciones analíticas de dichas estructuras complejas (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. Algunas de las desventajas de este método es que la lectura se hace muy lenta, y es causa de muchos problemas de aprendizaje.

Dentro de esta clasificación se encuentran: el método global, método de la rima y método de la palabra.

### **2.6.2.1. Método Global o Doman**

Los métodos globales son de más reciente aplicación especialmente el introducido por Decroly (2007) Se ha investigado que los precursores de este método fueron: Jacotot (1770-1840) el religioso Fray. José Virazloing (1750) y Federico Gedike. Este método data del siglo XVIII, aunque fue hasta el siglo XIX que se organizó definitivamente.

En Bélgica el método global fue aplicado antes de 1904 en el Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas dirigido por el Dr. Decroly, este método es conocido también como método de oraciones completas y método Decroly.

Decroly, afirma que sólo se puede aplicar el método Global analítico en la lectoescritura si toda la enseñanza concreta e intuitiva se basa en los principios de globalización en el cual los intereses y necesidades del niño y la niña son vitales cuando se utilizan los juegos educativos que se ocupan como recursos complementarios para el aprendizaje de la lectoescritura.

A Decroly (1871-1932) se le atribuye el perfeccionamiento y la fundamentación pedagógica y psicológica del método global. El cual se basa en el sincretismo o percepción sincrética global que proponía la percepción de las cosas u objetos en su totalidad, sin poder diferenciar las partes constitutivas de ese todo. Esto quiere decir que cada alumno aprende a leer desde el principio las frases y palabras que surgen espontáneamente a través de las conversaciones escolares en torno a temas de interés, para posteriormente conocer y distinguir los elementos más simples que las componen, las sílabas y las letras.

Este método parte de los elementos semánticos del idioma (palabra, frases y oraciones), y cuando éstos sean 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).

Decroly (2007) señala que el método *global analítico* es el que mejor contempla las características del pensamiento del niño que ingresa en primer grado, por lo siguiente:

- a) A esa edad percibe sincréticamente cuanto le rodea. (Sincretismo: "Tipo de pensamiento característico de los niños; en la mente de los mismos todo está relacionado con todo, pero no de acuerdo con los conceptos adultos de tiempo, espacio y causa"). Las formas son totalidades que su pensamiento capta antes que los elementos o partes que lo integran.
- b) Percibe antes, mejor y más pronto las diferencias de formas que las semejanzas
- c) Percibe antes y con mayor facilidad los colores que las diferencias de formas
- d) No percibe con facilidad las pequeñas diferencias.

De acuerdo con lo expuesto, el método global no agota prematuramente al niño con ejercicios de análisis mecánicos, como lo hacen los métodos sintéticos y aun los analíticos - sintéticos palabra generadora, ecléctico de frase generadora - que apresuran el análisis de los elementos de la palabra y conducen a asociaciones artificiales, carentes de efectividad y dinamismo.

Los métodos analíticos o globales se caracterizan porque desde el primer momento se les presentan a los niños unidades con un significado completo. El método global consiste en aplicar a la enseñanza de la lectura y escritura el mismo proceso que sigue en los niños para enseñarles a hablar. Los niños gracias a su memoria visual, reconoce frases y oraciones y en ellas las palabras. Espontáneamente establece relaciones, reconoce frases y oraciones y en ellas las palabras, también de manera espontánea establecen relaciones y reconoce los elementos idénticos en la imagen de dos palabras diferentes. La palabra escrita es el dibujo de una imagen que evoca cada idea.

Los signos dentro de las palabras tienen un sentido, y de su presentación escrita son transformados en sonidos hablando, y el hecho de comprender enteras las palabras y la oración permite una lectura inteligente y fluida desde el principio.

Los métodos analíticos o globales, de acuerdo a 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 neolector y tras numerosas repeticiones se forman frases con las palabras aprendidas visualmente. Los argumentos a su favor son: 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. Sus inconvenientes a parte de los mencionados para los otros métodos de orientación globalista, es que los alumnos y alumnas, están intentando leer, hacen coincidir su lectura con lo que ellos creen que dice el texto, produciendo bastantes inexactitudes.

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

### **Etapa 1: Comprensión**

- 1- Colocar a las partes del salón de clases, muebles, utensilios, juguetes, etc., sus nombres en cartones.
- 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 fajas de cartulina con oraciones tipos, a manera 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, 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 fajas 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 contener 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.
- 5- 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.

#### **Ventajas del método global:**

- 1- Responder a la psicología sincrética o globalizadora del niño, al iniciarse con la idea concreta y completa.
- 2- La lectura es ocasional y práctica, no exige lecciones sistematizadas y la lectura y la escritura ocupan el lugar que tienen en la vida.
- 3- Permite la frecuencia repetición, lo cual es indispensable para el aprendizaje de la lectoescritura.
- 4- Al permitir juegos se hace agradable sin mecanizaciones que lo hagan aburrido.
- 5- La enseñanza es activa y como el niño lee desde el principio, le da la impresión que desde el principio sabe leer.
- 6- Permite la lectura y la escritura (primero con letra de molde y después con la cursiva o manuscrita).
- 7.- Propicia la adquisición de una ortografía correcta.

### **2.6.2.2. Método de la rima**

Coronado y Coronado en 2017, explican que 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 aprecie la entonación. Es importante comentar el significado de la rima y explicación de los vocablos desconocidos. Después se prosigue con la lectura de la rima en conjunto (alumno y maestro), realizando ejercicios variados de lectura, entre ellos, recitación rítmica de los versos, para establecer la correspondencia entre grabados y oraciones. Por consiguiente, el alumno hará lectura y copia de la rima en su cuaderno. Asimismo, se hará dictado de los versos para que el alumno ayudado con carteles, estructure la rima. Una vez que se hayan aprendido todas las palabras de la rima, se pasa a la descomposición y generalización.

### **2.6.2.3. Método de la palabra**

Rébsamen (1977), escribió un método para la enseñanza de la Lectura, por medio de la escritura con aplicación del Fonetismo y la Marcha analítica Sintética (palabras normales). Cada una de las veinticinco palabras normales seleccionadas por Rébsamen, contienen un elemento.

Este método inicia la enseñanza con una conversación relacionada con la palabra que se va a presentar, esta se descompone en sílabas y las sílabas en sonidos. El análisis se acompaña con ligeros golpes sobre la mesa, para grabar en la mente de los niños el número de sílabas o sonidos pronunciados. Además, se utilizan diagramas: la palabra se representa por una línea, las sílabas por arcos y los sonidos por puntos.

### **2.6.3. Método de marcha analítico**

Los métodos analíticos se fundamentan en unidades de la lengua con sentido, es decir, parten de unidades como, la palabra, la oración o el cuento. Canet, Andrés, Urquijo y Ané (2007), describen que es a partir de esta estructura que se enseña la

lectoescritura. Los métodos de marcha analítica tienen la característica de partir de unidades con sentido completo para luego retomar elementos más pequeños como los fonemas o las sílabas, elementos que por sí sólo carecen de significado. Dentro de este método se emplea lo siguiente:

**Método de cuentos:** cuentos cortos, rimas infantiles, fábulas, cantos diálogos, dramatizaciones y juegos; los cuales deben ser interesantes y novedosos.

**Animación por la lectura:** motivar al niño a que lea. Se pueden utilizar cuentos cortos, adivinanzas y juegos.

**Lectura individual:** tomarse tiempo para cada uno de los niños y que lean cierto párrafo de un libro, periódico o láminas, a parte de los demás compañeros de la clase.

**Lectura en grupo:** tomar en cuenta a todos los alumnos de un determinado grado o nivel y leer todos a la vez.

**Lectura en voz alta:** los niños deben leer del pizarrón o cartel palabras y oraciones; supervisados por el maestro.

**Lectura silenciosa:** nadie puede alzar la voz, todos leen ya sea en forma individual o en grupo, pero mentalmente.

**Juego de lectoescritura con diferentes materiales:** se puede usar el pizarrón, dibujos, juguetes, loterías, tarjetas con sílabas o palabras que permitan una lectura.

**Copia de palabras-frases y oraciones:** transcripción en el pizarrón, libro o cartel de palabras, frases y oraciones.

**Dictado de palabras- frases y oraciones:** dictado por parte del profesor de varias frases cortas, palabras cortas u oraciones simples.

**Lectura comprensiva:** los niños de forma sencilla pueden explicar lo que entendió al leer una oración o un párrafo.

**Lectura espontánea:** los niños por iniciativa propia toman un libro y lo leen.

**Creación literaria:** los niños inventan cuentos, adivinanzas, poemas y luego la maestra va retomando sus ideas y las escribe en papel o en el pizarrón.

## **2.6.4. Métodos Mixtos**

Estos métodos son producto de una combinación atinada de procedimientos analíticos y sintéticos, los cuales se centran en que el reconocimiento de palabras, la comprensión y el descubrimiento de las correspondencias grafema-fonema se produzcan de forma armonizada y se realimenten entre sí (Cuetos, 2008).

Dentro de esta modalidad metodológica se encuentra el método ecléctico y el método fónico-analítico-sintético.

### **2.6.4.1. Método 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 lectoescritura (Carpio, 2013).

El método ecléctico permite el logro de objetivos más amplios en la enseñanza de la lectura que los métodos altamente especializados a los que se ha hecho mención.

Por lo tanto, la tendencia ecléctica que presenta un intento para vencer las limitaciones de los métodos especializados da grandes esperanzas, para alcanzar mayores niveles de lectoescritura. Mediante la elección de aspectos valiosos de los distintos métodos y de procedimientos pedagógicos y técnicas adecuados puede organizarse un programa de enseñanza de la lectoescritura que permita el desarrollo de todas las capacidades de niños y personas adultas, que son indispensables para hacer frente a las necesidades.

En síntesis, el método ecléctico es el que se forma al tomar lo más valioso y significativo del método global, del de palabras normales y de todos los otros métodos con el propósito de facilitar el aprendizaje de la lectoescritura.

Entre las metodológicas sintéticas y analíticas han surgido una serie de metodológicas eclécticas mitigadoras de los inconvenientes de una y de otra orientación. La práctica escolar muestra que en ningún caso se utiliza una

metodología en toda su pureza a la requerida entre métodos globales o analíticos y sintéticos con referencia a la lectoescritura.

Por lo tanto, el maestro se ha visto en la necesidad de utilizar un método ecléctico para enseñar a leer y escribir. En términos generales eclecticismo consiste en usar los mejores elementos de varios métodos para formar uno nuevo.

#### **Facilidades del método ecléctico:**

- 1.- A partir de una motivación, trata de incentivar al niño, mediante cuentos, poemas, cantos rondas, y otras formas literarias.
- 2.- El método se vuelve natural ya que el alumno aprende mediante las leyes del aprendizaje.
- 3.- Permite hacer el análisis, la síntesis y la comparación de la letra, a fin de que el alumno pueda grabarse el detalle de las letras.
- 4.- Como el aprendizaje es natural y grato al niño, este se esfuerza y aprende con su propia autoactividad.

#### **Características del método ecléctico:**

- 1.- Es analítico - sintético, ya que se tome la palabra como elemento de partida para ir a la sílaba y al sonido, reconstruyendo después la palabra, formando nuevas palabras con esas sílabas y algunas nuevas, también.
- 2.- Con este método se enseñan simultáneamente la lectura y la escritura.

#### **2.6.4.2. Método fónico-analítico-sintético (FAS):**

De acuerdo con Calzadilla (2012) este método posee tres componentes: 1) *fónico*: parte del análisis del habla, donde los alumnos aprenden a distinguir, en forma auditiva, las oraciones, palabras, sílabas y sonidos. 2) *analítico*: porque en el aprendizaje los niños dividen las oraciones en palabras, las palabras en sílabas y

las sílabas en sonidos; 3) *sintético*, porque durante su desarrollo los escolares aprenden a integrar de nuevo las partes hasta llegar al todo.

Dicho de otra manera, el alumno aprende a analizar y a dividir las oraciones en palabras, las palabras en sílabas, y las sílabas en sonidos, después mediante la síntesis, 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.

### **Ventajas del método fónico-analítico-sintético**

- ✓ Se ajusta con facilidad al castellano, por ser éste un idioma fonético, la escritura y la pronunciación son similares, se lee tal como está escrito.
- ✓ Como el enlace de los sonidos es más fácil y rápido, el alumno lee con mayor facilidad.
- ✓ Permite la ejercitación de la lectura de todo tipo de oraciones, a través de los signos gráficos que utiliza la lengua escrita para indicar entonaciones y pausas, que propician la comprensión con el ejercicio se perfecciona la lectura mecánica, luego la expresiva, y posteriormente, se atiende la comprensión.

### **Desventajas del método fónico-analítico-sintético**

- ✓ Por atender los sonidos, las sílabas y el desciframiento de las palabras descuidan la comprensión.
- ✓ La repetición de los sonidos para analizar los vuelve el proceso mecánico restando con ello el valor al gusto por la lectura.
- ✓ Requiere que el profesor domine el método y prepare gran cantidad de medios de enseñanza.

En síntesis, el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura requiere el dominio pleno y uso eficiente de los métodos de enseñanza por parte del profesor para lograr un aprendizaje exitoso y de calidad, cabe agregar que para la selección de un método hay que considerar las características psicológicas del alumno, las

exigencias curriculares y las necesidades de aprendizaje de sus escolares. No hay método perfecto, 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).

## **2.7. Algunas aportaciones de las teorías psicológicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura.**

Algunas de las aportaciones teórico-metodológicas que han contribuido para la elaboración de programas enfocados a la adquisición de la lectura y escritura, así como a la prevención y corrección de las dificultades en su proceso de desarrollo destacan el análisis conductual aplicado, la psicología cognoscitiva y el constructivismo. Lo que cada una de ellas ha contribuido con elementos valiosos para el estudio del comportamiento humano en el área de la educación en caminando sus esfuerzos a la evaluación de habilidades y el cumplimiento de objetivos educativos en los diferentes niveles de enseñanza.

### **2.7.1. Teoría conductual**

Para la teoría conductual, la conducta de los individuos es el producto de una secuencia de interacciones entre los ambientes tanto físicos como ambientales con cada uno de los sujetos, a lo largo de su vida (Guevara, Ortega y Plancarte, 2001).

La teoría conductual explica que el funcionamiento psicológico lo determinara una continua interacción entre las conductas y las variables orgánicas o personales, ambientales o situacionales. Las variables orgánicas serán los factores biológicos que afectan a la conducta; las variables situacionales o ambientales serán aquellos eventos antecedentes y consecuentes a la conducta y que facilitan que una conducta se mantenga. 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 hábitos es decir son predecibles, controlables y se mantienen mediante el reforzamiento.

