

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DISERTACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
PSICÓLOGA EDUCATIVA**

**TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE Y HABILIDADES
METALINGÜÍSTICAS**

**Propuesta de un Programa para el Desarrollo de la Conciencia
Fonológica para Niños de Primer Año de Educación Básica**

Realizado: María Soledad Enderica Pérez

Directora: Lcda. Mercedes Cordero

Quito, 2005.

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi sincero agradecimiento a las personas que de una u otra forma colaboraron en la culminación de la presente Disertación.

A la **Lcda. Mercedes Cordero de Prado**, Directora de Disertación, un especial agradecimiento por su invaluable asesoramiento, generosidad y amistad brindada.

A los profesionales **Master Tamara Puente** y **Dr. Augusto Burneo**, lectores designados, un agradecimiento por su gentileza al revisar el presente trabajo.

A la **Dra. Jazmina Estupiñan**, Coordinadora del Area Educativa, por su cariño y apoyo brindado a mi persona.

A la **Dra. Verónica Puruncajas**, Coordinadora Pedagógica de la Escuela Eugenio Espejo, por su tiempo, paciencia y acertadas recomendaciones, que han aportado valiosamente a las actividades diseñadas en el Programa.

Un reconocimiento a la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Quito, y a todos mis Profesores Universitarios un agradecimiento por compartir sus conocimientos y experiencias en cada una de las clases impartidas.

DEDICATORIA

Dedico esta disertación a mi familia, por su comprensión y cariño constante. A mi madre, quien me ha ayudado a culminar con éxito mi carrera profesional. A mi padre y hermanas, Cecilia y Katherine, por el aliento y preocupación permanente.

A Christian Abril, quien ha tenido paciencia y me ha dado su apoyo incondicional en todo momento.

A mis compañeras universitarias, que supieron ser amigas y colegas, les hago participe de esta dedicatoria, por el apoyo y motivación que me han brindado.

INDICE

INTRODUCCIÓN	7
JUSTIFICACIÓN	8
OBJETIVO	11
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
CAPITULO I	
1.1. La Metacognición y Proceso Lecto – Escritor	12
1.2. Proceso Lecto-Escritor	15
1.3. Períodos del Aprendizaje de la Lecto – Escritura	16
1.4. Estrategias Metodológicas para la Enseñanza de la Lecto – Escritura	17
1.5. Procesos Implícitos en la Lecto – Escritura	19
1.6. Niveles del Procesamiento Cognitivo en la Lecto – Escritura	28
CAPITULO II	
2.1. El Lenguaje desde una Perspectiva Psicolingüística	31
2.2. El Desarrollo del Lenguaje y los Centros Cerebrales	32
2.3. Habilidades Metalingüísticas	34
2.4. La Conciencia Fonológica y el Aprendizaje de la Lecto-Escritura	44
2.5. Evaluación de la Conciencia Fonológica	46
2.6. La Conciencia Fonológica como Zona de Desarrollo Próximo	49
2.7. Relación entre las Habilidades Metalingüísticas y el Nivel Socioeconómico	51

CAPITULO III

3.1. Los Trastornos del Aprendizaje y el Fracaso Escolar	54
3.2. Clasificación de los Trastornos del Aprendizaje	56
3.3. Antecedentes Históricos de la Dislexia	58
3.4. Etiología de la Dislexia	63
3.5. Clasificación y Características de la Dislexia.....	65
3.6. Detección Temprana de un Posible Diagnóstico Disléxico	68
3.7. Relación entre la Dislexia y las Habilidades Metalingüísticas	70
3.8. La Importancia del Primer Año de Educación Básica y la Prevenición de Problemas del Aprendizaje	74

CAPÍTULO IV

4.1. Procedimiento de la Disertación	80
4.2. Presentación del Diseño del Programa	81

PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA

FONOLOGICA	85
-------------------------	----

CONCLUSIONES	199
---------------------------	-----

RECOMENDACIONES	201
------------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	203
---------------------------	-----

ANEXOS	207
---------------------	-----

INTRODUCCIÓN

La disertación presenta la propuesta de un Programa para Desarrollar las Habilidades Metalingüísticas implicadas en el proceso lecto-escritor, con énfasis en la Conciencia Fonológica, dirigido a niños de primer año de educación básica. El trabajo está debidamente organizado para facilitar la comprensión y permitir analizar los diferentes conceptos que intervienen en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, basado en los fundamentos teóricos de la Teoría Cognitiva.

En primer lugar se presenta la justificación de la propuesta y los objetivos a alcanzar, luego se expone el marco teórico suficientemente sustentado, que se divide en tres capítulos. En el primer capítulo, se analiza los procesos implícitos en el aprendizaje de la lecto-escritura. En el segundo capítulo se aborda detenidamente las habilidades metalingüísticas como la conciencia fonológica, la conciencia de lo impreso y la comprensión lectora, factores indispensables para el posterior éxito del niño en su desempeño escolar. El tercer capítulo presenta las definiciones, clasificación, etiología y características de los trastornos específicos del aprendizaje, especialmente de la dislexia, y su relación con las habilidades metalingüísticas.

El cuarto capítulo, consiste en la metodología utilizada en el procedimiento de la disertación, y el diseño del Programa. A partir del análisis teórico se realiza un Programa para el Desarrollo de la Conciencia Fonológica, con diversas actividades dirigida a niños que cursan el primer año de educación básica, incluyendo pautas de aplicación y evaluación para los docentes y psicopedagogos. Para finalizar, se presentan las conclusiones del análisis teórico y las recomendaciones al Programa.

JUSTIFICACIÓN

La educación básica en el Ecuador se encuentra legislada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), y los niveles de escolaridad básica son diez¹. En relación al área del lenguaje, en el primer año se da la preparación y desarrollo de destrezas básicas para pasar al segundo año, que consiste en el aprendizaje formal de la lectura y escritura². Del tercer año en adelante se fortalecen las destrezas adquiridas y se desarrollan otras habilidades como la comprensión lectora. Sin embargo, para llegar a estos procesos superiores es necesario que el niño desarrolle, en el preescolar y primer año de escolaridad, habilidades metalingüísticas como la conciencia fonológica y conciencia de lo impreso, las cuales son consideradas requisitos importantes y predictores del éxito posterior en el aprendizaje de la lecto-escritura. Al ser trabajadas a tiempo estas habilidades, se disminuye la posibilidad de un diagnóstico disléxico en el futuro escolar del alumno, y se debe tomar en cuenta que los trastornos del aprendizaje tienen una alta frecuencia en la actualidad.

El Departamento de Educación Especial de la Provincia de Pichincha tiene a su cargo 35 escuelas, la mayoría fiscales, inscritas en el programa de apoyo para trabajar con niños con un coeficiente intelectual normal pero que presentan dificultades en el aprendizaje. Según las estadísticas reportadas en el año escolar 2002-2003, asistieron a las aulas de apoyo de sus respectivas escuelas 1.349 niños con trastornos escolares, principalmente con dificultades en la lecto-escritura. Estas cifras son altas y se refieren sólo a los establecimientos anotados, si se realiza una proyección se podría concluir que la incidencia de estas dificultades son significativas.

¹ MEC: Ministerio de Educación y Cultura, Quito, Ecuador, 2000, p. 3.

² Idem.

Las aulas de apoyo del Departamento de Educación Especial se encuentran coordinadas por profesionales en psicología educativa, en donde la intervención psicopedagógica se realiza cuando el niño ya ha aprendido a leer, siendo la intervención de orden diagnóstica y remedial, ya que no se cuenta con un programa estructurado para trabajar tempranamente.

Por ello, la UNESCO ha iniciado un Contrato Social en el Ecuador³, apoyando técnicamente, asesorando y financiando al MEC, con el objetivo de consolidar la idea de una sociedad que garantice el derecho a una educación de calidad para todos, comenzando desde edades tempranas. Así, en los últimos años se ha promovido programas de educación inicial que mejoren la educación preescolar y el primer año de educación básica, para trabajar y desarrollar habilidades que el niño necesita antes de comenzar el segundo año obligatorio. Un ejemplo de ello es el Programa Nacional de Educación Preescolar (PRONEPE)⁴ que contribuye al desarrollo integral de los niños de 3 a 5 años de los sectores más vulnerables del país, como son las zonas rurales y urbano marginales, que están expuestos a un riesgo pedagógico. El Programa llega con alternativas de Educación Preescolar que favorecen el desarrollo de las capacidades básicas, la estructuración del conocimiento integral y significativo de los niños, como también la educación a los padres en relación al manejo con sus hijos.

Los programas antes mencionados son un importante aporte que se ha dado al campo educativo, y sirven de guía para ampliar y fortalecer el aprendizaje inicial. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que los nuevos requerimientos para aprender a leer y escribir no son solamente tener la edad suficiente, alrededor de los 6 años, buena motricidad fina, coordinación visomotora y organización perceptual, sino trabajar en las habilidades metalingüísticas implicadas en el proceso de aprendizaje lecto-escritor. Por ello, esta disertación propone un programa específico para desarrollar la conciencia fonológica en el primer año de educación básica, cuyo objetivo es insistir en la importancia del desarrollo de estas habilidades para asegurar el éxito en la adquisición de la lectura y escritura.

³ <http://www.unesco.cl/decada/ecuador.htm>

⁴ <http://www.oei.es/linea3/inicial/ecuadorne.htm>

Dentro del lineamiento teórico cognitivo, múltiples investigadores han efectuado un sinnúmero de estudios en diversos idiomas, en todo el mundo, para determinar el origen de los problemas escolares. Además, las investigaciones más importantes y recientes señalan que los requisitos previos a la enseñanza de la lectura cumplen una función determinante para su posterior éxito⁵, siendo importante trabajar con los niños precozmente, más aun con aquellos que presentan dificultades. En países de habla hispana se han realizado también diversas investigaciones que arrojan resultados similares en relación con las habilidades metalingüísticas, como predictoras del aprendizaje de la lecto-escritura, adquiriendo mayor importancia la conciencia fonológica. Es posible aplicar dichas investigaciones a la realidad de nuestro país, al tener una estructura lingüística similar.

Es importante conocer los procesos metalingüísticos implicados en el aprendizaje de la lecto – escritura tanto para prevenir como para comprender las actividades de evaluación, y la intervención que se realiza ante los problemas de aprendizaje. Además, se espera con la propuesta del programa aportar a los estudios que se llevan a cabo en el país en relación al aprendizaje inicial, siendo lo más favorable para los maestros y niños, al ser los beneficiarios directos del presente trabajo.

La disertación pretende ofrecer de manera creativa y organizada, suficientemente sustentada desde la teoría cognitiva, un programa que impulse el desarrollo y facilite el aprendizaje de la lecto-escritura posteriormente.

⁵ BRAVO, L., Santiago, Chile, 1997, p. 31.

OBJETIVO

- Proponer un programa para el desarrollo de habilidades metalingüísticas, con énfasis en la Conciencia Fonológica, dirigido a niños de primer año de educación básica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar desde la Teoría Cognitiva los procesos metalingüísticos implicados en el aprendizaje de la lecto-escritura.
- Analizar desde un enfoque cognitivo la relación entre las habilidades metalingüísticas y la dislexia.
- Estimular el desarrollo de la conciencia fonológica a través de la aplicación de diversas actividades propuestas en un programa debidamente organizado.
- Señalar las pautas para una correcta aplicación y evaluación del programa, por parte de psicopedagogas y maestras de diferentes instituciones educativas.

CAPÍTULO I

1.1. La Metacognición y el Proceso Lecto-Escritor

El cognitivismo es una corriente psicológica en la cual convergen varias teorías, todas ellas coinciden en el estudio de los procesos mentales, como son la percepción, la memoria, la sensación, el lenguaje, el pensamiento, el raciocinio y la resolución de problemas. Los procesos mentales, anteriormente nombrados, permiten al ser humano comprender el mundo que le rodea, entenderse y entender las relaciones sociales a las que se ve expuesto, gracias al aprendizaje que se realiza cada día, sea social o cognitivo, formal o informal.

El aprendizaje es un proceso mental activo de adquisición, recuerdo y utilización de los conocimientos⁶. La corriente cognitiva estudia la capacidad que tiene el ser humano para construir su propio conocimiento; postula que el ser humano no responde mecánicamente, si no que responde de acuerdo con sus experiencias previas, las mismas que le capacitan para construir nuevos conocimientos sobre los ya obtenidos⁷. Según esta corriente, un aspecto de gran importancia que permite comprender el aprendizaje es la metacognición, definida por Baker (1994) como un tipo de “conocimiento concerniente a nuestros procesos y productos cognitivos, y a la actividad de monitorear y consecuentemente regular esos procesos en relación con los objetivos cognitivos que usualmente están al servicio de alguna meta u objetivo concreto”⁸. El estudio de los procesos metacognitivos ocupa un lugar importante en la investigación de la mente humana; sus aportes se ven reflejados en la relación que se establece entre la metacognición y otros constructos, como el aprendizaje, la resolución de problemas, el razonamiento, la atención, la lectura y la escritura.

⁶ WOOLFOLK, A., D.F., México, 1999, p. 247.

⁷ <http://www.sapiens.ya.com/mateuad/aprendizajelectura2.htm>

La metacognición se refiere al aprendizaje de las personas, las tareas y las estrategias. El conocimiento sobre las personas incluye cualquier información que uno puede tener respecto a qué son los seres humanos considerados como procesadores cognitivos. Incluye el conocimiento sobre uno mismo, sobre los otros y el conocimiento cognitivo de los humanos en general, es decir, las propiedades universales de los procesos cognitivos humanos. El conocimiento sobre las tareas hace referencia al conocimiento sobre cómo la naturaleza y las demandas de la tarea influyen sobre su ejecución y su relativa dificultad. El conocimiento sobre las estrategias está relacionado con el conocimiento sobre los medios para alcanzar determinadas metas cognitivas, para comprender, recordar y resolver un problema. Este conocimiento implica no solo conocer cuáles estrategias utilizar sino saber cuándo una es más pertinente que la otra, de acuerdo a la tarea y a las características personales.

En relación con la lectura, varias investigaciones realizadas, dan cuenta que los estudiantes más exitosos, en un dominio particular, exhiben altos niveles de conocimiento metacognitivo acerca del dominio, y son más estratégicos en la regulación de sus procesos cognitivos. Así, la comprensión de textos, como un proceso estratégico, supone que el lector, con base en un propósito de lectura, formule un plan lo suficientemente flexible que puede ir ajustando al propósito de la lectura y a la naturaleza del texto que lee. En este sentido, para que el proceso lector sea eficiente, el sujeto que lee debe utilizar actividades directamente relacionadas con la planificación, la supervisión y la evaluación del proceso.

Los diferentes investigadores convergen al afirmar que un buen lector es aquel que tiene conciencia y control sobre sus actividades cognitivas, mientras está involucrado en la lectura. Este tipo de lector sabe que debe utilizar diferentes tipos de estrategias para diferentes tipos de textos; este lector sabe que el proceso debe ser interactivo entre su propio conocimiento y el que el texto ofrece.

⁸ <http://correo.puj.edu.co/dcae/Links/linea2.htm>

En la escritura son realmente famosos y conocidos los estudios pioneros de Flower y Hayes (1981)⁹ sobre los procesos de composición; posteriormente los trabajos de Bereiter y Scardamalia (1987), a partir de los cuales se han descrito los procesos implicados en la composición escrita, y cómo la metacognición influye en el paso de escritores novatos a escritores expertos.

Utilizando el modelo de Hayes y Flower, otros investigadores han podido describir detalladamente en qué difieren los escritores hábiles de los menos hábiles e igualmente han podido estudiar cómo se desarrollan las habilidades de escritura en niños. Finalmente, los resultados de las diferentes investigaciones en escritura muestran que en ella intervienen varios procesos, entre los que se destacan principalmente la planificación, la transcripción de texto y la revisión, procesos que no se dan en un orden peculiar. Estos resultados permiten pensar en la escritura como un proceso de resolución de problemas, componer es algo más que poner las ideas por escrito. Así, supone intentar resolver un problema mediante un proceso durante el cual el sujeto debe determinar si el producto que va logrando se ajusta a la representación que, de modo anticipado, se va haciendo del escrito. La escritura se caracteriza no tanto por la ejecución automática de rutinas específicas sobre aprendidas, sino por el empleo de un rango de procedimientos de control consciente. En este sentido la relación entre escritura es un tema pertinente en los estudios sobre metacognición; esto se ve reflejado en los innumerables programas de intervención que se nutren de esta reflexión, por ejemplo: Englert y Raphael (1988)¹⁰ encuentran que los programas metacognitivos son efectivos para poblaciones con problemas de aprendizaje relacionados con lectura y escritura. Igualmente, Graham y Harris, han desarrollado un modelo para enseñar a escribir, en donde los estudiantes aprendan estrategias específicas para llevar a cabo tareas, regulando sus propios procesos y controlando sus comportamientos no deseables, como es la impulsividad. Finalmente, otros autores, han centrado sus investigaciones en la escritura en contextos cooperativos, relacionando la metacognición con estos procesos bajo el supuesto de que los procesos de interacción social y de

⁹ Idem.

¹⁰ Idem.

intercambio de opiniones, pueden influir en los procesos de planificación, textualización y revisión, en tanto que en la interacción comunicativa, los alumnos desempeñan roles simultáneos de lectores y escritores.

1.2. Proceso Lecto – Escritor

La lecto-escritura es un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico, porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje; si bien la percepción y la motricidad¹¹ intervienen en este proceso, no son los factores determinantes para el éxito de la adquisición del mismo.

Estudios e investigaciones realizadas por la psicología cognitiva y la psicolingüística proponen un modelo de lectura que puede sintetizarse como un proceso destinado a construir el significado de un texto escrito en el que se producen transacciones entre pensamiento y lenguaje. Así, la lectura es un proceso cognitivo y comunicativo, que dinamiza interacciones entre autor, lector y texto; poniendo en juego simultáneamente actividades intelectuales, afectivas, operaciones de la memoria y tareas del pensamiento, todos factores estratégicos para alcanzar la comprensión.

El objetivo de la lecto-escritura es, efectivamente, alcanzar la comprensión, entendida como un proceso creador e integrador del significado¹², sin embargo existen procesos implícitos que al presentar dificultades en su adquisición afectan el rendimiento y la comprensión lectora. Es decir que para llegar al nivel superior, comprensión lectora, existen otros procesos anteriores que tienen que estar desarrollados.

Para Chall existen 4 etapas en la lecto-escritura, que abarcan desde el nacimiento hasta los 13 años; a saber:

¹¹ http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/conceptualizacion.html

¹² <http://dialogica.com.ar/unr/redaccion1/unidades/unidad2/archives/000253.html>

- **Fase 0.-** del nacimiento hasta los 5 años, se centra en la pseudolectura, pre-lectura y pre-escritura.
- **Fase 1.-** alrededor de los 6 años, se da la lectura inicial y decodificación, se inicia el aprendizaje formal de la lecto-escritura.
- **Fase 2.-** aproximadamente a los 7 años, es el refuerzo, consolidación y fluidez del proceso lecto-escritor.
- **Fase 3.-** de los 8 a los 13 años, el niño es capaz de realizar una lectura estratégica, lee para aprender, es decir comprende y es capaz de crear a partir de un texto.

Se observa que las fases expuestas anteriormente van con un orden ascendente en niveles de complejidad, hasta llegar a procesos cognitivos y lingüísticos superiores.

1.3. Períodos del Aprendizaje de la Lecto-Escritura

El modelo de desarrollo cognitivo propuesto por Frith¹³ describe tres períodos estratégicos para el aprendizaje lecto-escritor y son:

- **Período Logográfico.-** se caracteriza por el reconocimiento visual de algunos rasgos gráficos conducentes al significado verbal en las palabras escritas. En las primeras etapas del aprendizaje los niños se familiarizan con el lenguaje escrito, tal como lo encuentran en paredes, rótulos o libros, para luego tratar de averiguar el significado de los signos percibidos. En este período es importante la atención y la memoria visual.
- **Período Alfabético.-** implica el aprendizaje de los fonemas correspondientes a las letras, y de las asociaciones letra a letra y, palabra a palabra, con sus

respectivos fonemas. Su aprendizaje abre un camino para decodificar las múltiples combinaciones de fonemas que constituyen todas las palabras legibles en un idioma y facilita la lectura de palabras desconocidas.

- **Período Ortográfico.**- es el reconocimiento morfémico, es decir que toma en cuenta el orden de las letras y no sólo el sonido aislado de ellas. En el idioma inglés el reconocimiento ortográfico tienen que ver más con la pronunciación de las palabras. En cambio en el castellano, la atención a los signos ortográficos tiene más relación con el acceso al significado que con la pronunciación, como sucede en las diferencias ortográficas que hay en las palabras (Asia – hacia / valla – vaya). De igual manera sucede con los acentos en donde los signos ortográficos cambian su sentido (tu – tú / hacia – hacía).

Alegría y Moraïs (1989) las describen como “tres mecanismos de identificación de las palabras escritas, entre las cuales hay una sucesión fluida, en que el paso desde un mecanismo anterior a otro más elaborado no implica la sustitución del primero, sino la disminución de su importancia relativa en relación al número de palabras que pueden ser leídas”¹⁴. Es decir existe una interacción dinámica y progresiva, siendo cada etapa la base de la siguiente y complementándose mutuamente.

1.4. Estrategias Metodológicas para la Enseñanza de la Lecto - Escritura

Para la enseñanza de la lecto – escritura se ha utilizado dos grandes estrategias metodológicas:

- **Métodos Globales.**- de marcha analítica y desarrollo de la *vía lexical* de acceso al significado¹⁵. Esto supone que el esfuerzo principal se dirige hacia la

¹³ BRAVO, L., Santiago, Chile, 1997, p.85.

¹⁴ CUETOS, F., Madrid, España, 1991, p. 75.

¹⁵ <http://www.sapiens.ya.com/mateuad/aprendizajelectura2.htm>

creación en el alumno de un vocabulario visual extenso, que permita el reconocimiento directo de las palabras y el acceso consiguiente al significado. Desde esta perspectiva, efectivamente, la lectura y el significado están unidos desde el principio.

- **Métodos Fonéticos.-** de marcha sintética y se centran en la *vía fonológica*¹⁶, su objetivo básico es enseñar al niño el código mediante el cual nuestros sonidos se convierten en letras o grafemas y viceversa. La principal ventaja del método es que una vez adquirido el código fonográfico, es posible interpretar todas las palabras escritas de las que tengamos noticia oral, y aquellas otras rigurosamente nuevas pueden ser descifradas, y su significado indagado posteriormente. Sin embargo, este método separa inicialmente y durante un tiempo variable, la lectura y el significado, un problema que siempre ha preocupado.

Por más que se insista en que una comparación entre dos o más métodos oculta un gran número de aspectos que ejercen una evidente influencia sobre el aprendizaje, la cuestión de los métodos sigue siendo objeto de controversia. Así, repercuten también en el aprendizaje la cantidad de tiempo dedicado a actividades de lectura, la experiencia efectiva de cada sujeto con el material incluido en cada método, el ritmo con el que se introducen nuevas palabras y/o el comportamiento del profesor. Todas estas variables afectan extraordinariamente al aprendizaje y no dependen, sin embargo, de la naturaleza de cada método en sí, lo cual explica la gran variación de resultados entre diversas clases que usan un mismo método.

Una cuestión particular de este debate es la interacción entre el método y las aptitudes del aprendiz. Pues, podría ocurrir que según las aptitudes del estudiante, un método fuese más indicado que otro. Las evidencias, sin embargo, no son suficientemente sólidas a juicio de los que han revisado esta literatura¹⁷. Se puede argumentar que en el caso del castellano la correspondencia entre los

¹⁶ Idem.

¹⁷ Idem.

fonos y los grafemas es muy transparente¹⁸, lo que hace particularmente viable el uso del método fonético.

Sin embargo, en el aprendizaje de la lecto – escritura están implicadas dos vías (léxica y fonológica), el trabajo simultáneo y la información que ambas proporcionan, permiten que un lector capaz, e independientemente del método de enseñanza en el que se haya iniciado a la lectura, debe dominar las dos vías de acceso. La mente humana puede efectuar varias operaciones automatizadas a la vez. En definitiva, desde la psicología de la lectura lo importante es asegurar el uso eficaz de las dos vías, y desde este punto de vista la controversia de los métodos pierde parte de su aspereza.

1.5. Procesos Implícitos en la Lecto – Escritura

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

Para Tsvétkova (1977)¹⁹ la lectura es un proceso que tiene mucho en común con la escritura, y que a la vez se distingue de ella en muchos aspectos. Mientras que la escritura va desde la representación de la expresión que se desea anotar, pasa por su análisis fonético, y termina en la conversión fonema - grafema; la lectura en cambio comienza por la percepción del conjunto de las letras, pasa por la conversión grafema – fonema y termina con la identificación del significado de la palabra. Tanto la escritura como la lectura son procesos analíticos - sintéticos que comprenden el análisis fonético y la síntesis de los elementos del discurso.

¹⁸ LINUESA, M., Madrid, España, 1999, pg. 29.

¹⁹ <http://www.geocities.com/taouniv/aprendizaje.html>

Sawyer y Butler (1991)²⁰ explican que al adquirir la competencia para la lecto-escritura se construye sobre bases ya disponibles en el sistema primario del discurso hablado, que se rigen en tres aspectos:

- La fonología o estructura del sonido de la lengua que incluye sílabas y fonemas.
- La sintaxis o conjunto de reglas que gobiernan el ordenamiento secuencial de las palabras en frases y oraciones.
- La semántica o sistema de significado que se adhiere a las anteriores como una consecuencia de las experiencias en una variedad de contextos.

Las tres dependen de las capacidades y funcionamiento de la memoria a corto y largo plazo para su desarrollo y refinamiento. Adicionalmente, el puente entre el habla y la impresión gráfica, o las tareas de establecer las correspondencias entre fonema y grafema, no solamente dependen de las competencias fonológicas y la memoria, sino también del descubrimiento que las palabras están compuestas de partes muy pequeñas y aislables.

A continuación se expondrá los procesos implícitos tanto en la lectura y escritura de forma independiente sólo por facilitar la claridad en la exposición, obviamente el proceso lecto-escritor se lleva a cabo en la escuela de forma conjunta.

1.5.1. Procesos Implícitos en la Lectura

La lectura es una actividad compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos leídos. Durante esta actividad el lector mantiene una actitud personal activa y afectiva, puesto que aporta sus conocimientos para interpretar la información, regula su atención, su motivación, y genera predicciones y preguntas sobre lo que

²⁰ Idem.

está leyendo. Dentro de los procesos de lectura, básicamente se admite que existen cuatro procesos implicados, y son procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos²¹.

