

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

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

**PROCESOS COGNITIVOS Y PSICOLINGÜÍSTICOS
PREDICTORES DEL ÉXITO EN EL APRENDIZAJE DE LA
LECTURA INICIAL, EN LOS NIÑOS DE SEGUNDO AÑO DE
EDUCACIÓN BÁSICA DEL COLEGIO CHARLES DARWIN**

Realizada por: Lissette Escobar Badillo

Directora: Dra. Mercedes Cordero

Quito, 2006

INDICE

INTRODUCCIÓN	v
JUSTIFICACIÓN	vi
OBJETIVO GENERAL	vii
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	vii
CAPITULO I	
1.1 El aprendizaje de la lectura y escritura desde la teoría cognitiva	1
1.1.1 Inserción del enfoque cognitivo de la lectoescritura, en la práctica educativa	3
1.2 Habilidades cognitivas y psicolingüísticas en el aprendizaje de la lectura y escritura	5
1.2.1 Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura y escritura	16
1.3 El lenguaje como precursor del aprendizaje lector	18
1.3.1 El rol de la audición en la adquisición del lenguaje	22
1.4 La alfabetización inicial y el aprendizaje de la lectura	24
1.4.1 Etapas de la lectura	27
1.4.2 Estrategias de la lectura	29
1.5 Otros elementos que influyen en el éxito lector	
1.5.1 Aspectos físicos y fisiológicos	30
1.5.2 Aspectos sociales, emocionales y culturales	31

1.5.3 Ambiente familiar	32
1.5.4 La inteligencia	33

CAPITULO II

2.1 Trastornos Específicos de Aprendizaje (TEA)	35
2.2 Factores que intervienen en los TEA	38
2.3 Manifestaciones de los TEA en los diferentes niveles de enseñanza	40
2.4 Tipos de trastornos específicos del aprendizaje	
2.4.1 Trastornos específicos de la lectura	41
2.4.2 Trastornos del cálculo	42
2.4.3 Trastornos de la escritura	43
2.5 Procesos cognitivos y psicolingüísticos que se desarrollan desde el periodo preescolar y su relación con la dislexia	44
2.6 La familia y los trastornos del aprendizaje	47

CAPITULO III

3.1 Trabajo Experimental	53
3.2 Descripción del Análisis Estadístico	56
3.3 Resultados del Trabajo de Campo	
3.3.1 Medidas de Tendencia Central	58
3.3.2 Análisis de frecuencias	62
3.3.3 Regresión lineal	69
3.3.4 Análisis de Resultados	70

CONCLUSIONES	75
RECOMENDACIONES	78
GLOSARIO	80
BIBLIOGRAFÍA	83
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Se podría decir que la lectura es la clave maestra que nos abre la puerta al mundo de lo simbólico, que es el aprendizaje determinante para nuestra inserción en la cultura y la base para tener éxito en nuestra vida académica posterior. Por estas razones la presente disertación contiene una investigación teórica y un trabajo de campo orientados a encontrar la capacidad predictiva de algunos procesos cognitivos y psicolingüísticos sobre el éxito en la lectura inicial.

Al inicio se encuentra la justificación y los objetivos que precedieron a este trabajo, a continuación el marco teórico y por último todo lo referente a la investigación.

A lo largo del primer capítulo se desarrolla la teoría que sostiene el proceso lector, de manera que se abarca el aprendizaje de la lectura y escritura vistas desde la teoría cognitiva, las habilidades cognitivas y psicolingüísticas en el aprendizaje de la lectura y escritura, la alfabetización inicial; y por último se detallan otros elementos que influyen en el éxito lector.

Es indispensable ver claramente que al querer detectar lo antes posible un defecto en el aprendizaje lector, lo que se pretende es tratar a tiempo y en lo posible evitar un trastorno de aprendizaje, por lo que el segundo capítulo comprende conceptos, clasificación y factores que intervienen en los Trastornos Específicos de Aprendizaje, como también las características que presentan las familia de los niños TEA.

El tercer capítulo corresponde a la investigación de este trabajo, donde se detalla el proceso que se siguió para obtener los datos y se muestran los resultados, a través de tablas de medidas de tendencia central, análisis de frecuencias y análisis de regresión lineal, con su debida explicación. Mediante este camino se pretende verificar si existe o no la capacidad de predicción de los procesos de: conciencia fonológica, conciencia sintáctica, conocimiento de las letras y el reconocimiento visual de palabras en su etapa prealfabética, con respecto a la comprensión lectora. Cabe mencionar que los resultados de esta investigación no son generalizables, dado el tamaño no representativo de la muestra, frente a la población.

JUSTIFICACIÓN

Incuestionablemente la lectura es el eje principal del acceso al conocimiento, dentro de la vida escolar, de manera que si este proceso no tiene éxito, el resto del aprendizaje se verá significativamente afectado. El entorno del niño generará exigencias permanentes, a las que no podrá responder como los demás niños de su edad y nivel de escolaridad, lo cual se transformará en una constante fuente de insatisfacciones que afectarán no solo sus procesos de aprendizaje, sino todo su desarrollo como persona.

En nuestro país, el 90,1% de los niños entre los 6 y los 12 años asisten a la Escuela Primaria. A pesar de los esfuerzos por conseguir un mayor acceso y retención de los niños en la Educación Básica, se encuentran tasas de deserción escolar muy elevadas, muestra de esto es que apenas el 44,6% asisten a la Secundaria.¹

Una de las causas de la deserción escolar es la deficiencia en la lectura, lo cual podría significar el inicio de una Dificultad en el Aprendizaje. Según estudios realizados el 8% de los niños que asisten a la escuela presentan Trastornos en el Aprendizaje.² En nuestro medio las estadísticas indican que en la ciudad de Quito, durante el año 2004, de un total de 31 escuelas que trabajan con un Programa de Apoyo a los niños con Dificultades en el Aprendizaje, se ha verificado que asisten a ellas 1148 niños con este problema.³

El Ministerio de Educación y Cultura con su Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación “APRENDO”, encontró que el nivel alcanzado en lo que respecta a la comprensión lectora de los niños del Tercer año de educación básica se halla entre el 25% y 50%⁴.

Los datos presentados anteriormente muestran la urgente necesidad de tomar nuevas vías, en nuestro medio, para elevar el rendimiento y satisfacción dentro de las aulas.

¹ Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador SIISE, en base a los Censos de Población llevados a cabo por el Instituto Nacional de Estadística y Censos INEC, 2001.

² <http://aupec.univalle.edu.co/informes/abril98/aprender.html>

³ MEC, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Provincial de Pichincha

⁴ Ministerio de Educación y Cultura, Análisis de las Pruebas APRENDO 96 y de sus Resultados, Ecuador, EB/PRODEC, 1999, 14 y 15.