Desde la perspectiva conductual la situación de enseñanza es concebida como algo estructurado susceptible de ser guiado por los principios del condicionamiento operante dado que es un contexto en el que se busca que el individuo adquiera un amplio repertorio conductual que se traduzca en una ventaja para él, para su futura adaptación a las diversas exigencias sociales. Conforme este supuesto básico surgió lo que se ha denominado enseñanza programada, una de las principales contribuciones del conductismo al ámbito educativo, principalmente en los niveles primario y secundario. Skinner planteaba una serie de consideraciones aceptadas durante las décadas de los años 60 y 70 del siglo pasado, con el rubro de *enseñanza programada*. Dichas consideraciones pueden resumirse en cinco puntos básicos:

- 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.
- Reconocer que cada escolar sigue su propio ritmo de aprendizaje.

Como señala Ribes (1972) por conducta académica se entienden todas aquellas formas de comportamiento que están ligadas a objetos educativos específicos: leer, escribir, contar, entre otros. La importancia del desarrollo de un repertorio académico permite el desarrollo de nuevas conductas que se pueden

tener un valor adaptativo eventual, y aumentar 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, individual y es por ello que parte de la investigación conductual se dirigido a localizar los factores asociados con tales problemas académicos.

Para lo que se refiere a la lectura y escritura, lo que primero motiva a un lector es un libro de texto de su interés, por ello al empezar la enseñanza de la lectura se pide que se realice en voz alta, pues así se puede referirse a lo que se está leyendo. En el proceso de lectura, será primero un énfasis en el aprendizaje de letras, luego en los sonidos, palabras, frases y por último en las oraciones, en un encadenamiento gradual (Lozano, 1995).

Enseñar escribir puede darse por medio de moldeamiento, copiando materiales escritos. El refuerzo que será 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.

### **2.7.2. Teoría del Cognoscitivismo**

Para la teoría cognoscitiva el aprendizaje es el resultado de una construcción activa entre los conocimientos previos, lo que se cree y lo que se espera. Se define a la lectura como una actividad donde es necesario extraer los significados de lo que está impreso y se debe comprender este significado con los conocimientos que ya se tienen; por ello para leer, se debe tener experiencia con materiales impresos, una red conceptual o vocabulario y desarrollo de lenguaje, considerando a la sintaxis, semántica y decodificación del lenguaje.

Desde la perspectiva cognitivista, la interacción social favorece el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición de conocimientos escolares, gracias a un

proceso de reorganización cognitiva provocado por el surgimiento de conflictos que facilitan la construcción de nuevos aprendizajes. En este sentido, el maestro juega un rol de problematizador, centra la enseñanza en la resolución de problemas y enseña a confirmar y desechar hipótesis.

El factor clave de la organización social de las actividades de aprendizaje en el aula es la interdependencia de los alumnos participantes en una tarea o en el logro de un objetivo. De acuerdo a Canet, Andrés, Urquijo y Ané (2007) la estructuración metodológica que el docente le asigne a su clase surgen de tres tipos de estructura de meta: individualista, competitiva y cooperativa:

a) El profesor puede optar por un modelo de organización individualista de las actividades de aprendizaje en donde cada alumno debe preocuparse de su trabajo y de alcanzar los objetivos propuestos en cada tarea determinada, independientemente de que la hagan sus compañeros y de que estos alcancen o no sus propios objetivos y reciban o no reconocimientos por su trabajo.

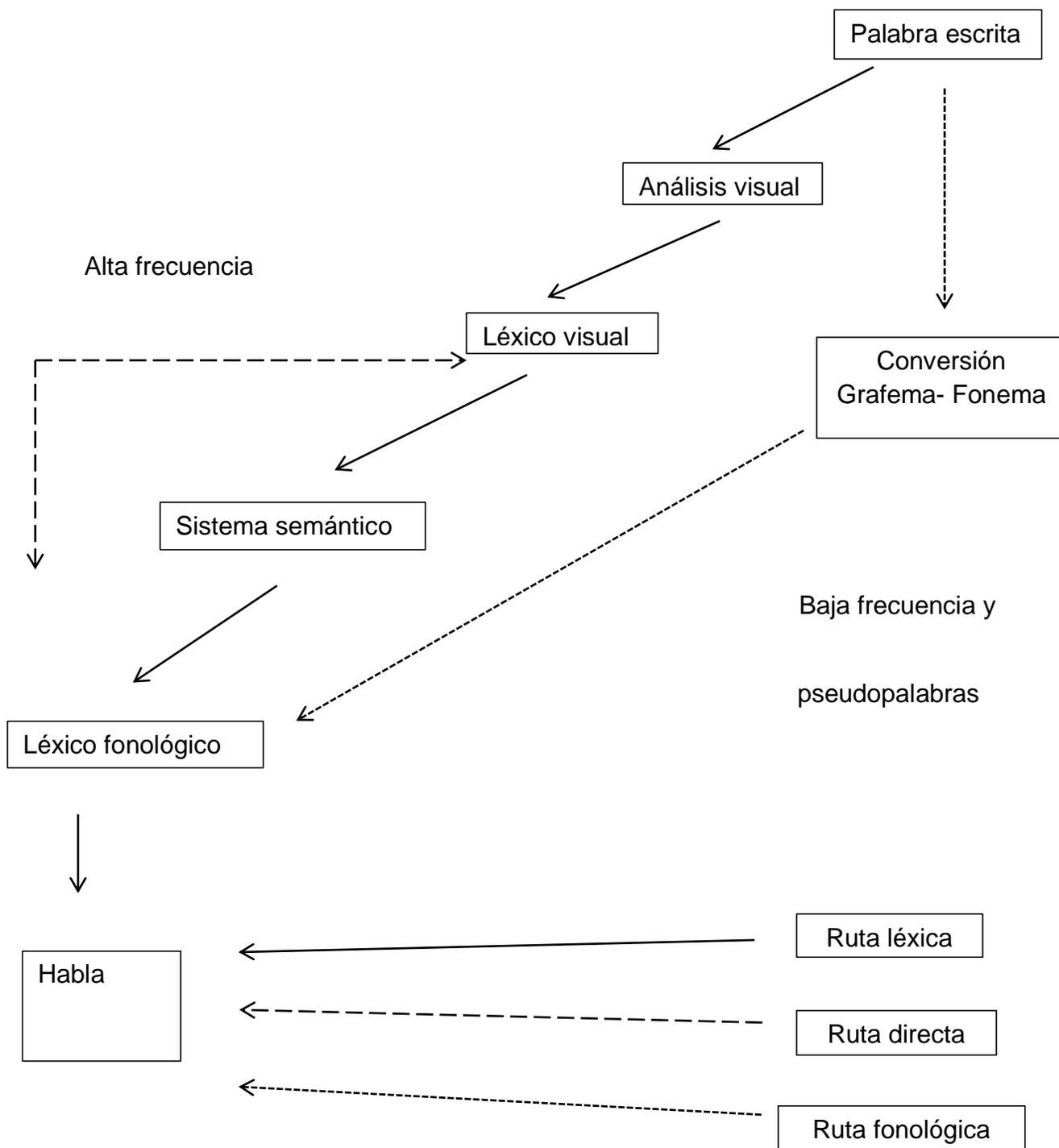
b) El modelo de organización competitivo implica estructurar las actividades que deben realizar los alumnos de forma que estos perciban que además de preocuparse de su trabajo solo podrán alcanzar la recompensa propuesta si y solo si los demás no logran alcanzar las metas propuestas. De esta manera cada miembro del grupo persigue resultados que son personalmente beneficiosos, pero que en principio son perjudiciales para los otros miembros con los que están asociados de manera competitiva. Saber más que el otro además de ser un objetivo en sí mismo, se tradujo con el tiempo en "más inteligente", "mejor", "eficaz"... convirtiendo al conocimiento en una posesión que distingue al superior del inferior. Estos tipos de estructura son poco útiles para favorecer el respeto a las diferencias y favorecer en todos los alumnos la autoestima y la motivación para aprender.

c) El modelo de aprendizaje cooperativo organiza la situación de aprendizaje de tal manera que los alumnos están estrechamente vinculados, donde cada una de ellos sabe y siente que su éxito personal ayuda a los compañeros con los que están

unidos a alcanzar el suyo; los resultados que persigue cada miembro del grupo son beneficiosos para el resto de los integrantes del equipo con los que interactúa de manera cooperativa.

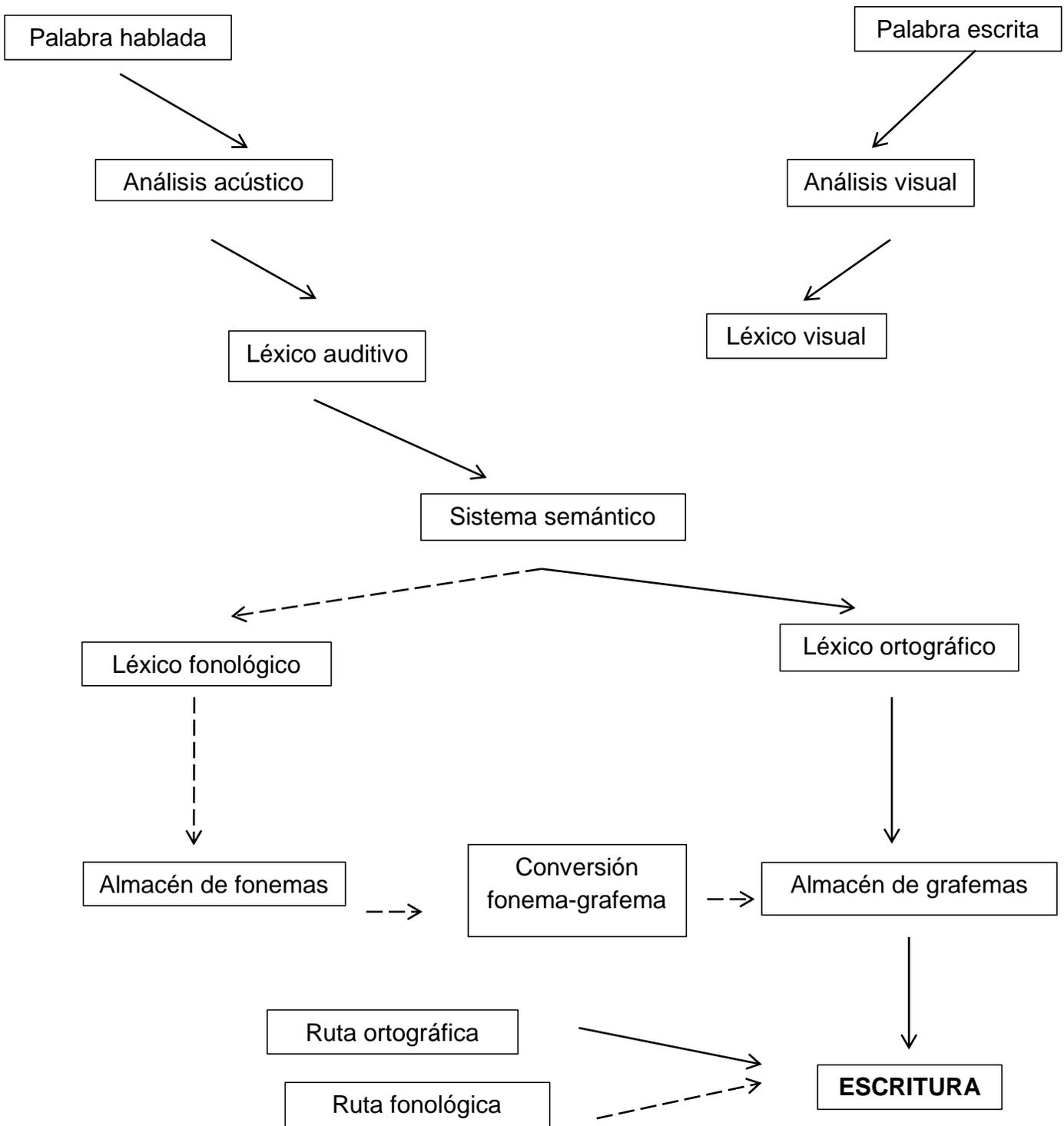
Retomando aspectos que ya se describieron con anterioridad, los modelos y esquemas de trabajo que se pueden retomar para el desarrollo de la lectura y escritura en el modelo cognitivo, se muestra en la figura 1 y 2. Las características de la lectura y escritura en español se detallan en la figura 3, y 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



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

## CARACTERÍSTICAS DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL

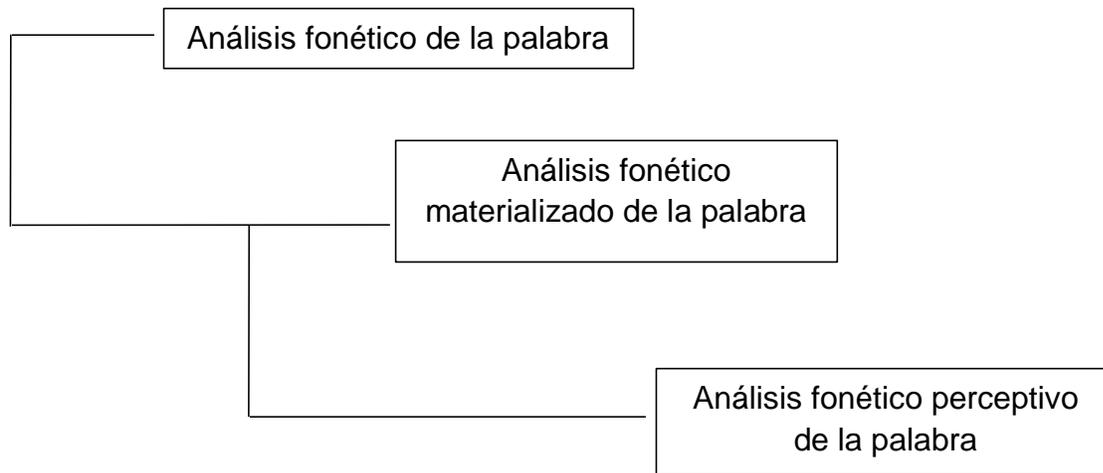
**Lectura:** transparente (correspondencia grafema-fonema)

**Escritura:** opaca (conocimiento de formas ortográficas)

<b>RELACION ENTRE LOS SONIDOS Y LETRAS EN ESPAÑOL</b>		
	<b>CORRESPONDENCIA UNICA</b>	<b>Vocales:</b> a,e,i,o,u <b>Consonantes:</b> l,f,t,p,n,d,m,ñ
<b>EMPLEO DE REGLAS ORTOGRÁFICAS</b>	<b>Sonidos diferentes representados por una letra</b>	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
	<b>Un sonido se representa con diferentes letras</b>	c-k/ y-ll / b-v / r-rr /s-x
	<b>Dos fonemas se representan con letras similares, pero con rasgo diferente</b>	n-ñ/ r-rr
	<b>Un sonido se representa con dos letras</b>	Ch
	<b>Una letra no tiene sonido</b>	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.