➤ **Procesos Perceptivos**

A través de los procesos perceptivos se extrae información sobre las formas de las letras y de las palabras. Esta información permanece durante un breve instante en la memoria a corto plazo, que se encarga de analizar visualmente los rasgos de las letras y de distinguirlas del resto. Pero este tipo de memoria no es suficiente si no existiese otra clase de memoria que permita atribuir un significado a los rasgos visuales que se han percibido. A este tipo de memoria se la denomina memoria operativa, en la que los rasgos visuales se convierten en material lingüístico, de tal forma que la forma “b” se identifica como la letra b. Pero además de la memoria operativa, debe intervenir la memoria a largo plazo, en la que se encuentran representados los sonidos de las letras del alfabeto.

En los últimos años, lo que se viene demostrando cada vez más es que los fracasos en lectura raramente se deben a los procesos perceptivos²². Cuando un alumno confunde la letra “b” con la “d” no es porque no perciba bien la orientación de la curva o la situación de las letras, sino porque no ha consolidado aún la asociación de ciertos grafemas con sus fonemas. Otro de los errores que se han atribuido a dificultades perceptivas han sido las inversiones; es decir, cuando los alumnos confunden “pal” con “pla”. La mayoría de las actividades dedicadas a la recuperación de estas dificultades se han basado en entrenar al alumnado en tareas de orientación espacial y esquema corporal, con la idea de madurar estos prerrequisitos para la adquisición de la lectura. Lo cierto es que ninguna investigación experimental ha demostrado que este entrenamiento haga superar las dificultades de inversión. La explicación más plausible a las dificultades de inversión no son achacables a dificultades perceptivas sino a dificultades en la

²¹ RAMOS, J.L., Mérida, 1999, p. 48.

²² Idem.

toma de conciencia de la secuencia fonética de los sonidos que constituyen las sílabas y las palabras.

➤ **Procesos Léxicos**

Los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, permiten acceder al significado de las mismas. La mayoría de los especialistas admiten que existen dos vías para el reconocimiento de las palabras. Es lo que se ha denominado el modelo dual de lectura²³. A través de la llamada *vía léxica* o ruta directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. Esta forma sería similar a lo que ocurre cuando se identifica un dibujo o un número. En cambio la otra, llamada *vía fonológica*, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado. Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas puesto que son complementarias.

Así, una palabra nos puede resultar familiar o no y, dependiendo de ello, el comportamiento es muy diferente. Cuando la palabra es muy frecuente para el lector la reconoce inmediatamente, en caso contrario se decodifica. Las dificultades pueden provenir de cada una de estas rutas o de ambas.

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

²³ JIMÉNEZ / ORTIZ, Madrid, España, 1995, p. 22.

Por otro lado, la vía fonológica sirve para leer las palabras desconocidas y las pseudopalabras²⁴. Esta vía permite llegar al reconocimiento de las palabras a través de transformar cada grafema en su sonido y, mediante la integración de los mismos, acceder a su significado. Por tanto, el principal requisito para leer utilizando esta ruta es aprender a utilizar las reglas de conversión grafema-fonema. Cuando comienza la enseñanza sistemática de la lectura lo que se está desarrollando es la vía fonológica (al menos cuando se utilizan métodos fonéticos). Es la etapa más difícil puesto que exige un triple proceso. En primer lugar, el alumno debe tomar conciencia que el lenguaje oral se divide en partes más pequeñas (sílabas y fonemas). En segundo lugar debe asociar unos signos abstractos con unos sonidos con los que no tienen ninguna relación, ya que no hay nada en el signo gráfico que indique cómo debe pronunciarse. Por esta razón, al comienzo de esta etapa, se producen muchos errores de sustituciones de unos fonemas por otros, especialmente en aquellos grafemas que comparten muchos rasgos tanto visuales como acústicos (“b” y “d”, “p” y “q”, “m” y “n”). Y por último, el alumno asocia o ensambla los distintos sonidos que va obteniendo del descifrado y forma las palabras.

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

➤ **Procesos Sintácticos**

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

²⁴ Ibid., p. 23.

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

Son básicamente dos los procesos sintácticos a evaluar²⁵:

- La comprensión de distintas estructuras gramaticales
- El respeto de los signos de puntuación.

A través de estos procesos es posible llegar a comprender la función de cada palabra dentro de la oración y el mensaje que transmite.

➤ **Procesos Semánticos**

Uno de los principales procesos, y de mayor complejidad, son los procesos semánticos o de comprensión de textos²⁶. El dominio de las estrategias semánticas de comprensión lectora no es algo que se adquiera espontáneamente, sino que se asienta con la práctica, y con la enseñanza de recursos cognitivos superiores, como son la extracción del significado y la integración en la memoria. La comprensión del texto surge como consecuencia de la acumulación de información que van aportando las oraciones; este conjunto forma una red de proposiciones que van a constituir la base del texto²⁷. No obstante, habrá oraciones que van a aportar información relevante para la comprensión global del texto y otras oraciones sólo aportarán detalles. Existirá por tanto, una jerarquización entre las informaciones: unas principales (que se recordarán mejor) y otras secundarias.

Una vez que se ha comprendido el texto, la información será almacenada en la memoria del lector; esto será posible siempre que se establezca un vínculo entre la información que el lector ya posee y la nueva información que ha comprendido. En este momento los conocimientos previos que poseen los sujetos adquieren una importancia relevante, puesto que, cuanto más conocimientos se poseen sobre un tema, mejor se podrá comprender y mayor facilidad se tendrá para

²⁵ RUEDA, M., Salamanca, España, 1995, p. 32.

²⁶ CARRIEDO, N., Madrid, España, 1994, p. 54.

retenerla. A través de la información que el lector va adquiriendo, se va creando una estructura mental que le permitirá ir más allá de lo que aparece explícito en el texto, de tal forma que será capaz de realizar inferencias, es decir, el lector podrá obtener información implícita en el mensaje que utilizará para adquirir una comprensión más completa del texto y una mejor integración en sus conocimientos.

1.5.2. Procesos Implícitos en la Escritura

Los procesos de escritura, contrariamente a los de lectura, han recibido una atención escasa. Considerando que la escritura es algo más que la transcripción de sonidos a signos gráficos, aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras sino textos ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito.

Uno de los factores que facilita la escritura es la automatización de determinados procesos, de esta manera, no hay que pensar en los movimientos de las manos y de los dedos cuando se escribe a mano, como tampoco se piensa en qué letra hay que pulsar cuando escribimos a máquina o computadora. Estas tareas, que se realizan de forma automática, permiten analizar procesos superiores de composición.

La mayoría de los investigadores coinciden en señalar que existen cuatro procesos cognitivos implicados en la escritura. A saber, planificación del mensaje, construcción de las estructuras sintácticas, selección de palabras y procesos motores²⁸. Cada uno de ellos está compuesto por distintos subprocesos.

²⁷ Idem.

²⁸ CUETOS, F., Madrid, España, 1991, p. 75.

➤ **Procesos de Planificación del Mensaje**

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

➤ **Procesos Sintácticos**

Una vez que se sabe lo que se va a escribir, se debe atender a los procesos sintácticos en los que se deben tener en cuenta dos subprocesos. Por un lado, se tiene que seleccionar el tipo de oración (pasiva, interrogativa, relativa, etc.). Por otro, se debe colocar adecuadamente los signos de puntuación para favorecer la comprensión del texto. Parte de las dificultades surgen porque los alumnos escriben como hablan. Los alumnos que hablan en argot, o simplemente utilizan una gramática de frases simples, tendrán mayores dificultades a la hora de escribir. Los hijos de las familias de clase media presentan un lenguaje oral mucho más similar al lenguaje escrito que los de clase baja, de tal forma que estos últimos alumnos parten con una desventaja, porque tienen que emplear tiempo y energías en aprender una serie de reglas sintácticas que gran parte de los niños ya poseen.

➤ **Procesos Léxicos o de Recuperación de Palabras**

Después de haber decidido la estructura sintáctica, viene la elección de las palabras, que se realiza de una manera casi automática, buscando en la memoria a largo plazo y seleccionando aquella que mejor se ajusta al concepto que se

quiere expresar. Una vez tomada la decisión, la palabra elegida tendrá una forma lingüística determinada. Como en el caso de la lectura podemos distinguir dos vías o rutas para escribir correctamente las palabras. Por un lado la vía léxica y, por otro, la vía fonológica.

La vía *fonológica*²⁹ opera si la palabra elegida por el alumno es, por ejemplo, "zarpa". En este caso, el alumno tiene que realizar dos tareas. Por un lado tiene que asignar a cada fonema un grafema y debe, por tanto, recordar a qué grafema pertenece el fonema, o lo que es lo mismo realizar la conversión fonema a grafema. Y por otro lado, debe colocar cada grafema en su lugar; es decir, debe hacer coincidir la secuencia fonética con la grafémica.

Cuando algunos de estos dos subprocesos fallan, se pueden dar dos tipos de errores. En el primer caso, cuando el alumno no ha afianzado la conversión fonema-grafema, suelen cometerse errores de sustitución y de omisión. Es posible que ante la palabra /zarpa/ un alumno sustituya "z" por "c" y pueda escribir "carpa", o simplemente omita el grafema desconocido y escriba "arpa". Por otro lado, el error puede devenir porque no se hace coincidir la secuencia fonética con la grafémica. Así los dos errores más característicos son las inversiones y las omisiones. Un ejemplo del primer tipo es cuando algunos alumnos escriben "zrapa". Se comprueba que uno de los fonemas consonánticos de la primera estructura silábica ha sido invertido. Este error suele ser muy frecuente en los momentos iniciales del aprendizaje de la escritura, más en el dictado que en la copia, y se da en mayor medida en las sílabas complejas que en las sílabas simples³⁰.

En cambio, la vía *léxica* u ortográfica hace que se pueda escribir correctamente palabras como "cabello", puesto que no existe una relación exclusiva entre fonema y grafema. En este caso la palabra /cabello/ (como sonido) puede tener distintas representaciones gráficas: kaveyo, cabeyo, kabeyo, etc. Entonces será necesario contar con un almacén de la memoria a largo plazo que permite

²⁹ Ibid., p. 82.

³⁰ Ibid., p. 83.

disponer de una representación visual al que se puede acudir para escribir palabras ortográficamente correctas. Para que esto suceda será necesario que el alumno haya visto una y otra vez la palabra escrita. Este es el motivo por el que los alumnos que leen mucho suelen tener menor número de faltas ortográficas que los alumnos que leen menos, puesto que tienen mayor número de palabras representadas en su léxico ortográfico. También los alumnos con una escasa memoria visual suele tener mayores dificultades en la escritura de palabras que exigen el uso de vía ortográfica.

➤ **Procesos Motores**

Los procesos motores son periféricos o de más bajo nivel cognitivo. Una vez que se conoce la forma ortográfica de las palabras, los grafemas y la secuencia de los mismos, debemos elegir el alógrafo correspondiente (letra mayúscula, minúscula, a computadora, etc.), para ello se debe recuperar de la memoria a largo plazo el patrón motor correspondiente. La realización de los movimientos motores constituye una tarea perceptivo-motriz compleja³¹, ya que se trata de una serie de movimientos perfectamente coordinados, pero suelen automatizarse una vez que el alumno ha adquirido cierta experiencia en su realización.

En general, se puede considerar que se producen tres tipos de errores en los procesos motores de la escritura. Un error es la mezcla de distintas clases de alógrafos, por ejemplo, combinar letra minúscula con mayúscula. La segunda dificultad en los patrones motores propiamente dichos son letras mal dibujadas, letras excesivamente grandes o pequeñas, letras muy inclinadas, etc. Y otro tipo de error se refiere a la organización general del escrito: líneas inclinadas y márgenes desproporcionados.

³¹ Ibid., p. 86.

1.6. Niveles del Procesamiento Cognitivo en la Lecto-Escritura

Los procesos implicados en la lecto-escritura se encuentran en diferentes niveles cognitivos: procesos periféricos, procesos centrales y procesos intermediarios. Estos procesos responden a diferentes áreas cerebrales (áreas primarias y secundarias), que procesan un segmento de la información y también a la actividad integrada de regiones más amplias (áreas terciarias o de asociación)³².

A continuación se describen los tres procesos.

1.6.1. Procesos de Nivel Periférico o Receptivo:

- **Reconocimiento visual.-** se refiere a la percepción y discriminación de los signos gráficos.
- **Percepción secuencial.-** procesamiento temporal, cuando las secuencias percibidas tienen una significación verbal, es decir conciencia de la secuencia fonética de los sonidos que constituyen las sílabas y las palabras.
- **Memoria visual a corto plazo.-** retención visual de información gráfica inmediata.

1.6.2. Los Procesos Centrales o de Significación.- son aquellos cuya complejidad, amplitud y nivel de abstracción requieren de la integración de gran cantidad de componentes cognitivos y verbales, como es el pensamiento verbal abstracto³³.

³² BRAVO, L., Santiago, Chile, 1997, p. 108.

³³ Ibid., p. 110.

1.6.3. Los Procesos Intermediarios:

- **Memoria operativa verbal.-** es un proceso clave para el aprendizaje de la lectura, al necesitar cierta velocidad para evocar oportunamente los fonemas retenida en la memoria a largo término, y asociarlos con los estímulos gráficos percibidos, es decir en la memoria fonológica.
- **Procesamiento fonológico.-** proceso de transformación del código gráfico al código verbal³⁴, es decir procesar rápidamente la información escrita para organizar las percepciones de manera sincrónica para el acceso al significado.
- **Procesamiento visual ortográfico.-** reconocimiento adecuado de las claves ortográficas, como facilitadoras de la pronunciación y del significado. El procesamiento ortográfico está relacionado directamente con la destreza en la percepción y memoria visual, aunque se diferencia de ellas en que implica además adquirir consciencia del significado lingüístico que tienen los signos ortográficos.

³⁴ <http://www.freelists.org/archives/eensm/03-2002/msg00027.html>

CAPÍTULO II

2.1. El Lenguaje desde una Perspectiva Psicolingüística

Dentro del enfoque cognitivo, es importante tomar en cuenta a la perspectiva psicolingüística, que se encarga de estudiar los procesos de adquisición y formación de la estructura mental del lenguaje³⁵. El lenguaje es una facultad de la mente humana en la cual se codifica o descodifica un mensaje. Tal facultad se operacionaliza mediante la estructura neuropsicológica que está conformada por una red de alta complejidad de mecanismos y centros nerviosos especializados genéticamente en la organización de la producción y el reconocimiento de las cadenas sonoras del habla, las reglas que gobiernan el ordenamiento secuencial de las palabras en frases y oraciones, y el sistema de significado que se adhiere a éstas como consecuencia de las experiencias cotidianas y la interacción social del individuo en una variedad de situaciones comunicativas.

Es importante señalar que los centros cerebrales relacionados con el lenguaje se formaron y evolucionaron a medida que el hombre necesitó una comunicación más eficaz para la supervivencia de la especie y la tecnificación del trabajo. Luria (1978)³⁶ indica que el lenguaje se pudo originar en la actividad productiva y surgió bajo la forma de movimientos manuales abreviados que representaban ciertas actividades laborales y gestos señaladores, mediante los cuales los humanos se comunicaban entre sí. Sólo en el curso de un periodo histórico muy largo en el cual, generación tras generación, fueron apareciendo dispositivos neurológicos cada vez más especializados para llegar a realizar la disociación entre gesto y sonido. Los sonidos que el hombre primitivo emitía reiteradamente en una situación determinada, provocaban una actividad analítico - sintética diferenciada de los analizadores auditivo y fónico-motor. La satisfacción de sus necesidades,

³⁵ <http://www.psicopedagogia.com>

posterior a tal conducta, reforzaba la correspondiente reacción vocal, así como la adecuada imagen acústica, afianzando en la corteza las asociaciones útiles.

Durante este proceso, se desarrolló un complejo código verbal mediante el cual era posible no sólo representar objetos separados, sino abstraer la acción y la cualidad, categorizar a los objetos, representar sus relaciones más complejas y transmitir sistemas globales de conocimiento. Posteriormente, aparece la escritura por medio de un sistema formado por un conjunto de signos lingüísticos y sus relaciones; siendo un sistema arbitrario de símbolos abstractos reconocido por un grupo de personas que sirve para comunicar pensamientos y sentimientos. En el lenguaje hablado se utiliza la capacidad de articular sonidos y en el lenguaje escrito esta se sustituye por la ortografía.

El lenguaje, entonces, surge por la necesidad que tiene el hombre de relacionarse con sus semejantes y explicar su acción en el mundo. Todo este largo proceso enunciado como desarrollo de la humanidad es fiel copia de lo que pasa en el niño en unos pocos años. Para que ocurra una efectiva comunicación, el cerebro, a través de las redes del sistema nervioso central, debe recibir, transmitir, seleccionar y organizar toda la información antes de llegar a la comprensión.

Por todo ello, el lenguaje es una habilidad complejo donde interactúan diversas actividades mentales, al ser la capacidad humana que conforma al pensamiento y a la cognición.

2.2. El Desarrollo del Lenguaje y los Centros Cerebrales

Es necesario conocer como el cerebro procesa el lenguaje para comprender de una manera integrada todos los procesos que se dan alrededor del complejo sistema lingüístico. Actualmente se tienen estudios bastante detallados pero aún

³⁶ <http://www.geocities.com/taouniv/aprendizaje.html>

incompletos acerca de las principales áreas del cerebro que intervienen en el habla, la comprensión del lenguaje hablado, la lectura y escritura.

En el ser humano el hemisferio izquierdo está más desarrollado, tanto en función como en tamaño, que el derecho. Los procesos del habla y el lenguaje se verifican en el hemisferio izquierdo del cerebro, se puede decir que el área de Broca se encarga del habla y de codificar el lenguaje en forma hablada; el área de Wernicke se ocupa de procesar el lenguaje recibido a través de los oídos, y el giro angular, en conjunto con las otras dos áreas, procesa las formas escritas del lenguaje³⁷.

En los primeros meses de vida ambos hemisferios intervienen, el cerebro crece, cambia y desarrolla sus habilidades para procesar el lenguaje, como también aprende a verificar un sentido con otro; por ejemplo, cuando el bebé escucha un ruido repentino, el niño voltea para mirar en la dirección de donde proviene el sonido. Al hablarle a un bebé, su sensibilidad ante el lenguaje genera ondas de activación neuronal que se extienden por todo su cuerpo³⁸. Pronto el niño practica todos los sonidos y ritmos del lenguaje que escucha a su alrededor. A los cuatro años, el niño cuenta con un amplio vocabulario y dominancia de casi todas las estructuras sintácticas del lenguaje, existiendo una dominancia del hemisferio izquierdo que posee las principales funciones de procesos lingüísticos y cognoscitivos del lenguaje, esto ocurre en la mayoría de la gente incluso en los zurdos. Sin embargo, se debe considerar que existe una gran flexibilidad cerebral, varios estudios de niños con lesiones en el lado izquierdo del cerebro demuestran que pueden desarrollar las funciones en el hemisferio derecho en su lactancia³⁹.

Para los cinco o seis años, la mayoría de los niños son capaces de llevar a cabo los procesos necesario para aprender a leer. Cuando más relacionado haya estado el niño con lo que escucha y lo que ve, mejor preparado estará para los nuevos aprendizajes. Mientras más expuesto haya estado el niño al lenguaje escrito a través de los cuentos que le leen sus padres y/u otras personas, el

³⁷ www.caminantes.metropoliglobal.com/web/pedagogia/dislexia/dislexia3.htm

³⁸ Idem.

cerebro aprenderá a interpretar la secuencia de izquierda a derecha, a esperar un significado del lenguaje que está siendo decodificado, y a fijarse simultáneamente en los patrones del lenguaje y del texto.

Los procesos que intervienen en la lectura se desarrollan de diferentes maneras, unos más lentos que otros, como es la capacidad de percibir si los símbolos están invertido o no, a la derecha o a la izquierda. Así por ejemplo, un niño que puede copiar un cuadrado, le es difícil trazar un rombo antes de los seis años. No es sino hasta casi los nueve años de edad que se desarrolla plenamente la capacidad de percibir si las letras están invertidas.

2.3. Habilidades Metalingüísticas

Aproximadamente, los niños a los cinco años empiezan a desarrollar la conciencia metalingüística, lo que significa que su comprensión del lenguaje y la forma en que operan sobre él se hacen explícitas⁴⁰. Tienen conocimientos sobre el lenguaje mismo y están preparados para estudiar y extender las reglas que han estado implícitas, entendidas aunque no expresadas de manera consciente.

Los primeros años de escolaridad desempeñan una función importantísima, como es crear un ambiente propicio para el inicio de la lectura y la escritura, donde el niño tenga la oportunidad de estar en contacto permanente con todo tipo de material escrito que tenga significado para él, que sea funcional y donde se valore de manera constante la lengua escrita y la lengua oral, como un medio que le permite comunicarse con las personas que están a su alrededor o como una fuente de información.

Al referirse las habilidades metalingüísticas a los procesos de adquisición y formación de la estructura mental del lenguaje, es importante señalar los

³⁹ Idem.

⁴⁰ WOOLFOLK, A., D.F., México, 1999, p. 57.

diferentes niveles psicolingüísticos que se presentan en la lecto – escritura. A continuación se exponen los mismos:

- **Nivel Fonológico.-** en el contexto del desarrollo de las habilidades para la lectura, la más importante es la asociación de los sonidos con sus letras, esto es, la comprensión de las reglas para la conversión grafema - fonema y las excepciones a dichas reglas. Esta habilidad es la base para una correcta decodificación.
- **Nivel Sintáctico.-** esta habilidad es llamada también “sensibilidad gramatical”⁴¹, referida a la posibilidad de comprender la sintaxis del lenguaje. Esta habilidad es considerada fundamental para la fluidez y para la lectura del texto eficaz. Requiere realizar predicciones acerca de las posibles palabras que vendrán en la oración. Los problemas sintácticos también influyen en la lectura de palabras simples, tales como la dificultad para reconocer las funciones de las palabras, las preposiciones, los verbos auxiliares, los que son difíciles de reconocer fuera de un contexto semántico.
- **Nivel Semántico y Ortográfico.-** estos niveles están también involucrados en la lectura. Con un adecuado reconocimiento de las palabras se accede a ellos de una manera ágil, permitiendo la evocación del patrón gráfico correcto (palabra escrita) y la comprensión del material leído.

Para estos tres niveles es sumamente importante la participación de la memoria operativa, al ser fundamental que el lector pueda decodificar y/o reconocer palabras mientras recuerda aquellas que ya leyó. Durante el comienzo de la adquisición de la lectura es necesario la memoria operativa o de trabajo porque las reglas de conversión grafema - fonema para cada segmento de la palabra deben ser guardadas en la memoria⁴², mientras los nuevos segmentos son procesados, por esto palabras largas requieren mayor trabajo. Además la complejidad de alguna regla puede influir en la posibilidad de reconocimiento por

⁴¹ <http://www.freelists.org/archives/eensm/03-2002/msg00027.html>

⁴² Idem.

posibles alternativas de conversión para la correcta pronunciación. Si bien este hecho es poco frecuente en nuestra lengua, en algunos casos es evidente su incidencia (ce, ci, que, qui, gue, gui).

Sin duda alguno todos los niveles son importantes y se complementan unos con otros, así cuando no se logra acceder al nivel fonológico las estrategias para alcanzar una lectura fluída no son logradas, pero si se alcanza el nivel fonológico y no el semántico no es posible la comprensión del texto.

Las habilidades metalingüísticas están en un continuo proceso cognitivo durante toda la vida, en la medida que aumenta nuestra capacidad de comprender y manejar el lenguaje. Los maestros pueden perfeccionar de distintas formas el conocimiento lingüístico de sus estudiantes y las habilidades metalingüísticas, a saber la conciencia fonológica, conciencia de lo impreso y comprensión lectora.

2.3.1. La Conciencia Fonológica

La conciencia fonológica según Jiménez / Ortiz (2000)⁴³, es considerada una habilidad metalingüística que consiste en la toma de conciencia de cualquiera unidad fonológica del lenguaje hablado. Algunos autores también utilizan el término conciencia fonémica, como Hernández / Valle (2001), y la definen como “la capacidad que tiene el sujeto de descubrir en la palabra una secuencia de fonos o de fonemas”⁴⁴, la cual sería consecuencia de la instrucción formal de la lectura en un sistema alfabético que estaría más asociada con las diferencias en el significado que con la pronunciación.

Para Moraïs, Alegría y Content (1987) propusieron usar el término “conciencia segmental”⁴⁵, para describir la habilidad que deben tener los niños para descubrir y separar conscientemente los fonemas que componen las palabras. La conciencia segmental opera con el reconocimiento y el análisis de las unidades

⁴³ <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php>

⁴⁴ Idem.

significativas del lenguaje, lo que facilita la transferencia de la información gráfica a una información verbal. Este proceso consiste en aprender a diferenciar los fonemas, en cuanto son expresiones acústicas mínimas e indispensables para que las palabras adquieran significado. Refieren que en el aprendizaje de la lectura, el desarrollo de la “conciencia segmental” es como “una interfase entre las instrucciones del profesor y el sistema cognitivo del niño, necesaria para aprender a analizar la correspondencia grafema-fonema. Lundberg (1988), por su parte, estima que la segmentación fonémica no se desarrolla espontáneamente, sino que necesita la instrucción, produciéndose una retroalimentación con el aprendizaje lector.

No hay un acuerdo entre los diversos autores cuando definen conciencia fonológica, conciencia fonémica y conciencia segmental, lo mismo sucede con los procesos involucrados en dichos conceptos.

Bravo entiende por conciencia fonológica tanto la toma de conciencia de los componentes fonémicos del lenguaje oral (fonema inicial, fonema final, secuencias), como la adquisición de diversos procesos que se pueden efectuar sobre el lenguaje oral, tales como segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo fonemas o agregándoles otros, articularlas y efectuar inversión de secuencias fonémicas.

Los procesos fonológicos incluidos dentro del concepto de *conciencia fonológica* se desarrollan en distintos niveles de complejidad cognitiva, que van desde un nivel de sensibilidad para reconocer los sonidos diferentes que distinguen las palabras, como son las rimas –que pueden ser previos a toda aproximación al lenguaje escrito– hasta otros de mayor complejidad, tales como segmentarlas o pronunciarlas omitiendo o añadiéndoles fonemas que serían en su mayor parte consecuencia de su aprendizaje formal. Entre ambos niveles ocurre la intervención pedagógica de aproximación al lenguaje escrito.

⁴⁵ Idem.

2.3.2. La Conciencia de lo Impreso

La conciencia de lo impreso se refiere a la comprensión que hace el sujeto de que el lenguaje oral tiene relación con un lenguaje escrito, que está representado por signos gráficos⁴⁶, es decir que, cada fonema tiene su representación gráfica o grafema, al igual que las palabras y frases.