En vista de que la lectura forma parte de las bases del desempeño escolar es necesario intervenir a tiempo, tanto con estrategias que guíen el aprestamiento de los niños, como con estrategias de intervención que desarrollen el nivel de procesos cognitivos y psicolingüísticos estrechamente relacionados con el desempeño lector y que han sido relegados en nuestra educación.

Por medio de este trabajo, se busca dar un primer paso, es decir, determinar la relación predictiva de cada uno de estos procesos con el nivel de aprendizaje en la lectura, con el fin de identificar tempranamente si un niño tiene el riesgo o no de fracasar en el aprendizaje lector inicial.

Objetivo General

Comprobar la capacidad predictiva de algunos requisitos previos al aprendizaje de la lectura (conciencia fonológica, conciencia sintáctica, conocimiento del alfabeto y reconocimiento visual de palabras) en relación al éxito en la comprensión lectora inicial, en el grupo de 34 niños /as de Segundo Año de Educación Básica en el año lectivo 2003 – 2004 del Colegio Charles Darwin.

Objetivos Específicos

- Verificar, al inicio del 2° año de Educación Básica, el nivel de desarrollo de los siguientes requisitos para el aprendizaje de la lectura: conciencia fonológica, la conciencia sintáctica, el conocimiento de las letras y el reconocimiento visual de palabras en su etapa prealfabética.
- Evaluar el nivel de comprensión lectora que hayan alcanzado los niños al finalizar el 2° año de Educación Básica.
- Realizar el análisis de los resultados
- Enunciar las conclusiones que este estudio sugiere.
- Elaborar Recomendaciones, a partir de los hallazgos logrados.

CAPITULO I

1.1 EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA DESDE LA TEORÍA COGNITIVA

Evidentemente el dominio de la lectura y la escritura es uno de los principales objetivos de la educación primaria. Estos aprendizajes son un medio de acceso al conocimiento y constituyen, a la vez, materia de instrucción e instrumento para el manejo de las otras fases del currículo, es decir, que mientras que antes el primer objetivo de la educación era “aprender a leer”, en la actualidad el énfasis de esta es “leer para aprender”.

Además, como señala Felipe Alliende, “la eficiencia en la lectura se relaciona directamente con el éxito escolar, ya que el lector rápido y preciso posee un instrumento inapreciable para penetrar en el amplio mundo del conocimiento que yace tras la cubierta de los libros”⁵. Es decir, que el lector deficiente no puede procesar directamente el significado, por lo que dependerá en gran medida de lo que aprende escuchando, motivo por el cual tiende a fracasar en las materias que requieren de lectura.

En el pasado la lectura y la escritura sufrían un divorcio, ya que la primera estaba considerada como un proceso de decodificación y la segunda como un proceso de codificación. En la actualidad están concebidos como dos procesos íntimamente relacionados, ya que el uno tiene la función de retroalimentar al otro, es decir que la producción de diversos textos mejora la comprensión lectora, y la lectura conduce a un mejor desempeño en la escritura. Cuando los estudiantes participan de estas dos experiencias de manera combinada, desarrollan niveles de pensamiento más altos que cuando cada proceso es practicado en forma aislada.

A cerca de estos dos procesos la teoría cognitiva entrega su aporte conceptualizándolos de la siguiente manera: “la lectura es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias cognitivas de alto nivel, que depende de las motivaciones del sujeto y de lo que cada lector conoce del mundo y de las experiencias que posee”⁶. Por otro lado “la escritura es una actividad de comunicación humana, que

⁵ Alliende, Felipe, **La lectura teoría, evaluación y desarrollo**, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, 2002, p. 18 – 19.

⁶ <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Bono,%20Donolo,%20Rinaudo.htm> Fecha: 13 - nov - 2006

a través del funcionamiento de procesos cognitivos, lingüísticos y prácticos, permite la exteriorización de hechos, pensamientos y sentimientos por medio de signos gráficos.”⁷.

Es decir que en el desarrollo de la lectura y la escritura interactúan diferentes factores que inciden en su asimilación, cabe mencionar que siempre estos factores han sido estudiados de manera parcializada, ya que sería muy difícil abarcar todos los aspectos a la vez.

Desde el punto de vista cognitivo, también es fundamental reconocer la continuidad y la complementariedad existente entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, además la importancia que tiene el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes acerca de la lectura y sus funciones, los que han sido definidos como “alfabetización emergente”. “Investigaciones como la de Whitehurst y Lonigan, en 1998, han estudiado la evolución de estos aspectos y han establecido que su influencia resulta determinante para el aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto escolar formal”.⁸

Así mismo, mediante investigaciones como las de Purcell Gates y Dahl, en 1991, “se ha comprobado que los niños que inician el primero básico con un mayor conocimiento de las letras del alfabeto, una mayor conciencia de los sonidos de la lengua, un vocabulario amplio, además de la capacidad de reconocimiento visual de palabras y la familiaridad con distintos tipos de texto obtienen un mejor nivel de desempeño lector.”⁹

En latinoamérica se encuentra la investigación dirigida por Luis Bravo, en el 2001, que sostiene la existencia de una relación significativa entre el grado de desarrollo de algunos procesos cognitivos y psicolingüísticos que los niños presentaban al inicio del primer año básico y el nivel de lectura alcanzado al finalizar este curso. En este estudio Bravo encontró que variables como la identificación del primer fonema de las palabras, el conocimiento de las letras del alfabeto y el reconocimiento de nombres propios escritos podrían configurar un “umbral” cognitivo para el aprendizaje inicial de la lectura.

⁷ Bilbao, Cruz, **Curso de dislexia, disgrafía y disortografía**, Universidad de Burgos, 2000, p.3

⁸ Bravo, Luis, **Diferencias de preparación para el aprendizaje de la lectura en niños que ingresan al primer año básico**, Santiago de Chile, B. Inv. Educ. 16 Fac. de Educ, 2002, p. 158.

⁹ Ibid, Bravo, Luis, p. 158

Además el grupo de niños que alcanzó el nivel psicolingüístico establecido como criterio mínimo para cada una de las habilidades evaluadas, mostró el mejor nivel en las pruebas de lectura, mientras el otro grupo mostró niveles decrecientes en su desempeño lector, asociados al nivel psicolingüístico observado al inicio.¹⁰

En nuestro país, Soledad Enderica en su disertación previa a la obtención del título de Psicóloga Educativa, presenta la propuesta de un programa para desarrollar las habilidades metalingüísticas implicadas en el proceso de lectoescritura, con énfasis en la conciencia fonológica, dirigido a niños de primer año de educación básica. Sin embargo no existen aún datos sobre su aplicación, por lo que no constituye un soporte para el presente trabajo.