### 2.7.3. Teoría Constructivista

Para la teoría constructivista, 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 ello los aportes de Chomsky con el desarrollo de la lingüística estructural, Word con los estudios en el campo de la semántica, el redescubrimiento de Vygotsky con sus trabajos en el campo de lenguaje y pensamiento, los trabajos de Luria en la un

neuro lingüística, Kovacs desde la neurobiología y otros muchos más permitieron el nuevo enfoque de la lectura y escritura que llevará aparejado una metodología totalmente distinta y diferenciada de los tratamientos anteriores, partiendo de que el niño es generador de su propio lenguaje (lo construye). Es decir, el constructivismo va a residir en las teorías cognitivas, así como en las ecológicas.

El constructivismo dio surgimiento como una corriente epistemológica para definir como se adquiere el conocimiento considerando que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y a su vez reflexiona sobre los mismos, permitiéndole anticipar, explicar y controlar la naturaleza y la cultura humana. 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.

La concepción constructivista de acuerdo a Díaz y Barriga (2010) del aprendizaje escolar y la intervención educativa constituyen la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas 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 del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presenta de manera regular el alumno.

El constructivismo da importancia a la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares, es decir, se habla de un individuo que no siente que va más allá de lo que ofrece su entorno (Díaz y Hernández, 2010).

Por otra parte, el constructivismo considera que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día como resultado de la interacción entre estos dos factores. Por ello en consecuencia, 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 (Carretero, 1993).

De igual forma, desde el constructivismo el proceso en el cual se construye el conocimiento se puede dar desde un enfoque pedagógico. En nuestro país 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.

## **CAPÍTULO 3**

### **INVESTIGACIONES DE LA LECTOESCRITURA**

#### **3.1. Revisión de investigaciones realizadas en la lectura y la escritura**

Diversos autores se han dado a la tarea de elaborar programas de intervención e investigar sus efectos en las poblaciones escolares sobre la problemática de la lectura y escritura en primer grado de primaria. Entre las investigaciones más importantes destacan las siguientes.

Algunos programas conductuales para mejorar la lectura y escritura son los estudios de Macotela y Soria (1999) y Macotela, Cortes y García (2002). El primero se llevó a cabo con 15 jóvenes de 11 años de edad en promedio los cuáles fueron reportados con problemas de comprensión de lectura por los maestros. El objetivo de las autoras fue determinar los efectos de diversos procedimientos sobre la comprensión de textos. Los procedimientos fueron:

- 1) modelamiento en estrategias de identificación, subrayado, y elaboración de un resumen de las ideas principales de un texto.
- 2) Retroalimentación sobre la ejecución en preguntas de comprensión.
- 3) combinación de los procedimientos de modelamiento y retroalimentación.

Una vez seleccionados, los participantes fueron asignados a cada uno de los tres grupos (grupo modelamiento-GM, grupo retroalimentación GR, y grupo combinado G-C).

En la preevaluación se les entrego un texto a leer y al final de su lectura, se les proporcionó una hoja con preguntas sobre el texto. En el procedimiento de modelamiento, el experimentador leyó el cuento verbalizando en voz alta para comprender mejor lo que estaba leyendo, localizo y subrayo las ideas principales como el personaje principal, donde ocurre la historia, qué ocurre en ella y cómo termina; recalco la importancia de hacer esto para una mejor comprensión, pero nunca indico a los sujetos que ellos deberían hacer lo mismo.

En el procedimiento de retroalimentación, al terminar de responder las preguntas de comprensión, se calificaron las respuestas de los participantes y se

les enseñó a representar sus resultados en una gráfica, además se les dijo que en cada sesión graficarían su calificación, lo cual les serviría como información acerca de sus avances en el tercer grupo se realizó primero el procedimiento de modelamiento y al terminar se procedió inmediatamente a la retroalimentación.

Al finalizar las sesiones del procedimiento, se realizó una pos-evaluación, pero con un texto diferente al de la pre-evaluación. En 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 el de mayores ganancias 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 individuos pueden desarrollar habilidades relacionadas con la comprensión de la lectura en breve tiempo.

Por otra parte, en otro estudio Macotela et. al. (2002) conformaron un programa instruccional basado en el desarrollo de estrategias específicas sobre la expresión escrita en niños con este tipo de dificultades. Trabajaron con 12 niños entre 8 y 9 años de edad que cursaban el tercer grado de primaria y que presentaban dificultades en la composición de historias narrativas. Emplearon un diseño pretest-postest con un grupo control. Durante el pretest se les pidió a los niños que realizaran una historia a partir de una lámina y se seleccionaron a los 12 niños que calificaron más bajo, al emplear los criterios de calificación de redacción del Inventario de Ejecución Académica. Una vez asignados los individuos de forma aleatoria a los grupos, se sometió al grupo experimental a la fase de entrenamiento, la cual se realizó en forma grupal durante 10 sesiones.

En las sesiones se entrenaron los componentes:

- a) ¿Por qué escribir? Con ejemplos de lo que se puede comunicar cuando se escribe.
- b) ¿Qué se puede decir de un dibujo? Reflexión de que cosas se pueden escribir.
- c) elementos específicos de una historia, incluyendo personajes y situación, señalar que se puede decir de los personajes y del lugar donde ocurre una historia.
- d) elementos específicos de una historia, cuando ocurre la historia y las acciones que realizan los personajes.

- e) elementos de una historia, incluyendo secuencia y organización de los fragmentos de la historia a dicha secuencia.
- f) integración de elementos de una historia y uso de apoyo mnemotécnico, relativa a la asociación de los elementos que permiten la integración del escrito: ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Quiénes?, ¿Qué quieren?, ¿Qué hacen?, ¿Qué sienten?, ¿Qué dicen? Y ¿Cómo termina la historia?.
- g) práctica de integración y su uso de apoyo mnemotécnico, de manera individual pusieron en práctica las destrezas anteriores al escribir la historia de un dibujo diferente.
- h) revisión que incluye la evaluación de un texto adicional con errores deliberados para que lo calificarán.
- i) práctica de revisión, al escrito realizado por ellos anteriormente, le detectaron sus errores y lo corrigieron.
- j) ejercicio final, se les mostró un dibujo y se les pidió que escribieran una historia aplicando todo lo enseñado en las sesiones anteriores.

Una vez aplicada la estrategia al grupo experimental se realizó una segunda evaluación para comparar los cambios entre ambos grupos, a favor del experimental. Posteriormente se aplicó la estrategia al grupo control y en la tercera evaluación se observó que no hubo diferencias significativas entre grupos, debido a que ambos aumentaron su eficiencia en la composición escrita. Un elemento adicional es que durante el entrenamiento al grupo control, el grupo experimental no fue sometido a ningún entrenamiento adicional, así la tercera evaluación sirvió como elemento para analizar el mantenimiento respecto a las habilidades entrenadas. El procedimiento produjo incrementos en el contenido, vocabulario y originalidad, pero no en convencionalismos y calidad de la composición. Para lograr mejoras en calidad, convencionalismo, puntuación u ortografía, se requiere incluir en el procedimiento estrategias específicas para la detección y corrección de estos aspectos, así como de ampliar el número de sesiones del entrenamiento.

Este procedimiento tiene un carácter correctivo, dado que se trabajó con niños que tenían la ejecución más baja en la composición escrita. Sin embargo, los

resultados sugieren alternativas a la enseñanza que pueden adoptarse como complemento, aunque no como sustituto, de las practicas obstrucciónales comunes.

Por su parte Guevara, Garrido, Reyes, Mares y Rueda (1995) diseñaron y aplicaron un programa funcional de enseñanza simultánea de articulación, lectura y escritura, incorporando elementos derivados 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. La población estuvo conformada por 15 niños de 6 años de edad que cursaban primero de primaria y que presentaban problemas de articulación, lectura y escritura, después de la evaluación inicial y la selección de los participantes aplicaron un programa de entrenamiento global, el cual consistió en un entrenamiento de 18 palabras cubriendo:

- a) articulación adecuada de la palabra ante la tarjeta con el dibujo respectivo.
- b) discriminación de la palabra escrita por igualación a la muestra.
- c) lectura de la palabra escrita en una tarjeta.
- d) escritura de la palabra con modelo y desvanecimiento.
- e) 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. En esta fase se le presentaba a cada niño tarjetas con las sílabas que conformaron las palabras en el entrenamiento global previo empleando 34 sílabas, con dos tarjetas por sílaba para jugar al memorama. El niño debía conformar pares de sílabas iguales y leerlas en voz alta. También se emplearon esas sílabas para jugar sopa de letras, donde cada niño debía formar diez palabras nuevas usando las sílabas del juego anterior.

Para finalizar el estudio las autoras repitieron la evaluación de palabras y sílabas en articulación, lectura y escritura. En los resultados hubo 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.

En lo que respecta al aspecto cualitativo, los participantes establecieron interacciones lingüísticas donde participo el niño en interacción 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.

Guevara, López, Delgado, Rugerio, Hermosillo y Huitrón como se citó en Guevara, (2011) elaboraron dos programas para disminuir los problemas de lectura y escritura en alumnos de niveles escolares iniciales, teniendo como objetivo probar la efectividad de un programa con bases psicológicas conductuales. En una escuela primaria pública de una colonia del Estado de México con estrato socioeconómico bajo, realizaron 3 fases, para el primer programa, y en el estudio 2 participaron 9 profesoras. Teniendo como resultados que en todas las habilidades evaluadas el grupo experimental obtuvo porcentajes mayores que los obtenidos por los dos grupos de control.

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 deficiencias en estas áreas. La muestra fue de 30 alumnos inscritos en escuelas primarias públicas, asignados en forma aleatoria a tres grupos de investigación.

Al inicio del ciclo escolar se evaluaron las habilidades lingüísticas y preacadémicas de los alumnos y su nivel de lectura y escritura, 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). Al grupo Experimental se le aplicó un programa para mejorar habilidades preacadémicas y lingüísticas, diseñado a partir de diversos planteamientos de la psicología educativa, durante 20 sesiones de una hora de duración dos veces por semana. Se encamino a que los alumnos 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. Los resultados de la investigación mostraron el bajo nivel en habilidades preacadémicas y lingüísticas con las que inician los niños los primeros años de educación formal, y el impacto negativo que este hecho tiene en el aprendizaje del lenguaje escrito. Además, el programa tuvo resultados positivos, ya que los alumnos lograron aumentar todas las habilidades evaluadas al finalizar la intervención.

En otro estudio Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y Flores (2012) llevaron a cabo un estudio para probar los efectos de un programa de intervención conductual encaminado a que las madres de familia conocieran el efecto de las prácticas alfabetizadoras sobre el desarrollo preacadémico y lingüístico de los niños y a que adquieran 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.

Se midieron los efectos del programa sobre las creencias y las prácticas alfabetizadoras reportadas por las madres participantes, así como sobre las conductas preacadémicas y lingüísticas de sus hijos, pertenecientes a escuelas públicas preescolares de nivel sociocultural bajo.

La investigación fue de tipo experimental con comparaciones entre pretest y posttest, con un grupo experimental y un grupo control, con la participación de 24 niños de preescolar y sus madres. Antes y después de la intervención se aplicaron tres instrumentos: uno para medir habilidades preacadémicas y 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 12 madres del grupo experimental recibieron instrucción con técnicas conductuales para involucrar a sus hijos en actividades interactivas diádicas. Las técnicas de trabajo con las madres fueron de corte conductual, incluyendo explicaciones, modelamiento, juego de roles y retroalimentación por parte de todas las participantes y los investigadores.

El taller tuvo una duración de ocho sesiones, una por semana, dentro de las instalaciones de la escuela donde se encontraban inscritos sus hijos. Los contenidos de las sesiones de intervención se programaron con base en lo reportado en la literatura sobre el tema de alfabetización inicial y las maneras de promoverla, 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 forma de realizar actividades interactivas en el hogar que promovieran las interacciones lingüísticas entre las madres y sus hijos.

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.

Bernardo, Bernardo y Herrero (2005) realizaron una investigación con el objetivo de comprobar la eficacia de los *programas informatizados globalizados* en las Dificultades de Aprendizaje inespecíficas, y si son o no superiores a los tratamientos tradicionales estándar, tanto específicos como globalizados.

Para comprobar la eficacia de estos tratamientos, se seleccionó una muestra de 63 alumnos de 2.º, 3.º, 4.º y 5.º de Primaria con dificultades de aprendizaje inespecíficas y edades comprendidas entre los 7 y 10 años. Los alumnos seleccionados pertenecían a dos centros asturianos.

Se les aplicaron 3 tratamientos diferentes: *Tratamiento informatizado globalizado* (los programas aplicados fueron Lectura I, Lectura II, Compras, Phonos, Puzzles, Formas geométricas, Cálculo). *Tratamiento globalizado estándar* (los programas aplicados fueron Fichas de Recuperación de la Dislexia y las Fichas de Recuperación del Cálculo) y *Tratamiento específico estándar* (se utilizaron cuadernillos estándar, con los que se trabajó específicamente un área de rendimiento determinada (lengua, matemáticas, escritura, ortografía).

Se esperaba conseguir una mayor mejoría en aquellos grupos que accedieron al tratamiento informatizado. Se utilizaron como instrumentos de evaluación: Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar, BAPAE, y Test de Aptitudes Escolares, TEA, rendimiento académico. Respecto a la psicomotricidad: Test de Dominancia Lateral de Harris (Picq y Vayer, 1987); Cuestionario de lateralidad de Froquin (Froufe, 1989); Test Guestáltico Visomotor de Bender (Zazzo, 1971); y Batería de Piaget-Head (adaptación de Picq y Vayer, 1987). Por último, en relación a la lecto-escritura, el Test de Análisis de la lecto-escritura TALE (Cervera y Toro, 1980).

Una vez evaluada la muestra, se constituyeron tres grupos experimentales y un grupo control. Cada grupo experimental recibió un tratamiento diferente y el grupo control siguió con sus clases habituales. Los grupos experimentales recibieron el tratamiento correspondiente (Informatizado, Globalizado, Específico) a lo largo del curso escolar, estos tratamientos se aplicaron a lo largo de 16 sesiones de 1 hora de duración.