En la actualidad, los niños conocen mucho sobre el lenguaje escrito, antes de que puedan leer o escribir de manera convencional. Los niños juegan a escribir y representar de manera gráfica su pensamiento, por ejemplo pueden escribir su nombre aunque no sepan leer, o escribir un cuento con un montón de consonantes juntas, es decir que no expresan nada en la escritura convencional que aprenden posteriormente en la escuela de manera formal.

El lenguaje oral tiene varias representaciones escritas como son los libros, cuentos, periódicos, cartas, comunicaciones, entre otras, y su función es el permitir la comunicación e informar; es decir tienen un carácter sociocultural que transmite un mensaje. Los niños comprenden que el periódico no es sólo para hacer barcos de papel, si no, que sus padres leen y se informan, por eso ellos juegan a imitarlos, jugando a leer. También pueden llegar a repetir un cuento que han escuchado muchas veces mirando las letras, escribir cartas, reconocer un calendario de una receta de cocina, un libro de una revista, y entender sus diferencias mucho antes de empezar el aprendizaje de la lecto-escritura.

Los niños saben que las letras tienen formas distintas, que están asociadas con sonidos y que se unen para formar palabras; que las palabras comunican sentido y forman oraciones que se escriben de izquierda a derecha como los cuentos, en cambio una lista de compras se escribe de arriba a bajo, es decir tienen una representación distinta⁴⁷, y ellos son conscientes de esas diferencias.

Las habilidades que el niño debe dominar antes del aprendizaje de lecto-escritura son varias, como diferenciar un número, una letra, una palabra y un signo

⁴⁶ LINUESA, M., Madrid, España, 1999, p. 38.

ortográfico. Al igual, ser consciente que la escritura esta conformada por palabras, oraciones y párrafos, y que las letras pueden ser mayúsculas o minúsculas.

Los niños son capaces de reconocer de forma automática una palabra que han visto muchas veces como una marca comercial o el nombre del “SUPERMAXI”, sin que ello ocupe su atención y que le permite dotar de significado la palabra escrita, siendo este proceso el más automático de la totalidad de los que intervienen en la lectura. El reconocimiento de las palabras tiene relación con la estrategia logográfica.

La tarea de alfabetizar nunca debe dissociar oralidad de escritura, por el contrario, hablar y escribir, en este ciclo, deben ir de la mano. Así, no se disocia la enseñanza de la lectura y la escritura de los otros eventos del lenguaje en el aula, sino que se integra como un acompañamiento continuo de actividades. En ese mismo sentido cabría decir que cuanto más se ve la escritura como un sistema de representación de la lengua oral, mejor definido y organizado, más se la concibe como un lenguaje.

2.3.3. Comprensión Lectora

La lectura no es simplemente decodificar palabras de un texto o contestar preguntas después de leer; sino es asegurarse que la persona comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido, extrayendo de el aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno, que es imperioso enseñar.

⁴⁷ WOOLFOLK, A., D.F., México, 1999, p. 57.

Existe un consenso entre varios investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en la lectura. Solé (1994)⁴⁸, divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Así recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

➤ **Antes de la lectura**

- ¿Para qué voy a leer?: Encontrar un objetivo
- ¿Qué sé de este texto?: Activar el conocimiento previo
- ¿De qué trata este texto?: Relacionar el texto con una asignatura o área
- ¿Qué me dice su estructura?: Formular hipótesis y hacer predicciones

➤ **Durante la lectura**

- Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
- Formular preguntas sobre lo leído
- Aclarar posibles dudas acerca del texto
- Resumir el texto
- Releer partes confusas
- Consultar el diccionario
- Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
- Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

➤ **Después de la lectura**

- Hacer resúmenes
- Formular y responder preguntas
- Recontar
- Utilizar organizadores gráficos

⁴⁸ QUINTANA, Hilda, 1999, p. 46.

Las investigaciones de Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992)⁴⁹ han demostrado que los lectores competentes poseen unas características bien definidas, como son:

- **Utilizar el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.-** la información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes.
- **Monitorear la comprensión durante todo el proceso de la lectura.-** monitorear es un mecanismo primario que utilizan los lectores para lograr el sentido de lo que leen. Los buenos lectores son más cuidadosos en su lectura que los que no lo son; también son más conscientes de cuán bien o cuán mal están leyendo, y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de lectura una vez que se dan cuenta de la situación. La evidencia presentada en las investigaciones que se han llevado a cabo indican que el monitoreo de la comprensión es lo que distingue al lector competente, del que no lo es. Otra característica del lector competente relacionada con la función de monitorear, es que éste corrige y regula la comprensión del texto tan pronto detecta que hay problemas.
- **Tomar los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión.-** los buenos lectores saben lo que hay que hacer tan pronto se dan cuenta que no entienden lo que están leyendo. Cuando la lectura es difícil dedican más tiempo a la misma, contrario a los menos competentes o con déficit que dedican el mismo tiempo a la lectura independientemente de su nivel de complejidad. Otra estrategia que utilizan los lectores competentes es que están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.
- **Poder distinguir lo importante en los textos que leen.-** determinar qué es importante en una lectura es fundamental en el proceso de comprensión.

⁴⁹ Ibid., p. 52.

Williams, Winograd y Bridge (1986)⁵⁰ hacen una distinción entre lo que es importante para el autor y lo que es importante para el lector. Los lectores determinan lo que es importante para ellos dependiendo del propósito de su lectura.

- **Resumir la información cuando leen.-** muchos estudios confirman la utilidad de resumir como una estrategia de estudio y de comprensión de lectura.
- **Hacer inferencias constantemente durante y después de la lectura.-** uno de los hallazgos más comunes en los investigadores, Anderson y Pearson (1984)⁵¹, que estudian el proceso de comprensión lectora, es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión. Se recomienda que las inferencias se utilicen desde los primeros grados.
- **Preguntar.-** que los docentes hagan preguntas como parte de las actividades de comprensión es muy común, pero en cambio que los estudiantes sean quienes generen las preguntas, no lo es. Este proceso de generar preguntas, sobre todo las que estimulan los niveles superiores cognitivos, llevan a niveles más profundos del conocimiento del texto y de este modo mejora la comprensión y el aprendizaje.

Existe una correlación entre las características de los lectores competentes que presenta Pearson (1992)⁵² y las estrategias que utilizan, así se recomienda que éstas formen parte esencial del currículo de la enseñanza de comprensión lectora. La razón principal para enseñar estrategias de comprensión es que los estudiantes se conviertan en lectores autónomos y eficaces capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente. Enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los alumnos de los recursos necesarios para aprender.

⁵⁰ Ibid., p. 53.

⁵¹ Ibid., p. 54.

⁵² Ibid., p. 56.

El uso autónomo y eficaz de las estrategias de comprensión que se han mencionado permiten a los estudiante:

- Extraer el significado del texto completo o de las diferentes partes que lo componen.
- Saber dirigir su lectura avanzando o retrocediendo en el texto para adecuarlo al ritmo y las capacidades necesarias para leer correctamente.
- Conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos para así poder incorporarlos a sus esquemas.

Es sumamente importante enseñar el *modelaje* en la comprensión lectora. Se tiene que verbalizar los procesos internos que intervienen en la construcción de significado y dar a conocer a los estudiantes, mediante el ejemplo, qué deben hacer para controlar la comprensión. Es necesario que el docente manifieste sus dudas y confusiones con que se encuentra mientras lee, y cómo las resuelve. Explicar los procesos internos puede ser sumamente difícil, ya que no se es consciente de su realización porque no se está acostumbrado a hablar sobre ellos.

A la fase de modelar le sigue la participación del estudiante. Esta pretende que primero de una forma más dirigida por el docente, formulando preguntas, y luego, progresivamente dando mayor libertad con preguntas abiertas para que el estudiante participe en el uso de la estrategia que le facilitará la comprensión del texto. En esta fase el docente debe tener siempre presente que su meta es lograr que sus estudiantes se conviertan en lectores competentes y autónomos. Ese traspaso progresivo de responsabilidad al alumno es vital. No quiere decir que el docente se va a inhibir completamente, sino que su papel es otro, el de guía, o facilitador del proceso de comprensión lectora.

2.4. La Conciencia Fonológica y el Aprendizaje de la Lecto-Escritura

La conciencia fonológica se refiere a “ser consciente que las palabras están formadas por sonidos que son fonemas y sílabas”⁵³, y es un requisito previo para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Para poder leer y escribir en una escritura alfabética como la del español, es necesario tomar conciencia de que las palabras están formadas por sonidos, conocimiento que le permite al niño inducir la correspondencia letra – sonido, grafema – fonema. El dominio de esta correspondencia es un factor central en el proceso de alfabetización. En efecto, cuando se habla no se articula los sonidos uno por uno, sino que se articula simultáneamente más de un sonido. Se puede comprobar fácilmente este hecho articulando la sílaba "mu", al producir /m/ se está superponiendo gestos correspondientes a dos sonidos sucesivos. Por lo que los sonidos no se producen en forma separada; mientras que la sílaba, por ser una unidad de producción puede articularse aisladamente. Diversos investigadores han evaluado la conciencia fonológica y silábica en distintas lenguas, comprobando que el acceso al fonema presenta muchas mayores dificultades que el acceso a la sílaba⁵⁴.

Por otra parte, se comprobó que la conciencia fonológica era una condición importante para el aprendizaje de la lectura; los niños que tenían conciencia fonológica se desempeñaban mejor que los niños que no poseían esa habilidad. La incidencia del conocimiento de la estructura sonora de las palabras se atribuyó al hecho de que la conciencia fonológica permite descubrir el principio de organización del sistema alfabético, e inducir las reglas de correspondencia entre grafías y sonidos. La crítica que ha despertado esta postura está relacionada con el hecho de que el trabajo con sonidos no implica el trabajo con unidades

⁵³ <http://www.psycologia.com/articulos/ar-vice01.htm#indice>

⁵⁴ <http://www.estrada.com.ar/institucional/docente/lecturas>

significativas (a diferencia de los morfemas, los fonemas son unidades que carecen de significado, en términos de la lingüística saussureana)⁵⁵.

La conciencia fonológica no debe ser confundida con el sólo hecho de lograr el reconocimiento de ruidos tales como el que producen ciertos animales, o aquellos generados por el medio ambiente (el cerrar de una puerta, el caer de un vaso, la lluvia, etc.). Muchos profesionales confunden el desarrollo de la conciencia fonológica con el trabajo de reconocer las letras del alfabeto; si bien es necesario conocer las letras, identificar el sonido y el nombre de cada una de ellas; también es necesario comprender que dependiendo del lugar que ocupen en la palabra, esas letras pueden tomar sonidos diferentes, y que esa diferencia estará relacionada con el significado.

Los resultados de numerosas investigaciones convergen en que los niños que tienen mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas aprenden a leer más rápido, independientemente del CI, del vocabulario y del nivel socioeconómico. Su desarrollo puede ser estimulado por algunos métodos de enseñanza de la lectura, en la medida en que el sujeto toma conciencia de que las letras representan sonidos significativos que les permitirán articular las palabras para entender su significado.

Es importante tomar en cuenta los signos de riesgo en un niño de preescolar, como ser incapaz de jugar con los sonidos que integran las palabras habladas. Es así, por ejemplo que, actividades en las que se ejercite el reconocimiento de sonidos iniciales de las palabras, el reconocimiento de palabras que riman, el juego formando nuevas palabras a partir de determinados sonidos, el reconocimiento de cuál es la secuencia de sonidos que integran la palabra, el juego quitando o agregando sonidos a las palabras⁵⁶; permiten reconocer si un niño se encuentra en condiciones de aprender un código que le facilite comunicarse. Cuando estemos frente a un niño que no logra este tipo de actividades, deberemos evaluar la situación de desventaja para atender así a las

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ http://www.ldonline.org/cldinfo/spanish_1.html

posibles causas que la determinan. Una adecuada evaluación realizada por un equipo interdisciplinario, permitirá reconocer si ese niño presenta signos de riesgo para el inicio de nuevos aprendizajes.

2.5. Evaluación de la Conciencia Fonológica

Un estudio muy detallado sobre la evaluación de la conciencia fonológica la realizó Defior (1996)⁵⁷ distinguiendo quince tareas, y posteriormente el autor incorporó cuatro nuevas tareas en 1997. También Signorini y Borzone (1996)⁵⁸ tomaron en cuenta dos tareas que Defior no había considerado. En las veinte y un tareas se ha tomado en cuenta el nivel madurativo de lectura y escritura, y la escolaridad del niño, desde prescolares hasta niños escolares de educación básica, es decir que las actividades fueron planteadas tanto para niños prelectores como para niños lectores. A continuación se describen brevemente las veinte y un tareas diseñadas por los diferentes autores:

- **Identificar las palabras de una frase:** dada una frase oralmente, el niño tiene que reconocer el número de palabras que la componen.
- **Juzgar la duración acústica de las palabras:** se basa en la conciencia de la duración acústica, y el objetivo es que el niño distinga que la pronunciación de una palabra es más larga que la otra.
- **Reconocer rimas:** relacionar una palabra dada con otra. Se considera a partir de la vocal de la última sílaba y los fonemas subsiguientes.
- **Reconocer una unidad del habla en palabras:** o identificación de sonidos, consiste en identificar una sílaba o fonema en posición inicial, media y final en palabras.

⁵⁷ CORDÓN, 2000, p. 6.

- **Clasificar palabras por sus unidades:** reconocer que dos o más palabras compartan una sílaba o fonema en posición inicial, media y final. La dificultad en la tarea se acrecienta si se le pide al niño que diga cual es el segmento común.
- **Aislar una unidad de una palabra:** dada una palabra, el niño tiene que pronunciar la sílaba o fonema en posición inicial, medio o final.
- **Sintetizar o mezclar unidades para formar palabras:** escuchar una secuencia de sílabas o fonemas separados y luego unirlos para formar una palabra.
- **Contar las unidades de una palabra:** o segmentación fonológica, el niño mediante palmadas o golpes con un lápiz, fracciona una palabra y cuenta cuantas sílabas o fonemas la constituyen.
- **Añadir una unidad a una palabra:** identificar que palabra resulta cuando se añade un fonema a una palabra, y puede ser en cualquier posición inicial, media o final.
- **Sustituir una unidad de una palabra por otra:** cambiar un fonema por otro para construir una nueva palabra, sea en posición inicial, media y final.
- **Suprimir una unidad de una palabra:** o elisión de sonido inicial, identificar que palabra resulta cuando se omite el fonema inicial de una palabra dada.
- **Especificar que unidad ha sido suprimida en una palabra:** al escuchar una palabra, el niño debe identificar que fonema o sílaba ha sido omitida en la palabra.

⁵⁸ Ibid., p. 12.

- **Reconocimiento de letras:** se le pide al niño que identifique diez letras mostradas. El objetivo es evaluar el conocimiento de la correspondencia letra-sonido. El niño puede decir el nombre o el sonido de la letra.
- **Escritura inventada:** se pide a niños de preescolar o primer año de básica (que no saben leer ni escribir) que escriban una serie de palabras.
- **Descomponer una palabra en sus unidades:** pronunciar en orden todas y cada uno de los fonemas de una palabra.
- **Invertir el orden de las unidades de una palabra:** o inversión de fonemas, el niño debe pronunciar inversamente una palabra escuchada. Esta tarea tiene doble dificultad al intervenir una carga importante de memoria.
- **Familiaridad de las palabras:** el niño tiene que leer palabras familiares y comunes. El objetivo es evaluar la utilización de la vía léxica.
- **Categoría léxica:** el niño tiene que leer palabras y pseudopalabras. De igual manera, esta tarea mide la lectura apoyada en la vía léxica utilizada en las palabras.
- **Longitud de las palabras:** se le pide al niño que escriba palabras de diferentes extensiones, cortas y largas. El objetivo es medir la utilización de la vía fonológica en la lectura de las palabras largas.
- **Categoría gramatical:** el niño debe leer palabras de contenido y palabras funcionales. Mide la utilización de la vía fonológica en la lectura de palabras aisladas.
- **Lectura de pseudopalabras:** es una tarea de recodificación fonológica, que mide la conversión grafema – fonema.

Los resultados encontrados por Defior refieren que en los períodos iniciales de la lectura predomina el uso de la vía fonológica y, a medida que se incrementa la habilidad con la experiencia, la vía léxica se hace predominante⁵⁹. Se encontró también, que en el caso de los buenos lectores se evidenció mayores progresos en los primeros cursos a comparación con los lectores que presentaban mayores dificultades, que tuvieron un desarrollo más lento, y no alcanzaron nunca un adecuado nivel de ejecución.

2.6. La Conciencia Fonológica como una Zona de Desarrollo Próximo

Bravo plantea a la conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo en relación al proceso lecto-escritor. Para ello se basa en varios estudios dentro del enfoque cognitivo. Así, el término “zona de desarrollo próximo”⁶⁰ fue definido por Vygotski como la distancia que hay entre el nivel de desarrollo real de los niños y su desarrollo potencial. El nivel de desarrollo real puede determinarse por la resolución independiente de problemas, es decir, es una etapa anterior al aprendizaje potencial, que puede evaluarse objetivamente y que constituye un elemento dinámico activo para desarrollar un nuevo plano del conocimiento. Este paso del nivel de desarrollo real al potencial se efectúa con la guía y colaboración de un adulto, quien interactúa con el niño.

La zona de desarrollo próximo no es un estado mental estático que se evalúa mediante pruebas o tests que determinan el nivel de desarrollo ya alcanzado, sino que se concibe como un área cognitiva dinámica del desarrollo, que se modifica mediante la intervención externa y que tiene una meta a la cual aproximarse, en este caso aprender a leer.

En este proceso, se debe determinar el umbral mínimo en el que puede empezar la instrucción y también se debe tener en cuenta el umbral superior. Según

⁵⁹ Idem.

⁶⁰ <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php>

Wertsch (1988)⁶¹, en el umbral mínimo están los problemas que el niño puede resolver por su cuenta, como son identificar oralmente palabras rimadas y no-rimadas; después las dificultades crecen hasta que al llegar a determinado nivel de complejidad, el niño fracasa, sea cual fuere la ayuda que se le proporcione. Siguiendo el mismo ejemplo, los niños que pueden reconocer semejanzas orales de palabras rimadas no pueden identificarlas en el lenguaje escrito. En este caso se requiere una aproximación entre el reconocimiento oral que los niños ya tienen y el reconocimiento escrito que todavía no poseen.

Al considerar el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica como un indicador del nivel potencial para el aprendizaje de la lecto-escritura, es importante facilitar la asociación entre la identificación de los componentes gráficos de la escritura y los componentes fonológicos de su lenguaje oral. Un trabajo de intervención que aproxime el grado de conciencia fonológica con el aprendizaje del código escrito puede ser trabajado sobre las estructuras segmentales de las palabras. A medida que los niños identifican segmentos orales pueden aproximarse a las letras escritas.

En consecuencia, el concepto de zona de desarrollo próximo implica para el niño que está en condiciones de aprender a leer, dos componentes centrales:

- El nivel de conciencia fonológica oral
- La interacción de los componentes escuchados de las palabras con el lenguaje escrito

En los aprendizajes de mayor complejidad, como es el lenguaje escrito, donde muchos niños tienen dificultades para lograrlo por sí mismos, la mediación del maestro consiste en hacerles tomar conciencia de los componentes fonológicos de las palabras, y luego, enseñarles la integración de las secuencias de fonemas de las palabras orales con las palabras escritas. Su objetivo es lograr el nivel de

⁶¹ Idem.

asociar exitosamente los componentes fonémicos del lenguaje oral con los ortográficos del lenguaje escrito⁶².

El aprendizaje del lenguaje escrito requiere una transformación cualitativa de las estructuras cognitivas del lenguaje oral. Este proceso se produce en la medida en que las palabras son asociadas con su pronunciación, y teniendo acceso al significado de las palabras escritas, forman una “gestalt fonológica”⁶³, siendo el primer enlace consciente que efectúan los niños.

El aprendizaje de la segmentación de las palabras en sus fonemas y la integración de la serie fonémica, asociada con las palabras escritas, da el nivel de desarrollo potencial más próximo para el aprendizaje de la lectura. Al respecto, hay evidencias empíricas que muestran que los procesos fonológicos explican una amplia proporción de las habilidades de decodificación de las palabras. La decodificación ha sido definida como el proceso de extraer información suficiente de las unidades de las palabras escritas de tal modo que active el léxico mental y adquieran significado. Para Downing y Leong (1982)⁶⁴, el significado es la esencia de la lectura, y ésta consiste en que el lector extrae de la decodificación fonológica los elementos que le permiten reconstituir las palabras escritas y entender el mensaje del texto.

2.7. Relación entre las Habilidades Metalingüísticas y el Nivel Socioeconómico

Distintas investigaciones han demostrado la estrecha relación que existe entre el desarrollo de la conciencia fonológica y la conciencia de lo impreso con el nivel socioeconómico durante la etapa preescolar y el primer año de enseñanza básica, debido a que la familia tiene una participación importante en el desarrollo

⁶² Idem.

⁶³ BRAVO, L., Santiago, Chile, 1997, p. 91.

⁶⁴ <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php>

de estas habilidades, al ser ellos los que permiten que los niños tengan contacto con material escrito y el desarrollo del lenguaje oral.

Una investigación realizada por la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile⁶⁵, estudió a un grupo de niños de diferentes niveles socioeconómicos al inicio y al final del primer año (correspondiente al segundo año de educación básica en nuestro país), con el objetivo de identificar las habilidades que fueran los mejores predictores de un exitoso aprendizaje de la lectura posterior.

Para medir la conciencia fonológica se realizaron cuatro pruebas que evaluaron la capacidad de los estudiantes de aislar el sonido inicial de palabras, de segmentarlas en sus fonemas constitutivos, conocimiento de las letras del alfabeto y la habilidad para reconocer rimas, y el nivel de lectura al finalizar el año escolar.

Los resultados de la investigación en siete colegios de la comuna de Macul, muestran que los 116 niños y niñas de nivel socioeconómico bajo obtuvieron un desempeño general inferior en estas pruebas. Sólo un 14% de los niños de la muestra presentó un desarrollo mínimo de estas habilidades al iniciar la lectura. Más aun, concluye el estudio que un 75% de los niños evaluados no lograron aprender a leer adecuadamente, alcanzando un rendimiento bajo el 50% al terminar el primer año⁶⁶.

Los datos son coincidentes con los estudios realizados en otros países, en donde revelan que el nivel socioeconómico de las familias es uno de los predictores del desempeño de los niños durante el inicio de su escolaridad. Una de las investigaciones que cita el artículo de Muñoz estableció, por ejemplo, que los niños de nivel socioeconómico alto conocían todos los sonidos de las letras del alfabeto, a diferencia de los niños de otros estratos.

⁶⁵ <http://www.puc.cl/noticias/ficha/pub525.html>

⁶⁶ Idem.

El análisis permite concluir que el nivel educacional de la madre tiene relación con el desempeño lector. También muestra que los procesos fundamentales para el aprendizaje lector son aislar el fonema inicial y el reconocimiento de las letras del alfabeto. Muñoz señala que existen otros mecanismos que están influyendo en el desempeño lector de los niños, como podrían ser el tipo de metodología usado en la sala de clase, la motivación por la tarea, la riqueza del ambiente letrado en que se desenvuelven y variedad de estímulos verbales a los cuales están expuestos en la vida diaria. Esto último estaría siendo reforzado por la existencia del concepto 'habilitación materna'⁶⁷, el cual es la capacidad de las madres para guiar y estimular el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos.

⁶⁷ Idem.

CAPÍTULO III

3.1. Los Trastornos del Aprendizaje y El Fracaso Escolar

Se entiende al Fracaso Escolar cuando los niños o adolescentes abandonan las escuelas al no obtener resultados favorables de las mismas, obteniendo solamente bajas calificaciones, burlas de sus compañeros o maestros, y sienten que su esfuerzo no ha sido valorado ni reconocido.

Existen diferentes tipos de Fracaso Escolar, a saber:

- **Primario.-** cuando aparecen problemas de rendimiento en los primeros años de la vida escolar del niño, suelen estar asociados a dificultades madurativas y dependiendo de cuales sean, pueden solucionarse espontáneamente o ser la base de un fracaso escolar permanente.
- **Secundarios.-** se produce después de unos años de escolarización muy buena, aparecen problemas generalmente debido a cambios como la adolescencia o algún hecho puntual en la vida del niño que interfiere momentáneamente.
- **Circunstancial.-** el fracaso es transitorio y aislado, cuyas causas deben ser investigadas, para poder poner intervenir adecuadamente.
- **Habitual.-** los suspensos constituyen la tónica habitual del niño desde el comienzo de la escolaridad. Debido a problemas del aprendizaje, retraso en la adquisición de la lectura y escritura, retraso en el desarrollo del lenguaje y/o retraso psicomotriz. Este fracaso habitual es el más peligroso en cuanto a que hasta llegar a cursos superiores, los padres no suelen dar importancia al

hecho que necesita mejorar en algunas de las materias. Son los años de educación básica donde se va fraguando el futuro fracaso escolar, y donde es imprescindible detectar las alteraciones que puedan presentar los niños para establecer el programa de reeducación necesario.

El fracaso escolar es más frecuente de lo que se piensa. Así, datos estadísticos oficiales de España reflejan la importancia del problema, “los últimos sondeos hablan de un 29% de fracaso escolar, que es muy superior a la media europea; el 25% de los alumnos no finaliza la educación secundaria obligatoria. Según el sexo, un 85% de las mujeres consiguen superarla, frente a un 65% de los varones”⁶⁸.

Dentro de las varias causas que pueden originar un fracaso escolar, las más frecuentes son los trastornos del aprendizaje y los trastornos emocionales. Las cifras varían según los diferentes estudios españoles, pero son aproximadamente las siguientes:

- Sólo un 2% se debe a factores intelectuales.
- Alrededor de un 29% de los fracasos se deben a trastornos del aprendizaje, entre los que destaca por su importancia la dislexia.
- Aproximadamente un 30% se debe a factores emocionales de todo tipo.
- Un 10% lo ocupa el déficit de atención con hiperactividad.
- Y un 29% por causas orgánicas y/o médicas.

Al tener una alta incidencia los trastornos del aprendizaje son una causa frecuente del fracaso escolar, que puede en los primeros años convertirse en predictor de un futuro fracaso escolar si no es detectada y tratada a tiempo, puesto que todo el aprendizaje está basado en la adquisición lecto-escritora.

⁶⁸ <http://aula.elmundo.es>

Según refiere el artículo de Carmen Cardoso⁶⁹, en los últimos estudios españoles se detecta un 10% y hasta un 25% de dislexias en el aula, lo que nos previene sobre la frecuencia de esta alteración.