1.1.1 INSERCIÓN DEL ENFOQUE COGNITIVO DE LA LECTOESCRITURA, EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En lo relacionado a la práctica docente y el aprendizaje de la lectoescritura es importante mencionar que los fundamentos cognitivos a cerca de la lectura son incluidos también, en las premisas básicas que debe tener un buen programa de lectura para niños que aún no ingresan al primer grado, según presenta la Sociedad Internacional para la Lectura (International Reading Association, IRA, 1995)¹¹. Estas son:

- “La lectura y la escritura en la escuela deben permitir a los niños partir de los conocimientos que ya poseen del lenguaje oral y escrito.
- El aprendizaje debe ocurrir en un ambiente cálido en el que los niños adopten una actitud positiva hacia sí mismos hacia el lenguaje y la alfabetización.
- Para que el aprendizaje sea óptimo los maestros deben hacer que los niños participen en forma activa en muchas experiencias significativas del lenguaje funcional, como hablar, escuchar, escribir y leer.
- Los maestros de niños pequeños deben prepararse para reconocer las diferencias en los antecedentes lingüísticos y culturales y hacer hincapié en la lectura como parte integral de las artes del lenguaje y del programa en su totalidad.”¹²

¹⁰ Rfr. Bravo, Luis, *diferencias de preparación para el aprendizaje de la lectura e n niños que ingresan al primer año básico*, B. Inv. Educ. 16 Fac. de Educ., Santiago, 2002, p. 158 – 160.

¹¹ Woolfolk, Anita, **Psicología Educativa**, México, Ed. Prentice Hall, 1999, p. 58

¹² *Ibid*, Woolfolk, Anita, p. 58.

El desarrollo lingüístico de un niño depende en gran parte de la guía de su maestro. De la manera en que este estimule al niño y aproveche sus errores para impulsar a su crecimiento, sin caer en el corregir o bloquear lo mal dicho simplemente, dependerá sus logros y motivación hacia el aprendizaje y perfeccionamiento del lenguaje oral y escrito.

Como sostiene Cazden, los significados de las palabras se adquieren con mayor facilidad en el trato y las conversaciones con un adulto que introduce nuevas palabras. También la lectura en voz alta es otra manera eficiente de estimular el lenguaje, en vista de que nos conduce a conversaciones sobre imágenes o ideas presentes en los libros. “La importancia de la interacción individual con un adulto en el desarrollo de las habilidades lingüísticas ha sido resaltada por muchos educadores y Psicólogos (Morrow, 1997; Rice, 1989), lo que coincide con la teoría del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky”.¹³

De esta manera ha cambiado la concepción anterior, que toma a la “inmadurez lectora” como causante de problemas de lectura, por lo que a través del tiempo se ha buscado cuál es la edad idónea para que los niños aprendan a leer y a escribir y cuáles son las habilidades que requieren para que no fracasen en este aprendizaje.

Actualmente se ha superado la concepción de que la madurez lectora depende fundamentalmente del desarrollo del esquema corporal, la psicomotricidad, lateralidad, percepción visual, orientación visual y temporal. Lo que se sostiene ahora es que para favorecer la madurez lectora se debe utilizar el lenguaje en toda su extensión, lo que contribuirá al desarrollo de la conciencia léxica, silábica y fonológica que han sido identificados como elementos favorecedores del aprendizaje lector.

En conclusión el enfoque cognitivo compara al aprendizaje de la lectoescritura con un “parto intelectual”, ya que es el resultado, no solamente del curriculum y los profesores que intervienen en él, sino de un conjunto de procesos cognitivos y psicolingüísticos intrínsecos al desarrollo del niño, que emergen varios años antes del aprendizaje en sí, que deben ser estimulados y que son determinantes para su éxito posterior.

¹³ Woolfolk, Anita, **Psicología Educativa**, México, Ed. Prentice Hall, 1999, p. 58

1.2 HABILIDADES COGNITIVAS Y PSICOLINGÜÍSTICAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Para alcanzar el aprendizaje de lectura y escritura, existen dos tipos de procesos, los básicos y los superiores. Mediante los primeros se logra el reconocimiento y la comprensión de las palabras. Y por los segundos la decodificación y la comprensión de textos. La decodificación abarca los procesos perceptivos (percepción visual) y los procesos léxicos que tienen dos vías, la directa o léxica que da lugar al proceso de globalización, y la vía indirecta o fonológica, que da lugar a la segmentación.¹⁴

Por otro lado, la comprensión de palabras está relacionada con el léxico interno o lexicón. Cuando se trata de los procesos superiores se busca la comprensión de los textos, y están involucrados tanto con los procesos sintácticos como con los semánticos.

Estos procesos son fundamentales para el aprendizaje de la lectoescritura, sin embargo los procesos básicos tienen una especial importancia en las primeras etapas del aprendizaje y tienen que llegar a automatizarse ya que si esto no sucede, los procesos superiores de comprensión no llegarán a darse.

a) PROCESOS PERCEPTIVOS:

Específicamente la percepción visual es una de las primeras actividades que forman parte del proceso lector. En primer lugar se fija la mirada en los símbolos impresos y los ojos se desplazan de izquierda a derecha mediante unos saltos rápidos denominados movimientos oculares saccádicos, de manera que a lo largo de una línea se van alternando fijaciones y movimientos saccádicos y sólo se lee en los periodos de fijación.

b) PROCESOS LÉXICOS:

El segundo paso del proceso lector es llegar al significado de las palabras y si el objetivo también es la lectura en voz alta, se necesitará trabajar en la pronunciación. Es distinta la manera con la que llegamos a las palabras que nos resultan familiares y que reconocemos visualmente y a las que son desconocidas y es necesario analizar sus partes para poder pronunciarlas. Existen varios procesos para alcanzar el reconocimiento de las palabras y extraer el significado de estas. A continuación se detallarán algunos.

- **Ruta fonológica o indirecta:**

Es la que nos permite la lectura de palabras segmentándolas en sus componentes, sea en sílabas o sonidos, es decir que se basa en la segmentación fonológica de las

¹⁴ Bilbao, Cruz, **Curso de dislexia, disgrafía y disortografía**, Universidad de Burgos, 2000, p.1

palabras escritas. A través de esta ruta se puede leer las palabras desconocidas, poco frecuentes o pseudopalabras. En lo que respecta al castellano por medio de esta vía se puede leer cualquier palabra ya que es un idioma alfabético, a excepción de los extranjerismos.