Los resultados han puesto de manifiesto de forma significativa la eficacia del tratamiento informatizados en las Dificultades de Aprendizaje inespecíficas, y su superioridad frente a los tratamientos tradicionales estándar de papel y lápiz. El grupo experimental obtuvo mejores resultados y en el mayor número de variables fue el tratamiento informatizado. El tratamiento informatizado obtuvo progresos significativos en 21 variables y fue superior a los tratamientos tradicionales en 15 de ellas (letras (Le), sílabas (Sib), palabras (Pa), texto (TT), velocidad copia (Covp), sintaxis (Stx), total grafía (TOT G), organización espacial (OE) y orientación espacial (OR). En general los resultados de la investigación denotan que los grupos

experimentales fueron totalmente superiores al grupo control, obteniendo progresos significativos en los tres grupos experimentales.

Jiménez y Rodrigo (2000) en su investigación tuvieron como objetivo comprobar si el criterio basado en la discrepancia CI-rendimiento, es útil en la definición de la dislexia. Para ello se seleccionó una muestra de 50 sujetos procedentes de zona urbana y de nivel socioeconómico medio-bajo que asisten a colegios públicos y con una edad media de 9 años y 4 meses, es decir, la muestra fue de sujetos disléxicos, lectores retrasados y lectores normales, utilizando el método de discrepancia que se basa en la comparación de puntuaciones estándar, esto es teniendo en cuenta la diferencias entre las puntuaciones de CI y la puntuación de un test de rendimiento en lectura. La escala de inteligencia fue Weschler para niños (WISC) y el tests de Análisis de la Lectoescritura (T.A.L.E).

Estos grupos se compararon entre sí con el fin de analizar si existían diferencias en procesos cognitivos que están involucrados en la lectura, tales como el acceso al léxico, así como en tareas de lectura y escritura. Se utilizó un ordenador portátil Olivetti M 211. El experimento se llevó a cabo en una sola sesión, primero se presentó el bloque de palabras y luego el bloque de pseudopalabras a la mitad de los sujetos. A la otra mitad se le administro de forma inversa. El orden de presentación de los estímulos fue al azar. En total había 96 palabras y 96 pseudopalabras.

Los resultados mostraron que no había diferencias significativas entre disléxicos y lectores retrasados en la ejecución de tareas de acceso al léxico, ni tampoco en las tareas de lectura y escritura. Se concluye que el criterio basado en la discrepancia CI- rendimiento no sería relevante cuando se pretende diferenciar ambos grupos de sujetos con dificultad lectora.

Guevara, García, López, Delgado y Hermsillo (2007) realizaron otro estudio con niños mexicanos de estrato sociocultural bajo. El objetivo de este estudio fue recabar datos respecto al nivel de competencias lingüísticas con las que contaban los alumnos al ingresar al primer curso de educación formal. La investigación fue de corte transversal, en ella se llevaron a cabo evaluaciones objetivas del nivel lingüístico de los niños durante el primer mes de clases del ciclo escolar 2004-2005.

Los participantes fueron de reciente ingreso al primer grado de primaria, 129 niñas y 133 niños con una edad media de 5.7 años, inscritos en cuatro escuelas públicas del Estado de México, en ocho grupos escolares distintos.

Se utilizó el instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la lectura (EPLÉ) (Vega, 1998) que consta de diez subpruebas para evaluar habilidades lingüísticas y conceptuales. Los resultados indicaron bajos niveles generales de habilidades en los niños. Al considerar el porcentaje específico de cada subprueba, sólo tres de ellas alcanzaron el nivel de adecuado o satisfactorio obteniendo un porcentaje igual o mayor a 80%; éstas fueron: seguimiento de instrucciones, diferenciación entre figuras y textos, y pronunciación de sonidos del habla, mientras que las que alcanzaron un nivel medio, entre 60 y 80% fueron: discriminación de sonidos, análisis y síntesis auditivas y recuperación de nombres ante la presentación de láminas. Las habilidades con puntajes menores fueron: significado de palabras, sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, repetición de un cuento captando ideas principales y la expresión espontánea, todas ellas con porcentajes menores a 40%, lo que significa que los niños ingresaron al primer grado con un desarrollo lingüístico deficiente. Estos resultados corroboran que los niños de estrato sociocultural bajo pueden estar en situación de riesgo de fracaso escolar.

Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo, Rugerio (2008) dieron cuenta 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 durante el ciclo escolar 2004-2005, 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.

Con base en los resultados, se caracterizan sus habilidades de lectura en silencio y oral, así como su comprensión en diferentes momentos de su primer ciclo de educación formal. Se analizaron los niveles logrados tomando como variables la edad de ingreso a primaria y el número de años cursados en preescolar.

Los resultados fueron que los mayores porcentajes de respuestas correctas, a lo largo de las tres evaluaciones correspondieron a *Lectura en silencio y comprensión*.

Para la segunda evaluación se observaron avances en la mayoría de los alumnos que ingresaron sin habilidades de lectura, lo que se vio reflejado en varios de los indicadores utilizados: en la media de calificación global que subió a más del doble.

Además, se observaron avances en todas las habilidades, alcanzando niveles superiores a 50% de respuestas correctas. Para la tercera solo reconocimiento de palabras obtuvo un porcentaje superior a 90%, tres habilidades obtuvieron porcentajes entre 83 y 85% (asociación de palabras con dibujos, reconocimiento de enunciados y asociación de enunciados con dibujos) y la comprensión del texto siguió presentando el menor nivel de ejecución (78%).

Se confirmaron las diferencias a favor de los alumnos que ingresaron con seis años de edad y de uno de los grupos, en la primera y en la segunda evaluación. Para la tercera evaluación, los niveles de eficiencia fueron de 54% para palabras, 49% para enunciados y 29% para el texto.

Los datos de la tercera evaluación permiten ver que en la segunda mitad del curso hubo nuevos avances en los alumnos, aunque de menores proporciones que los mostrados en la primera mitad.

Al final del ciclo escolar a penas un poco más de la mitad de los participantes (54%) logró leer correctamente las seis palabras de la prueba de lectura oral, menos de la mitad pudo leer los cuatro enunciados aislados y únicamente 29% fue capaz de leer los siete enunciados del texto.

Se observó que los niños que ingresaron con seis años cumplidos tuvieron puntajes un poco mayores a los de quienes lo hicieron con cinco años de edad, aunque esa diferencia tiende a disminuir y deja de ser estadísticamente significativa para el final del ciclo.

Por lo tanto, con los resultados los autores llegaron a tres conclusiones:

- a) 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.

- b) Los niveles preacadémicos, lingüísticos y académicos tienen una fuerte relación con el grupo social de pertenencia.
- c) 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.

En otra investigación Guevara, López, García, Delgado, y Hermosillo (2008) dieron cuenta del proceso de 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 a lo largo del ciclo escolar 2004-2005. Pertenecientes a siete grupos escolares de tres diferentes escuelas públicas. Se utilizó para evaluar a los niños el instrumento Inventario de Ejecución académica (IDEA) desarrollado por Macotela, Bermúdez y Castañeda (2003).

Para el estudio, el instrumento se aplicó individualmente a cada alumno participante, en tres ocasiones: al iniciar el ciclo escolar, a los cuatro meses y al final del curso. Se caracterizan las habilidades de copia, dictado, composición y comprensión que los alumnos logran en diferentes momentos de su primer ciclo de educación formal y se relacionan con los niveles preacadémicos y lingüísticos mostrados por ellos al iniciar el 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. Los alumnos participantes que ingresaron al primer grado de primaria fueron con niveles preacadémicos y lingüísticos que pueden considerarse 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.

Los resultados obtenidos en escritura indican que los niños al ingresar al primer grado con algunas habilidades de copia, principalmente en lo referente a

palabras mostraron mayores problemas para copiar enunciados y textos. Parece claro que las actividades realizadas en el aula se encaminaron a desarrollar este tipo de habilidades, dado que copiar fue lo que mejor hicieron los alumnos a lo largo de todo el ciclo escolar. Cuando copiaban, la escritura de los niños era bastante cercana al modelo escrito y para finales del ciclo también lograron responder a las pruebas de comprensión de lo copiado en niveles aceptables.

La escritura de enunciados y texto mostro muchas deficiencias, incluyendo problemas de inversión de letras, calidad de la escritura y omisión de letras y palabras, lo cual está relacionado con las deficiencias preacadémicas mostradas al inicio del ciclo escolar.

La redacción de un cuento resulto ser una tarea difícil para la mayoría de los alumnos. Lograr una escritura legible les llevó todo el ciclo escolar y cerca de 20% de ellos no lograron una escritura legible al concluir el ciclo.

Con estos resultados las sugerencias de los investigadores hacia el profesorado son las siguientes:

Los profesores deberán poner mayor énfasis en promover el desarrollo de habilidades de lenguaje oral, paralelamente a las actividades curriculares de lectoescritura para que mediante la interacción de ambos sistemas lingüísticos los alumnos alcancen mayores niveles de eficiencia en su proceso de alfabetización.

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. 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 a la adquisición 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.

Entre las investigaciones que se han dado a la tarea de evaluar la conciencia fonética se encuentra el estudio de Carroll et al (2003) el cual examinó 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. 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: a) de igualación fonológica, incluyendo la igualación de la sílaba inicial, de la sílaba final y de rimas. B) conciencia fonológica explícita, incluyendo terminación de sílabas y fonemas y eliminación del fonema o sonido inicial.

Las tareas para evaluar las habilidades lingüísticas se encaminaron a la detección de la mala pronunciación y al vocabulario receptivo. El conocimiento de las letras fue evaluado cuando se le presentaba al niño una tarjeta con alguna letra y se le preguntaba cuál era.

En los resultados observaron 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). La alta correlación entre el conocimiento léxico receptivo y la conciencia de segmentos más largos está de acuerdo con la postura de que la sensibilidad global al sonido puede estar relacionada al crecimiento del conocimiento de vocabulario.

Los hallazgos de este estudio longitudinal 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. Los autores proponen que el desarrollo de estos dos tipos de

conciencia fonológica es un reflejo del desarrollo inicial de representaciones globales que permiten las posteriores representaciones segmentadas.

Leppanen, Niemi, Aunola y Nurmi (2004) señalan 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 hallazgos mostraron 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.

En el estudio de Ball y Blachman (1991) se exploró 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.

La muestra consistió en 89 sujetos 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: (a) grupo de entrenamiento en conciencia fonológica b) grupo de actividades de lenguaje o c) grupo control. El entrenamiento en conciencia fonológica incluyo repetición de fonemas, segmentación, categorización de ilustraciones por rima, asociaciones letra-sonido y asociaciones letra-nombre. 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 final de la formación preescolar los niños del 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 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.

El estudio de Mathes, Denton, Fletcher, Anthony, Francis y Schatschneider (2005) exploró los efectos del entrenamiento en conciencia fonológica sobre las habilidades lectoras de niños con este tipo de dificultades. Los autores reportan que los estudiantes que recibieron dicha intervención suplementaria mejoraron sus capacidades para deletrear palabras, así como para leer palabras y textos conectados y con fluidez. Concluyen que la conciencia fonológica ayuda a los niños a escribir palabras en diferentes formas.

La investigación muestra 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 remediar las dificultades de lectura y deletreo e estos alumnos.

Fresneda y Mediavilla (2018) 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:

a) Conocimiento fonológico: Este test evalúa el nivel de conocimiento fonológico de tipo silábico y fonémico.

b) Evaluación del proceso evolutivo del aprendizaje de la escritura: se conoce la etapa en la que se encuentra el niño en el proceso de adquisición de la escritura tomando como referencia los niveles de conceptualización de la escritura que están categorizados en tres niveles: silábico, silábico-alfabético, y alfabético (Portilla y Teberosky, 2007).

En los resultados que se obtuvieron de las evaluaciones se observó 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.

En general se puede decir que a los 4 años es 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.

Por ello se accederá con mayor facilidad a la fase silábica de la escritura en la medida en que se logre tomar conciencia de las unidades silábicas de las palabras, y a la etapa alfabética cuando se adquiera la capacidad para manipular y tomar conciencia de los distintos elementos mínimos de las palabras. Es decir, a los 4 años la capacidad para operar con las unidades silábicas de las palabras favorece el acceso a la etapa silábica del sistema de la escritura, mientras que a los 5 años se produce una relación muy importante entre el dominio de los diferentes niveles de conciencia fonológica (conciencia silábica, intrasilábica y fonémica) y las etapas del proceso de adquisición de la escritura (silábica, silábico-alfabética y alfabética), de donde se deduce la relevancia de este momento evolutivo en el acceso al sistema de escritura.

A los 6 años, el manejo de las unidades silábicas y fonémicas del habla es el que interviene en el aprendizaje del código escrito, concretamente en la etapa alfabética que es precisamente la que da acceso al sistema de la escritura.

En cuanto a las investigaciones que ponen en práctica un método para el desarrollo y adquisición de la lectura y escritura se encuentra la realizada por Quintanar y Solovieva (2003) donde realizaron un estudio con el objetivo de 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 de aplico 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, fueron individuales y se realizaron dos veces por semana. El proceso de enseñanza inicial de la lectura se realizó a partir de la segunda parte del programa (cuatro meses), como etapa de preparación para la enseñanza escolar.

El método incluyo 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 resultados de la aplicación de este método 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 objétales en el niño. Por otra parte, estos resultados muestran su utilidad en las etapas iniciales de la enseñanza, incluso en casos de corrección neuropsicológica infantil, es decir, la aplicación de este método puede utilizarse para la organización de la enseñanza normal, como para el trabajo de corrección psicopedagógica.

Por otra parte, también está el trabajo realizado por los autores Solovieva y Quintanar (2011) donde se dieron a la tarea de diseñar un programa novedoso y diferente al tradicional, donde llevan al niño en 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
- 7.- El paso a la lectura

El niño mediante el cumplimiento o paso de estas 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 al 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 estudie el alumno.

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. Las letras no participan como nombres de sonidos, sino como representaciones de uno o más sonidos. 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 a la adquisición y desarrollo de la lectoescritura, 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 otra investigación Bazán, Acuña y Vega (2001) realizaron un estudio con la finalidad de probar un método de enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de primaria, durante el periodo escolar 1999-2000. La muestra la constituyeron ocho grupos de niños de primer grado 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 válido 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). De esta forma, las actividades tanto de adquisición, como de fortalecimiento y transferencia de las competencias de leer y escribir pueden ser estructuradas en cinco niveles jerárquicos. El programa recupera actividades y ejercicios tanto de los métodos analíticos como de los métodos 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 silabas lo cual fue recuperado a través de la elaboración de cuentos de carácter interactivo donde se promueve la imaginación y el contacto con las propiedades convencionales o no aparentes de los eventos de referencia o su sustituto, como es el caso de los dibujos o representaciones y simulaciones de los referentes.