Considerando que España es un país con mayor desarrollo, en cuanto a educación se refiere, la realidad ecuatoriana es más preocupante. Así se habla que en la Provincia de Pichincha existe una deserción de 31580 alumnos en el Año Lectivo 2002 – 2003⁷⁰, en donde el 11% de los casos abandonó la escuela y colegio por causas pedagógicas. Mientras un 46% en el nivel primario y un 50% en el nivel medio no fue promovido en ese año lectivo por las mismas razones. La primera causa de pérdida de año en los centros educativos de la Provincia son las pedagógicas, es decir que el alumno no logra éxito en su desempeño escolar.

3.2. Clasificación de los Trastornos del Aprendizaje

Los trastornos del aprendizaje se han definido como un grupo heterogéneo de alteraciones, que se manifiestan en dificultades significativas para leer, escribir y usar habilidades matemáticas. Estas alteraciones son intrínsecas al individuo y presumiblemente se originan en una disfunción del sistema nervioso central⁷¹. Los trastornos del aprendizaje no se pueden curar pero sí es posible prevenir la gravedad de los mismos, si se les proporciona la ayuda adecuada pueden tener éxito en la escuela y triunfar en la vida.

De acuerdo con el Departamento de Educación de los Estados Unidos, una de cada 5 personas presenta trastornos del aprendizaje, casi 3 millones de niños/as y adolescentes (de 6 a 21 años de edad)⁷² reciben educación especial en la escuela debido a sus dificultades en la lecto-escritura. Sin duda alguna, los índices son parecidos en el resto de países.

⁶⁹ Idem.

⁷⁰ MEC, Quito, Ecuador, 2005.

⁷¹ http://www.ldonline.org/cclinfo/spanish_1.html

⁷² <http://www.nichcy.org/pubs/spanish/fs7stxt.htm>

Las características principales de estos problemas son:

- Diferencia entre el nivel intelectual normal y un bajo rendimiento académico
- Dificultades en ciertas áreas del aprendizaje, como lenguaje y matemáticas
- Interacción con variables socioculturales, principalmente en niveles bajos
- En general tienen un pronóstico incierto

La clasificación de los trastornos del aprendizaje es la siguiente:

- **Trastornos Generales del Aprendizaje:** se presenta niveles bajos de desempeño en todas las áreas. El diagnóstico puede ser de lento de aprendizaje o con un nivel intelectual bajo la media⁷³.
- **Trastornos Específicos del Aprendizaje:** las dificultades se presentan en áreas específicas como la lectura, escritura, ortografía y cálculo⁷⁴. Se subclasifica en:
 - **Dislexia:** es un problema para aprender a leer, originado por una disfunción cerebral mínima, que presentan niños cuya capacidad intelectual es normal y no presentan otros problemas físicos o psicológicos que puedan explicar dichas dificultades.
 - **Disgrafía:** trastorno relacionado con la escritura, por el cual la persona tiene dificultades para escribir correctamente palabras, cometiendo errores de omisión, sustitución e inversión de letras, siendo su escritura confusa, y le es difícil escribir dentro de un espacio determinado.
 - **Disortografía:** trastorno relacionado con la ortografía, por el cual la persona tiene dificultades para escribir correctamente las palabras de la lengua, no respeta las reglas ortográficas ni la colocación adecuada de los signos de puntuación.

⁷³ RAMOS, F., Madrid, España, 1990, p. 95.

⁷⁴ Ibid., p. 96.

- **Discalculia:** trastorno relacionado con las matemáticas por el cual la persona tiene dificultades para resolver problemas y entender conceptos matemáticos.

La educación básica se centra en la lectura, escritura y cálculo, y sin la debida adquisición de estas destrezas el posterior desarrollo académico se ve afectado, originando bajo rendimiento y baja autoestima, en general problemas de orden emocional y familiar.

3.3. Antecedentes Históricos de la Dislexia

La dislexia es un trastorno que desde siempre ha traído una gran incertidumbre dentro de los problemas de aprendizaje por su alta frecuencia en los escolares, razón por la cual en el desarrollo histórico se presentan varios estudiosos del tema. Bravo en 1993 realiza una síntesis de los cien años de estudio de la dislexia, dividiéndola en cuatro etapas.

La primera abarcaría las décadas de los cincuenta y sesenta, con la definición de un trastorno específico del aprendizaje de la lecto-escritura, excluyendo retraso mental, lesiones neurológicas, problemas sensoriales, emocionales, sociales y culturales⁷⁵. Así mismo existe un predominio del enfoque neurológico, sosteniendo la hipótesis de disfunción cerebral infantil como etiología de la dislexia pero con una concepción no muy clara. Posteriormente comienza a desarrollarse el término de dislexia evolutiva, señalando como una causa de la inmadurez cerebral, permitiendo realizar ejercicios perceptivo-visuales y psicomotrices como estrategias de intervención.

La segunda etapa abarca la época de los setenta, en donde se suma la hipótesis genética y familiar, las alteraciones en la madurez cerebral y en las áreas

⁷⁵ Ibid., p. 723.

responsables del aprendizaje son tomadas en cuenta; empiezan a considerarse subtipos de dislexia y ya no como una entidad unitaria.

En la tercera etapa ubicamos a la década de los ochenta con un avanzado método, al implantar las técnicas de neuroimagen como la Resonancia Magnética Nuclear (RMN), Tomografía Axial Computarizada (TAC), Electroencefalografía Computarizada (EEG), entre otros.

Por último, la cuarta etapa que abarca la década de los noventa, mantiene un interés por los subtipos de dislexia y la aplicación de las teorías en un ámbito neuropsicológico y cognoscitivo, junto a la importancia de los factores genéticos en la etiología de la dislexia.

Como se ha podido constatar anteriormente, definir lo que es la dislexia es algo que viene causando numerosos problemas a todos los autores que abordan este tema. El concepto aportado por el Grupo de Investigación de la Dislexia de la Federación Mundial de Neurología tiene mucha validez hasta nuestros días: “La dislexia específica, escolar o, evolutiva es un trastorno que se manifiesta por la dificultad de aprender a leer, a pesar de la instrucción convencional, de la buena inteligencia y de las diferencias socioculturales, depende de déficit cognitivos básicos que frecuentemente son de origen constitucional”⁷⁶. Al hablar de una dificultad extrema del aprendizaje, sin que exista una “anormalidad fisiológica determinante”⁷⁷, el niño requiere atención especial en el salón de clase y necesita de una mayor instrucción y colaboración por parte de sus profesores y padres.

De igual manera la clasificación de la dislexia ha sido merecedora de varios estudios y teorías, principalmente desde dos perspectivas, la neuropsicológica y cognoscitiva.

⁷⁶ Ibid., p. 722.

⁷⁷ CRAIG, 1988, p. 362.

3.3.1. Perspectiva Neuropsicológica

Esta teoría toma los subtipos de dislexia para explicar las diferencias encontradas en el trastorno, explicando la manera como el cerebro procesa la información⁷⁸. Dentro de esta perspectiva encontramos tres subtipos que son:

- **Dislexia perceptivo-visual.-** se presenta un déficit neuropsicológico en las destrezas perceptivo-visuales, psicomotrices y en la memoria visual inmediata. Se encuentra originada por una dificultad en el procesamiento cognitivo visual en donde no puede visualizar cognitivamente los grafemas y no puede adquirir el significado simbólico porque las letras no son reconocidas como tales, y un fracaso en la habilidad de procesar estímulos verbales simultáneamente. Dentro de la lectura se da un reconocimiento lento de las palabras, confusión e inversión de letras, sílabas, palabras o número de grafías similar (como b,d,p,q;u,n;el,le;6.9), se puede observar una escritura en espejo⁷⁹.
- **Dislexia auditivo-lingüística.-** déficit neuropsicológico en la discriminación auditiva, memoria auditiva inmediata, habilidades lingüísticas y comprensión verbal escasa. Se encuentra originada por dificultades en el procesamiento auditivo-lingüístico, en donde no existe una percepción adecuada de los fonemas dentro del lenguaje verbal, una falla en la asociación fono-grafémica y un fracaso en la habilidad de procesar estímulos verbales secuencialmente. Es evidente que en la lectura se presenta confusión de letras, sílabas o palabras de sonidos similares, errores fonológicos, sintácticos y semánticos, y una comprensión escasa en la lectura. Así mismo en la ortografía existe una omisión, adición, sustitución en palabras de sonidos similares y una dificultad para redactar.
- **Dislexia mixta.-** déficit neuropsicológico en destrezas perceptivo-visuales y auditivo-lingüísticas. En la lectura se da lugar a un descifrado muy variable y nula comprensión lectora, en cambio en la ortografía se puede identificar una

⁷⁸ www.caminantes.metropoliglobal.com/web/pedagogia/dislexia/dislexia3.htm

⁷⁹ RAMOS, F., Madrid, España, 1990, p. 726.

dificultad general al escribir en el dictado y para escribir palabras de significado semejante⁸⁰.

Dentro de esta perspectiva, Luria realizó estudios de los procesos intelectuales tanto en materia verbal como no verbal. Se considera de gran importancia, principalmente, el concepto fundamental de los “sistemas funcionales”⁸¹, con dos tipos de procesamiento: el secuencial y simultáneo.

- **Procesamiento sucesivo.-** se asocia con la audición y el movimiento en las regiones frontotemporales. Funciones que requieren principalmente procesamiento del orden secuencial de la información, factor indispensable en el aprendizaje escolar principalmente para el habla. Mantiene relación con la dislexia auditivo-lingüística por un procesamiento secuencial que implica la conversión de los grafemas en sus componentes fonéticos.
- **Procesamiento simultáneo.-** se relaciona con la visión y el tacto en las regiones parieto-occipitales. Consiste en sintetizar los elementos separados en agrupamientos. La memoria visual interviene dentro de la retención y reconocimiento de las formas y palabras. Mantiene relación con la dislexia perceptivo-visual, al implicar el reconocimiento de los rasgos gráficos más sobresalientes de las palabras.

La dislexia mixta es una deficiencia en los dos tipos de procesamiento, secuencial y simultáneo.

3.3.2. Perspectiva Cognitiva

Se la conoce también como teoría neuropsicológica cognitiva, difiere de la perspectiva antes expuesta por ser un estudio individual de casos en adultos que han sufrido una lesión cerebral. Se basa en el procesamiento de la información de

⁸⁰ Ibid., p. 732

⁸¹ Ibid., p. 739.

la lectura explicado a través de dos vías: léxica y fonológica. En la vía léxica, directa o visual se establece una relación de la representación gráfica de la palabra con su significado; en cambio en la vía fonológica es por medio de los sonidos como se llega al significado de una palabra (conversión grafema-fonema). Al producirse una lesión en la vía léxica se presenta una compensación, en donde el sujeto pasa a leer a través de la vía fonológica⁸². Se aprecian tres tipos de dislexia adquirida, según el grado de dificultad en la lectura:

- **Dislexia superficial o semántica.-** al existir un problema en la percepción visual se depende de la vía fonológica para leer, teniendo dificultad con las palabras de pronunciación irregular y/o largas⁸³; otorgando a la interpretación semántica una representación fonológica construida por el individuo, puede precisar el sonido de la palabra pero no su significado.
- **Dislexia profunda.-** dificultad para leer palabras regulares y pseudopalabras, evidenciándose una incapacidad para relacionar las letras con su sonido correspondiente. Presentan un mayor entendimiento en la lectura a voz baja y encuentran mayor facilidad al localizar una palabra dentro de su contexto que de forma aislada.
- **Dislexia fonológica.-** dificultad muy marcada para la lectura de palabras sin sentido (pseudopalabras o logotomas), pero no presenta alteración al leer palabras regulares. Se observa cierta semejanza con la dislexia profunda pero es de menor gravedad.

Este enfoque sirve para analizar las vías implicadas en el proceso lecto-escritor, como son la vía visual y auditiva⁸⁴, que en los niños se estructuran de modo distinto que en los adultos, y que en cada grupo de edad varían los síntomas por el uso de diversas vías de acceso a la tarea lecto-escritora que se van utilizando.

⁸² Ibid., p. 732.

⁸³ www.caminantes.metropoliglobal.com/web/pedagogia/dislexia/dislexia3.htm

⁸⁴ Idem.

3.4. Etiología de la Dislexia

La discusión sobre el origen de este trastorno no se ha cerrado hasta la actualidad. Existen diversas teorías y estudios que avalan distintas tesis. Etimológicamente la palabra dislexia quiere decir dificultades de lenguaje. En la acepción actual se refiere a un trastorno en la adquisición de la lectura. Según Oltra / Abarca “es una dificultad funcional de alguna parte o partes del cerebro que interviene en el proceso de aprendizaje y ejecución de la lecto-escritura, que va generalmente acompañada de disfunciones colaterales (orientación espacial y temporal, lateralidad, psicomotricidad gruesa y fina, esquema corporal)”⁸⁵. Se debe considerar también, el factor hereditario y las manifestaciones del trastorno, cuya gravedad final depende de la situación personal y de la interacción con el entorno familiar, escolar y psicopedagógico.

Se han realizado diversos estudios sobre variaciones de electroencefalogramas, si bien no parecen metodológicamente muy correctos y no se sabe si hay en realidad una base diferenciadora de los disléxicos; los resultados encontrados en una investigación reciente (1996) del Instituto Neurológico de Montevideo⁸⁶, afirman que los disléxicos presentan alteraciones concretas del ritmo alfa, con áreas de baja reactividad. Así, según este estudio habría una correlación entre cada subtipo de dislexia y la topografía de la actividad cortical encontrada. La dislexia perceptivo-visual se relaciona con el hemisferio derecho, mientras que la dislexia auditiva-lingüística presenta alteración en el hemisferio izquierdo.

Esta investigación se relaciona con diversos estudios que afirman que el hemisferio izquierdo está especializado en el procesamiento lingüístico, así como en el procesamiento analítico, lógico y secuencial de la información verbal. En cambio, el hemisferio derecho está más relacionado con actividades de tipo espacial, como la percepción de la profundidad y de la forma.

⁸⁵ Idem.

⁸⁶ Idem.

Otros autores, han querido analizar la relación entre problemas perinatales y dislexia. Sin embargo, los estudios han demostrado que la tardanza en la aparición del habla son mejores predictores de los problemas verbales y de dislexia que las dificultades de nacimiento. Esto no quiere decir que algunos problemas perinatales no incidan en la aparición de las dislexias en algunos casos concretos. Estas observaciones confirman la tesis que la dislexia se debe a una dificultad en el dominio de las habilidades lingüísticas más que los problemas de lateralidad, orientación espacial, dificultad de control y conciencia dactilar; sin que ello quiera decir que estas dificultades no estén asociadas a la dislexia. Es claro que existen muchos niños que tienen problemas de tipo psicomotriz y que no presentan dislexia. Igualmente, aunque la mayoría de los disléxicos presentan algunos de estos problemas, no todos lo presentan. El trabajo psicografomotriz es interesante en los niños disléxicos que presentan estas disfunciones asociadas, pero lo fundamental es incidir en los problemas de lenguaje y en las deficiencias lecto-escritoras del niño.

Las hipótesis de tipo cognitivo se ocupan de procesos que implican representaciones internas, a nivel del pensamiento, la memoria, la percepción y el lenguaje. Según la psicología cognitiva, en la lectura se han de tener en cuenta rasgos visuales, fonológicos, semánticos y articulatorios.

Se ha trabajado en múltiples investigaciones sobre la memoria a corto plazo y su influencia en la lecto-escritura. No se aprecian dificultades en la memoria a largo plazo, ya que son capaces de aprender y recordar lo aprendido; lo que se ha detectado es una cierta debilidad de la memoria a corto plazo, particularmente la memoria serial y secuencial, y la codificación auditiva – verbal, por lo que usan más códigos de acceso visual.

Los estudios basados en los aspectos fonológicos sostienen que las dificultades de los disléxicos se relacionan con la traducción de la información visual a verbal en la memoria a corto plazo. Los factores sintácticos, semánticos y léxicos, al ser analizados en los disléxicos nos proporcionan datos que nos indican que tienen

dificultades en el uso de la morfología estructural y que pasan por alto importantes señales lingüísticas que ayudan a la comprensión del texto.

3.5. Clasificación y Características de la Dislexia

El enfoque cognitivo define y clasifica a la dislexia como “cualquier trastorno específico de la lectura sin causa aparente que lo justifique; no asociado a déficit intelectual, sensorial o motor; no asociado a trastornos de conducta o de personalidad; no asociado a falta de instrucción en el proceso de aprendizaje”⁸⁷. Clasifica a la dislexia en función de los procesos alterados, así:

- **Dislexia Disfonética.**- relacionada con un déficit en el hemisferio izquierdo. Existe una alteración en el funcionamiento de la vía fonológica o indirecta, por lo cual los niños se apoyan en la vía visual⁸⁸. Las características de este tipo de dislexia son:
 - Leen mejor palabras conocidas que desconocidas, palabras de contenido que funcionales, y leen mejor un texto que una palabra aislada.
 - Suelen fracasar en la lectura de nuevas palabras y pseudopalabras al utilizar la vía fonológica.
 - Sustituyen una palabra por otra que se parece a nivel ortográfico, se denomina paralexia visual (lee “mesa” en lugar de “misa”)
 - Cometan errores semánticos o paralexias semánticas (leen “mesa” por “silla”).
 - Cometan errores derivacionales (leen “comemos” en lugar de “comeremos”)
 - Se inventan una palabra que comienza con la misma sílaba (leen “escribir” en lugar de “esquimal”).

⁸⁷ BILBAO, M., Burgos, España, 2000, p. 6.

⁸⁸ Idem.

- **Dislexia diseidética.-** su etiología se centra en una disfunción del hemisferio derecho, con dificultades en el proceso viso-espacial⁸⁹. Por ello, existe dificultad en el funcionamiento de la vía visual o directa, por lo cual la lectura se apoya en la vía fonológica. Los niños tienen dificultad para percibir las palabras de forma global y tienden a deletrearlas con gran lentitud, descomponiéndolas siempre en sus fonemas⁹⁰. Las características que acompañan a este problema son:
- Lectura silabeante, poco fluida. Leen lentamente tanto palabras nuevas como frecuentes.
 - Les cuesta aprender las reglas de ortografía y comprender el significado de palabras homófonas (“hola”, “ola”).
 - Dificultad para leer palabras irregulares y de difícil pronunciación.
 - Transforman palabras conocidas en desconocidas al cometer errores de omisión, sustitución e inversión, principalmente en palabras largas.
- **Dislexia Mixta.-** presentan dificultad en ambas vías para el reconocimiento de palabras, por lo que la lectura se hace muy difícil, ya que la lectura no puede apoyarse en ninguna de las dos vías. Los errores más frecuentes son de orden semántico.

Según E. Boder⁹¹ la dislexia disfonética es la más frecuente, presentando un 63% de los niños disléxicos; seguida por la dislexia mixta con un 22%, y la dislexia diseidética representa a un 9% de los niños con problemas de lectura.

La dislexia afecta alrededor de un 10% a 15% de la población escolar y adulta, en igual medida a niños y niñas, sin embargo se ha observado mayor incidencia en varones, así las estadísticas inglesas hablan de una relación de 8 a 1 entre el número de niños y el de niñas afectados⁹². Esto quizá tenga que ver con el hecho que se considera que las mujeres en general tienen un mayor desarrollo en el

⁸⁹ BURNEO, A., Quito, Ecuador, 1997, p. 212.

⁹⁰ BILBAO, M., Burgos, España, 2000, p. 7.

⁹¹ Idem.

⁹² <http://www.psicologiaincientifica.com/articulos/ar-vice01.htm>

área del lenguaje que los hombres. Hay consenso en que entre un 4% y un 5% de los niños presentan problemas graves de aprendizaje de la lectura, con la consecuente dificultad escritora. Según las estadísticas citadas anteriormente, se puede esperar que en cada aula de 25 alumnos haya al menos un niño con esta dificultad para el aprendizaje.

Thomson define a la dislexia como “una grave dificultad con la forma escrita del lenguaje, que es independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional”⁹³. Se caracteriza porque las adquisiciones del individuo en el ámbito de la lectura, la escritura y el deletreo, están muy por debajo del nivel esperado en función de su inteligencia y de su edad cronológica. Es un problema de índole cognitivo, que afecta a aquellas habilidades lingüísticas asociadas con la modalidad escrita.

La dislexia va unida en ocasiones a otros problemas de aprendizaje escolar, tales como la disgrafía, y en fases posteriores aparece la disortografía. También la dislexia puede estar unida a dificultades de pronunciación, con mayor incidencia en la dificultad para nombrar palabras nuevas, largas o que contengan combinaciones de letras del tipo que producen dificultades en la lectura.

En el aula, la dislexia se puede detectar inicialmente por el retraso en el aprendizaje de la lecto-escritura, las peculiaridades que se dan cuando consigue iniciar el aprendizaje, la lentitud, la tendencia al deletreo, la escasa comprensión lectora debida a la falta de ritmo y la ausencia de puntuación, son indicadores que hay que considerar. A medida que los cursos pasan, los problemas se agudizan porque el estudio y el trabajo escolar, en general, se basan en las habilidades que el niño no tiene y se retrasa progresivamente. Así, la dificultad lectora, la escasez de comprensión, llevan a malos resultados escolares, mal autoconcepto, actitudes de desgano y conductas en ocasiones disruptivas, perturbadoras del buen funcionamiento del clima del aula.

⁹³ Idem.

Razón por la cual, es de suma importancia la detección precoz de estos problemas antes de que generen dificultades en el aprendizaje y a nivel emocional en el niño.

3.6. Detección Temprana de un Posible Diagnóstico Disléxico

Profundizando en la detección de los niños con problemas de dislexia, de acuerdo con los criterios de la Asociación Británica de Dislexia⁹⁴ y con otras fuentes, los signos que pueden tener los niños según la edad en el primer año de educación básica, es decir antes del aprendizaje formal de la lecto-escritura serían los siguientes:

- Historia Familiar de problemas disléxicos (padres, hermanos, otros familiares)
- Retraso en aprender a hablar con claridad
- Confusiones en la pronunciación de palabras que se asemejan por su fonética
- Falta de habilidad para recordar el nombre de series de cosas, por ejemplo los colores
- Alternancia de días "buenos" y "malos " en el trabajo escolar sin razón aparente.
- Mayor habilidad ejecutora que lingüística, que aparecerá típicamente en las pruebas de inteligencia
- Dificultad para aprender las canciones, rimas y trabalenguas
- Dificultades con palabras rimadas
- Dificultades con las secuencias

Es importante tomar en cuenta que los niños alrededor de los 4 a 6 años en los períodos del preescolar y el primer año de educación básica, ya comienzan su etapa de aprestamiento para la adquisición de la lectura y la escritura, mediante ejercicios preparatorios, pero todavía no se puede hablar de lectura y escritura como tales. En este nivel se puede hablar de predislexia , posible predisposición a

⁹⁴ Idem.

que aparezca el trastorno o indicios que hacen temer que se vaya a producir el problema.

Las alteraciones tienden a aparecer más en la esfera del lenguaje, como:

- Dislalias
- Omisiones de fonemas, principalmente en las sílabas compuestas e inversas
- Omisión del último fonema.
- Confusiones de fonemas que a veces van acompañadas de lenguaje borroso. Puede hablar claro si se le invita a hablar despacio, pero su lenguaje espontáneo es confuso.
- Inversiones, que pueden ser de fonemas dentro de una sílaba o de sílabas dentro de una palabra
- En general, pobreza de vocabulario y de expresión, junto a comprensión verbal baja.

Las alteraciones de lenguaje van frecuentemente acompañadas de otros factores que son secundarios⁹⁵, sin embargo afectan el cuadro disléxico:

- Retraso en la estructuración y reconocimiento del esquema corporal
- Dificultad para los ejercicios sensorio-perceptivos: distinción de colores, formas, tamaños, posiciones, etc.
- Torpeza motriz con poca habilidad para los ejercicios manuales y de grafía. Si se observa con detenimiento, se suele dar falta de independencia segmentaria, dificultad de mover independientemente las distintas articulaciones.
- Movimientos gráficos de base invertidos. La grafía requiere el giro en sentido contrario a las agujas del reloj, pero hay niños que los hacen en el mismo sentido de las agujas.
- Al final del período, si consigue aprender letras y números, memorizarlos y distinguirlos, parece la escritura en espejo de letras y números, las

⁹⁵ Idem.

inversiones, las confusiones, la falta de alineación de la escritura el tamaño inconstante de las grafías, entre otras.

Todas estas alteraciones en relación con el lenguaje principalmente, y dificultades asociadas como orientación espacio-temporal y psicomotricidad, son importantes tomar en cuenta para intervenir lo más tempranamente posible, y disminuir las consecuencias de la aparición de un trastorno del aprendizaje que marca al niño en su desarrollo académico, social y emocional.

3.7. Relación entre la Dislexia y las Habilidades Metalingüísticas

El enfoque cognitivo ha brindado una importante contribución al determinar las principales deficiencias que presentan los niños disléxicos en el desarrollo de algunos procesos subyacentes necesarios para el aprendizaje de la lectura, en donde a pesar de tener la capacidad y la escolaridad adecuada para lograr un correcto aprendizaje no llegan a este.

Varias investigaciones dan cuenta que precozmente se puede encontrar indicios de trastornos disléxicos antes de que comience la enseñanza de la lectura. Así, Liberman (1974)⁹⁶ y colaboradores mostraron que los niños preescolares que tenían dificultad en segmentar las palabras en fonemas, serían peores lectores en la educación básica inicial. Posteriores investigaciones confirmaron la relación que existe entre las destrezas fonológicas como predictoras del aprendizaje posterior.

En el primer año de educación básica se desarrollan algunos procesos cognitivos y psicolingüísticos que son determinantes para el aprendizaje de la lectura inicial. Estos son procesos muy específicos, que predicen el rendimiento en lectura y escritura hasta los cursos finales de la enseñanza básica. Un estudio de Lundberg (1985)⁹⁷ de seguimiento de 700 niños, encontró que el aprendizaje de la lectura y

⁹⁶ RAMOS, F., Madrid, España, 1990, p. 76.

⁹⁷ <http://www.psicopedagogia.com/articulos/>

de la escritura dependió del desarrollo previo del lenguaje. Para el autor, es muy posible que una deficiencia específica en el desarrollo del lenguaje oral sea un factor central en la génesis de las dificultades severas para el aprendizaje de la lectura.

Es importante dejar claro que cuando se habla de lenguaje no es solamente la expresión fonoarticulatoria del habla, sino también un conjunto de procesos cognitivos subyacentes tales como la conciencia fonológica de las diferencias fonémica entre las palabras, la conciencia semántica de sus diferencias de significado, y la conciencia sintáctica de su ordenamiento en el discurso oral.