En conclusión, el proceso de esta ruta se resume en identificar las letras a través del análisis visual, en recuperar los sonidos, pronunciarlos haciendo uso del léxico auditivo y acceder al significado de cada palabra en el léxico interno. Esta vía es más lenta que la vía directa, ya que el proceso que se sigue es más largo hasta reconocer la palabra, sin embargo es de vital importancia, sobretodo en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura.¹⁵

- **Ruta visual, directa o léxica:**

Esta es una ruta que nos permite el reconocimiento global de la palabra y su pronunciación inmediata sin la necesidad de analizar los componentes. Los pasos a seguir en la lectura por la vía directa son: analizar globalmente la palabra escrita (análisis visual), activar el logogen correspondiente, acceder al significado del léxico interno y si hay que leer en voz alta recuperar la pronunciación.

Este modelo permite explicar la facilidad que tenemos al reconocer las palabras que hemos visto con frecuencia, es decir que con esta ruta se puede leer las palabras que son familiares a nivel escrito. Cabe recalcar que estas dos vías no son excluyentes, al contrario ellas coexisten en los lectores hábiles. Conforme la habilidad lectora se desarrolla, aumenta el uso de la vía directa.¹⁶

Por otro lado, Bravo describe los procesos básicos del aprendizaje relacionados con lectura, en tres niveles¹⁷:

Primer nivel: es el nivel cognitivo que tiene que ver con los denominados *procesos periféricos*, que son los que permiten la recepción de la información (percepción y discriminación visual) y el grado de eficacia atencional con que lo realiza.

Segundo nivel: tiene que ver con el *pensamiento verbal abstracto* que implica un nivel de complejidad y abstracción vinculado al potencial intelectual de cada individuo y a los conocimientos y experiencias previas.

¹⁵ Bilbao, Cruz, **Curso de dislexia, disgrafía y disortografía**, Universidad de Burgos, 2000, p. 2

¹⁶ Bilbao, Cruz, **Curso de dislexia, disgrafía y disortografía**, Universidad de Burgos, 2000, p.3

¹⁷ Bravo, L. , **Lenguaje y dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector**, México, 3º ed.: Alfaomega, 1999, pp. 108 - 112

Tercer nivel: involucra a la *memoria verbal*, el procesamiento fonológico y el procesamiento visual-ortográfico; procesamiento encargado de traducir la información visual en verbal.

Una vez que el niño haya registrado la palabra y esta se encuentre en su campo perceptivo, deberá realizar una categorización de los componentes de la palabra y continuará el proceso utilizando las vías de acceso directo o fonológico.

El objetivo de los procesos específicos de lectura es representar el material escrito de tal manera que sea utilizable por el resto del sistema cognitivo. La capacidad lectora puede ser definida, en consecuencia, como el conjunto de procesos perceptivos que permiten que la forma física de la señal gráfica ya no constituya un obstáculo para la comprensión del mensaje escrito.

La capacidad lectora, como cualquier otra capacidad cognitiva, es una transformación de representaciones (llamadas de entrada) en otras representaciones (llamadas de salida). La representación de entrada es un patrón visual, el cual corresponde a una palabra escrita. Y la representación de salida es una representación fonológica. Cada palabra que conocemos -sepamos leerla o no- es una forma fonológica, una pronunciación. La forma ortográfica de una palabra puede definirse como una secuencia ordenada de grafemas. Es abstracta, en el sentido de que es independiente del hecho de que la palabra se escriba con mayúscula o con minúscula, con letra cursiva o imprenta, y con tal o cual clase de tipo de letra.

Si la lectura de las palabras no pasara por la categorización perceptiva de las letras (proceso de decodificación), no sería posible aprender a reconocer rápidamente las palabras que tienen una apariencia física tan poco habitual.

Dentro de la psicología cognitiva se han registrado significativos progresos en el conocimiento de los procesos de lectura del lector hábil. Se ha demostrado que la lectura hábil pone en marcha procesos específicos complejos y que su aprendizaje pasa por el descubrimiento y la utilización del *principio alfabético* de correspondencia entre las letras y los fonemas¹⁸.

¹⁸ Bravo, L. , **Lenguaje y dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector**, México, 3° ed.: Alfaomega, 1999, p. 135

Varias investigaciones, como la de Bravo en 1998, afirman que el aprendizaje lector inicia mucho antes del Segundo de Básica, ya que se desarrollan procesos cognitivos y psicolingüísticos que son determinantes para el aprendizaje de la lectura inicial. Estos son procesos muy específicos que predicen el rendimiento lector posterior.

Según el estudio de Lundberg en 1985, después de realizar el seguimiento de 700 niños encontró que su aprendizaje de lectura y escritura dependió del desarrollo previo del lenguaje. Para este 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 lectura¹⁹.

Es preciso aclarar que cuando se habla de lenguaje no abarcamos solamente a la expresión fonoarticulatoria del habla, sino que lo comprendemos también como 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 oral²⁰.

Sawyer, en 1992, confirmó que el lenguaje pre escolar es precursor de la lectura temprana. Las habilidades verbales que predijeron este aprendizaje en Kindergarten fueron reconocer el nombre o el fonema de las letras, el nombre de los números e identificar algunas palabras. Más tarde, la segmentación de una oración en las palabras que la constituyen y el análisis de sus componentes fonémicos²¹.

En primer año básico, 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.

Compton en el 2000, por su parte, hizo un estudio de diversos procesos cognitivos y verbales que fueron predictores del aprendizaje de la lectura entre el Kinder y el Primer año. Su estudio menciona que hay una alta estabilidad entre las habilidades pre-lectoras evaluadas en el Jardín Infantil y la lectura posterior.

Sus resultados mostraron que los niños que tenían mejores puntajes en las pruebas de velocidad para nombrar números, de conocimiento del nombre y la

¹⁹ <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=442> Fecha: 2005-08-15

²⁰ <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=442> Fecha: 2005-08-15

²¹ <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=442> Fecha: 2005-08-15

pronunciación de algunas letras, obtuvieron mejor aprendizaje en lectura meses después. De todas las variables predictivas, la que tuvo mayor fuerza individual fue el reconocimiento del fonema inicial de las palabras.

En resultados de investigaciones chilenas se han encontrado 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 fines del primero y a fines del 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 años²².

Esto nos lleva a pensar que mediante el desarrollo de los procesos que intervienen en la lectura, inclusive los que se desarrollan mucho antes de la escolaridad del niño, es posible determinar cuáles serán los niños que tendrán mayores dificultades para aprender a leer. De manera que la clave del éxito en el aprendizaje inicial de la lectura está durante la etapa preescolar, en el desarrollo de procesos cognitivos y fundamentales para este aprendizaje.