Se trabajó 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. Posteriormente el niño fue ejercitándose en actividades donde actuó como referente, referidor y como referido, en actividades donde el niño debió construir y responder preguntas no literales y de inferencia a partir de la narración de historias, hechos, recetas, la valoración de juicios y valoraciones, así como de actividades donde el niño entra en interacción con temas simbólicos como “patria” “respeto” “amor” “bandera” y con dichos, refranes y fábulas cortas.

Los resultados de esta investigación fueron 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.

González, Ruíz y Delgado en 2011 realizaron un programa de intervención psicoeducativo del lenguaje escrito con la finalidad de priorizar y sistematizar la lectoescritura y fomentar sistemáticamente el conocimiento fonológico, el desarrollo fonológico, semántico y morfosintáctico. La muestra del estudio estuvo formada por 56 alumnos con riesgo de dificultades de aprendizaje y se realizó a lo largo de dos años teniendo un grupo control, y un grupo experimental, se realizaron pruebas con el instrumento de Rendimiento de Lectura a lo largo de los dos años, como resultado el grupo experimental presenta mayor rendimiento en las áreas de lectura y escritura reduciendo así el riesgo de problemas en el aprendizaje a comparación del grupo experimental.

Fresneda y Mediavilla (2018) realizaron un estudio 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.

Los instrumentos que se emplearon para la evaluación fueron:

- a) Conocimiento fonológico: Este test evalúa el nivel de conocimiento fonológico de tipo silábico y fonémico.
- b) Evaluación del proceso evolutivo del aprendizaje de la escritura: se conoce la etapa en la que se encuentra el niño en el proceso de adquisición de la escritura tomando como referencia los niveles de conceptualización de la escritura que están categorizados en tres niveles: silábico, silábico-alfabético, y alfabético (Portilla y Teberosky, 2007).

En los resultados que se obtuvieron de las evaluaciones se observó 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, mientras que también se confirma la existencia de una relación directa entre la toma de conciencia de las unidades mínimas del habla y el sistema de escritura a medida que el aprendiz va avanzando en edad, como consecuencia de incrementar sus prácticas con el sistema letrado. Existió también una relación importante entre el proceso de adquisición del sistema de escritura y las habilidades fonológicas, las cuales están orientadas a favorecer el conocimiento y la manipulación de las unidades mínimas que integran las palabras de la lengua oral, aunque no todas presentan el mismo grado de relevancia.

Fresneda y Mediavilla (2017) hicieron un estudio donde analizaron la influencia que presenta la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura y escritura mediante la implementación de un programa de enseñanza que favorece el desarrollo de las habilidades fonológicas. Se empleó un diseño cuasiexperimental

de medidas repetidas pretest-postest con grupo control. En el estudio participaron 435 alumnos de primer curso de Educación Primaria con edades entre los 5 y los 6 años mismos que se encontraban cursando primero de Educación Primaria. Estos alumnos pertenecían a cuatro centros educativos de la provincia de Alicante. Dos de los colegios fueron asignados al grupo experimental (220 alumnos) y los otros dos al grupo control (215 alumnos).

Se comparó el grado de adquisición del aprendizaje de la lectura y escritura en dos grupos de alumnos de 5 y 6 años, uno que recibió intervención en el proceso de adquisición del lenguaje escrito mediante la instrucción en habilidades de conciencia fonológica a través de dos programas específicos diseñados con esta finalidad *Avanza* (Gutiérrez, Espejo, Llambés y Vallejo, 2008) y *Avanzados* (Gutiérrez, Espejo, Llambés y Vallejo, 2015) junto con la enseñanza del conocimiento alfabético, y otro que sigue el plan de enseñanza ordinario mediante el libro de texto para el aprendizaje de la lectura y la escritura. La hipótesis es que el alumnado perteneciente al grupo en el que los alumnos son entrenados en conciencia fonológica conjuntamente con el aprendizaje alfabético obtendrá un mayor rendimiento en el desarrollo del aprendizaje de la lectura y la escritura.

La evaluación inicial de los alumnos se llevó a cabo de forma individual en dos sesiones de 45 minutos en días diferentes. Se utilizaron cuatro instrumentos de evaluación: Prueba de Segmentación Lingüística (PSL). (Jiménez y Ortiz, 1995): evalúa el grado de desarrollo del conocimiento fonológico. Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO). (Ramos y Cuadrado, 2006): evalúa dos niveles de conocimiento fonológico (silábico y fonémico), cada uno de los cuales se compone de tres tareas distintas: identificación, adición y omisión.

Batería de Evaluación de Procesos Lectores-Revisada (PROLEC-R): se administraron las tareas de: nombre o sonido de las letras, igual-diferente, lectura de palabras, lectura de pseudo-palabras y estructuras gramaticales. Proescritura Primaria (Prueba de Evaluación de los Procesos Cognitivos en la Escritura) (Artiles y Jiménez, 2007): para la valoración del grado de adquisición del aprendizaje de la escritura se utilizaron las tareas de dictado de letras, generar palabras, dictado de

palabras, dictado de palabras sujetas a reglas ortográficas, dictado de pseudopalabras y construcción de frases.

El programa para el aprendizaje de la lectura y la escritura mediante el entrenamiento en las habilidades que desarrollan la conciencia fonológica que se utilizó se compone de 92 sesiones de 45 minutos de duración. Tenía como objetivo desarrollar de manera explícita la conciencia fonológica junto con el aprendizaje del conocimiento alfabético establecido en el libro de texto.

La **conciencia fonológica** se trabajó con tareas de segmentación léxica, conciencia silábica, intrasilábica y conciencia fonémica mediante propuestas de carácter lúdico a través de los programas Avanza (Gutiérrez, Espejo, Llambés y Vallejo, 2008) y Avanzados (Gutiérrez, Espejo, Llambés y Vallejo, 2015) orientados al desarrollo de las habilidades que favorecen la toma de conciencia de las unidades del lenguaje hablado.

Para el **desarrollo de la segmentación léxica** se llevaron a cabo tareas tanto orales como escritas centradas en: identificar y clasificar palabras por su longitud, dividir oraciones formadas por diferentes palabras de contenido, dividir oraciones compuestas de varias palabras de contenido y una función, elaborar oraciones a partir de una serie de palabras dadas y componer oraciones atendiendo a un número de palabras establecido.

La **conciencia silábica e intrasilábica** se trabajó mediante actividades orales y escritas de: reconocimiento del número de sílabas en palabras bisílabas, trisílabas, polisílabas y monosílabas, identificar palabras atendiendo a la sílaba inicial y final, reconocer palabras a partir de la integración auditiva, sustituir sílabas en las palabras, añadir y omitir sílabas en posición inicial y final.

La **conciencia fonémica** se ejercitó también a través de tareas de carácter oral y escrito centradas en: recomponer palabras a partir de la síntesis fonémica, identificar palabras atendiendo al fonema inicial y final, comparar, sustituir, añadir y omitir fonemas en las palabras en distintas posiciones.

El desarrollo del conocimiento alfabético se centró en la enseñanza de las distintas letras de la lengua a nivel multisensorial, mediante la participación del canal visual, auditivo, táctil y kinestésico junto con el desarrollo del conocimiento

fonológico. En los resultados del MANOVA se observó que antes de la intervención no existían diferencias significativas entre experimentales y control. Sin embargo, los resultados del MANCOVA de las diferencias posttest-pretest, usando las puntuaciones pretest como covariables fueron significativos. Por lo que puede decirse que el programa de intervención tuvo un efecto significativo.

Respecto al análisis de cada variable de forma independiente en la segmentación léxica se observó un aumento mayor en los experimentales ( $M = 1.01$ ) que en el grupo control ( $M = .49$ ). El tamaño del efecto fue pequeño ( $r = .25$ ). En la variable conciencia intrasilábica también se producen incrementos superiores en los experimentales ( $M = .92$ ) frente a los del grupo control ( $M = .37$ ). En la variable conciencia silábica también se producen incrementos superiores en los experimentales ( $M = 1.14$ ) frente a los del grupo control ( $M = .39$ ). En la conciencia fonémica el grupo experimental supera en su diferencia de medias posttest-pretest ( $M = 1.41$ ) a los sujetos del grupo control ( $M = .19$ ). En la variable lectura de palabras el grupo experimental obtiene una mejora ( $M = 1.12$ ), mayor que la conseguida por el grupo control ( $M = .58$ ). En la variable lectura de pseudopalabras se constatan de igual modo incrementos superiores en los experimentales ( $M = 1.10$ ) frente a los del grupo control ( $M = .29$ ).

En la variable generar palabras el grupo experimental obtiene una mejora ( $M = 1.19$ ), mayor que la conseguida por el grupo control ( $M = .34$ ). En la variable escritura de palabras con distinta longitud y familiaridad se constatan de igual modo incrementos superiores en los experimentales ( $M = 1.40$ ) frente a los del grupo control ( $M = .48$ ). Se produjo una mejora significativa en escritura de palabras con ortografía arbitraria,  $F(1,136) = 3.54$ , con aumentos superiores en los experimentales ( $M = 1.03$ ) que en los de control ( $M = 0.29$ ). En general con base en los resultados 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.

El grupo experimental 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.

Bizama, Arancibia y Sáez (2013) realizaron una intervención psicopedagógica en conciencia fonológica, en 41 pre-escolares de nivel transición 2 de jardín infantil de una escuela de Chile, con una población de 5 y 6 años. Se trabajó con un diseño de tipo experimental. La conciencia fonológica fue evaluada a través de la Prueba de Segmentación Fonológica de Orellana y Ramaciotti (2007). Se establecieron relaciones con la capacidad de discriminación auditiva y la memoria de trabajo verbal. Se diseñó un programa que fue aplicado al grupo experimental durante 15 sesiones. Se evidenciaron efectos positivos en el post-test, tanto en el desarrollo de la conciencia fonológica como en la memoria de trabajo verbal, a favor del grupo experimental. Fueron 15 sesiones de trabajo para el programa, dos veces por semana y una duración aproximada de 30 minutos cada una. El grupo control quedó conformado por 21 niños, cuyas edades fluctuaban entre 5 años y 5 años 9 meses, con una media de 5 años 5 meses. El grupo experimental quedó conformado por 20 niños de edades entre 5 años y 6 años un mes, con una media de 5 años 6 meses.

Los instrumentos que se emplearon para la evaluación fueron: Conciencia Fonológica: instrumento la Prueba de Segmentación Lingüística (PSL) de Orellana y Ramaciotti, (2007): evalúa la conciencia de la estructura segmental de la lengua en niños de 5 a 7 años.

Para la discriminación auditiva: se aplicó el subtest de Discriminación Auditiva de la Prueba de Funciones Cognitivas Básicas de Berdischewk y Milicic (2002). Esta prueba tiene como propósito evaluar la capacidad para percibir estímulos auditivos de tono bajo, discriminar sonidos del ambiente sin claves visuales, reconocer sonidos iniciales y finales de palabras en ilustraciones y distinguir palabras ilustradas según su duración. Para la memoria verbal: se utilizó el sub-test de memoria verbal de la prueba Evalúa-0 de García y González (2008). Este instrumento es de aplicación individual y tiene como objetivo evaluar la capacidad para mantener una atención sostenida en una tarea y recordar estímulos verbales almacenados en la memoria verbal de corto plazo.

Las fases de la investigación fueron 3:

**Fase 1:** Pre-test: se evaluó a todos los niños del nivel transición 2, tanto del grupo control como del grupo experimental, a través de los instrumentos psicopedagógicos.

**Fase 2:** Intervención Psicopedagógica: se diseñó un programa de estimulación de la Conciencia Fonológica. El programa consideró ejercicios agrupados en 3 áreas o componentes de la CF, de distintos niveles de complejidad: a) ejercicios de conciencia léxica orientados a identificar y segmentar correctamente frases u oraciones en sus palabras constituyentes. b) ejercicios de conciencia silábica destinados a identificar, segmentar y manipular conscientemente las sílabas en palabras de distintas longitud y estructura silábica. c) ejercicios de conciencia intrasilábica destinados a distinguir los componentes intrasilábicos de rima y aliteración en palabras.

Las actividades que se realizaron dentro del programa fueron orales, juegos y actividades gráficas presentadas en hojas de trabajo que contenían diferentes tareas especialmente diseñadas para estimular algún aspecto de los niveles de la CF, según el objetivo a lograr en cada sesión. Los ejercicios combinaban estímulos visuales y auditivos. Las respuestas de los niños podían consistir en golpes de manos para indicar el número de sílabas de una palabra, respuestas verbales en voz alta o respuestas escritas en las hojas de trabajo, según la consigna correspondiente.

**Fase 3:** Post-test: una vez finalizada la intervención psicopedagógica, se aplicó nuevamente, tanto al grupo experimental como al grupo control, la prueba de segmentación lingüística de Orellana y Ramaciotti (2007), la prueba de memoria verbal de García y González (2008) con excepción de la prueba de discriminación auditiva de Berdischewky y Milicic (2002), puesto que no existían dificultades en esta área en la evaluación inicial por lo que este proceso cognitivo no fue intervenido.

Para el análisis de los resultados las variables sin distribución normal se evaluaron mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon y de Mann-Whitney. Se

verificó la normalidad de las variables mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. En todos los casos, se utilizó un nivel de significancia de 0,05.

La memoria de trabajo verbal y la conciencia fonológica aparecen significativamente disminuidas. En el grupo experimental, el rendimiento en segmentación silábica varía en forma altamente significativa, luego de la aplicación del Programa de Estimulación de la Conciencia Fonológica, lo mismo que con la capacidad de análisis silábico y con la memoria verbal.

En relación a la comparación de rendimientos en el post-test entre el grupo control y el grupo experimental, en ambos grupos se observó una tendencia a mejorar, el desempeño en conciencia fonológica, a nivel de segmentación silábica, es estadísticamente significativo a favor del grupo experimental.