La conciencia fonológica es el proceso cognitivo que presenta mayor relación con la lectura inicial, y su ejercitación durante el primer año de educación básica es determinante para el éxito o fracaso para aprender a leer⁹⁸. Varias investigaciones muestran que el aprendizaje inicial del lenguaje escrito, en primero y segundo año, son determinantes del rendimiento posterior. Cunningham y Stanovich (1997) por su parte, mostraron que los alumnos que tuvieron un buen comienzo en el aprendizaje de la lectura en el primer año fueron mejores lectores todavía diez años más tarde, tanto en velocidad como en lectura comprensiva. También, Juel (1988) mostró que los malos lectores en primer año tenían un 88% de probabilidades de ser malos lectores a fines de cuarto año. A partir de estos estudios se puede decir que se produce un "efecto lector inicial"⁹⁹, que muestra correlaciones significativas entre el conocimiento de letras, sílabas y palabras en los primeros años, con el rendimiento en comprensión lectora en los años posteriores de educación básica.

Otras destrezas verbales fueron estudiadas por Blachman (1984) como la habilidad para nominar rápidamente letras y colores. Badian (1991) y colaboradores también estudiaron el perfil lingüístico de niños de 1°, 3° y 5° año de educación básica, encontrando que los disléxicos no tienen una dificultad general del lenguaje sino más bien que poseen déficit específicos, los cuales son

⁹⁸ <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php>

⁹⁹ <http://www.psicopedagogia.com/articulos/>

más notorios en las habilidades para nominar colores, objetos, y en la memoria verbal¹⁰⁰.

Otro estudio de seguimiento durante cinco años, efectuado por Sawyer (1992)¹⁰¹, confirmó que el lenguaje en el primer año de básica es precursor de la lectura temprana; las habilidades verbales que predijeron este aprendizaje fueron reconocer el nombre o el fonema de las letras, el nombre de los números e identificar algunas palabras globales. Más tarde, la segmentación de una oración en las palabras que la constituyen y el análisis de sus componentes fonémicos. Luego, en el segundo año, los procesos asociados con aprender a leer fueron la segmentación de los fonemas, el deletreo y la correspondencia grafo-fonémica en las letras, sílabas y palabras. Todos estos procesos fueron evaluados con anterioridad a la enseñanza formal de la lectura.

Vellutino (1977)¹⁰² en su revisión de estudios investigativos, que consideraban la ejecución de los lectores deficientes en varias clases de tareas de procesamiento, concluyó que los trastornos en el procesamiento fonológico, sintáctico o semántico del lenguaje, o cualquier combinación de éstos, probablemente contribuían para las severas dificultades que muchos de los niños experimentan al adquirir la lectura. Tal déficit puede resultar de una de dos condiciones:

- Experiencias inadecuadas con el lenguaje, como consecuencia del limitado acceso al discurso para la comunicación o solución de problemas
- Dificultades en el procesamiento neurológico, que provocan un retardo o desorden en el lenguaje.

Por otra parte, en investigaciones chilenas realizadas por Bravo, Villalón y Orellana (2003)¹⁰³, se encontró que el reconocimiento de algunos nombres escritos, el conocimiento de al menos 12 letras y la identificación del fonema inicial de dos palabras al ingresar al primer año, predijeron el rendimiento lector a

¹⁰⁰ RAMOS, F., Madrid, España, 1990, p. 76.

¹⁰¹ <http://www.psicopedagogia.com/articulos/>

¹⁰² <http://www.geocities.com/taouniv/aprendizaje.html>

¹⁰³ <http://www.psicopedagogia.com/articulos/>

fines del primero y segundo año básico. Esta predictividad del aprendizaje permite suponer que esos procesos, evaluados al iniciar el primer año, constituyen un sustento cognitivo para el aprendizaje lector durante los dos primeros años. También sirven de medida para evaluar a los niños que tendrán mayores dificultades para aprender a leer.

El resultado de estas investigaciones muestra que desde edades tempranas se puede determinar cuáles serán los niños que tendrán mayores dificultades para aprender a leer. Se confirma que la clave del éxito en el aprendizaje inicial de la lectura está en el desarrollo, durante los dos primeros años escolares, de algunos procesos cognitivos y verbales funcionales para este aprendizaje. Entre los procesos predictivos que aparecen con mayor frecuencia en la mayoría de las investigaciones se encuentran, invariablemente, el desarrollo del lenguaje oral, de la conciencia fonológica, de la memoria verbal, de la velocidad para nombrar objetos y la asociación visual-semántica. Otras investigaciones, según Bradley y Bryant (1983) también muestran que la habilidad para "categorizar sonidos", es decir, poder reconocer semejanzas y diferencias en las rimas y en el inicio de las palabras cuando son entrenadas en el Jardín Infantil, tienen como efecto un buen rendimiento lector en básica.

Es importante anotar la relación existente entre la conciencia fonológica y la dislexia, ya que las dificultades en la primera forman parte de las características de la segunda. Es frecuente observar que los niños disléxicos no solo tienen dificultad para reconocer los sonidos que integran las palabras, sino que además, cuando logran este reconocimiento, lo hacen de una manera más lenta que aquellos que no presentan este tipo de dificultades¹⁰⁴. Por lo tanto, precisión en el reconocimiento y velocidad serían los componentes que caracterizan este trastorno en los primeros años de la escolaridad.

Por este motivo, las dificultades en la conciencia fonológica en un niño que ha recibido la estimulación adecuada, son indicadoras de signos de riesgo de dislexia. Una intervención temprana y adecuada, permitirá al niño ejercitarse para

¹⁰⁴ <http://www.freelists.org/archives/eensm/03-2002/msg00027.html>

enfrentar estos nuevos aprendizajes de mejor manera. Un seguimiento de sus dificultades en el aprendizaje durante el 1° y 2° año de básica, y un adecuado control de su evolución permitirán confirmar este diagnóstico.

3.8. La Importancia del Primer Año de Educación Básica y la Prevención de Problemas del Aprendizaje

El desarrollo cognitivo es un proceso continuo, en el cual se adquieren niveles progresivamente más complejos y cualitativamente diferenciables en las habilidades que sustentarán la lectura. La evolución cognitiva y verbal de los niños no sufre un cambio cualitativo entre los 5 y los 6 años de edad. Sin embargo, en la realidad educacional, esta continuidad psicológica no se ve favorecida por el corte tradicional y legal que hay entre el sistema preescolar, el primer y el segundo año de educación básica. En el preescolar y el primer año de básica se trabaja en desarrollar hábitos y habilidades sociales, psicomotricidad y expresión verbal, que si bien son necesarias, no cubren todas las exigencias para un cabal aprendizaje de la lectura y la escritura. Por otra parte, en el segundo año se supone que los niños que ingresan a ese curso, ya traen desarrolladas las bases necesarias para comenzar el aprendizaje lector, y luego de un breve aprestamiento se les enseña a leer. Sucede con frecuencia que los profesores del segundo año de educación básica suponen que si los niños han cursado el primer año es porque ya están preparados para aprender a leer y a escribir; es decir, que ya tienen un umbral psicolingüístico y cognitivo adecuado para iniciar este aprendizaje. Entonces comienzan directamente la enseñanza de la lectura y la escritura sin reconocer los déficits que algunos alumnos traen en habilidades que son necesarias para tener éxito en este aprendizaje. También es preocupante la cantidad de dificultades de aprendizaje que se observa en los niños del segundo año, sus deficiencias raramente son detectadas y abordadas en el primer año.

Vellutino y Scanlon (2001)¹⁰⁵ estudiaron la intervención que se puede hacer en el primer año de educación básica a niños que presentaban retraso en su desarrollo pre-lector. La intervención consistió en dar un semestre de ayuda psicopedagógica individual, intensiva, diaria y especializada a todos los niños del grupo que presentaban retraso en los procesos pre-lectores. La primera conclusión obtenida de los resultados de este estudio es que la mayoría de los niños que presentaban dificultades en el primer año pueden llegar a ser lectores funcionales si se les otorga una ayuda temprana, intensiva y personalizada en relación a las fortalezas y debilidades de cada niño.

Es importante tomar en cuenta que el atraso inicial para leer no es solamente un problema de tiempo, que sea recuperable en el tercer año o con repetir el curso, sino que está asociado con un retraso en el desarrollo de algunos procesos cognitivos y psicolingüísticos que se hacen bastante estables en el tiempo. Como muestran diversas investigaciones, los niños que inician bien en lectura terminan bien y los que tienen retrasos iniciales acumulan mayores fracasos, los que se extienden a otras materias, por ejemplo matemáticas.

Las estrategias psicopedagógicas más efectivas a utilizar en las escuelas son aquellas destinadas a desarrollar algunas habilidades fonológicas, tales como el reconocimiento de letras, la decodificación fonológica, la toma de conciencia de los fonemas y la memoria verbal.

A partir de una publicación de Whitehurst y Lonigan (1998), se comenzó a aplicar el concepto de "alfabetización emergente"¹⁰⁶. Este concepto se refiere a la continuidad cognitiva que hay entre el desarrollo de las habilidades previas y necesarias para el aprendizaje de la lectura y el dominio del lenguaje escrito. El término alfabetización emergente es más amplio que "aprender a leer", pues implica que hay un desarrollo cognitivo y verbal que es continuo, entre el aprendizaje del lenguaje oral y la apropiación escolar del lenguaje escrito. No hay una demarcación definida entre los procesos de pre-lectura y de lectura, sino una

¹⁰⁵ <http://www.psicopedagogia.com/articulos/>

¹⁰⁶ Idem.

continuidad que para los niños con un desarrollo y ambiente normales, tiene su culminación entre los 5 y los 6 años. La lectura formal emerge y se configura por la interacción de las habilidades cognitivas con los métodos pedagógicos y las oportunidades que aporta el ambiente familiar, proceso que empieza cuando aprenden a hablar .

Es importante resaltar que el aprendizaje de la lectura es un proceso cultural y no natural. No deriva directamente de capacidades innatas que puedan ser activadas por el solo contacto con un ambiente letrado. Es un proceso bastante más complejo donde las habilidades y destrezas de orden cognitivo y neuropsicológico de los alumnos necesitan ser activadas por métodos pedagógicos adecuados. Ésta interacción permite que los niños establezcan procesos activos y mediadores entre los signos gráficos y su léxico personal, y con su dominio pueden monitorear su propio aprendizaje con la ayuda de los profesores.

La mente del preescolar no es como una tabla rasa que pueda ser amoblada con letras y palabras escritas, presentadas visualmente por el medio social y escolar. Ellas solamente aportan una ocasión para aprender. Lo esencial sucede cuando el mismo niño monitorea y realiza una búsqueda activa de significados entre los signos ortográficos. Para lograrlo, esos significados deben ser decodificados, es decir, trasladados desde el código del lenguaje escrito al código mental de su lenguaje oral. Para hacerlo se requiere que tengan desarrolladas las estructuras cognitivas que faciliten la transformación del código gráfico en código oral y en significado.

El aprendizaje del lenguaje escrito requiere de la activación de habilidades cognitivas diferentes de las que son necesarias para hablar. Si aprender a leer fuera un aprendizaje natural para nadie que sepa hablar sería difícil leer. El proceso de apropiación mental del lenguaje escrito, en los niños que ingresan al segundo año básico, tiene mayor o menor éxito según sea el desarrollo cognitivo alcanzado por ellos en el primer año.

En la alfabetización emergente se puede distinguir dos conjuntos de procesos cognitivos que sustentan el aprendizaje de la decodificación inicial y que es posible desarrollar en el primer año escolar¹⁰⁷; a saber un adecuado desarrollo del lenguaje oral y de la conciencia fonológica. Estos dos factores son condicionantes para el aprendizaje lector, pues sin ellos los niños no tendrían las bases cognitivas ni la motivación necesarias para traducir el lenguaje escrito en su propio léxico mental. De ahí la importancia que tiene la calidad del lenguaje oral y su relación con el código escrito. Por ello, es importante enseñarles a los niños a pronunciar bien, de otra manera los niños deben operar mentalmente con dos códigos fonémicos diferentes: el oral de uso común y el escrito de uso escolar. En algunos medios socio-culturales hay un fuerte desfase entre ambos, lo que explica en parte la dificultad que tienen muchos niños para iniciarse en la lectura.

El desarrollo de los procesos que configuran la conciencia fonológica hace que los niños tomen conciencia de los componentes fónicos del lenguaje oral y su relación con el significado de las palabras. También facilita su asociación con el lenguaje escrito. En la medida en que toma conciencia que las palabras están compuestas por sonidos diferentes que contribuyen a su significado, que pueden rimar entre sí, tener inicios y finales semejantes o se pueden segmentar o añadir, empiezan a apropiarse del proceso de decodificación. La intervención mediadora de los educadores va produciendo una transformación en las estructuras cognitivas de los niños, que facilita el acceso al significado de las palabras y a sus componentes. Este logro depende en gran medida de la continuidad que haya entre la enseñanza del primer año y el proceso de decodificación.

El trabajo psicolingüístico que efectúan los niños como la rimas, los ritmos, la segmentación silábica y fonémica de palabras, la omisión de sílabas y fonemas, la integración de secuencias fonémicas, etc., contribuye a configurar esquemas cognitivos que facilitan el aprendizaje del código escrito. El proceso de interacción pedagógica debe conducir a la máxima aproximación entre las habilidades fonológicas de los niños y la enseñanza de los maestros, constituyendo una "Zona

¹⁰⁷ Idem.

de Desarrollo Próximo"¹⁰⁸ para el aprendizaje de la lectura inicial. La enseñanza de los fonemas en su asociación con las letras hace que los niños tomen mayor conciencia de que las palabras escritas están estructuradas en segmentos, cognitivamente separables y que están asociados con el lenguaje oral. Este proceso debe iniciarse en el primer año, sin que implique necesariamente una enseñanza formal de la lectura y escritura, de modo que al ingresar los niños al segundo año, tengan parcialmente desarrollada la conciencia fonológica.

En consecuencia, el concepto de alfabetización emergente es una innovación a la idea que el aprendizaje lector convencional se empieza en el segundo año de básico. Los procesos psicolinguísticos que los niños debieran traer desarrollados desde el preescolar configuran un paso indispensable para construir el aprendizaje formal del código escrito. Es importante dejar en claro que no todas esas habilidades se desarrollan exclusivamente como efecto de una enseñanza explícita en el primer año; algunas de ellas se adquieren mediante aprendizajes implícitos, y su desarrollo contribuye a establecer el umbral necesario para iniciar la decodificación. Esta situación de aprendizaje implícito se da de preferencia entre niños de niveles culturales más favorecidos donde la calidad del lenguaje familiar, la disponibilidad de libros, los juegos pedagógicos y la calidad de los jardines infantiles los acerca a los requisitos necesarios.

El concepto de alfabetización emergente, también implica que no hay un momento preciso en el cual se aprende a leer, sino que este aprendizaje es un proceso que va construyéndose en la medida en que el desarrollo cognitivo de cada niño permite hacerlo adecuadamente; por eso el logro de las habilidades cognitivas necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura no se realiza automáticamente al cumplir los 6 años, ni tampoco al matricularse en el segundo año de básico.

Las debilidades que presenta el niño no siempre son trabajados pedagógicamente en el primer año, pues algunas educadoras de párvulo estiman que no deben enseñar a leer. También sucede que cuando los alumnos ingresan al segundo

¹⁰⁸ <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php>

año, las mismas habilidades que constituyen un umbral para la lectura formal, tampoco son trabajadas directamente en este curso, pues los profesores de básica, suponen que ellas ya han sido adquiridas en los años anteriores. En consecuencia no es raro que los niños pierdan algunos meses valiosos en la primera etapa escolar hasta que los profesores adviertan este problema. Por otra parte, hay profesores del segundo año que piensan que si los niños traen un desarrollo cognitivo insuficiente para el aprendizaje de la lectura, éste puede deberse a "falta de madurez" y por lo tanto "habría que esperar que maduren"¹⁰⁹ o en el peor de los casos que repitan el año; con lo cual solamente postergan encontrar una solución para este problema.

Sin duda alguna, un programa para el desarrollo de las habilidades metalingüísticas implicadas en el proceso lecto-escritor, es una solución viable a trabajar en el primer año de educación básica para intervenir y prevenir un futuro diagnóstico disléxico; por ello la importancia de la propuesta que se presentará posteriormente.

¹⁰⁹ <http://www.psicopedagogia.com/articulos/>

CAPÍTULO IV

4.1. Procedimiento de la Disertación

La presente disertación consiste en un trabajo monográfico, que propone un ***Programa para el Desarrollo de la Conciencia Fonológica para Niños de Primer Año de Educación Básica***, para lo cual ha sido necesario establecer dos fases para poder lograr los objetivos propuestos.

4.1.1. Fase Documental

Se recolecta información bibliográfica por medio virtual y por lectura de textos que poseen un enfoque cognitivo, además de revisar varias investigaciones realizadas en países de habla hispana que aportan con estudios importantes, y que se pueden aplicar a nuestra realidad lingüística. Se acude también a la Dirección Provincial de Educación de Pichincha para obtener datos estadísticos sobre los casos reportados por problemas de aprendizaje y por fracaso escolar, para tener una perspectiva real sobre la situación educativa en el Ecuador. De igual manera, se estudia las propuestas que se tienen para prevenir desde edades tempranas posibles dificultades que los niños pueden presentar en su aprendizaje escolar, principalmente el Programa Nacional de Educación Preescolar (PRONEPE), dirigido por la Lcda. Martha Rivadeneira, quién amplió la información que se tenía del mismo.

A través de estos procesos de investigación fue posible construir un marco teórico fuertemente sustentado, que toma en cuenta nuestra realidad ecuatoriana.

4.1.2. Fase de Propuesta

Se realiza una Propuesta de un *Programa para el Desarrollo de la Conciencia Fonológica para Niños de Primer Año de Educación Básica*, a partir de los lineamientos teóricos expuestos anteriormente, y tomado en cuenta también los objetivos que plantea la Reforma Curricular Consensuada para ese ciclo escolar. El Programa propone diversas actividades, estructuradas con un orden creciente de dificultad según las habilidades metalingüísticas a trabajar, a saber Conciencia de lo Impreso y Conciencia Fonológica. Brinda también registros de evaluación que permiten visualizar el proceso de dominio del alumno en las diversas habilidades metalingüísticas planteadas.

4.2. Presentación del Diseño del Programa

4.2.1. Diseño Tentativo del Programa

TÍTULO: PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA PARA NIÑOS DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA.

PRESENTACIÓN: Breve introducción sobre la temática del Programa y el lineamiento teórico.

OBJETIVO: Objetivo del Programa y Objetivos Específicos

NECESIDADES PSICOPEDAGÓGICAS: Análisis del primer año de educación básica y los pre-requisitos para la lecto-escritura.

NORMAS PRÁCTICAS A TENER EN CUENTA:

- Institución y Cuerpo Docente
- Población

PAUTAS DE APLICACIÓN: Se analiza diferentes aspectos y se brinda ciertas sugerencias para la correcta aplicación del programa.

PAUTAS DE EVALUACIÓN: Se da a conocer la modalidad y criterios para evaluar las diversas habilidades a través de los registros diseñados para ello.

ACTIVIDADES DISEÑADAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS:

- **Lectura de Logogramas**
- **Conciencia de lo Impreso**
- **Conciencia Fonológica:** subdividida en diez habilidades.
 1. Identificación de palabras dentro de oraciones
 2. Identificación de la duración acústica de oraciones y palabras
 3. Segmentación de palabras en sílabas
 4. Reconocimiento de rimas
 5. Identificación de sílabas finales. Adición y Sustitución de sonidos finales.
 6. Identificación de sílabas iniciales
 7. Reconocimiento del alfabeto y vocales
 8. Identificación del fonema inicial y final
 9. Eliminación y Sustitución de fonema inicial
 10. Escritura de palabras

REGISTROS DE EVALUACIÓN POR HABILIDADES:

- Lectura de Logogramas
- Conciencia de lo Impreso
- Conciencia Fonológica
- Comprensión y Expresión Verbal

ANEXOS:

- Formatos de Registros de Evaluación
- Hoja de Sugerencias

4.2.2. Revisión del Diseño Tentativo del Programa

Se presenta el Programa desarrollado a profesionales especializados en el tema, para que evalúen el documento y den las aportaciones necesarias al mismo, para lo cual se diseña una Hoja de Sugerencias (ver anexos) con diversas preguntas que ayudan a ver el cumplimiento del objetivo, la organización de las actividades, la aplicación y evaluación de las habilidades propuestas. Se complementa con las observaciones al Programa y recomendaciones que se puedan realizar con el fin de mejorarlo.

Se realizó también una pequeña aplicación a un grupo de diez niños de primer año de educación básica de una escuela del norte de la ciudad de Quito, con el objetivo de ver si las instrucciones y actividades diseñadas eran claras y factibles de aplicar.

4.2.3. Ajustes y Versión Definitiva del Programa

Para finalizar, se realiza los ajustes necesarios en base a las observaciones y recomendaciones recibidas, y se redacta el preempastado para ser entregado a la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Quito.

**PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA
CONCIENCIA FONOLÓGICA PARA
NIÑOS DE PRIMER AÑO DE
EDUCACIÓN BÁSICA**

Autora: María Soledad Enderica Pérez
Egresada de Psicología Educativa
Pontificia Universidad Católica

Quito – Ecuador
2005

PRESENTACIÓN

El ***Programa para el Desarrollo de la Conciencia Fonológica para Niños de Primer Año de Educación Básica*** ha sido elaborado a partir de los lineamientos de la teoría cognitiva, en relación a los procesos metalingüísticos implicados en el aprendizaje de la lecto-escritura, que postula al lenguaje como la base para desarrollar exitosamente un dominio del material escrito. Se han diseñado varias actividades para estimular el desarrollo de estas habilidades antes de comenzar la enseñanza formal de la lecto-escritura, y se ha tomado en cuenta la Reforma Curricular Consensuada para este ciclo escolar, en relación al Eje de Desarrollo: Expresión y Comunicación Creativa.

Las actividades propuestas se basan en los resultados de investigaciones llevadas a cabo en los países de habla hispana y en materiales específicos publicados con esta finalidad, como también en el aporte original de la autora, realizando adaptaciones y tareas nuevas pensadas para niños pre-lectores, y de esta manera poder aplicar a la realidad ecuatoriana, considerando las características propias del país.

La propuesta está jerarquizada, de lo simple a lo complejo. Cuenta también con pautas para su aplicación y evaluación. Cabe anotar que las actividades que se presentan no agotan todas las posibilidades, más bien inducen al docente a desarrollar su creatividad.

OBJETIVO DEL PROGRAMA

Desarrollar las habilidades metalingüísticas implicadas en el proceso lecto – escritor, con énfasis en la Conciencia Fonológica, dirigido a niños de primer año de educación básica, para facilitar el posterior aprendizaje de la lectura y escritura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Incentivar el desarrollo del período logográfico, permitiéndole al niño ser consciente de los procesos de reconocimiento global de la palabra que es capaz de realizar sin saber leer todavía.
- Estimular el desarrollo de la conciencia de lo impreso a través del contacto con material escrito de diferentes tipos (cuentos, periódicos, libros infantiles, etc.)
- Estimular el desarrollo de la conciencia fonológica a través de la manipulación de las palabras dentro de oraciones, segmentación de palabras en sílabas, reconocimiento de sílabas y fonemas en posición inicial y final.
- Desarrollar la comprensión y expresión oral de los niños a través de la aplicación de las actividades propuestas en el programa.

NECESIDADES PSICOPEDAGÓGICAS

El primer año de educación básica es un espacio clave para la preparación al aprendizaje formal del proceso lecto-escritor, pero ¿en qué debe consistir ésta preparación?. Esta es la pregunta a la que se ven enfrentados los maestros todos los días en el salón de clase. Generalmente, los niños en el primer año no presentan dificultades en las actividades que realizan, en su mayoría tareas dirigidas al desarrollo de destrezas motrices finas, gruesas y nociones básicas. Los problemas se presentan en el segundo año y, sobretodo, en el tercer trimestre escolar, ya que el niño no ha logrado un dominio del proceso lecto-escritor, cometiendo errores hasta los posteriores años escolares, siendo cada vez más difícil subsanar estas dificultades. Parecería que el primer año y el segundo año de educación básica estuvieran desligados y no tuvieran mayor relación.

La Reforma Curricular Consensuada que se puso en marcha en el Año Lectivo 1996 – 1997, para los dos primeros años escolares, quiere dar una mayor importancia al Primer Año y verlo como parte integrante de la Educación Básica e indispensablemente ligada al Segundo Año, por ello toma en cuenta varios ejes de desarrollo, entre ellos el Eje de Expresión y Comunicación Creativa, que cuenta con varios bloques de trabajo. El bloque de Expresión Oral y Escrita tiene por objetivo que el niño pueda “Descubrir su mundo a través del lenguaje escrito y hablado”¹¹⁰, sin embargo, falta todavía proponer programas fuertemente estructurados que permitan un mayor alcance en lo que se refiere a este objetivo; por lo cual es importancia seguir estableciendo actividades que promuevan una verdadera preparación en cuanto se refiere al dominio de la lecto-escritura.

¹¹⁰ VACA, R., Quito, Ecuador, 1997, p. 32.

El constructo de “madurez lectora”¹¹¹ se concebía como el resultado de un adecuado desarrollo de algunos factores como el esquema corporal, la psicomotricidad, lateralidad, percepción visual, orientación espacial y temporal. Actualmente, la evidencia empírica ha llevado a que pierda fuerza esta concepción y se enfatice en la utilización del lenguaje oral en toda su extensión. Cuando el niño es capaz, en primer lugar, de identificar las palabras que componen una oración, para de ahí pasar a las sílabas de dichas palabras y llegar a un nivel más superior, que sería identificar los fonemas que componen esas sílabas, se podría decir que ese niño está realmente preparado para comenzar el aprendizaje lecto-escritor.

Es por ello que, la teoría cognitiva ha dado mayor importancia a las habilidades metalingüísticas, considerándolas como las capacidades que tiene el niño de comprender conscientemente que el lenguaje posee una estructuración fonológica, sintáctica y semántica, es decir, el lenguaje puede ser modificado al fraccionar, unir, agregar o quitar unidades lingüísticas que alteran su significado.

Dentro de las habilidades metalingüísticas tenemos a la conciencia de lo impreso, conciencia fonológica y comprensión lectora.

La conciencia de lo impreso es tomar consciencia que el lenguaje oral tiene una correspondencia gráfica, que se representa en forma de material escrito.

Se considera a la conciencia fonológica como la habilidad de sintetizar, analizar o fraccionar de manera consciente al lenguaje, llegando a su unidad mínima que es el fonema.

Por último, la comprensión lectora es el objetivo de la lecto-escritura, siendo un proceso cognitivo interno que permite el dominio del texto y de ahí formar nuevas estructuras mentales.

¹¹¹ BILBAO, M., Burgos, España, 2000, p. 6.