Entre los procesos predictivos que aparecen con mayor frecuencia en la mayoría de las investigaciones se encuentran: el desarrollo del lenguaje oral, de la conciencia fonológica, de la memoria verbal, de la velocidad para nombrar objetos y la asociación visual- semántica. Cuando son entrenadas en el Jardín Infantil, tienen como efecto un buen rendimiento lector en básica. Además es interesante notar que hay bastante coincidencia en los resultados de estas investigaciones de seguimiento lo cual da alta confiabilidad a sus resultados.²³

Así es como la evolución de estos procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje de la lectura producen un cambio cualitativo en la mente del niño, al cabo de varios años, dependiendo tanto de las condiciones del medio como de las habilidades propias del sujeto, se efectúan acomodaciones mentales frente a los componentes del lenguaje escrito.

Los procesos específicos de la lectura no son procesos de comprensión sino más bien aquellos que llevan a la comprensión. Según Morais, los lectores deficientes, desde

²² <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=442> Fecha: 2005-08-15

²³ Bravo, Luis, **Los procesos Cognitivos en el Aprendizaje de la Lectura Inicial**, Chile, Pensamiento Educativo. Vol. 27, 2000, p. 55

el inicio del aprendizaje, utilizan ampliamente el contexto para paliar un reconocimiento de palabras demasiado lento. Si disponen de tiempo libre para realizar la lectura, su deficiencia puede pasar inadvertida, pero si se limita considerablemente el tiempo del que disponen son incapaces de comprender el texto²⁴.

Los lectores hábiles no son conscientes de los mecanismos que se utilizan en la lectura, a pesar de que se tiene la impresión de que somos conscientes del sentido de lo que leemos de una manera directa, inmediata, esa comprensión no deja de ser el resultado de una actividad mental compleja.

Para comprender los textos, utilizamos nuestras competencias léxicas (es decir, el conocimiento que tenemos del sentido de las palabras), así como procesos de análisis sintáctico y de integración semántica; utilizamos incluso nuestros conocimientos del mundo, nuestra experiencia personal pero todos estos procesos y conocimientos se ponen también en marcha cuando comprendemos el lenguaje oral. Estos procesos y conocimientos se desarrollan en el niño mucho antes de que aprenda a leer.²⁵

Existen dos situaciones a partir de las cuales se construye el lenguaje oral. La primera es la Interacción Lingüística y la segunda es mediante el Conocimiento Metalingüístico.²⁶

a) Interacción Lingüística

Evidentemente el lenguaje es el principal medio para la comunicación y transmisión de la cultura. Si bien es cierto a través de este podemos interactuar socialmente pero también, la interacción social nos permite construir el lenguaje oral.

Es decir que “aprendiendo las reglas del comportamiento social se aprende a hablar y aprendiendo a hablar se aprende el comportamiento social”. Definitivamente el lenguaje se autoconstruye, los aportes de la psicolingüística han mostrado que el lenguaje no se aprende a través de la enseñanza directa sino que se construye. El niño descubre las reglas del comportamiento lingüístico a partir de las interacciones con los

²⁴ Morais, J., **El arte de leer**, Madrid, Ed. Visor, 1998, p. 219.

²⁵ Morais, J., **El arte de leer**, Madrid, Ed. Visor, 1998, p. 219.

²⁶ Orellana, Eugenia, **El desarrollo del lenguaje oral y sus implicancias en el aprendizaje lector**, Chile, Pensamiento Educativo Vol. 19, 1996, p. 209

adultos, y las hace suyas a través del planteamiento de hipótesis que confirma o rechaza en su actuar lingüístico.²⁷

Por ejemplo algunos errores de los niños suelen mostrar esta capacidad de construcción y de evaluación de sus hipótesis acerca del aprendizaje del lenguaje por imitación. Por lo general los niños atraviesan una etapa en la que dicen yo “andé” o “ayer dijo”, por supuesto ¿si se dice “yo baile”, por qué no se puede decir “yo andé?”.

Mediante estas experiencias el niño adquiere vocabulario, modelos sintácticos y reconocimiento fónico. Según Mattingly, en 1978, dicha autoconstrucción semántica, sintáctica y fonológica sigue creciendo hasta el tercer año de edad. A partir de esta edad en algunos niños, cuyo medio lingüístico fuere pobre y repetitivo este proceso se detendría, ya que no le estimula a tener dudas o a que busque recursos para lograr nuevas significaciones o estructurar comunicaciones nuevas y diferentes. Mientras que en otros niños el proceso continuaría evolucionando y nutriéndose. De hecho en el segundo caso intervendría un entorno lingüístico rico en vocabulario y diverso en construcciones sintácticas, produciendo curiosidad e interés en el niño hacia el lenguaje.²⁸

El lenguaje es un área más dentro del desarrollo del niño, sin embargo este no podrá darse si no existe la interacción directa con otras personas. Si un niño vive aislado lograría desplazarse, crecería, aprendería a resolver problemas, pero no hablaría, es decir no autoconstruiría su lenguaje. Los seres humanos nacen con el sistema fonoarticulatorio que le permite emitir sonidos y articularlos de diferentes formas; sin embargo, por la complejidad de los sistemas lingüísticos, se necesita más que la base morfofisiológica.

Como se ha mencionado anteriormente, el lenguaje se construye a partir de la interacción social, por lo que es de gran importancia tener en cuenta la forma en que recibe el niño una corrección por parte del adulto. Es decir, que el momento de recibir un mensaje mal construido por el niño, se debería parafrasearlo correctamente en forma de pregunta, de manera que se le entregue al niño un mensaje bien construido y se mantenga el canal de comunicación abierto.

²⁷ Orellana, Eugenia, *Ibid*, ,p. 209

²⁸ Orellana, Eugenia, **El desarrollo del lenguaje oral y sus implicancias en el aprendizaje lector**, Chile, Pensamiento Educativo *Vol. 19*, 1996, p. 210

Según Garton, el lenguaje dirigido a los niños es demasiado restringido al aquí y al ahora, refiriéndose a objetos presentes o experiencias vividas por ellos, de manera que se termina hablando en presente y en oraciones declarativas, lo que da como resultado una retroalimentación entre la semántica y la sintáctica (una semántica restringida conlleva a una sintáctica restringida). Así se puede ver que la interacción, una vez más, juega un papel fundamental en el desarrollo de esta habilidad.