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. La diferencia en memoria verbal, que también mostró una tendencia de mejoría en ambos grupos, es también estadísticamente significativa a favor del grupo experimental en el post-test. El incremento del rendimiento del grupo experimental y del grupo control en memoria de trabajo verbal en el post-test, fue estadísticamente significativo a favor del grupo experimental. Es decir, los resultados que se obtuvieron muestran que los sujetos de ambos grupos, control y experimental, evolucionaron tanto en el desempeño en conciencia fonológica como en memoria de trabajo. Sin embargo, en ambos procesos cognitivos, el grupo experimental obtiene mejores puntuaciones que el grupo control en el post-test, luego de haber participado del programa de estimulación de la conciencia fonológica, diferencias que son estadísticamente significativas.

## **CAPÍTULO 4**

### **ELEMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente reporte se realizó en colaboración de una intervención planeada para obtener el Grado de Maestría en Educación Básica cuyo objetivo fue el diseño de un programa de intervención para fomentar las habilidades de la lectoescritura en niños de primer año, el cual fue elaborado por la Directora de la tesis la Lic. Claudia Pilar Flores Rubí.

El reporte de trabajo de investigación que se presenta se denomina “EFECTOS DE UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS PRELECTORES” cuya autora es: Jessica Tayde Hernández Hernández.

#### **REPORTE ESPECÍFICO DE INVESTIGACIÓN**

En la investigación de donde deriva el reporte se utilizaron dos instrumentos (IDEA y TALE) para evaluar las habilidades de lectoescritura la cual fue segmentada en diferentes áreas, con el fin de realizar un análisis más específico y detallado, realizados con la prueba TALE. Esta comparación permitió conocer los alcances que se obtuvieron mediante el programa de intervención.

#### **JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La situación actual en la educación primaria en México es un tema relevante y alarmante para distintos sectores sociales, uno de ellos es para los profesionistas de la salud que intervienen en el ámbito educativo como lo es la psicología.

La alfabetización inicial abarca aspectos como: el desarrollo del lenguaje, la preescritura y el inicio de la comunicación escrita; actividades que se realizan mucho antes de que el individuo ingrese a los primeros años de la educación formal, facilitando la adquisición de conocimientos más complejos como la lectoescritura. Es importante mencionar que las habilidades sobre el lenguaje (escribir y leer) que se presentan en los primeros años, determinan gran parte de su rendimiento dentro de la primaria, sin embargo se sabe que alguna parte de la población en el nivel

primaria carece de formación preescolar, por lo que dichas habilidades son carentes o escasas, lo que genera un problema en su desempeño y desarrollo escolar (López y Guevara, como se citó en Hernández y Romero, 2012).

El proceso de aprendizaje de la lectoescritura es resultado de una situación social como todo aprendizaje complejo, por ello los factores culturales de aprendizaje determinarán el ritmo de desarrollo de los estudiantes, sin embargo, para la planeación de la SEP se generaliza a la población facilitando el retraso en la adquisición de lectoescritura (Toro y Cervera, 2014).

Diversas pruebas tales como PISA en 2016 evaluaron específicamente el área de lectura donde México se posicionó en el lugar 56 de 70, de igual manera la prueba PLANEA en 2016 en Lenguaje y Comunicación 28.9% de los alumnos se ubicaron en niveles III y IV lo que corresponde a 19.9 %, respectivamente; en 2015 esa cifra fue de 36%, dan un análisis cuantitativo de los niveles actuales y alarmantes en los que la situación del país se encuentra debido a que en ambas pruebas se nota un decremento en el aprendizaje de la lectoescritura.

Montealegre y Forero (2006) mencionan que la escuela ocupa un lugar importante en el proceso del desarrollo del lenguaje escrito, pues es allí donde el niño adquiere este nuevo conocimiento de manera formal. El trabajo que allí se desarrolla, ha implicado considerar cuestiones como el momento indicado para iniciar el aprendizaje o el método más indicado para hacerlo. Sin embargo, Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo y Rugerio (2008), mencionan que las prácticas educativas no parecen estar encaminadas a compensar las carencias ni a desarrollar niveles óptimos de habilidades de lectura. Es decir, que las formas en las que se aplican los programas de estudios no se cumplen plenamente los objetivos educativos propuestos. Por ello se han realizado diversas investigaciones e intervenciones con el fin de apoyar al objetivo del Programa Sectorial de Educación, la labor de los profesionistas de la salud y la educación se llevan de la mano para realizar en conjunto planes y acciones que den solución a las problemáticas actuales que afectan la educación básica en México.

El proceso de aprendizaje de la lectoescritura está condicionado por una serie de factores genéticos, personales, ambientales, de recursos y habilidades, donde el dominio cognoscitivo de este aprendizaje depende de la forma cómo se oriente la adquisición. La capacidad para aprender puede desarrollarse, pero la dirección para que el sujeto aprenda es cuestión del método pedagógico (Guevara y Macotela, 2006; Montealegre y Forero, 2006).

En la educación primaria algunos niños presentan retraso en la adquisición de la lectoescritura derivado de los factores culturales, sociales y educativos por ello la propuesta de un programa para el desarrollo de la lectoescritura ayudaría al aprendizaje de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, facilitando la enseñanza de la lectoescritura.

#### **4.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

Derivado de la problemática analizada se ha generado una pregunta para la investigación:

¿Cuál es el nivel de habilidades de lectoescritura que presentan los niños prelectores antes y después de un programa de intervención?

#### **4.2. OBJETIVO GENERAL**

Estimar los cambios en los rendimientos y procesos de lectoescritura en los participantes posterior al programa de intervención.

##### **4.2.1. OBJETIVOS PARTICULARES**

Derivados del objetivo general se generaron los siguientes objetivos particulares:

- Seleccionar a la muestra con bajos rendimientos en lectura y escritura
- Identificar las características sociodemográficas
- Realizar la evaluación inicial con el instrumento TALE
- Aplicación del programa
- Comparar los rendimientos entre la evaluación inicial y final en letras

- Comparar los rendimientos entre la evaluación inicial y final en no palabras
- Comparar los rendimientos entre la evaluación inicial y final en la lectura y escritura de oraciones
- Comparar los rendimientos entre la evaluación inicial y final en la lectura y escritura de textos
- Comparar los rendimientos entre la evaluación inicial y final en la comprensión de lectura

### 4.3. HIPÓTESIS DEL TRABAJO

Existirán cambios significativos en los procesos de lectoescritura, provocados por un programa de enseñanza de dichos procesos.

### 4.4. DEFINICIÓN DE VARIABLES

Para el desarrollo del presente estudio y con la finalidad de valorar los resultados, se definieron como variables dependientes la lectura y escritura, como variable independiente el programa de intervención.

#### a) Variables dependientes

##### Lectura

**Definición conceptual:** conjunto de respuesta verbales articulatorias, emitidas selectivamente ante un conjunto de estímulos visuales constituidos por lo que llamamos letras, sílabas, palabras o textos (Toro y Cervera, 2014)

**Definición operacional:** el proceso lector será definido por las subpruebas que engloba el proceso de lectura oral, lectura en silencio y la comprensión lectora que componen al instrumento TALE.

## **Escritura**

**Definición conceptual:** Esta área académica involucra habilidades para copia, reproducir, o imitar modelos gráficos a través de conductas manuales, el desarrollo de dictados, lo que implica el aprendizaje de la correspondencia entre un código o un idioma dado (fonemas) y los grafemas. El tercer componente es la escritura espontánea, donde las respuestas carecen de modelo físico inmediato, visual o sonoro. Al igual que en la lectura, también se requieren niveles diferentes de comprensión de lo escrito, ya sea mediante la copia o el dictado (Macotela et al, 1995).

**Definición operacional:** el proceso de escritura será definido por las subpruebas que engloban el proceso de escritura a la copia, escritura al dictado y la escritura espontánea que componen el instrumento.

### **b) Variables independientes**

**Programa:** diseño de una propuesta de intervención para la enseñanza funcional de la lectura y escritura en el primer grado de primaria.

#### **Definición Conceptual:**

Basada en los enfoques Histórico Cultural de la neuropsicología y Lingüístico, que propone que la enseñanza de la lectoescritura se adquiere desde la palabra en los niveles fonetico-fonológico, semántico y pragmático; mediante el uso de planos concretos, perceptivos y lógico verbales (Solovieva y Quintanar, 2011).

#### **Definición operacional:**

1. Etapa preliminar.
2. Análisis fonético de palabras.
3. Análisis fonéticos de vocales.
4. Análisis fonético materializado de consonantes.
5. Introducción del alfabeto.

**c) Variables demográficas:**

- Edad medida en años
- Escolaridad medida en años.

**4.5. PARTICIPANTES**

La muestra de la investigación fue intencional a partir de la pertenencia de los alumnos. Fueron 18 escolares prelectores de primer grado de primaria. Estos se distribuyeron en dos grupos a partir de su puntaje obtenido en la prueba TALE a partir de la cual se hicieron comparaciones por su equivalente en el puntaje promedio. La escuela dónde se realizó la investigación se ubica en la Delegación Miguel Hidalgo en la Ciudad de México.

**Criterios de Inclusión:**

- Los participantes deberán estar iniciando el primer grado de Educación Primaria.
- Los participantes deberán estar inscritos en una escuela pública.
- La edad de los participantes deberá ser entre 5 y 6 años.
- Los participantes deberán tener bajo rendimiento en la lectoescritura
- Consentimiento informado por parte de los padres de familia.

**Criterios de exclusión:**

- Presentar déficit motor, visual y auditivos de importancia que limiten la aplicación de la prueba.
- Completar menos del 80% del instrumento de evaluación inicial y final.

**Criterios de eliminación:**

- Que el participante presente ausentismo igual o mayor al 50%
- Retiro voluntario del estudio.

#### **4.6. TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO**

Por su alcance es explicativo, tipo de diseño longitudinal de cohorte ya que se llevó a cabo con un grupo escolar intacto, al cual se evaluó al inicio del Ciclo Escolar, aunque la propuesta fue encaminada a que al realizar una evaluación diagnóstica el grupo original se subdividiera de acuerdo a su ejecución en la prueba realizada en un grupo control y un grupo experimental, donde el grupo experimental es el que recibió el programa de intervención de lectura y escritura mientras que el grupo control no lo recibió (Campbell y Stanley, 1996., Kerlinger y Lee, 2002., Hernández, Fernández, y Baptista 2010).

#### **4.7. INSTRUMENTO**

Debido a la naturaleza de la investigación y por las variables que se midieron se utilizó un instrumento referido a criterio, es decir:

- a) Se midieron directamente las habilidades de los alumnos en cuanto a la conducta observable.
- b) Se evaluaron las conductas modificadas con la intervención.
- c) Se distinguieron entre las habilidades desarrolladas y las carentes con las que se encontraron.

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, 1995). Por ello se decidió utilizar el instrumento TALE.

El TALE es un instrumento diagnóstico cuyo objetivo es evaluar 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 (Toro, 2000). El instrumento TALE está conformado por los siguientes subtest.

Tabla1. Subtest de la prueba TALE.

### Test de Análisis de la Lecto-escritura -TALE- (Toro y Cervera, 1990).

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

#### 4.8. PROCEDIMIENTO

De acuerdo al 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 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 a los directivos y al profesor de la escuela primaria, con la finalidad de exponer el objetivo de la investigación e invitarlos a participar en él de forma voluntaria, logrando de esta manera acceder al grupo escolar de primer año. Una vez obtenida la autorización de acceso al grupo, se pidió la participación voluntaria de los niños que integraban dicho grupo, a través

de una junta que se realizó con los padres de familia aclarando que ellos podrían dejar de participar en el momento que ellos quisieran, sin importar cual fuese el motivo de abandono. Se les explico en qué iba a consistir la investigación, los beneficios y además se le dio a firmar una hoja de consentimiento para la participación de sus hijos. Una vez aclaradas las condiciones de apertura para el trabajo de investigación esta misma se llevó a cabo de la siguiente manera:

### **Fase 1: Evaluación Inicial**

La evaluación inicial consistió en la aplicación del instrumento TALE que se llevó a cabo de manera individual durante dos semanas (Pretest). En un salón asignado por la escuela. El tiempo de aplicación de la prueba fue de 40 minutos aproximadamente por participante.

### **Fase 2: Intervención**

Una vez obtenidos los resultados se separaron los alumnos en grupo control y grupo experimental, se elaboró un programa de intervención el cual se aplicó al grupo experimental. El programa de intervención consto de 5 etapas, las cuales se desarrollaron en 45 sesiones de una hora 3 veces por semana.

Etapas 1: preliminar.

Etapas 2: Análisis fonético de palabras.

Etapas 3: Análisis fonéticos de vocales.

Etapas 4: Análisis fonético materializado de consonantes.

Etapas 5: Introducción del alfabeto.

### **Fase 3: Evaluación final**

La evaluación final consistió en la evaluación con el instrumento TALE que se llevó a cabo de manera individual durante una semana (Postest). En un salón asignado

por la escuela. El tiempo de aplicación de la prueba fue de 40 minutos aproximadamente por participante.

#### 4.9. ANALISIS DE RESULTADOS

Para realizar los análisis estadísticos se realizó el análisis descriptivo de los datos demográficos de las muestras investigadas, y para el análisis de los rendimientos en la precisión y velocidad de las tareas de lectoescritura se empleó la prueba no paramétrica W de Wilcoxon, ya que las muestras fueron pequeñas, las variables fueron de naturaleza nominal y ordinal; y los datos se distribuyeron de manera asimétrica. Para la realización de ambos tipos de análisis se utilizó el programa estadístico para las ciencias sociales (SPSS por sus siglas en inglés) versión 22.

En cuanto a las características demográficas de las muestras investigadas (experimental y control), se identificó lo siguiente: a) la mayoría de los participantes del experimental fueron niñas, en comparación con el grupo control en el cual la mayoría fueron niños (ver figura 5), b) con respecto a la edad cronológica se observó que ambos grupos coincidieron en la media de edad ( $x = 5.5$ ), y c) en cuanto a los años de nivel preescolar cursados el grupo experimental fue el que más tiempo curso dicho nivel (2 años) en comparación al control (1 año).



Figura. 5 Participantes por sexo

En lo que respecta a los cambios en los rendimientos en precisión y velocidad en la lectura y escritura entre los grupos (experimental y control) que se observaron después del programa de intervención en el grupo experimental, se identificó lo siguiente:

### Resultados lectura

*Precisión lectora entre grupos:* se observó que el grupo experimental se benefició en mayor medida en las tareas de lectura de letras, sílabas y palabras, ya que los errores fueron menores en comparación al grupo control en la evaluación final (ver tabla 1).