Si el objetivo de la lecto-escritura es alcanzar un nivel superior cognitivo como es la comprensión lectora, se debe trabajar primero con los pre-requisitos. Sabiendo que uno de los procesos más importantes en la lecto-escritura es el reconocimiento de palabras, es lógico pensar que si un niño reconoce las palabras a nivel oral, es capaz de jugar con ellas, segmentándolas, añadiendo o quitando sonidos, etc., estará entonces listo para ingresar al aprendizaje formal de la lecto-escritura.

NORMAS PRÁCTICAS A TENER EN CUENTA

El presente programa es una propuesta abierta a instituciones educativas con un enfoque cognitivo, que estén dispuestas a mejorar el nivel psicopedagógico desde los primeros años de escolaridad. Es importante tomar en cuenta que es factible la aplicación del programa, al no necesitar mayores recursos económicos y materiales. Se debe considerar que el objetivo del programa no es que el niño aprenda a leer o escribir, sino prepararlo para dicho aprendizaje.

Para obtener resultados exitosos se debe analizar los siguientes aspectos:

- **Institución y Cuerpo Docente:** Escuela con lineamiento cognitivo que busque que el alumno sea un aprendiz activo que emprenda experiencias, busque información para resolver problemas y reorganice lo que ya conoce para lograr nuevos entendimientos, dando gran importancia al lenguaje. Al estar dirigido el programa a niños prelectores, las tareas se apoyan en material visual y escrito, pero sin la participación activa de los maestros pierde toda validez, ya que el docente cumple un papel fundamental en este proceso de mediador y guía del trabajo.

Es importante que los maestros tengan la preparación profesional necesaria en el aspecto pedagógico, enmarcándose dentro de la teoría cognitiva.

Un trabajo en equipo y multidisciplinario permitirá obtener mayores logros, así el tener una coordinación permanente entre los docentes y el psicólogo educativo, permitirá comprender los procesos implícitos en el aprendizaje del proceso lecto – escritor y las dificultades que ciertos niños pueden presentar, lo cual ayudará a intervenir tempranamente.

- **Población:** Niños de 5 a 6 años de edad aproximadamente, que cursen el primer año de educación básica. El número de alumnos por aula debe ser alrededor de 15 a 20 alumnos.

Se debe señalar también que, el programa se puede aplicar de manera individual por psicopedagogas que manejen los lineamiento teóricos expuestos, para trabajar e intervenir con aquellos niños que tengan dificultades en comprender como se encuentra estructurado el lenguaje.

PAUTAS DE APLICACIÓN

Para asegurar un éxito mayor en la aplicación del programa se sugiere iniciar después de transcurrido el primer mes de clase, y así permitir la adaptación de los niños y el conocimiento individual de los alumno por parte del maestro, y la observación de habilidades y dificultades de los alumnos. Es importante tomar en cuenta la detección de aquellos niños que tienen dificultades en el manejo del lenguaje, como por ejemplo de pronunciación, para brindar una atención y apoyo personalizado para que realice las actividades diseñadas.

El programa es el complemento de varias actividades verbales que se llevan a cabo en el salón de clase y son una guía para los docentes, al mostrar una serie de tareas que se pueden llevar a cabo en el aula para ejercitar a los niños en el dominio del lenguaje y la comprensión del mismo. Por ello, presenta tareas a realizar en el aula con la guía del maestro, y cuenta con actividades complementarias dirigidas al docente.

El material es de fácil aplicación pero es indispensable la supervisión constante del maestro para transmitir las órdenes y ejercer un papel de modelador del lenguaje verbal, de tal manera que los niños puedan escuchar y establecer las relaciones correspondientes entre los gráficos y la demostración verbal correcta.

Se sugiere aplicar cuatro veces a la semana, sin embargo se debe considerar al grupo, el nivel de comprensión que tengan del material y las habilidades que vayan adquiriendo. Su aplicación debe seguir el formato señalado, pues esta diseñado en un orden creciente de dificultad.

Se trabaja en primer lugar con la **Lectura de Logogramas**, que tiene por objetivo el reconocimiento visual de los rasgos gráficos de las palabras, tomando en

cuenta diversos logos comerciales que el niño está expuesto a conocer por los diversos medios publicitarios. Sin duda alguna que este objetivo es importante, pero debe ir acompañado de la reflexión que el docente debe señalar sobre el consumo de los diversos productos, y así los niños sean conscientes de los beneficios y desventajas de la sociedad de consumo en la que se vive.

La segunda habilidad a trabajar es la **Conciencia de lo Impreso**, que plantea actividades para involucrar al niño en el acercamiento con el lenguaje escrito, y comprenderlo como un medio de comunicación que tiene un fin específico, según cual sea su presentación. Se deben complementar las actividades propuestas con lectura de cuentos, revistas infantiles, periódicos, etc. Es decir, establecer relaciones reales en donde se vea la necesidad de comunicarnos a través de la escritura.

La tercera habilidad es la **Conciencia Fonológica**, a la cual se le ha dado un mayor énfasis, al ser un prerequisite importante para el posterior éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura. Por ello, se la ha subdividido en diez habilidades con diversas actividades diseñadas para desarrollar cada una de ellas.

La cuarta habilidad es la **Comprensión y Expresión Oral**, que es un eje transversal en todas las actividades propuestas en el programa. De igual manera, se brinda una guía al docente a través de las actividades complementarias dirigidas para el maestro para desarrollar esta habilidad.

Sin duda alguna que las actividades propuestas no agotan todas las posibilidades, sino más bien, se intenta que sean impulsadoras de la creatividad del docente.

PAUTAS DE EVALUACIÓN

La evaluación del programa es cualitativa, ya que el énfasis está en el desarrollo de habilidades que el alumno vaya adquiriendo de acuerdo al dominio individual que presente, y que responderá al entorno global del niño.

Para apoyar el proceso de seguimiento, se sugiere un formato que permite el registro de evaluación por habilidades, en donde el maestro puede evaluar mensualmente lo trabajado, ya que los registros ya tienen anotadas las habilidades del programa de acuerdo al orden de las actividades propuestas. Las habilidades a evaluar son:

- Lectura de Logogramas
- Conciencia de lo Impreso
- Conciencia Fonológica
- Comprensión y Expresión Verbal

Este sistema de evaluación permite registrar las mayores dificultades que tiene el niño y al mismo tiempo ver su evolución, con los siguientes criterios:

No Domina: ND

En Proceso de Dominio: PD

Domina: D

Este registro permite visualizar fácilmente el perfil de un alumno, por ejemplo aquel que tenga registrado un mayor número de aciertos en el casillero de **Domina: D**, obviamente nos refiere un buen desarrollo en la habilidad metalingüística correspondiente. En cambio, el alumno con mayor cantidad de registros en el casillero de **No Domina: ND**, nos da a conocer mayores

dificultades en concientizar los procesos de estructuración del lenguaje que se este trabajando.

Es importante mencionar que las habilidades anotadas no tienen que ser necesariamente trabajadas mensualmente, es decir que se registrará las actividades abordadas en el mes, sin importar aquellas que queden en blanco.

Se brindan también formatos de registros de evaluación vacíos para que puedan ser anotadas con libertad por el maestro, en caso que lo viera necesario (ver anexo).

**ACTIVIDADES DISEÑADAS PARA EL DESARROLLO
DE HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS**

Lectura de Logogramas
Conciencia de lo Impreso
Conciencia Fonológica

LECTURA DE LOGOGRAMAS

El niño reconocerá visualmente los rasgos gráficos de palabras e identificará el significado de diversos nombres comerciales conocidos para él, con los cuales está familiarizado.

El período logográfico es la primera estrategia que desarrolla el niño sobre el dominio del lenguaje oral y su correspondencia con el lenguaje escrito. Se plantean actividades que permiten llegar al significado de las palabras a través de un reconocimiento global de las mismas, para lo cual se han utilizado marcas comerciales conocidas, y se intenta que aparte del reconocimiento de la palabra escrita, el niño pueda reflexionar sobre los medios publicitarios; analizando los beneficios y desventajas de cada uno de ellos.

- ♣ Mira estas palabras y dile a tu maestro que dirá en cada una de ellas:



Actividades Complementarias:

- Propiciar el diálogo con los niños a través de preguntas como ¿Qué es el "Juguetón"? ¿Todos los niños pueden comprar en el "Juguetón"? ó ¿Cuán saludable es la "Coca-Cola"?
- Orientar a los niños para que expresen una oración con cada logotipo.

- ♣ Mira estos nombres y dile a tu profesor que dice en cada uno:



Actividades Complementarias:

- Orientar a los niños para que elaboren una oración con cada logotipo. Por ejemplo: "Debemos lavarnos los dientes tres veces al día con pasta dental "Colgate".

♣ Une con líneas estos nombres con su respectivo objeto:



Actividades Complementarias:

- Leer a los niños los nombres de cada producto, y propiciar el diálogo a través de preguntas como ¿Es bueno comer galletas OREO todos los días? ¿Es mejor tomar jugo de frutas que gelatina Royal?
- Reflexionar con los niños las ventajas de una dieta balanceada y saludable.

- ♣ Une con líneas los nombres de estos lugares con los objetos que puedes comprar ahí:



Actividades Complementarias:

- Leer a los niños los nombres de los lugares, y realizar preguntas como ¿Qué otras cosas podemos comprar en la "Fybeca"? ¿Cuál es la diferencia de comprar en la "Fybeca" que en otra farmacia? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de tener un celular?

♣ Encierra las palabras que te sean conocidas:



Actividades Complementarias:

- Orientar a los niños para que digan los nombres que reconocen.
- Leer todos los logotipos. Luego preguntar a los niños sobre cada logo, por ejemplo ¿Qué es “Ecuavisa”?

CONCIENCIA DE LO IMPRESO

El niño deberá identificar que el lenguaje escrito está representado de diversas maneras según su objetivo, y reconocer los diferentes tipos de material que existen.

Se presentan actividades que facilitan el reconocimiento de los tipos de material escrito que se encuentran en el ambiente cercano al niño, dándole la oportunidad de comprender que los textos expresan un mensaje y las diferentes presentaciones que se pueden encontrar.

- ♣ Mira esta página y dile a tu maestro a qué pertenece:



Un anciano y buen carpintero vivía solo en su pequeña casita. Como tenía tantas ganas de compañía, construyó un muñeco de madera, y quedó muy complacido al contemplar su obra.

Actividades Complementarias:

- Ayudar a los niños a identificar que esta página pertenece a un cuento infantil llamado "Pinocho".
- Leer un cuento a los niños para que puedan observar como está expresado el texto.
- Comentar que lo que se lee está escrito, mostrando con el dedo como se sigue la lectura.

- ♣ Mira estos recortes e indica con tu dedo cuál pertenece a un periódico y cuál a una revista infantil:

**El sistema legal
en el Ecuador**

**El principio
de legalidad
en el Estado**

El principio de legalidad es vital para la eficacia del Estado de Derecho, para que las actuaciones del poder público estén sujetas al ordenamiento jurídico. Las autoridades solamente pueden hacer o dejar de hacer algo cuando la ley da una competencia. El origen de esa competencia es la ley o la voluntad de la autoridad en particular.



Actividades Complementarias:

- Incentivar a los niños a expresar oraciones con los diferentes textos. Ejemplo: Mi papi lee el periódico todos los domingos.

- ♣ Repasa con pintura roja sobre uno de los dos cuadros que se encuentran abajo, escogiendo aquel que corresponde a la acción a la que se refiere el recorte grande del periódico ubicado arriba:

LA RECETA: GUISO DE TERNERA AL YOGUR

TIPO DE COCINA INTERNACIONAL	GRADO DE DIFICULTAD MEDIO	Ingredientes para 8 personas Yogur natural 2 tazas Hierba buena 1 cucharada Carne de ternera 1 kilogramo Manzanas verdes 3 Caldo 2 tazas Crema 1 taza Curry 1 cucharadita Cebolla perla picada 1 taza Mantequilla 1 cucharada Aceite de oliva 1 cucharada Pasta de tomate 1 taza Tomillo y salvia 1 ramita	
COSTO MEDIO - ALTO	SERVIR CALIENTE		
POSIBILIDAD DE CONGELAR SÍ	TIEMPO DE CONSERVACIÓN 2 - 3 SEMANAS	Preparación • Quitar las venas de la carne y cortar en dados medianos. • Marinar en el yogur mezclado con las hierbas y el curry, por 2-3 horas. • Refreír en la mantequilla y aceite, la cebollas y las manzanas peladas y cortadas en cubitos pequeños, durante 5 minutos. • Agregar la carne, escurriéndola y cocinar 5 minutos, a fuego fuerte, removiendo con una cuchara de madera. • Incorporar la pasta de tomate, sal y azúcar, verter la marinada y el caldo y cocinar, a fuego lento, 2 horas, más o menos, hasta que el guiso espese y la carne esté muy suave. Diez minutos antes de servir, incorporar la crema.	Sugerencia Consiga carne de ternera sin hueso. Si no le gustan las manzanas, sustitúyalas con papas.
MODALIDAD PREPARACIÓN GUIZO	MICRO-ONDAS No		
TIEMPO DE PREPARACIÓN 15 MINUTOS	TIEMPO DE COCCIÓN 2 HORAS	RECETA: MARTHA RIOFRÍO	



Actividades Complementarias:

- Indicar a los niños de que se trata el texto, es decir, señalar que es una receta de cocina, que presenta los ingredientes y la preparación del plato.


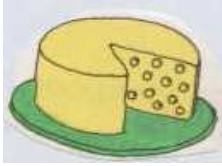

♣ **Nombra los colores de arriba a abajo, señalándolos con el dedo:**



Actividades Complementarias:

- Explicar a los niños que se nombran los colores de arriba a abajo como una lista de cosas.
- Orientar a los niños para que digan en orden objetos que tengan el mismo color de cada rectángulo. Ejemplo: Manzana roja, sol amarillo, nube azul, césped verde y chocolate café.

♣ Mira, ésta es una lista de compras. Imagínate que dirá:






Comprar:	
1) leche	
2) pan	
3) queso	
4) huevos	
5) harina	

Actividades Complementarias:

- Ayudar a los niños para que observen que en la lista existen cinco ingredientes para comprar.
- Leer a los niños la lista de compras y comparar con lo que ellos dijeron. Preguntar que se puede preparar con estos ingredientes.
- Señalar que en la lista de compras están escritas las palabras de arriba hacia abajo, es decir en columna.

- ♣ Señala con una X dentro del cuadrado, las frutas que tu profesor nombra de la lista de compras:

Comprar:

<input type="checkbox"/>	naranja	
<input type="checkbox"/>	piña	
<input type="checkbox"/>	plátano	
<input type="checkbox"/>	uvas	
<input type="checkbox"/>	pera	

Actividades Complementarias:

- Leer la lista de compras en desorden para que los niños puedan identificar cada fruta.
- Propiciar el diálogo con los niños a través de preguntas como ¿Tus padres llevan una lista de compras al supermercado?, ¿Cómo es?, ¿Se parece a ésta?, entre otras.

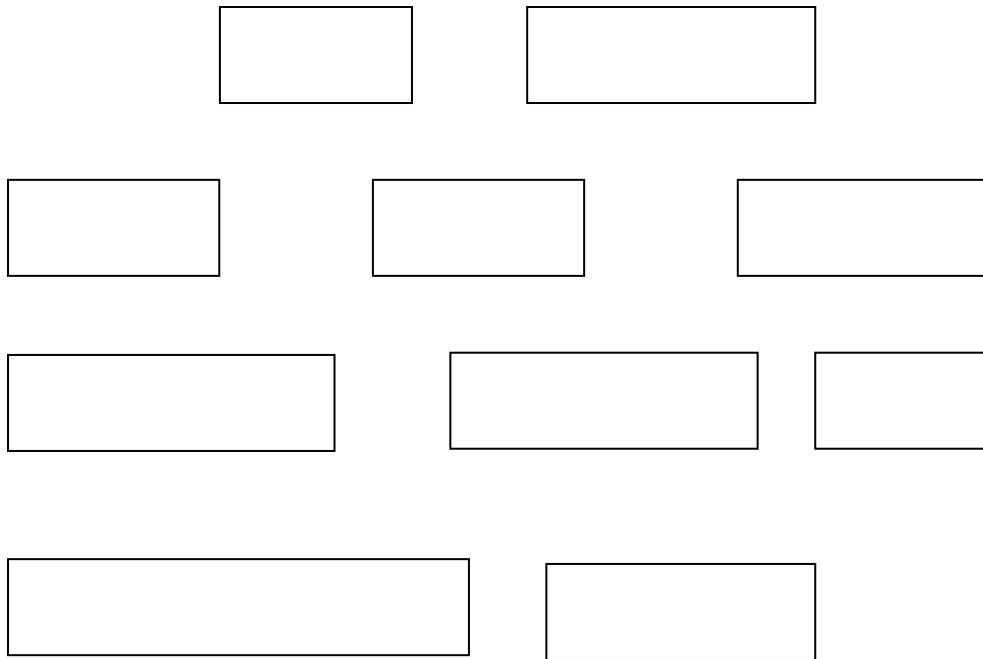
♣ Nombra los colores de izquierda a derecha como si estuvieras leyendo:



Actividades Complementarias:

- Señalar que se lee de izquierda a derecha, es decir de forma horizontal, y que los cuentos, libros, revistas, entre otros, se muestran de esta forma.

- ♣ **Pinta con el color que te indica tu profesor cada rectángulo, acuérdate de ir en orden de izquierda a derecha:**



Actividades Complementarias:

- Indicar a los niños que pongan su dedo en cada rectángulo, y digan cada color empezando por el primero de la izquierda y siguiendo hacia la derecha.
- Explicar a los niños que de igual manera se escribe y se lee un cuento, una revista, un libro, etc.

- ♣ **Nombra las frutas de izquierda a derecha. Comienza con el título que es “Las Frutas”:**



Las Frutas



uvas



limón



piña



papaya



fresa



manzana

Actividades Complementarias:

- Ayudar a comprender a los niños que el título contiene a todo el texto.
- Decir varios nombres, y que los niños puedan encontrar un título para ellos. Por ejemplo: Decir perro, gato, vaca y caballo; y preguntar ¿Qué título deberían llevar los nombres que he señalado?

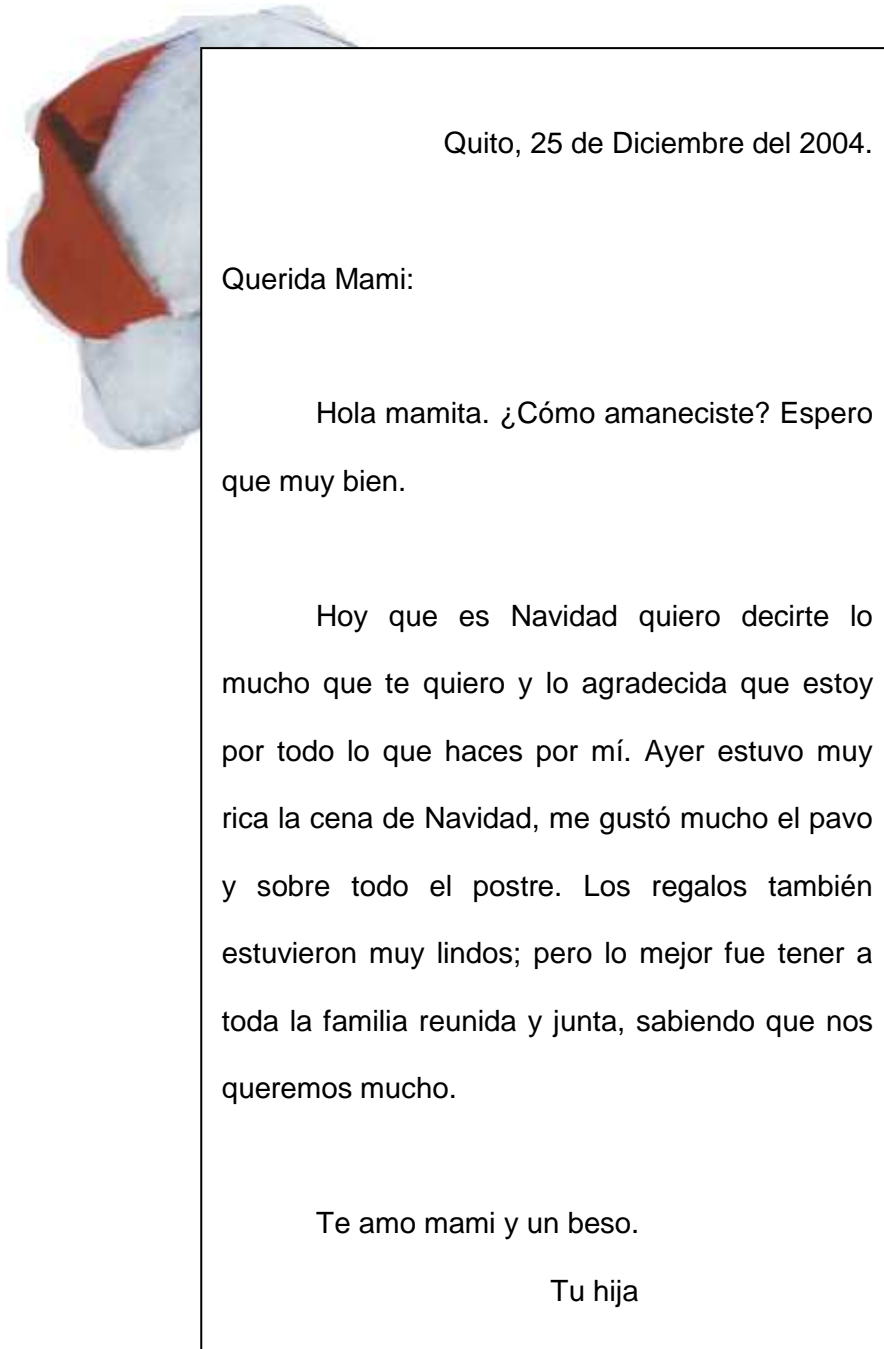
- ♣ Mira esta poesía de un libro infantil. Escucha con atención como tu profesor te indica el título de la poesía y el nombre de quién la escribió:



Actividades Complementarias:

- Indicar a los niños las partes de la poesía, como son el título, contenido y el autor. Explicar que el título está primero y con letra más grande, y el nombre del autor se encuentra escrito al final de la poesía.
- Ayudar a los niños a señalar con su dedo el título, la poesía y el nombre del autor de la obra.

- ♣ **Mira esta carta de Navidad. Escucha con atención como tu profesor la lee:**



Actividades Complementarias:

- Mostrar que la carta está escrita de izquierda a derecha, de forma horizontal, y transmite un mensaje. Orientar a los niños para que comenten de qué se trata la carta.
- Propiciar el diálogo con los niños para que expresen si han hecho antes una carta o si sus padres la han hecho. Realizar preguntas: ¿Cómo era esa carta?, ¿Se parecía a ésta?, etc.

CONCIENCIA FONOLÓGICA

El niño debe ser capaz de jugar con el lenguaje, comprender que nos expresamos a través de oraciones y palabras, y que existen unidades más pequeñas del habla como son las sílabas y los fonemas.

Se ha subdividido en diez habilidades con diversas actividades para cada una de ellas:

1. Identificación de palabras dentro de oraciones
2. Identificación de la duración acústica de oraciones y palabras
3. Segmentación de palabras en sílabas
4. Reconocimiento de rimas
5. Identificación de sílabas finales. Adición y Sustitución de sonidos finales
6. Identificación de sílabas iniciales
7. Reconocimiento del alfabeto y vocales
8. Identificación del fonema inicial y final
9. Eliminación y Sustitución del fonema inicial
10. Escritura de palabras

I

Identificación de palabras dentro de oraciones

Las actividades planteadas buscan que el niño reconozca que las oraciones están formadas por palabras, que se leen y escriben manteniendo un espacio prudencial entre cada una de ellas. Se permite también, que el niño pueda segmentar la oración y registrar el número de palabras que la componen.

- ♣ Observa como tu maestra lee las siguientes oraciones guiándose por los dibujos:



La

niña



pinta



La

profesora



lee

Actividades Complementarias:

- Indicar a los niños que repitan las oraciones guiándose por los gráficos.
- Explicar a los niños que las oraciones están compuestas por palabras.
- Orientar a los niños para que elaboren otras oraciones a partir de los gráficos.

- ♣ Escucha con atención como tu maestra lee estas oraciones según los dibujos:



El niño se peina



La niña desayuna temprano

Actividades Complementarias:

- Leer cada oración enfatizando en cada palabra.
- Indicar a los niños que señalen con su dedo cada palabra de la oración.

- ♣ Sigue con tu dedo por cada palabra que vaya diciendo tu maestra al leer las siguientes oraciones:



Yo

me

visto

sola



Hoy

vamos

a

la

escuela

Actividades Complementarias:

- Leer enfatizando en cada palabra de la oración.
- Orientar a los niños para que expresen otras oraciones, y enfatizen en cada palabra.

♣ Aquí hay varias oraciones. Pinta cada palabra de la oración:



Mamá es buena
1 2 3



Mi perro es lindo
1 2 3 4



Mi papá amasa esa masa
1 2 3 4 5

Actividades Complementarias:

- Preguntar a los niños cuantas palabras ha pintado en cada oración.
- Explicar a los niños que existen oraciones más largas que otras, y viceversa.

- ♣ Pinta cada palabra de la oración. Luego cuenta y señala con un círculo el número de palabras que tiene la oración:



María es mi amiga

1 2 3 4 5



¡Qué bonito patito!

1 2 3 4 5



El gato es pequeño

1 2 3 4 5

Actividades Complementarias:

- Expresar otras oraciones, y que los niños cuenten el número de palabras de cada oración. Se puede escribir la oración en el pizarrón y poner un cuadrado en cada palabra para facilitar el ejercicio.

II

Identificación de la duración acústica de oraciones y palabras

Se presentan actividades en donde el niño puede reconocer oraciones cortas y largas, para posteriormente pasar a identificar palabras cortas de aquellas palabras largas, con el objetivo que el niño diferencie auditiva y visualmente cada elemento que pronuncia y observa en una palabra.