Por otro lado, el enlace que hay entre el lenguaje y el pensamiento es indiscutible ya que hoy en día los autores han aceptado que existe un desarrollo paralelo entre estas dos funciones. El lenguaje interviene como mecanismo estructurante del pensamiento y este permite usar conceptos más específicos y eficientes que los mecanismos sensoriomotores y las imágenes mentales. La lógica del lenguaje ayuda a estructurar el pensamiento y repercute en la lógica interna del razonamiento²⁹.

b) El Conocimiento Metalingüístico

Al hablar de la metalingüística nos referimos a la habilidad de reflexionar sobre el lenguaje, separando la forma del significado, es decir se refiere al conocimiento del lenguaje y no al uso de este para la interacción.³⁰

Por lo que se analizarán los aspectos semánticos, que son los relacionados con el acceso al contenido; los aspectos sintácticos, concernientes a la organización; y los aspectos fonológicos que comprenden lo que se refiere a la estructura alfabética de la lengua.

Los aspectos semánticos abarcan la simbolización a partir del lenguaje. Se encuentra relacionado a la toma de conciencia de la organización de los contenidos de la memoria y con la fluidez para establecer relaciones significativas que tenga el sujeto. Tener redes semánticas ricas y flexibles facilita la comprensión de los mensajes.

La toma de conciencia de los aspectos sintácticos facilita la organización de las ideas en expresiones claras y precisas, además permite obtener mayor información de los mensajes recibidos. En el niño se ejercita este aspecto basándose en la

²⁹ Orellana, Eugenia, *Ibid*, pp. 212 – 214.

³⁰ Garton, A., **Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición**, Barcelona, Ed. Paidós, 1994.

metacognición de las partes de la oración y la función que cumple cada una de ellas en el texto. Los aspectos fonológicos comprenden la toma de conciencia de las unidades mínimas que componen las emisiones lingüísticas. El niño necesita de un proceso sistemático para que adquiera el conocimiento del sistema alfabético de la lengua.

La toma de conciencia de estos tres aspectos se logra a través de situaciones bien estructuradas para el cumplimiento de estos objetivos. En conclusión el conocimiento lingüístico se alcanza mediante la vivencia de dos situaciones sistemáticas: la interacción y la metalingüística, las cuales deben ser desarrolladas pedagógicamente. A continuación se describirá la vinculación entre los conocimientos metalingüísticos y el conocimiento del lenguaje escrito.³¹

b. 1) Conocimiento Metalingüístico de tipo Semántico

Según Vellutino en 1993, las habilidades cognitivas subyacentes a la lectura, más significativas con relación a los aspectos semánticos son la habilidad para atribuir significado a los conceptos (personas, lugares, conceptos, etc.) y la habilidad para usar el conocimiento de conceptos familiares, para comprender el significado individual de palabras escritas y para comprender diversos temas incluidos en el texto³².

Este autor plantea que “la dislexia sería un síntoma de un mal procesamiento o almacenaje de la información”, así dicho almacenamiento se refiere a que cada estímulo se transforma en una categoría, la cual se convierte en una representación más abstracta.

De esta manera, la categorización permite crear redes de conocimiento semántico, es decir que los elementos están guardados en la memoria según las clases a las que pertenecen. Desde esta óptica, la ejercitación de los aspectos semánticos implica trabajar en la formación de categorías, resolución de analogías y manejo eficiente y fluido de información.

Por otro lado, de acuerdo con Alegría en 1993, leer consiste en desarrollar una vía de acceso a conocimientos lingüísticos partiendo de la representación escrita de la lengua, lo que significa, crear un medio que permita acceder al léxico interno a partir de

³¹ Orellana, Eugenia, **El desarrollo del lenguaje oral y sus implicancias en el aprendizaje lector**, Chile, Pensamiento Educativo Vol. 19, 1996, pp. 214, 215.

³² Orellana, Eugenia, **El desarrollo del lenguaje oral y sus implicancias en el aprendizaje lector**, Chile, Pensamiento Educativo Vol. 19, 1996, p.216

la representación gráfica. Este léxico interno es una estructuración hipotética, en la que el individuo tiene almacenados, en forma organizada, los conocimientos lexicales. Dicha organización, en parte, es el ordenamiento de los elementos en categorías cada vez más incluyentes y abstractas. Es decir, en lo que respecta a los aspectos semánticos, los dos autores coinciden en su planteamiento.

En conclusión, de acuerdo con estos dos autores los aspectos semánticos tienen una función de vínculo entre la lectura y el significado de esta. Con el fin de que esta función se cumpla con éxito, los aspectos semánticos deben estar organizados para que la persona encuentre ágilmente el significado del mensaje leído³³.

b. 2) Conocimiento Metalingüístico de tipo Fonológico

El conocimiento fonémico se refiere a la conciencia explícita del hecho de que las palabras están formadas por fonemas y que las letras representan esos fonemas. Este conocimiento no se forma espontáneamente, lo que significa que debe ser enseñado.

Comúnmente, este conocimiento no se trabaja a nivel escolar, sino que sucede de forma paralela con el aprendizaje lector. Los niños que adquieren estos dos aprendizajes juntos, de seguro que tienen fuertes habilidades lingüísticas de base; y quienes no alcanzan estos dos aprendizajes en forma paralela es posible que se encuentren entre los niños con un problema de aprendizaje.

Bravo, en 1995, explica lo que denomina la “gestalt fonológica”, como la expresión oral del lenguaje leído. Lo que involucra “la habilidad para discernir y producir la pronunciación secuenciada e integrada de las configuraciones auditivas que facilitan el acceso al significado de las palabras o frases leídas”.

Con el fin de que se origine esta configuración, la función fonológica cumple un rol fundamental, en vista de que “si no hay un cierre fluido de cada palabra del mensaje que se lee no sería posible formar la gestalt”.³⁴

³³ Orellana, Eugenia, *Ibid*, p. 216 – 217.

³⁴ Orellana, Eugenia, **El desarrollo del lenguaje oral y sus implicancias en el aprendizaje lector**, Chile, Pensamiento Educativo *Vol. 19*, 1996, pp. 217 – 218.

En conclusión, es necesario que el niño tenga conocimiento o ejercite los aspectos fonológicos para que tenga más posibilidad de éxito en su aprendizaje lector.

b. 3) Conocimiento Metalingüístico de tipo Sintáctico

Los aspectos sintácticos están relacionados con la organización de los contenidos, de forma que exista consecuencia entre el mensaje y la intención del emisor. Esta organización de las ideas permite una mejor comprensión de la comunicación y el orden de las mismas.

Según Vellutino, este aspecto tiene menos incidencia que los aspectos semánticos y fonológicos, sin embargo si hubiera una deficiencia también causaría dificultad.