Tabla 1. Rendimientos en lectura entre los grupos (experimental y control)

Tarea	GC		GE	
	Z	p	Z	p
Errores letras	-1.529	.126	-2.666	.008
Errores sílabas	-1.841	.066	-2.371	.018
Errores palabras	-2.201	0.28	-2.366	.018
Aciertos comprensión lectora	-1.633	.102	-1.841	.066

\*GC: Grupo control

\*GE: Grupo experimental

Así mismo se observó que después del programa de intervención los menores del grupo experimental además de que presentaron menor número de errores en la lectura de palabras (e.g. vacilaciones y sustituciones fonológicas ortográficas, sustituciones fonológicas y ortográficas) también realizaron la lectura adecuada de no palabras, en comparación con los menores del grupo control los cuales presentaron en mayor medida la no lectura de palabras y una mayor cantidad de errores (e.g. omisiones, y sustituciones, adición) (ver tabla 2).

Finalmente, para el caso de la comprensión lectora de frases o textos breves en ambos grupos no se observaron diferencias significativas.

Tabla 2. Principales errores en la lectura de palabras

Grupo experimental (post)			Grupo control (post)		
Modelo	Respuesta	Tipo de error	Modelo	Respuesta	Tipo de error
abuelo	abuelo	√	abuelo		NL
patata	patata	√	patata	patetata	adición
corona	corona	√	corona	corrona	SR
bolsa	bonsa	SF	bolsa		NL
clavel	c-lavel	vacilación	clavel	glavel	sustitución
verano	verrano	SO	verano		NL
hombre	Hom-b-re	vacilación	hombre	om	omisión
domingo	dominno	SF	domingo		NL
escalera	esconerra	SO	escalera		NL
bruja	b-ruja	vacilación	bruja		NL
iraptavale	irra-ptavale	vacilación	iraptavale	irrapta	omisión
escribir	es-c-ribir	vacilación	escribir		NL
mercromina	mer-c-romina	vacilación	mercromina	meromina	omisión
empezar	empecar	SO	empezar		NL
adjetivo	abjetivo	SF	adjetivo		NL
fraglame	f-ra-g-la-me	vacilación	fraglame		NL

\*NL: No lectura \*SO: Sustitución ortográfica \*SF: Sustitución fonológica

*Velocidad lectora entre grupos:* para el caso de la lectura de letras los participantes del grupo control fueron más rápidos en comparación con el grupo experimental, el cual fue más rápido en la lectura tanto de sílabas como de palabras. Se observó que, para el caso del grupo experimental, al solicitarles leer oraciones y textos cortos, el tiempo que empleaban para realizar dichas tareas era mayor, lo cual se explicaba porque los menores analizaban con mayor detenimiento la estructura fonética de cada elemento al leer, lo que a su vez favorecía la precisión (reducción de errores) en sus desempeños. Sin embargo, para ambos grupos se observó que la velocidad en la lectura de párrafos (comprensión lectora) fue lenta (ver tabla 3). Cabe destacar que el análisis fonético de lo que los niños leían también fue reportado como una conducta frecuente por parte de la maestra a cargo de los niños del grupo experimental.

**Tabla 3.** Velocidad lectora

Velocidad	GC		GE	
	Z	P	Z	P
Tiempo en letras	-1.956	0.50	-1.362	.173
Tiempo en sílabas	-2.226	.026	-2.666	.008
Tiempo en palabras	-2.201	.028	-2.366	.018
Tiempo comprensión lectora	-1.604	.109	-1.826	.068

### Resultados escritura

*Precisión y velocidad escrita entre grupos:* se identificó que los rendimientos del grupo experimental en la mayoría de las tareas en comparación al grupo control, mostraron mejorías después del programa de intervención; especialmente en la precisión de la copia y dictado de letras, sílabas, palabras y oraciones cortas. Cabe señalar que el único rendimiento en el que el grupo experimental requirió del empleo de un mayor tiempo de realización fue en la copia de oraciones (ver tabla 4).

**Tabla 4.** Rendimiento en escritura entre grupos (experimental y control)

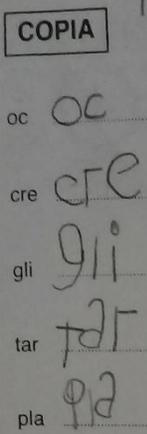
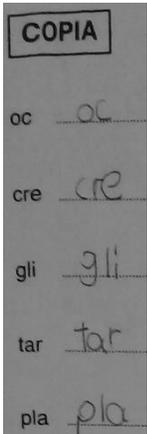
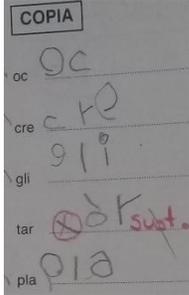
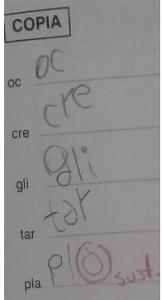
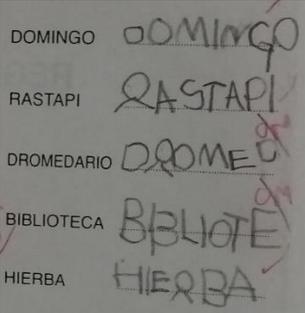
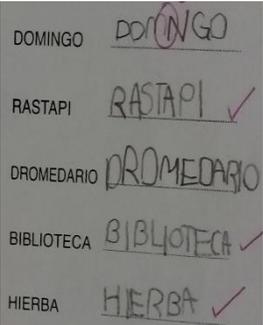
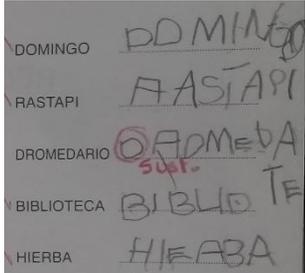
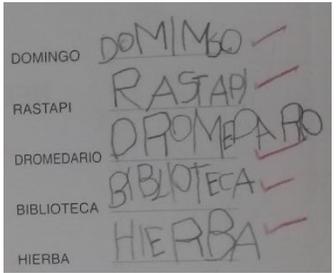
Tarea	Grupo control		Grupo experimental	
	<b>Z</b>	<b>P</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Errores copia	-1.691	.091	-2.558	.011
Tiempo copia	-1.262	.207	-.059	.953
Errores dictado natural	-1.604	.109	-2.524	.012
Tiempo dictado natural	-1.604	.109	-2.524	.012
Errores dictado arbitraria	.1.633	.102	-2.552	.011
Tiempo dictado arbitraria	.1.604	.109	-2.524	.012

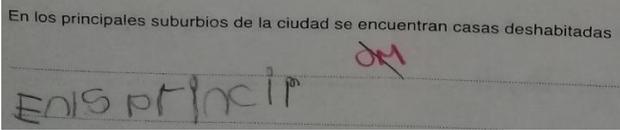
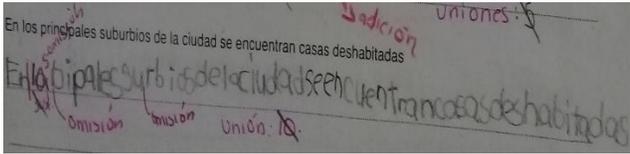
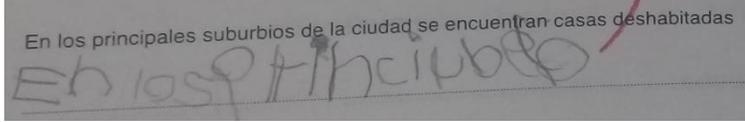
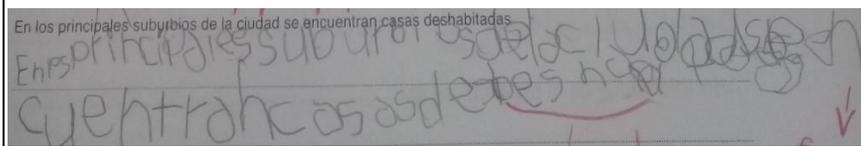
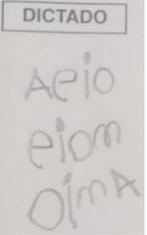
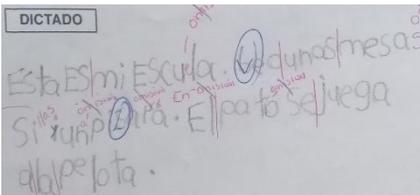
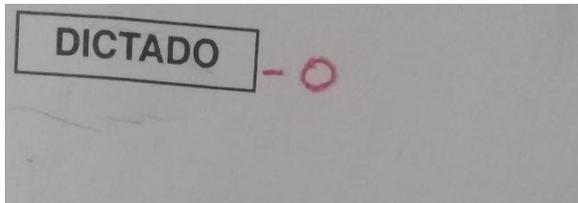
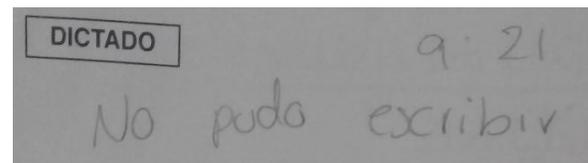
Para profundizar en el análisis de los rendimientos en lectoescritura en ambos grupos, a continuación, se realizará un análisis cualitativo de los tipos de errores que fueron cometidos a lo largo de la evaluación, y de manera específica en las tareas de lectura de letras, sílabas y palabras, y en la escritura a la copia y al dictado de letras, sílabas, palabras y oraciones.

*Precisión escrita:* se observó que tanto en las tareas de copia y dictado de letras, sílabas, palabras y oraciones a pesar de que los niños de ambos grupos cometían errores, en cuanto al tipo de errores, en el grupo experimental se presentaron mejorías evidentes. Así para el caso de a) tareas a la copia realizaba los modelos propuestos siendo el error más frecuente la unión de la información (especialmente en la copia de oraciones cortas) en comparación al grupo control el cual cometía mayor cantidad de errores (e.g. sustituciones, uniones, omisiones y no realizaciones), y para el caso de las b) tareas al dictado se identificó que el grupo control no realizaba dichas tareas en comparación con el experimental, el cual poseía una mayor capacidad de realizar la conversión fonema – grafema siempre realizaban las tareas propuestas, siendo los errores más frecuentes la omisión y sustitución de consonantes (especialmente que requerían el manejo de reglas ortográficas). Adicionalmente se observó que la mayoría de los niños del grupo

experimental se favorecieron en su caligrafía en comparación al grupo control, ya que el tamaño y la fuerza del trazo resultaron beneficiados por las tareas propuestas a lo largo del programa de intervención (ver tabla 5).

**Tabla 5.** Cambios en la caligrafía entre grupos (experimental y control)

		<b>GE</b> <b>(pre)</b>	<b>GE</b> <b>(post)</b>	<b>GC</b> <b>(pre)</b>	<b>GC</b> <b>(post)</b>
<b>Copia</b>	<b>Silabas</b>				
	<b>Palabras</b>				

		GE (pre)	GC (post)
	<b>Oraciones</b>	 <p>GE (post)</p> 	 <p>GC (post)</p> 
		GE (pre)	GC (pre)
<b>Dictado</b>	<b>Texto</b>	 <p>GE (post)</p> 	 <p>GC (post)</p> 

## CAPÍTULO 5

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos planteados, al igual que la hipótesis de la investigación se cumplieron de acuerdo con los resultados obtenidos con la muestra evaluada, los porcentajes de ejecución de los alumnos de primer año en la pre evaluación fueron bajos de acuerdo a la prueba TALE quedando demostrado que los niños al egresar del Preescolar vienen con algunas dificultades en las habilidades de lectura y escritura esto concuerda con lo planteado por López y Guevara en Hernández y Romero (2012) que al carecer de educación preescolar presenta un rezago en la adquisición de la lectoescritura y afecta el desempeño en los primeros años de primaria, las cuales pueden desarrollarse al atenderlas de manera inmediata con un programa que considere las características cognoscitivas de poblaciones que presenten déficits provocados por pertenecer a un estrato sociocultural medio bajo, por no haber cursado el nivel preescolar y por ser prelectores. Sin embargo, después de realizar la intervención, el grupo experimental presento mejoría en el desempeño de la lectura y escritura, realizando mayor número de tareas que el grupo control y presentando un menor número de errores en la ejecución del Postest.

Las actividades realizadas en el programa de enseñanza no son las tradicionales, lo que permitió que los niños aprendieran mediante actividades grupales, juegos, destrezas manuales, material didáctico, sonidos, imágenes, lo cual facilitó la apropiación del contexto para el niño, favoreciendo su aprendizaje, Luria (1984) proponía el uso de imágenes para la asociación de palabras con escritura, lo cual para los escolares se puede realizar a forma de juego haciendo que el uso de técnicas pedagógicas facilite la adquisición de la lectoescritura, así mismo como lo menciona Decroly (2007) el descubrimiento de las necesidades del niño permite conocer sus intereses, los cuáles atraerán y mantendrán su atención, facilitando el aprendizaje, de igual forma menciona que la escuela debe ser activa, debe permitir al niño expresar sus tendencias a la inquietud y el juego, por ello las actividades pedagógicas lúdicas facilitan la adquisición de nuevas habilidades de lectoescritura.

Por otra parte, los niños del grupo control realizaron tareas tradicionales donde se les enseñó con memorización, repetición lo cual no facilitó la asimilación del contenido que se les enseñó sin embargo el grupo experimental asimiló la enseñanza debido a que apropió el contenido de las actividades facilitando la adquisición de las tareas de lectura y escritura dando como resultado menor número de errores al momento de ejecutar el post test de la prueba TALE.

De igual forma el reforzamiento de los avances y logros en las actividades que realizaron los niños permitió el mantenimiento de las conductas favorables para el aprendizaje, se necesitó darles seguimiento a los participantes para asegurar que la conducta no se modificara o desapareciera.

Por ello los profesores que están a cargo de los grupos juegan un papel fundamental en la enseñanza, sin embargo muchas veces no detectan las necesidades de cada alumno lo que rezaga su aprendizaje, cada niño aprende de manera diferente por lo cual los programas estandarizados no aseguran que el cien por ciento de los estudiantes aprenda con las actividades que proponen, al realizar diferentes actividades como las propuestas en programas facilitan que los docentes puedan apoyar a los alumnos a que se les facilite la asimilación de la información, de esta manera los alumnos aprenden con algo que les gusta haciéndose el aprendizaje de la lectoescritura más fácil de asimilar y apropiar. De igual manera el aprendizaje no es exclusivo del ámbito escolar, los alumnos siguen aprendiendo afuera del aula de clases, por ello los padres de familia también pueden ayudar a que los niños aprendan

Montealegre y Forero (2006), recalcan la importancia de la cultura y la vida cotidiana para la adquisición de la lectoescritura ya que de esta manera los niños convierten los datos aprendidos en el ámbito real, usándolos en la vida diaria de esta manera los niños logran concretar y dar significado a lo enseñado.