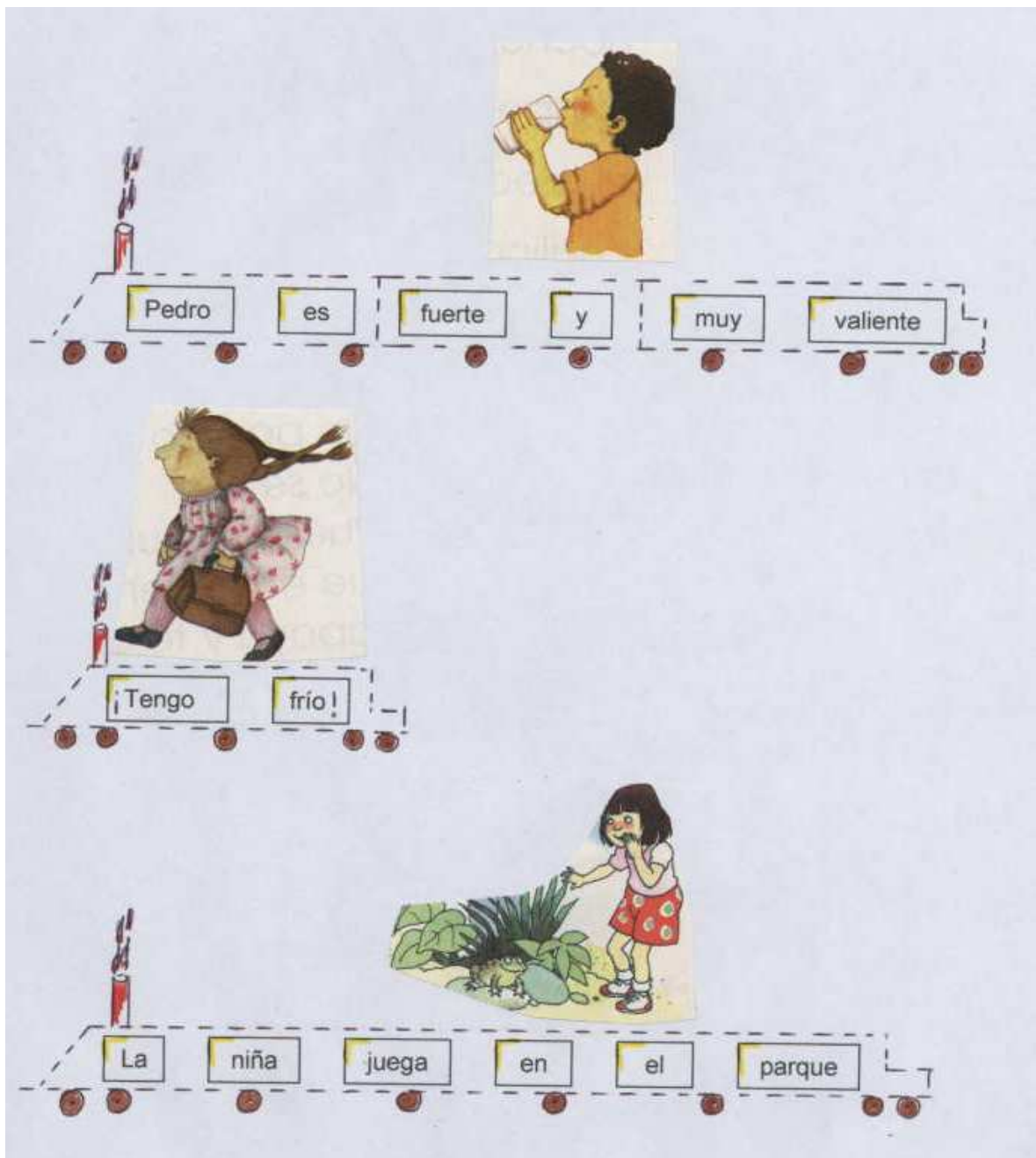
♣ Pinta las oraciones más cortas:



Actividades Complementarias:

- Orientar a los niños para que comenten porque creen que las oraciones que pintaron son cortas.
- Ayudar a los niños para que realicen otras oraciones cortas.

♣ Pinta las oraciones más largas:



Actividades Complementarias:

- Orientar a los niños para que expresen por que creen que las oraciones que pintaron son más largas.
- Ayudar a los niños para que realicen otras oraciones largas.

- ♣ Aquí están varias palabras cortas. Escucha con atención como tu maestra las lee:



casa



lana



lupa



pelo

Actividades Complementarias:

- Decir a los niños que repitan las palabras después de escuchar como se leen.
- Indicar a los niños que éstas palabras son fáciles de pronunciar.

- ♣ A continuación hay unas palabras largas. Escucha con atención cómo tu maestra las lee:



campana



chocolate



caramelo



chaleco

Actividades Complementarias:

- Pronunciar cada sílaba pausadamente y enfatizándola.
- Indicar a los niños que repitan las palabras después de escucharlas.

♣ Aquí hay unas palabras cortas y otras largas. Pinta de rojo las palabras cortas:



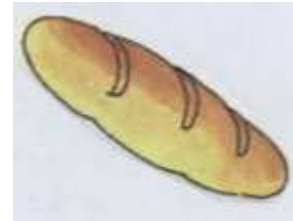
sol



cuaderno



pala



palanqueta



zanahoria



col



faro



teléfono

Actividades Complementarias:

- Decir otros pares de palabras, y que el niño indique cuál es la palabra más corta.

♣ Pinta de amarillo las palabras largas:



mariposa



luna



rosa



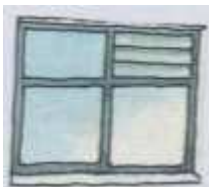
televisión



piscina



vaso



ventana



copa

Actividades Complementarias:

- Decir otros pares de palabras, y que el niño indique cuál es la palabra más larga.

III

Segmentación de palabras en sílabas

El niño reconocerá el número de sílabas que tiene una palabra, iniciando con palabras monosílabas para de ahí pasar a palabras de dos y tres sílabas, acompañados siempre de aplausos rítmicos que facilitan la identificación de los segmentos fonológicos de una palabra. Se realizan también ejercicios de síntesis al decir la palabra resultante después de escucharla dividida en sílabas.

♣ Aplauda por cada palabra que escuches decir a tu maestra y píntalas:



sol

1



dos

1



tren

1

Actividades Complementarias:

- Indicar a los niños que estas palabras se pronuncian en un sólo golpe de voz, por ello se da un aplauso por cada palabra.
- Mencionar otras monosílabas, y que los niños den un aplauso por cada una.

- ♣ Aquí están varias palabras. Aplauda por cada sílaba que pronuncie como te indica tu maestra:



casa → ca sa
1 2



vela → ve la
1 2



lápiz → lá piz
1 2

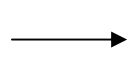
Actividades Complementarias:

- Ayudar a los niños a que digan cuantos aplausos van dando por cada palabra.
- Mencionar otras bisílabas y que los niños vayan aplaudiendo por cada sílaba.

♣ Aplauda por cada sílaba que pronuncies como te indica tu maestra:



pelota



pe

lo

ta

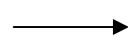
1

2

3



mochila



mo

chi

la

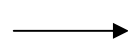
1

2

3



ballena



ba

lle

na

1

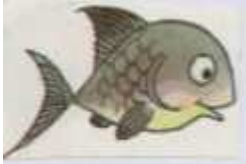
2

3

Actividades Complementarias:

- Ayudar a los niños a que digan cuantos aplausos van dando por cada palabra.
- Mencionar otras palabras de tres sílabas, y que los niños aplaudan por cada sílaba.

- ♣ **Encierra con un círculo el número de aplausos que has dado por cada palabra:**



pez

1 2 3



ro sa

1 2 3



ma le ta

1 2 3

Actividades Complementarias:

- Orientar a los niños para que expresen la palabra que se forma al unir las sílabas.
- Mencionar otras palabras, y que los niños aplaudan por cada sílaba, indicando cuantos aplausos van dando por palabra.

♣ Une con líneas las palabras que tengan el mismo número de sílabas:



sal



que

so



ca

rro



tor

tu

ga



ca

ba

llo



pan

Actividades Complementarias:

- Guiar a los niños para que puedan indicar cuantos aplausos han dado por el par de palabras que han unido.
- Mencionar otras palabras que tengan una, dos y tres sílabas, y que los niños acompañen cada palabra con los aplausos respectivos.

IV

Reconocimiento de rimas

Los segmentos fonológicos comunes en posición final en las palabras es lo que se conoce como rima, y permite al niño relacionar e identificar las semejanzas y diferencias sonoras entre palabras. A continuación se presentan actividades para desarrollar esta habilidad, sin descartar otras herramientas de apoyo como son rimas, trabalenguas, poesías y canciones que dan la oportunidad al niño de jugar con las palabras y relacionarlas entre ellas.

♣ Escucha con atención la rima “El conejo Alejo”:



El conejo Alejo

En el espejo,
el conejo Alejo
miró con enojo
que estaba viejo.

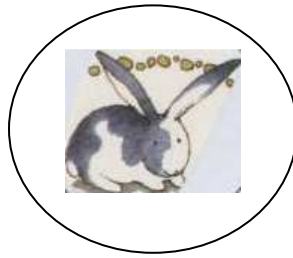
Aquí está un consejo
para los conejos
que en los espejos
se miren viejos.

Lo que aconseja
esta moraleja
son menos quejas
y una pareja.

Actividades Complementarias:

- Ayudar a los niños a repetir la rima e indicar cuales son las palabras que riman.
- Exclamar otras poesías o canciones populares que tengan rima.

♣ Encierra las palabras que riman con “conejo”:



conejo



espejo



cepillo



maceta



viejo



cangrejo



diez

Actividades Complementarias:

- Pedir a los niños que mencionen las palabras que riman, es decir aquellas que encerraron.

- ♣ **Une con una línea el nombre las persona con la fruta que se encuentra frente a cada una de ellas, y descubre junto a tu maestra nuevas rimas:**



Karina



mandarina



Ramón



limón



Sofía



sandía



Teresa



cereza

Actividades Complementarias:

- Indicar uno por uno los nombres de las personas, y que los niños expresen la fruta correspondiente para formar la rima.

- ♣ **Une con una línea cada objeto con aquel de la columna de al frente con el que rime:**



mesa



chocolate



dado



amarillo



tomate



fresa



castillo



helado

Actividades Complementarias:

- Mencionar otras palabras que rimen, y que los niños indiquen una palabra más al par dado.

♣ Señala con una X la palabra que no rima con las otras dos:



mantequilla



pastilla



remo



patito



elefante



perrito



río



galleta



raqueta

Actividades Complementarias:

- Mencionar otro trío de palabras, y que los niños digan cuales son las dos palabras que riman y cual no.

V

Identificación de sílabas finales **Adición y Sustitución de sonidos finales**

Se presentan actividades para que el niño identifique los componentes de la palabra como son las sílabas, centrándose en el reconocimiento del sonido final de la palabra. Se establecen además otras actividades que permiten al niño jugar con el lenguaje, manipularlo y modificarlo al final de las palabras, a través de adicionar y sustituir sonidos finales.

- ♣ Aquí están varias palabras que terminan con el mismo sonido. Pinta cada grupo de palabras de igual color:

toro

loro

velero

tapa

papa

mapa

vaso

oso

beso

Actividades Complementarias:

- Mostrar a los niños la sílaba común del trío de palabras. Pronunciar con énfasis la sílaba final.
- Ayudar a los niños a hallar una palabra con el mismo sonido final que las del grupo.

- ♣ **Une con una línea los dibujos cuyos nombres terminan con los mismos sonidos:**



palo



zorrillo



gallina



regalo



cepillo



harina

Actividades Complementarias:

- Ayudar a los niños a identificar el sonido final común de las palabras que han unido.

- ♣ Señala con una X la palabra que no termina con el mismo sonido que las demás:

pavo

clavo

bus

pájaro

leña

niña

fuego

puerta

mango

Actividades Complementarias:

- Mencionar otro trío de palabras y que los niños digan cuales son las dos palabras que terminan con el mismo sonido y cual no.

- ♣ Pinta cada par de palabras con el mismo color, sabiendo que a estas palabras se les ha cambiado el sonido final:

pato → pata

foco → foca

bota → bote

Actividades Complementarias:

- Repetir la primera palabra, y que los niños digan la nueva palabra con el sonido final cambiado.
- Ayudar a los niños a que identifiquen cual ha sido el sonido final cambiado, y por cual ha sido sustituido.

- ♣ **Une con una línea las palabras correspondientes, tomando en cuenta que el sonido final ha sido cambiado:**

mono

gato

gata

mona

gusanito

gallinita

gallito

gusanita

Actividades Complementarias:

- Leer las palabras que los niños han unido e indicar los sonidos finales de las palabras, para que se den cuenta que suenan diferente.

- ♣ Pinta las palabras a las que se les ha aumentado un sonido final /s/:

niño → niños

maleta → maletas

gato → gatos

Actividades Complementarias:

- Repetir la primera palabra y que los niños mencionen la segunda palabra con el sonido final aumentado.
- Explicar a los niños que al aumentar un sonido final, cambia la palabra. Indicar que sucede en el caso de aumentar el sonido /s/ al final de la palabra.

- ♣ **Une con líneas las palabras que correspondan, tomando en cuenta que se aumentado un sonido final /s/:**

saco

pelotas

pelota

pumas

puma

sacos

Actividades Complementarias:

- Mencionar otras palabras, y que los niños digan como quedarían las palabras si se aumenta el sonido final /s/ a cada una.

VI

Identificación de sílabas iniciales

Se presentan actividades para desarrollar la habilidad de identificar el segmento mayor que compone a una palabra, es decir la sílaba, en posición inicial. Se trabaja con las sílabas compuestas por los fonemas /m/, /p/, /s/, /l/, /t/, /r/, /n/, /d/ y /c/ en la discriminación auditiva, apoyándose en guías visuales que permiten al niño ir familiarizándose con el lenguaje escrito.

- ♣ Aquí están varias palabras que comienzan con el mismo sonido. Pinta cada grupo de palabras de igual color:

mamá

maleta

marcador

pelota

pesa

pescado

sopa

soga

sorbete

Actividades Complementarias:

- Ayudar a los niños a que identifiquen la sílaba común del trío de palabras.
- Orientar a los niños para que expresen una palabra con el mismo sonido inicial del trío.

- ♣ Aquí están varias palabras que comienzan con el mismo sonido. Pinta cada grupo de palabras de igual color:

lápiz

ladrillos

lámpara

tomate

toro

torta

remo










regla

reina

Actividades Complementarias:

- Ayudar a los niños a identificar la sílaba común del trío de palabras.
- Orientar a los niños para que expresen una palabra con el mismo sonido inicial del trío.

♣ Encierra el dibujo que comience con la sílaba que vas a escuchar:

<p>mo</p>			
	<p>mapa</p>	<p>mono</p>	<p>mesa</p>
<p>pu</p>			
	<p>puma</p>	<p>pirata</p>	<p>pollo</p>
<p>si</p>			
	<p>sapo</p>	<p>sello</p>	<p>silla</p>

Actividades Complementarias:

- Guiar a los niños para que identifiquen la sílaba inicial que es igual al modelo.
- Orientar a los niños para que identifiquen la sílaba inicial de las otras dos palabras.

♣ Encierra el dibujo que comience con la sílaba que vas a escuchar:

li



libro



lana



loro

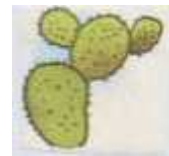
te



tijeras



tela



tuna

ro



ropa



rueda



reloj

Actividades Complementarias:

- Guiar a los niños para que identifiquen la sílaba inicial que es igual al modelo.
- Orientar a los niños para que identifiquen la sílaba inicial de las otras dos palabras.

♣ Encierra el dibujo que comience con la sílaba que vas a escuchar:

			
na	nido	naranja	novia
			
de	dinosaurio	dos	dedo
			
cu	cuna	canasta	caja

Actividades Complementarias:

- Guiar a los niños para que identifiquen la sílaba inicial que es igual al modelo.
- Orientar a los niños para que identifiquen la sílaba inicial de las otras dos palabras.

- ♣ **Señala con una X la palabra que no comienza con la misma sílaba que las demás:**

tomate

toro

saco

pera

ratón

ramo

casa

luna

cartera

Actividades Complementarias:

- Mencionar otro trío de palabras para que los niños indiquen cuales son las dos palabras que comienzan con la misma sílaba y cual no.

VII

Reconocimiento del alfabeto y vocales

El niño deberá reconocer las letras del alfabeto por su nombre, sonido y grafía. Se han diseñado tarjetas por cada letra, con apoyo de dibujos y palabras, para relacionar la letra con su sonido inicial. Se identifica a las vocales como letras integrantes del alfabeto.

♣ Repite cada letra con su palabra respectiva:

a	
	anillo

b	
	bebé

c	
	casa

ch	
	chino

d	
	dado

e	
	elefante

Actividades Complementarias:

- Orientar a los niños para que relacionen cada letra con el sonido inicial de la palabra.

♣ Repite cada letra con su palabra respectiva:

f	
	foca

g	
	gato

h	
	hielo

i	
	iguana

j	
	jabón

k	
	kiosco

Actividades Complementarias:

- Orientar a los niños para que relacionen cada letra con el sonido inicial de la palabra.

♣ Repite cada letra con su palabra respectiva:

l	
	luna

ll	
	llama

m	
	mamá

n	
	nido

ñ	
	ñaño

o	
	oso

Actividades Complementarias:

- Orientar a los niños para que relacionen cada letra con el sonido inicial de la palabra.

♣ Repite cada letra con su palabra respectiva:

p	
	papá

q	
	queso

r	
	ratón

s	
	sapo

t	
	tomate

u	
	uvas

Actividades Complementarias:

- Orientar a los niños para que relacionen cada letra con el sonido inicial de la palabra.

♣ Repite cada letra con su palabra respectiva:

V	
	vaca

W	
	walkman

X	
	xilófono

y	
	yema

Z	
	zapatos

Actividades Complementarias:

- Orientar a los niños para que relacionen cada letra con el sonido inicial de la palabra.

- ♣ Todas estas letras son el Alfabeto. Repite cada letra como te indica tu maestra:

a b c ch d

e f g h i

j k l ll m

n ñ o p q

r rr s t u

v w x y z

Actividades Complementarias:

- Mencionar primero los nombres de cada letra y posteriormente el sonido, y pedir a los niños que los repitan.
- Indicar a los niños el nombre y sonido al mismo tiempo. Ejemplo: Esta letra se llama "m" y suena /m/.

♣ Repite las 5 vocales con su palabra respectiva:

a	
	anillo

e	
	elefante

i	
	iguana

o	
	oso

u	
	uvas

Actividades Complementarias:

- Guiar a los niños para que repitan las vocales, y puedan reconocerlas por su sonido y su grafía.

♣ Busca las 5 vocales en el alfabeto y píntalas:

a	e	i	o	u
---	---	---	---	---

a	b	c	ch	d
---	---	---	----	---

e	f	g	h	i
---	---	---	---	---

j	k	l	ll	m
---	---	---	----	---

n	ñ	o	p	q
---	---	---	---	---

r	rr	s	t	u
---	----	---	---	---

v	w	x	y	z
---	---	---	---	---

Actividades Complementarias:

- Explicar a los niños que las vocales tienen el mismo nombre y sonido, a diferencia de las consonantes. Ejemplo: Esta vocal es la "a" y suena de igual manera /a/.

VIII

Identificación del fonema inicial y final

El niño deberá identificar el componente mínimo de la palabra que es el fonema. Para facilitar este reconocimiento se trabaja primero con las vocales y luego con las consonantes en posición inicial y posteriormente en posición final. Se realiza mayor énfasis en el reconocimiento del fonema inicial.

♣ Mira cada par de palabras y encierra la vocal con la que comienzan:

ojo

ola

a e i o u

araña

árbol

a e i o u

edificio

estrella

a e i o u

Actividades Complementarias:

- Ayudar a los niños a expresar otra palabra más con la vocal inicial respectiva.
- Indicar que estas vocales se pronuncian con la boca más abierta.

♣ Mira cada par de palabras y encierra la vocal con la que comienzan:

uña

unicornio

a e i o u

imán

isla

a e i o u

Actividades Complementarias:

- Ayudar a los niños a expresar otra palabra más con la vocal inicial respectiva.
- Indicar que estas vocales se pronuncian con la boca más cerrada.

♣ Une las vocales con los dibujos que comiencen con el mismo sonido:

a



olla

e



uno

i



avión

o



iglesia

u



escalera

Actividades Complementarias:

- Orientar a los niños para que identifiquen el sonido inicial de cada palabra.

- ♣ Señala con una X la palabra que no comienza con la vocal del grupo de palabras:

abeja

abanico

tren

oreja

nudo

ocho

gusano

escoba

enano

Actividades Complementarias:

- Mencionar otros tríos de palabras para que los niños indiquen la palabra que no tiene el mismo sonido inicial. Trabajar con vocales abiertas.

- ♣ Señala con una X la palabra que no comienza con la vocal del grupo de palabras:

indio

imperdible

pañuelo

toalla

uvas

uniforme

Actividades Complementarias:

- Mencionar otros tríos de palabras para que los niños indiquen la palabra que no tiene el mismo sonido inicial. Trabajar con vocales cerradas.

♣ Mira cada par de palabras y encierra la letra con la que comienzan:



pito



paraguas

m p s l



mesa



mariposa

m p s l



sopa



silla

m p s l



lupa



lámpara

m p s l

Actividades Complementarias:

- Guiar a los niños para que identifiquen el sonido inicial de las palabras.
- Orientar a los niños para que expresen otra palabra que comience con el mismo sonido inicial que el par.

♣ Mira cada par de palabras y encierra la letra con la que comienzan:

tomate

teléfono

d t c b

ducha

dientes

d t c b

corazón

cuchara

d t c b

bicicleta

bandera

d t c b

Actividades Complementarias:

- Guiar a los niños para que identifiquen el sonido inicial de las palabras.
- Orientar a los niños para que expresen otra palabra que comience con el mismo sonido inicial que el par.

♣ Señala con una X la palabra que no comienza con la misma letra:

mano

mono

nuez

pera

pato

dedo

lápiz

foto

libro

Actividades Complementarias:

- Mencionar otros tríos de palabras para que los niños señalen que palabra no tiene el mismo sonido inicial.

♣ Señala con una X la palabra que no comienza con la misma letra:

corbata

caracol

soga

dado

queso

delantal

pelota

burro

billete

Actividades Complementarias:

- Mencionar otros tríos de palabras para que los niños señalen que palabra no tiene el mismo sonido inicial.

♣ **Une con una línea las palabras que comienzan con la misma letra:**

sapo

toro

taxi

bastón

botella

suma

Actividades Complementarias:

- Ayudar a los niños para que indiquen cual es el sonido común inicial del par.
- Orientar a los niños para que expresen una palabra que comience con el mismo sonido inicial.

- ♣ Pinta cada grupo de palabras de igual color, tomando en cuenta que terminan con la misma vocal:

cama

muñeca

cometa

lobo

jugo

vestido

nieve

torre

peluche

Actividades Complementarias:

- Ayudar a los niños a identificar el fonema común final del trío de palabras.
- Incentivar a los niños para que digan otras palabras que terminen con la misma vocal.

- ♣ Pinta cada grupo de palabras de igual color, tomando en cuenta que terminan con la misma letra:

sol

tul

farol

león

violín

tren

lápiz

pez

maíz

Actividades Complementarias:

- Indicar a los niños el fonema común final del trío de palabras.

- ♣ Señala con una X la palabra que no termina con la misma letra que las demás:

Susi

jabalí

paloma

bus

trébol

col

dragón

avión

rey

Actividades Complementarias:

- Ayudar a los niños a identificar el fonema común final de las palabras.
- Decir otros tríos de palabras para que los niños señalen cual no pertenece al grupo por su fonema final.

IX

Eliminación y Sustitución del fonema inicial

Se plantean actividades que permiten jugar con el lenguaje, modificando el fonema inicial a través de eliminar y sustituir vocales y consonantes. Es de suma importancia trabajar sobre estas destrezas que son de orden complejo, ya que en los problemas de aprendizaje se ha observado que los niños no son conscientes de las omisiones, sustituciones e inversiones que comenten en la lecto-escritura, y como estos errores alteran a la palabra y a su significado.

- ♣ A estas palabras se les ha quitado la primera letra. Escucha como han cambiado las palabras:

~~e~~nano → nano

~~a~~nillo → nillo

~~p~~ipa → ipa

~~s~~aco → aco

Actividades Complementarias:

- Explicar a los niños como las palabras cambian cuando no está presente una letra, y que las nuevas palabras no significan nada.
- Repetir las primeras palabras y que los niños mencionen como cambian sin el fonema inicial.

- ♣ **Pinta la primera letra de las palabras y señala junto a tu maestra como cambian las palabras al quitarles la primera letra:**

imán

oveja

mesa

lentes

Actividades Complementarias:

- Mencionar otras palabras para que los niños indiquen como quedan las palabras sin el fonema inicial.

- ♣ A estas palabras se les ha cambiado la primera letra por otra. Descubre junto a tu maestra las nuevas palabras y píntalas:

ojo → ajo

gato → pato

niña → piña

foto → moto

Actividades Complementarias:

- Repetir la primera palabra y que los niños digan la segunda palabra con el fonema nuevo.
- Ayudar a los niños a que encuentren cuál ha sido el fonema sustituido, y por cuál ha sido cambiado.

- ♣ **Une con líneas las palabras que correspondan, tomando en cuenta que la primera letra ha sido cambiada:**

mapa

cama

mamá

puma

sopa

tapa

suma

copa

Actividades Complementarias:

- Ayudar a los niños a identificar el fonema sustituido y el por cuál ha sido cambiado.

- ♣ Escucha con atención la canción “La mar estaba serena” y juega cambiando las vocales:

**La mar estaba serena,
serena estaba la mar (bis)**

Con “a”

La mar astaba sarana,
sarana astaba la mar (bis)

Con “e”

Con “i”

Con “o”

Con “u”

Actividades Complementarias:

- Sustituir todas las vocales de la canción por una sola vocal.
- Realizar otros juegos de palabras, trabalenguas, rimas y canciones populares.

X

Escritura de palabras

En primer lugar, se presentan actividades para reproducir palabras cortas y conocidas para el niño, para posteriormente permitirle escribir e inventarse palabras, respetando los rasgos caligráficos, así no tengan relación con la realidad, ya que no sabe escribir formalmente todavía. De esta manera, se comprende a la escritura como un medio de comunicación que guarda una relación lógica entre cada componente de la palabra.

♣ **Copia tres veces la siguiente palabra:**

sol

Actividades Complementarias:

- Escribir en el pizarrón otras palabras conocidas para los niños que no tengan más de cuatro fonemas.

♣ Copia tres veces la siguiente palabra:

papá

Actividades Complementarias:

- Escribir en el pizarrón otras palabras conocidas para los niños que no tengan más de cuatro fonemas.

♣ **Escribe tu nombre y el de tres compañeros más:**

Actividades Complementarias:

- Incentivar a los niños para que expresen los nombres que han escrito.
- Respetar los rasgos caligráficos, así no tengan relación con la realidad.