El aspecto sintáctico tiene mayor incidencia en la etapa de lectura intermedia. En este periodo el niño inicia una lectura independiente y utiliza la estrategia de “predicción” para leer de manera más veloz y significativa. El conocimiento sintáctico es el que permite predecir las palabras que completan el mensaje, ya que es el que implica el conocimiento de las reglas de orden.³⁵

1.2.1 PROCESOS PREDICTIVOS DEL APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTURA Y ESCRITURA

a) Conciencia fonológica:

La conciencia fonológica ha sido definida como “la capacidad de representación y de operación oral de los fonemas que componen el lenguaje”³⁶. Además, es la toma de conciencia de la estructura del habla en unidades fonológicas, silábicas y léxicas diversas. La importancia de este proceso ha sido justificado por la naturaleza alfabética

³⁵ Orellana, Eugenia, **El desarrollo del lenguaje oral y sus implicancias en el aprendizaje lector**, Chile, Pensamiento Educativo Vol. 19, 1996, pp. 218 – 219.

³⁶ Bravo, L., **Diferencias de preparación para el aprendizaje de la lectura en niños que ingresan al primer año básico**, Santiago de Chile, B. Inv. Educ. 16 Fac. de Educ., 2002, p. 157

de nuestro sistema de escritura, en el que los signos gráficos representan los sonidos de la lengua, habilidad que servirá de base para la posterior decodificación y comprensión de textos.

Entre las actividades que forman la conciencia fonológica, asociadas con el aprendizaje de la lectura, esta la sensibilidad de las rimas entre palabras, la identificación del fonema inicial y la segmentación de los fonemas que componen una palabra, la síntesis de una secuencia de ellos o la habilidad para omitir determinados fonemas.

Defior, en 1996, después de su estudio determinó, que la capacidad de manipulación de palabras precede a la de sílabas y esta se logra antes de la manipulación de fonemas. Es importante tomar en cuenta que las habilidades con un menor nivel de complejidad, como las mencionada anteriormente, se alcanzan antes de la lectura y escritura, mientras que hay habilidades más complejas, que se adquieren como consecuencia de su aprendizaje, lo que muestra que la conciencia fonológica y el dominio de la lengua escrita se influyen mutuamente.³⁷

b) Conocimiento de letras:

Para una lengua alfabética que requiere del aprendizaje de la correspondencia entre los sonidos y su representación escrita, como principio para la decodificación y comprensión de textos, el conocimiento de letras es una condición necesaria para el dominio de la lengua escrita.

Varios estudios como el de Muter, Hulme y Snowling, en 1997; el de Whitehurst y Lonigan, en 1998; o Vellutino y Scanlon, en el 2001, sostienen que el conocimiento de letras del alfabeto, antes de la enseñanza formal ha sido establecido como uno de los mejores predictores del aprendizaje de la lectura, a corto y largo plazo. Así mismo, algunos estudios como los de Stahl y Murray, en 1994; y Johnston, Anderson y Holligan, en 1996, han establecido una influencia significativa del conocimiento de letras en el desarrollo de las destrezas fonológicas.³⁸

³⁷ Ibid, Bravo, L., p. 160

³⁸ Ibid, Bravo, L., p.161

En el estudio de Bravo, Villalón y Orellana, en el 2000, comprobaron que los niños que tenían un conocimiento de por lo menos 5 letras al inicio del primer año básico, presentaron un mejor nivel lector que el resto del grupo al término de este año. Al revisar estos antecedentes, es importante tomar en cuenta al conocimiento de letras como un elemento valioso dentro de la evaluación previa al aprendizaje formal de la lectoescritura.

c) **Reconocimiento visual ortográfico:**

El contacto del niño con el material impreso constituye un elemento importante en el aprendizaje lector, ya que genera un conocimiento visual de las formas ortográficas que facilita su reconocimiento posterior. “El término visual-ortográfico se utiliza para explicar la relación entre el significado lingüístico y los signos ortográficos, sean estos individuales o que formen frases o expresiones más amplias.”³⁹ Es decir, que el niño debe lograr entender que lo escrito pertenece a una categoría diferente de otros estímulos visuales, que perciben en su ambiente.

Ehri, en 1999, realizó un estudio acerca de la evolución de este proceso, donde propone varias etapas en su consolidación progresiva, que va desde la etapa prealfabética, hasta la etapa alfabética consolidada. Como sostiene esta autora, el conocimiento visual de palabras implica una conexión entre la forma escrita de las palabras, su pronunciación y su significado en la memoria.

Las primeras palabras que se reconocen son las que forman parte del lenguaje escrito familiar, como signos de tránsito o marcas comerciales, a partir de los cuales empieza a identificar las regularidades características de su lengua.

Como se expuso en páginas anteriores, el proceso lector comprende el desarrollo de dos vías de acceso a conocimientos lingüísticos, a partir de la representación escrita de la lengua; la vía directa e indirecta. La vía directa es uno de los objetivos de evaluación del instrumento ELEA (utilizado en el trabajo de campo), ya que esta vía es la que permite la identificación de configuraciones escritas, palabras o expresiones completas, como estrategia para llegar al significado.⁴⁰

³⁹ Orellana, Eugenia, **ELEA, un instrumento de predicción lectora**, Santiago, Inv. Educ.14 Fac. de Educ., 1999, p. 41.

⁴⁰ Orellana, Eugenia, p. 41

1.3 EL LENGUAJE COMO PRECURSOR DEL APRENDIZAJE LECTOR

El lenguaje está considerado como una de las características más importantes del ser humano, ya que permite que este evolucione, de manera que el expresarse verbalmente de forma clara y comprensible es indispensable para su vida. Además otra función del lenguaje es la de comunicar, en la medida que el niño maneja las destrezas de la comunicación, determina en una buena parte su disposición para enfrentar las actividades escolares, ya que la mayoría de programas escolares están basados en las destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir.

El niño atraviesa por varias etapas en la construcción del lenguaje y en cada una de ellas aparecen conductas propias de las mismas. El desarrollo del ser humano es integral por lo que al mismo tiempo que se da el desarrollo del lenguaje, está el desarrollo cognitivo, social, físico y emocional. Cuando el desarrollo en alguna de estas áreas se ve afectado, también las otras lo estarán.