A continuación, se detallarán las principales conclusiones de esta investigación, las cuales se dividirán en los apartados de evaluación inicial y final así como la propuesta del programa.

## **Evaluación inicial**

- En la lectura los niños presentaron rendimientos nulos en la mayoría de las tareas principalmente en la lectura de letras.
- En lo que corresponde a escritura los rendimientos de los niños fueron nulos en la mayoría de las tareas (e.g. tareas a la copia, enunciados y textos).
- La caligrafía fue muy oscilante en el tamaño de letra y presentaron una escritura ilegible.
- Los niños en la resolución de la prueba presentaron dificultad teniendo menores rendimientos.

## **Propuesta del programa**

- La propuesta del programa es de utilidad para diversas disciplinas como la psicología y pedagogía.
- La propuesta del programa para la lectoescritura va encaminada a abordar las diferentes etapas necesarias para el desarrollo y adquisición de la lectoescritura como son: el análisis fonético de las palabras, análisis fonético materializado, análisis fonético en el plano perceptivo, análisis verbal de la estructura de la palabra, introducción de las letras que determinan sonidos consonantes y finalmente el paso a la lectoescritura. Es por esto que mediante el cumplimiento o paso de estas etapas el niño desarrollara la lectoescritura bajo la orientación del maestro o tutor.
- Las actividades del programa fueron planeadas y no siguieron procedimientos tradicionales, es decir, el alumno no identifica o escribe mediante ejercicios repetitivos y monótonos de reconocimiento y trazo, sino que los realizó y aprendió mediante el juego, a través de destrezas manuales, material novedoso, sonidos, imágenes, vocabulario de acuerdo a su edad, grupal vs individual, por lo cual en los programas actuales este esquema y las actividades de juego a nivel grupal se complementaran con las estrategias

para la enseñanza de la lectoescritura que se proponen en los programas actuales de la SEP, el proceso de lectoescritura se enriquecería.

- En lo que se refiere a la didáctica en el programa se emplearon juegos con material elaborado con base a las necesidades de los participantes, reforzadores positivos, novedad y apoyo de experiencia cotidiana.
- Dentro del programa se emplearon procesos cognitivos básicos como las gnosias, praxias, atención, memoria y motivación.
- En las sesiones de trabajo hubo retroalimentación de las ejecuciones de los niños, felicitación por los trabajos, ejercicios de repaso, presentación de ejemplos de lo que se estaba aprendiendo.
- Por sus características el programa para la lectoescritura puede ser aplicado a diferentes poblaciones, ya que puede ser trabajado por cualquier profesor, es de bajo costo, y se pueden aprovechar las experiencias de los niños, su motivación para el trabajo, así como las situaciones del mismo contexto, es flexible y tiene la contextualización y concordancia con los contenidos curriculares de la SEP.
- Este método podría aplicarse con menores que tengan trastornos específicos de lectura y escritura a nivel grupal.
- La aplicación de éste programa favoreció el desarrollo de la lectoescritura de una manera flexible y secuencial de acuerdo a las características del idioma español.
- Dentro de las desventajas del programa puede ser la motivación del docente, tiempo de elaboración de actividades y conocimiento de la adquisición y relación de la lectoescritura con otros procesos psicológicos durante la niñez y la infancia.

### **Evaluación final**

- En comparación con el grupo control, los menores del grupo experimental empleaban más tiempo para realizar la lectura del material, lo que redujo el número de errores que cometían.

- En comparación con el grupo control en el nivel lexical se observó que los menores del grupo experimental realizaron todas las tareas con una cantidad menor de errores en ambos procesos.
- En las tareas de escritura se observaron los cambios más significativos, ya que además de realizar la mayoría de las actividades, los menores del grupo experimental cometieron menores errores en comparación con el grupo control.
- En general con base en los resultados se puede considerar que los niños mediante actividades de juego principalmente de manera individual y grupal, son favorables para el desarrollo de las habilidades de la lectoescritura.
- El niño emplea de manera conjunta otros procesos cognitivos básicos para consolidar sus aprendizajes (e.g. gnosias y praxias, atención, memoria y motivación).
- Se plantea la importancia de la guía del adulto en la adquisición y enriquecimiento del proceso lectoescrito.
- El maestro facilita y desarrolla alternativas concretas y perceptivas ajustadas a las necesidades y conocimientos previos del niño.
- El padre de familia es un apoyo para favorecer la realización conjunta de tareas en casa.

Con base en lo anterior esta propuesta de trabajo abre nuevas perspectivas para la enseñanza de la población de niños mexicanos que se encuentran en un riesgo de fracaso escolar o en aras de un bajo desempeño, brindando la oportunidad de que aportaciones como este trabajo sea una contribución a las investigaciones sobre los programas de enseñanza de la lectoescritura en nuestro país por medio de la cual se aprovecharía la experiencia, motivaciones y personalidad de los niños permitiendo la reducción de costos tiempos y dificultades en la adquisición del proceso lectoescrito.

## REFERENCIAS

Backhoff, E., Sánchez, A., Peón, M., Monroy, L., y Tanamachi, Ma. (2006). Diseño y desarrollo de los exámenes de la calidad y el logro educativos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 617-638.

Ball, E. W. y Blachman B. A. (1991). Does Phoneme awareness training in kindergarden make a difference in early Word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quartely*, 24(1), 49-66

Barahona, M. B., García, N. M., y García, L. E. (2013). Factores socioeducativos que influyen en el aprendizaje de lectoescritura en niños y niñas del primer ciclo del turno matutino y vespertino del centro escolar José Dolores Larreynaga del Municipio de Quezaltepeque Departamento de la libertad en el año 2012. Universidad de Salvador Facultad de Ciencias y Humanidades. Departamento de Ciencias de la Educación. El Salvador. Recuperado de: <http://ri.ues.edu.sv/4468/1/Factores%20socioeducativos%20que%20influyen.pdf>

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.

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.

Bernardo, I., Bernardo, A. y Herrero, J. (2005). Nuevas tecnología y educación especial. *Psicothema*, 17(1), 64-70.

Bolaños, M. Bolivar, V. y Cambronero, A. (2006). *Didáctica de la lectoescritura*. Costa Rica: EUNED

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.

Canet, J. L., Andrés, M. L., Urquijo, S., y Ané, A. (2007). Métodos de enseñanza de la lectoescritura y desempeño académico. En *Lectura y Escritura. Caminos para la construcción del mundo*. (pp. 683-693) Argentina: Científica Universitaria.

Recuperado de: <https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/15.pdf>

Campbell, F. y Stanley, C. (1996). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Calzadilla, P. O. (2012). *Métodos de enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria*. Académica española. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/321835943> Métodos de enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria

Carpio, B. M. A. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-23.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.

Cisternas, R. Y., Ceccato, R., Gil, LL. M. y MaríSanmillán, M. (2014). Funciones Neuropsicológicas en las habilidades de inicio a la lectoescritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 115-122.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. España: Wolters Kluwer.

Coll, C. (2001). *Constructivismo y Educación. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Alianza

Cordero, G. (1999). Educación, pobreza y desigualdad. Entrevista a Fernando Reimers. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 72-80.

Coronado, C. E. V y Coronado, C. E. A. (2017). La rima ilustrada en formato web. Una alternativa pedagógica en la enseñanza del francés como lengua extranjera. *EDUCERE*, 21(68), 65-74.

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-globalizacion-y-la-ensenanza-y-otros-ensayos/100789165/>

Díaz, B. A. F y Hernández, R. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill

Edison, D. (2010). La importancia de las competencias en la Educación Superior. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 5(6), 13-37.

Evaluación Nacional del Logro Académico a Centros Escolares. (2012). Resultados de las pruebas reportadas por la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE\\_2012\\_Basica\\_y\\_Media.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE_2012_Basica_y_Media.pdf)

Ferreiro, E. y Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo veintiuno

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI.

Fons, E. M. (2010). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Grao.

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.

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.

Goodman, F. (1990). El lenguaje integral. Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y Visa*, 2-13.

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.

Guevara, Y. y Macotela, S. (2006). Evaluación del avance académico en alumnos de primer grado. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 32(2), 129-153.

Guevara, Y., Ortega, P. y Plancarte, P. (2001). *Psicología conductual. Avances en educación especial*. México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM.

Guevara, Y., García, G., López, A., Delgado, U. y Hermsillo, G. (2007). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar la primaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 9-17.

Guevara, G., 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.

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.

Guevara, G., 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.

Guevara, Y., Rugerio, J. P., Delgado, U., Hermosillo, A. y López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 31-40.

Guevara, B. Y. (2011). *Fracaso Escolar. Investigación y propuestas de intervención*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

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.

González, V. Ma. J., Ruíz, M. I. y Delgado, R. M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 35-44.

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

Hernández, A. y Romero, A. (2012). Nivel de conocimiento del lenguaje escrito en niños de primer grado de primaria. *Revista de Psicología Científica*, 14, 15.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2012). La educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación. Presentación del INEE ante la comisión de Educación de la LXII Legislatura de la Cámara de Senadores. Recuperado de: [http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion\\_211112.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_211112.pdf)

Jiménez, M. J. A. (2016). El papel de la Evaluación en gran escala como Política de rendición de cuentas en el sistema educativo mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 109-126

Jiménez, G. J. E. y Rodrigo, L. M. (2000). ¿Es relevante el criterio de discrepancia CI-rendimiento en el diagnóstico de la dislexia?. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(3), 477-487.

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación de Ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.

Leppanen, U., Niemi, P., Aunola, K., y Nurmi, J. E. (2004). Development of Reading skill among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 72-93.

Lira, J. (1999). Aprender a leer: una evaluación de los distintos métodos de la lengua. *Revista Educación 2001*, 3(44), 28-31.

Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, M. L., Leppänen P. H., Lyytinen, P., Poikkeus, A. M., Torppa, M. (2004). The development of children at familial risk for dyslexia: birth to early school age. *Ann Dyslexia*, 54(2), 184-220.

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

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.

Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.

Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1995). *Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.

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.

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 la Psicología Experimental en México*, 2, 107-129.

Manis F. R., Doi, L. M., Bhadha, B. (2000). Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. *Journal Learn Disabilities*, 33(4), 325-33, 374.

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.

Molina, B. R. (2010). Educación Superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 70, 95-115

Montealegre, R. y Forero, A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227. doi:10.1002/sce.3730660207

Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (2019). Recuperado de: <http://www.planea.sep.gob.mx/>

Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria. Recuperado de: [www.sepbcgob.mx/Educacion\\_Fisica/Programas/primer\\_grado.pdf](http://www.sepbcgob.mx/Educacion_Fisica/Programas/primer_grado.pdf)

Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA), 2016 Resultados. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2016-results-mexico-ESP.pdf>

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

Rébsamen, E. (1977). *Antología pedagógica*, Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz-Dirección General de Educación Popular. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000200010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000200010)

Rugiero, J y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Revista de Estudios sobre Lectura*, 13(2), 25-42.

Seda, I. (2003). La lectura en niños de nivel preescolar, en S. Swartz, R. Shool, A. Klein y C. Hagg (eds.), *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura*, México: Trillas.

Solovieva, Y. y Quintanar, R. L. (2011). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.

Secretaría de Educación Pública (2012). Resultados de las pruebas reportadas por la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE\\_2012\\_Basica\\_y\\_Media.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE_2012_Basica_y_Media.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2016). Recuperado de <http://www.gob.mx/sep/articulos/estrategia-nacional-de-formacion-continua-de-profesores-de-educacion-basica-y-media-superior-22969>.

Schmelkes, S. (2004). La educación de los pueblos indígenas. *Educación* 2001, 104, 10- 43.

Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Comparative Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265-282.

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.

Tsvetkova, L. S. (1977). *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura*. España. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1992). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. CEPAL-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0015/001502/150253so.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: a guide for teachers and teacher educators*. Recuperado de <http://www.unescobkk.org> > [Abril: 2010]

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, International Bureau of Education (UNESCO-IBE). (2010). *Datos Mundiales de la Educación*. 7ª edición 2010/11.

Vega, L. (2011). *Estrategias para la promoción de desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manuales para profesionales y padres*. México: UNAM.

Vega, L. y Macotela, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares factores que inciden en su desarrollo: estudio piloto. *Lectura y Vida*. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n4/26\\_04\\_Perez.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n4/26_04_Perez.pdf).

Vega, L. (2006). Los años preescolares. Su importancia para promover la competencia lectora y el gusto por la lectura. En Vega, L., Macotela, F., Seda, S., & Paredes, D. (Eds.) *Alfabetización: Retos y perspectivas* (pp.13-39). México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Vigotsky, L. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. México: Alfa-Omega.

Whitehurst, G. y Lonigan, C. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

Woodward-Kron, R. (2009) "This means that.....": A linguistic perspective of writing and learning in a discipline. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(3),165-179.

Zorrilla, M. (2002). ¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación? Conferencia dictada en el panel "Calidad y Equidad en Educación", durante el 75 Aniversario de la Escuela Normal Rural Raúl I. Burgos, Ayotzinapa, Guerrero, 13 de junio de 2002. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/253544535/Relacion-Maestro-Calidad-Equidad-Educacion-Zorrilla>

## ANEXO 1

### FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

**NOMBRE DEL PARTICIPANTE**

---

**GRUPO:** \_\_\_\_\_

**LUGAR DE LA  
INVESTIGACIÓN** \_\_\_\_\_

*(Nombre del padre o tutor)*

Por mi propia voluntad, consiento en que mi hijo

(a) \_\_\_\_\_

Participe en el programa de lectura y escritura como parte de su formación inicial en educación básica de acuerdo con el plan de estudios de la primaria.

Manifiesto que he sido informado(a) claramente sobre el tipo de programa que se realizará, así como las circunstancias imprevisibles o inesperadas que puedan presentarse durante el mismo.

Comprendo y acepto las condiciones académicas y profesionales que presenta el programa además de conocer las características de tiempos, espacios y procedimientos que tiene.

Por tanto, en forma consciente y voluntaria doy mi consentimiento para que mi hijo (a) participe libremente.

**FIRMA DEL PADRE O TUTOR:** \_\_\_\_\_

**LUGAR Y FECHA:** \_\_\_\_\_

## ANEXO 2

### **Descripción del instrumento utilizado. Test de análisis de Lectoescritura (1990) (T.A.L.E).**

El T.A.L.E. 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 espontánea, 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-rio, 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.

- c. **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.