♣ **Escribe una lista de compras para ir al supermercado:**

Comprar:

1) _____

2) _____

3) _____

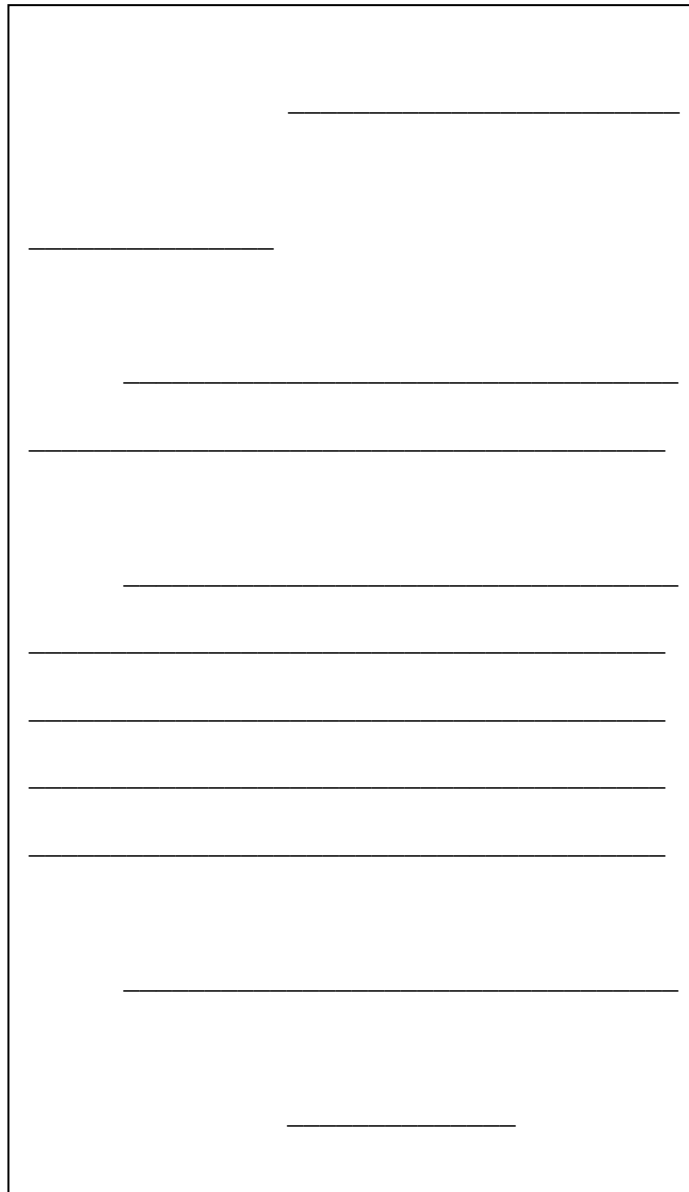
4) _____

5) _____

Actividades Complementarias:

- Incentivar a los niños para que comenten que van a comprar, y lean su lista de compras.
- Recordar que una lista de compras va en columna, una palabra bajo la otra.

♣ **Escríbele una carta a una persona que viva lejos:**



A large rectangular box with a black border, intended for writing a letter. Inside the box, there are ten horizontal lines of varying lengths and positions, providing a guide for the structure of the letter (address, salutation, body, and closing).

Actividades Complementarias:

- Incentivar a los niños a leer su carta, y cuenten que escribieron.
- Realizar sobres y estampillas para mandar la carta por un buzón hecho en clase.
- Realizar observaciones de campo como ir a un correo. Comentar para que sirven las cartas y a que lugares se las envían.

REGISTROS DE EVALUACIÓN

Lectura de Logogramas

Conciencia de lo Impreso

Conciencia Fonológica

Comprensión y Expresión Verbal

REGISTRO DE EVALUACIÓN POR HABILIDADES

LECTURA DE LOGOGRAMAS CONCIENCIA DE LO IMPRESO

Alumno/a: _____

Mes / Año: _____

Señale con una equis (X) el nivel de dominio en el que se encuentra el alumno:

HABILIDADES	ND	PD	D
Identifica logotipos			
Diferencia entre cuento, periódico y revista infantil			
Realiza lectura vertical de colores			
Reconoce una receta de cocina			
Reconoce una lista de compras			
Realiza lectura de izquierda a derecha			
Reconoce una poesía de un libro infantil			
Identifica el título de un texto			
Identifica el nombre del autor de un texto			
Reconoce una carta			
Identifica varios textos de la comunicación escrita			

No Domina: ND

En Proceso de Dominio: PD

Domina: D

Observaciones: _____

REGISTRO DE EVALUACIÓN POR HABILIDADES

CONCIENCIA FONOLÓGICA

Alumno/a: _____

Mes / Año: _____

Señale con una equis (X) el nivel de dominio en el que se encuentra el alumno:

HABILIDADES	ND	PD	D
Cuenta palabras de una oración			
Diferencia oraciones cortas de largas			
Reconoce palabras cortas			
Reconoce palabras largas			
Diferencia entre palabras cortas y largas			
Identifica monosílabas con un aplauso			
Segmenta palabras de dos o más sílabas			
Relaciona palabras monosílabas			
Relaciona palabras bisílabas			
Relaciona palabras de tres sílabas			

No Domina: ND

En Proceso de Dominio: PD

Domina: D

Observaciones: _____

REGISTRO DE EVALUACIÓN POR HABILIDADES

CONCIENCIA FONOLÓGICA

Alumno/a: _____

Mes / Año: _____

Señale con una equis (X) el nivel de dominio en el que se encuentra el alumno:

HABILIDADES	ND	PD	D
Relaciona palabras que riman			
Discrimina una palabra que no rima con otras			
Identifica palabras que terminan con la misma sílaba			
Discrimina palabras que no terminan con la misma sílaba			
Identifica palabras con sonido final sustituido			
Identifica palabras con sonido final agregado			
Identifica palabras que comienzan con la misma sílaba			
Discrimina palabras que no comienzan con la misma sílaba			
Reconoce el nombre de las letras del alfabeto			
Reconoce el sonido de las letras del alfabeto			
Relaciona las letras con el sonido inicial de la palabra			
Reconoce a las vocales por su sonido y grafía			

No Domina: ND

En Proceso de Dominio: PD

Domina: D

Observaciones: _____

REGISTRO DE EVALUACIÓN POR HABILIDADES

CONCIENCIA FONOLÓGICA

Alumno/a: _____

Mes / Año: _____

Señale con una equis (X) el nivel de dominio en el que se encuentra el alumno:

HABILIDADES	ND	PD	D
Reconoce vocales en posición inicial			
Relaciona palabras con la misma vocal inicial			
Discrimina palabras que no tenga la misma vocal inicial			
Reconoce consonante en posición inicial			
Relaciona palabras con la misma consonante inicial			
Discrimina palabras con consonante inicial diferente			
Reconoce fonema en posición final			
Relaciona palabras con mismo fonema final			
Discrimina palabras con fonema final diferente			

No Domina: ND

En Proceso de Dominio: PD

Domina: D

Observaciones: _____

REGISTRO DE EVALUACIÓN POR HABILIDADES

CONCIENCIA FONOLÓGICA

Alumno/a: _____

Mes / Año: _____

Señale con una equis (X) el nivel de dominio en el que se encuentra el alumno:

HABILIDADES	ND	PD	D
Reconoce sonido inicial eliminado			
Reconoce sonido inicial sustituido por otro			
Relaciona sonido inicial sustituido por otro			
Sustituye vocales en posición inicial, media y final			
Copia palabras conocidas de 3 y 4 fonemas			
Escribe su nombre			
Escribe palabras inventadas con cierta lógica			

No Domina: ND

En Proceso de Dominio: PD

Domina: D

Observaciones: _____

REGISTRO DE EVALUACIÓN POR HABILIDADES

COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN VERBAL

Alumno/a: _____

Mes / Año: _____

Señale con una equis (X) el nivel de dominio en el que se encuentra el alumno:

HABILIDADES	ND	PD	D
Comprende órdenes verbales			
Responde verbalmente a preguntas			
Expresa oraciones con coherencia			
Utiliza artículos en oraciones			
Pronuncia correctamente palabras			
Utiliza palabras nuevas en oraciones			
Mantiene una conversación coherente			
Comprende el mensaje de una carta			
Comprende cuentos escuchados			
Comprende el mensaje de un cuento			

No Domina: ND

En Proceso de Dominio: PD

Domina: D

Observaciones: _____

CONCLUSIONES

Existen varios factores que determinan el éxito escolar en niños preescolares, como son un adecuado desarrollo psicomotriz, discriminación visual y auditiva, orientación espacio-temporal, coordinación visomotriz, buen nivel de vocabulario, comprensión y expresión verbal, sin duda alguna todos ellos importantes, pero al referirse a la lecto-escritura como un proceso de concientización del lenguaje, son las habilidades psicolingüísticas un factor determinante para alcanzar un dominio del mismo.

El aprendizaje de la lecto-escritura es un proceso cognitivo y psicolingüístico al ser necesario que el niño analice y sintetice los signos gráficos que percibe al leer, para que pueda comprender la idea que transmite el texto. De igual manera, debe reconocer la estructuración lógica del lenguaje para poder plasmar su pensamiento a través de la escritura.

Cuando un alumno que posee una inteligencia normal presenta dificultades en el dominio del proceso lecto-escritor, se está hablando de un trastorno específico del aprendizaje, sino existen otras causas que expliquen dichas dificultades, como son desventajas escolares por factores socioculturales, problemas emocionales, factores orgánicos, deficiencia auditiva o visual. En estos casos, se debe trabajar sobre ciertas habilidades que necesitan ser desarrolladas, partiendo del hecho que el niño posee la capacidad necesaria para aprender.

Se ha evidenciado en múltiples investigaciones, la importancia que tienen las habilidades metalingüísticas en las edades tempranas y antes del aprendizaje formal de la lecto-escritura.

La conciencia fonológica es una habilidad facilitadora del aprendizaje de la lectura, ya que el conocimiento explícito de las unidades representadas en un sistema de escritura alfabética, permite inducir las reglas de correspondencia grafema – fonema.

El nivel de conocimiento fonológico en los niños de primer año de educación básica es un buen indicador para predecir el rendimiento en lectura y escritura que tendrán los alumnos en los posteriores años escolares.

Si se considera que al trabajar con un programa estructurado para desarrollar las habilidades metalingüísticas implicadas en la lectura, se beneficia a los niños que tienen buenas destrezas lingüísticas, sin duda alguna beneficiará más todavía a aquellos que tengan dificultades para llegar a los niveles de comprensión del lenguaje como un sistema compuesto por palabras, sílabas y fonemas.

El proponer programas para desarrollar estas habilidades, y principalmente la conciencia fonológica en el aula de clase, como parte integrante del currículum escolar, es una alternativa que debe ser tomada en cuenta y que propone soluciones reales a la dramática situación escolar que se vive en el País, al considerar el sinnúmero de casos de dificultades en el aprendizaje y de fracaso escolar que se presentan cada año.

El Programa para el Desarrollo de la Conciencia Fonológica para Niños de Primer Año de Educación Básica es una propuesta abierta al análisis, sugerencias y recomendaciones pertinentes que realicen diversos profesionales del área educativa, interesados en la investigación y el trabajo oportuno en edades tempranas para prevenir diferentes dificultades futuras.

RECOMENDACIONES

A continuación se realizan las siguientes observaciones y recomendaciones en relación al **Programa para Desarrollar la Conciencia Fonológica para Niños de Primer Año de Educación Básica** :

- Ω El Programa toma en cuenta al Eje de Expresión y Comunicación Creativa de la Reforma Curricular Consensuada, concretando mediante actividades diseñadas para alcanzar el objetivo del Bloque de Expresión Oral y Escrita, partiendo de los lineamientos teóricos cognitivos.

- Ω Se debe considerar al Programa como una herramienta de apoyo que facilita las múltiples actividades que desempeña el docente en el salón de clase de manera espontánea, dando una organización lógica a los procesos complejos que se desarrollan para que el niño domine conscientemente al lenguaje.

- Ω Combinar las habilidades fonológicas con la enseñanza explícita y directa de la correspondencia grafema – fonema.

- Ω El trabajo de desarrollo de habilidades metalingüísticas no se agota con las actividades propuestas, sino más bien invita al docente a ser parte importante y activa del programa para ejecutarlo en el aula, con una planificación cuidadosa de la secuencia propuesta a seguir, y una introducción paulatina a cada actividad.

- Ω Las actividades complementarias planteadas en el Programa, deben ser tomadas muy en cuenta porque invitan al niño a comprender y expresarse de forma verbal, además de reflexionar y dar un contexto a las palabras que perciben, dotándoles de un significado.

- Ω Complementar las actividades diseñadas con la utilización de materiales concretos e imágenes visuales, como mediadores del aprendizaje, e involucrar las diversas modalidades sensoriales.

- Ω Utilizar diversidad de juegos, situaciones y tipos de actividades para motivar a los niños en las diversas actividades, como también canciones, poesías y rimas populares.

- Ω El número recomendable de niños por aula son entre 15 a 20 alumnos aproximadamente. Se debe dar una atención personalizada a aquellos niños que presenten mayores dificultades para resolver las actividades propuestas.

- Ω El Programa es flexible al poder ser utilizado individualmente por psicopedagogas, para trabajar en el desarrollo de habilidades metalingüísticas con aquellos niños que tengan dificultades para comprender al lenguaje y manipularlo.

BIBLIOGRAFÍA

➤ Libros

- BILBAO, M. Cruz, *Los Trastornos de Lectura y Escritura desde un Enfoque Cognitivo*, Burgos, España, Universidad de Burgos, 2000.
- BRAVO, Luis, *Lenguaje y Dislexias*, Santiago, Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1997.
- BURNEO, Augusto, *Habilidad Psicolingüística y Dislexia*, Quito, Ecuador, Centro de Publicaciones de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Revista N°60, 1997.
- BUSTOS, Inés, *Palabra. Discriminación Fonética y Fonológica*, Madrid, España, Colección Lenguaje, Enefi, 2001.
- CARRIEDO, N., *¿Cómo enseñar a comprender un texto?*, Madrid, España, Ediciones de la Universidad Autónoma, 1994.
- CORDÓN / COSCARELLI / LEFEVRE, *Posibles Intervenciones desde el Constructo Teórico de Conciencia Fonológica*, 2000.
- CRAIG, Grace, *Desarrollo Psicológico: Problemas de aprendizaje*, Cuarta edición, Prentice Hall, 1988.
- CUETOS, F., *Psicología de la escritura*, Madrid, España, Ed. Escuela Española, 1991.

- FUENTES, María Teresa, *SIGNOS 01, Texto para Preescolares Educación Básica*, Quito, Ecuador, Edinacho, 2001.
- JIMÉNEZ, J.E. / ORTIZ, M. R., *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*, Madrid, España, Ed. Síntesis, 1995.
- LINUESA, María / DOMÍNGUEZ Ana, *La Enseñanza de la Lectura*, Madrid, España, Ediciones Pirámide, 1999.
- MARCHESI, Alvaro / COLL, Cesar / PALACIOS, Jesús, *Desarrollo Psicológico y Educación: Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*, Madrid, España, Alianza Editorial, 1990.
- MEC: Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador / UNICEF, *Aprendamos a Leer*, Quito, Ecuador, 2000.
- MEC: Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, Dirección Provincial de Educación de Pichincha, Sistema Nacional de Estadística y Censo – SINEC, *Alumnos por nivel, zona y causas de deserción y no promoción, Año Lectivo 2002-2003*, Quito, Ecuador, 2005.
- PAPALIA, Diane / WENDKOS, Sally, *Desarrollo Humano*, Bogotá, Colombia, Mc Graw-Hill, 1993.
- QUINTANA, Hilda, *Enseñanza de la Comprensión Lectora*, 1999.
- RAMOS, Eduardo, *El Lenguaje y el Pensamiento*, D.F., México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.
- RAMOS, F./ MANGA, D./ PÉREZ, M., *La Dislexia Evolutiva: Manual de Psicopatología*, volumen II, Madrid, España, McGraw Hill, 1990.

- RAMOS, José Luis, *Perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras*, Orientación Educativa y Psicopedagógica MEC, Mérida, 1999.
- RUEDA, M., *La lectura: Adquisición, dificultades e intervención*, Salamanca, España, Ed. Amaru, 1995.
- VACA, Rómulo, *¿Cómo Concretar la Reforma Curricular Consensuada en el Primer Año de Educación Básica?*, Quito, Ecuador, 1997.
- VV.AA., *Libro Nuevo Ecuador de Lenguaje 1, Educación Primaria Básica*, Quito, Ecuador, Santillana, 1998.
- VV.AA., *El Mundo de Los Niños, Poesías y Canciones*, Barcelona, España, Salvat Editores, 1974.
- WOOLFOLK, Anita, *Psicología Educativa*, D.F., México, Prentice Hall, 1999.

➤ **Fuentes Electrónicas**

- <http://www.disfam.com/psicologia.htm> Febrero 2003.
- http://www.ldonline.org/cclinfo/spanish_1.html Febrero 2003.
- <http://www.nichcy.org/pubs/spanish/fs7stxt.htm> Febrero 2003.
- <http://www.psicologiacientifica.com/articulos/ar-vice01.htm> Febrero 2003.
- <http://www.estrada.com.ar/institucional/docente/lecturas> Noviembre 2003.
- <http://www.freelists.org/archives/eensm/03-2002/msg00027.html> Marzo 2004.
- <http://www.puc.cl/noticias/ficha/pub525.html> Abril 2004.

- <http://www.psycologia.com/articulos/ar-vice01.htm#indice> Abril 2004.
- <http://www.sapiens.ya.com/mateuad/aprendizajelectura2.htm> Abril 2004.
- <http://www.psicopedagogia.com> Mayo 2004
- http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/conceptualizacion.html
Agosto 2004
- <http://correo.puj.edu.co/dcae/Links/linea2.htm> Septiembre 2004
- <http://dialogica.com.ar/unr/redaccion1/unidades/unidad2/archives/000253.html>
Septiembre 2004
- <http://www.geocities.com/taouniv/aprendizaje.html> Octubre 2004.
- <http://aula.elmundo.es> Noviembre 2004.
- <http://www.psicopedagogia.com/articulos/> Noviembre 2004.
- www.caminantes.metropoliglobal.com/web/pedagogia/dislexia/dislexia3.htm
Noviembre 2004.

ANEXOS

- ANEXO 1** Formato de Registro de Evaluación por Habilidades
Lectura de Logogramas
- ANEXO 2** Formato de Registro de Evaluación por Habilidades
Conciencia de lo Impreso
- ANEXO 3** Formato de Registro de Evaluación por Habilidades
Conciencia Fonológica
- ANEXO 4** Formato de Registro de Evaluación por Habilidades
Comprensión y Expresión Verbal
- ANEXO 5** Formato de Hoja de Sugerencias
- ANEXO 6** Hoja de Sugerencias Revisada por:
Dra. Verónica Puruncajas
Coordinadora Pedagógica
Escuela Eugenio Espejo
- ANEXO 7** Alumnos por Nivel, Zona y Causas de No Promoción.
Nivel: Primario – Zona: Todas. Provincia: Pichincha.
Sistema Nacional de Estadísticas y Censo - SINEC
Dirección Provincial de Educación de Pichincha, MEC.
- ANEXO 8** Alumnos por Nivel, Zona y Causas de No Promoción.
Nivel: Medio– Zona: Todas. Provincia: Pichincha.
Sistema Nacional de Estadísticas y Censo - SINEC
Dirección Provincial de Educación de Pichincha, MEC.
- ANEXO 9** Alumnos por Nivel, Zona y Causas de Deserción.
Nivel: Todos – Zona: Todas. Provincia: Pichincha.
Sistema Nacional de Estadísticas y Censo - SINEC
Dirección Provincial de Educación de Pichincha, MEC.

REGISTRO DE EVALUACIÓN POR HABILIDADES

LECTURA DE LOGOGRAMAS

Alumno/a: _____

Mes / Año: _____

HABILIDADES	ND	PD	D

No Domina: ND

En Proceso de Dominio: PD

Domina: D

Observaciones: _____

REGISTRO DE EVALUACIÓN POR HABILIDADES

CONCIENCIA DE LO IMPRESO

Alumno/a: _____

Mes / Año: _____

HABILIDADES	ND	PD	D

No Domina: ND

En Proceso de Dominio: PD

Domina: D

Observaciones: _____

REGISTRO DE EVALUACIÓN POR HABILIDADES

CONCIENCIA FONOLÓGICA

Alumno/a: _____

Mes / Año: _____

HABILIDADES	ND	PD	D

No Domina: ND

En Proceso de Dominio: PD

Domina: D

Observaciones: _____

REGISTRO DE EVALUACIÓN POR HABILIDADES

COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN VERBAL

Alumno/a: _____

Mes / Año: _____

HABILIDADES	ND	PD	D

No Domina: ND

En Proceso de Dominio: PD

Domina: D

Observaciones: _____

HOJA DE SUGERENCIAS

TÍTULO: Programa para el Desarrollo de la Conciencia Fonológica para
Niños de Primer Año de Educación Básica

AUTORA: María Soledad Enderica Pérez

FECHA DE LA REVISIÓN: _____

REVISADO POR: _____

PROFESIÓN: _____

Sírvase contestar las siguientes preguntas con una X sobre la respuesta:

- | | | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| • ¿Cree que el programa cumple con el objetivo planteado? | <input type="checkbox"/> Si | <input type="checkbox"/> No |
| • ¿Las actividades propuestas están diseñadas para niños que cursan primer año de educación básica? | <input type="checkbox"/> Si | <input type="checkbox"/> No |
| • ¿Las actividades propuestas son didácticas y variadas? | <input type="checkbox"/> Si | <input type="checkbox"/> No |
| • ¿Se muestra el programa debidamente organizado, con una complejidad creciente? | <input type="checkbox"/> Si | <input type="checkbox"/> No |
| • ¿Son claras las indicaciones del programa? | <input type="checkbox"/> Si | <input type="checkbox"/> No |
| • ¿El sistema de evaluación es factible de utilizar? | <input type="checkbox"/> Si | <input type="checkbox"/> No |

OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES AL PROGRAMA:

FIRMA DEL PROFESIONAL

ANEXO 6

HOJA DE SUGERENCIAS

TÍTULO: Programa para el Desarrollo de la Conciencia Fonológica para
Niños de Primer Año de Educación Básica

AUTORA: María Soledad Enderica Pérez

FECHA DE LA REVISIÓN: 20-01-05

REVISADO POR: Dra. Verónica Purronegas

PROFESIÓN: Coordinadora Pedagógica

Sírvase contestar las siguientes preguntas con una X sobre la respuesta:

- ¿Cree que el programa cumple con el objetivo planteado? No
- ¿Las actividades propuestas están diseñadas para niños que cursan primer año de educación básica? No
- ¿Las actividades propuestas son didácticas y variadas? No
- ¿Se muestra el programa debidamente organizado, con una complejidad creciente? No
- ¿Son claras las indicaciones del programa? Si No
- ¿El sistema de evaluación es factible de utilizar? No

OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES AL PROGRAMA:

Es necesario darle más alcance y coherencia a las actividades.
Se debe vincular los fonológicos con lo semántico.


FIRMA DEL PROFESIONAL

ANEXO 7

REPÚBLICA DEL ECUADOR
 MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA
 DIRECCION PROVINCIAL DE EDUCACION DE PICHINCHA
 ESTADISTICA Y CENSO
 SISTEMA NACIONAL DE ESTADISTICA Y CENSO - SINEC

AÑO LECTIVO: 2002-2003
 FECHA: 05/02/03

Página 1 / 1

ALUMNOS POR NIVEL, ZONA Y CAUSAS DE NO PROMOCION

Nivel: Secundario - Zona: Todas

Provincia: PICHINCHA

CANTONES	PEDAGOG	PERSON	ECONOM	FAMILIA	SALUD	GEOGRAF	OTRAS	TOTAL
CAYAMBE	159	19	35	56	23	12	10	314
MEJIA	73	30	4	54	12	21	3	197
PEDRO MONCAYO	47	11	0	27	12	7	1	105
PEDRO V. MALDONADO	66	6	6	13	3	3	0	99
PUERTO QUITO	80	8	3	16	6	13	1	127
QUITO	1322	189	77	619	185	192	152	2736
RUWIMAHUI	40	15	3	19	7	11	0	95
SANTO DOMINGO	534	140	86	375	151	108	35	1429
SM. MIGUEL DE LOS BAN	41	8	5	13	14	7	0	88
T O T A L	2362	426	291	1192	413	314	202	5190

ANEXO 8

REPÚBLICA DEL ECUADOR
 MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA
 DIRECCION PROVINCIAL DE EDUCACION DE PICHINCHA
 ESTADISTICA Y CENSO
 SISTEMA NACIONAL DE ESTADISTICA Y CENSO - SINEC

AÑO LECTIVO: 2002-2003
 FECHA: 05/02/03

Página 1 / 1

ALUMNOS POR NIVEL, ZONA Y CAUSAS DE NO PROMOCION

Nivel: Medio - Zona: Total

Provincia: PICHINCHA

CANTONES	PEDAGOGOS	PERSON	ECONOM	FAMILIA	SALUD	GEOGRAF	OTRAS	TOTAL
CAVAMBE	98	40	26	72	26	16	19	297
MEJIA	10	50	33	49	10	2	2	216
PEDRO MONCAYO	33	2	0	1	0	1	0	37
PEDRO V. MALDONADO	1	9	0	2	1	0	1	20
PUEERTO QUITO	0	2	0	4	0	0	0	6
QUITO	6365	1898	1331	1460	458	564	509	12385
ROMANAHUI	284	48	53	22	21	13	12	453
SANTO DOMINGO	438	201	111	108	61	56	35	1093
SN. MIGUEL DE LOS BAY	25	7	3	9	6	8	10	88
TOTAL	7320	2347	1557	1719	583	660	589	14775

ANEXO 9

REPÚBLICA DEL ECUADOR
 MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA
 DIRECCION PROVINCIAL DE EDUCACION DE PICHINCHA
 ESTADISTICA Y CENSO
 SISTEMA NACIONAL DE ESTADISTICA Y CENSO - SINEC

AÑO LECTIVO: 2002-2003
 FECHA: 05/02/03

Página 1 / 1

ALUMNOS POR NIVEL, ZONA Y CAUSAS DE DESERCCION

Nivel: Total - Zona: Todas

Provincia: PICHINCHA

CANTONES	PEDAGOGOS	PERSON	ECONOM	FAMILIA	SALUD	GEOGRAF	OTRAS	TOTAL
CAYAMBE	59	82	93	101	49	197	49	630
MEJIA	48	139	70	170	39	297	19	782
PEDRO MONCAYO	9	30	26	37	17	72	2	193
PEDRO V. MALDONADO	20	72	34	24	16	66	15	267
PUERTO QUITO	10	16	26	45	27	246	24	394
QUITO	2885	3811	2807	3640	1206	7119	1460	22928
RUMIHAUI	138	102	96	92	43	228	33	732
SANTO DOMINGO	221	829	644	646	308	2133	373	5364
SN. MIGUEL DE LOS BAN	43	28	23	38	33	83	22	270
T O T A L	3433	5109	3619	4993	1768	10461	1997	31580