Según Augusto Burneo los hitos importantes en la adquisición del lenguaje son:⁴¹

1. Al cumplir el primer año de edad el niño expresa con claridad sus primeras palabras (mamá, papá, etc.)
2. De los 12 a los 18 meses los infantes suelen aumentar su léxico de 2 a 4 palabras que pronunciaban al año de edad, a 20 o 30 palabras a los 18 meses. Es importante mencionar, como el Dr. Augusto Burneo expone, que este logro del niño no debe preocupar a los padres ya que en esta etapa la atención del niño se centra en aprender a caminar. Además es evidente que la percepción del niño no alcanza a identificar sutiles diferencias entre objetos similares, lo cual es reflejado por su lenguaje.
3. A los 21 meses el vocabulario se incrementa a 180 – 200 palabras. Anteriormente el niño maneja el habla holofrásica o telegráfica, ya que utilizaba

⁴¹ Burneo, César, **Lecturas de psicolingüística y trastornos del lenguaje**, Quito, Docutech, 2003, pp. 29 - 32

una sola palabra pero de alto contenido informativo. A los 18 meses inicia el desarrollo sintáctico (frase de 2 o 3 palabras). Generalmente a los dos años el vocabulario de un niño puede alcanzar 300 palabras, predominando el léxico de alto contenido (nombre, verbos, adjetivos).

El niño procurando expresar sus ideas y sentimientos de manera verbal generalmente lo hace con palabras y frases incomprensibles, generalmente con quienes no convive. Por esta razón el periodo de los 18 a los 24 meses ha sido denominado “de la jerga” la cual desaparece poco a poco hacia el tercer año de vida. La jerga constituye la práctica de la fluidez del habla adulta y por ser un periodo evolutivo normal no se debe intentar corregir la pronunciación o pedir al niño que hable claro o lentamente. La comprensión es mejor que la expresión. El niño entiende preguntas simples pero puede confundirse frente a instrucciones complejas.

4. A los 36 meses el niño utiliza de l 50% al 75% de las consonantes. El rango de palabras es de 500 a 1000 palabras, de acuerdo a la calidad de la estimulación lingüística del entorno. Utiliza pronombre, proposiciones, adjetivos y adverbios con soltura. Su habla es comprensible en un 90%.
5. Al final del cuarto año de vida, el léxico promedio alcanza 1500 palabras y manejan oraciones de 4 y 5 elementos, aunque puede faltar fluidez en la expresión.
6. A los 5 años el habla es totalmente comprensible aunque algunos niños tienen aún ligeros errores de articulación. El léxico puede ser de 1800 a 2000 palabras y el lenguaje verbal es fluido. Su memoria y atención mejoran notablemente.
7. A los 6 años de edad el niño sin dificultades está listo para ingresar a la escuela. Habla fluidamente y prácticamente domina la articulación y la sintaxis básica de su lengua materna. Algunos niños presentan todavía desórdenes de articulación generalmente de carácter funcional (sin causa orgánica), es decir que ceden espontáneamente o con terapia de lenguaje.

“Estos son los hitos evolutivos normales resultado de la interacción dotado de integridad estructural y funcional, con un medio ambiente estimulante. Pero, en algunos casos, el patrón evolutivo normal se desvía de la norma ideal, sea por causas orgánicas, funcionales o mixtas”.⁴²

Es necesario que cuando los niños sufren una alteración en el desarrollo del lenguaje, se tome en cuenta que las alteraciones lingüísticas pueden formar parte de una secuencia de dificultades que acompañarán al niño en el transcurso de su desarrollo, ya que el lenguaje constituye el resultado de un proceso de aprendizaje, como también, es el generador de nuevos aprendizajes.⁴³ Por estas razones es indispensable estimular al niño para que su desarrollo del lenguaje sea armónico, y a la vez, detectar tempranamente las dificultades para poder intervenir de manera oportuna.

Es importante reconocer que las afecciones en el proceso lingüístico no se solucionan con el “paso del tiempo”, puesto que cuando crece el niño con dificultades en el lenguaje, crece la dificultad del lenguaje y la conciencia del niño sobre esta limitación.

Con el tiempo, el niño con dificultades tiende a imitar el modelo correcto que le brindan los demás en su interacción, y por la frecuencia de este proceso tiende a mejorar su dicción. En otras ocasiones tiende a acotar su expresión para que sus limitaciones “no se evidencien”.⁴⁴

Para entender el lenguaje hablado o escrito, los niños deben entender los significados de las palabras individuales y de las expresiones (aspecto semántico), deben estar familiarizados con las estructuras de las oraciones y su significado (aspecto sintáctico), y deben conocer el significado de los patrones de entonación.⁴⁵

Al ingresar a la escuela, en varios casos los niños alcanzan una expresión más clara del lenguaje imitando la articulación de las palabras, sin embargo no se ha dado la aproximación necesaria a su significado. En estas condiciones donde el niño presenta

⁴² Burneo, César, **Lecturas de psicolingüística y trastornos del lenguaje**, Quito, Docutech, 2003, p. 32

⁴³ <http://grupoalianzaempresarial.com/lenguajeyaprendizaje.htm> Fecha: 2006-11-02

⁴⁴ Ibid

⁴⁵ Allende, Felipe, **La lectura teoría, evaluación y desarrollo**, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, 2002, p.58

un lenguaje oral desorganizado, al adquirir mediante la escolarización el aprendizaje de la lectoescritura, tendrá también un lenguaje escrito desorganizado. “y en ocasiones cuando la dificultad es de grado severo el niño no logra en los primeros años aprender a escribir o a leer (en el sentido real del término que implica “comprensión” o análisis y síntesis de los elementos del pensamiento)”⁴⁶.

Al continuar la escolaridad del niño en grados mayores a partir del cuarto de primaria se presentarán dificultades en la lectura y en la escritura comprometiendo al resto de materias. De esta manera es como se ve afectado el proceso de construcción del conocimiento que se va produciendo de manera fracturada; el niño aprende a un menor ritmo que el resto del grupo y esto influye notablemente su rendimiento.

Como se puede notar según esta descripción frente a un trastorno del aprendizaje, ya no hay huella de las dificultades de lenguaje que ocurrieron en su inicio, sin embargo fueron esas dificultades las que dieron las primeras señales de alerta sobre un problema en el desarrollo de ese niño.

1.3.1 EL ROL DE LA AUDICIÓN EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Es fundamental reconocer el valor de la audición en el desarrollo del niño ya que es la vía habitual para adquirir el lenguaje. Al mismo tiempo que el lenguaje es la condición humana que permite comunicarse con los demás, mediante la transmisión y recepción de ideas, necesidades, sentimientos y pensamientos, convirtiéndose en un medio fundamental para el desarrollo psicológico y de los procesos de socialización del niño.

El desarrollo del lenguaje no depende únicamente de factores madurativos, sino que es indispensable una relación adecuada y efectiva con el ambiente con el que interactúa. Es así como la audición desempeña un importante papel, ya que proporciona al niño oyente claves que le ayudan a organizar y clasificar su entorno, mientras que el niño no oyente estará privado de estas claves.

Los problemas de la audición sobre el desarrollo del lenguaje varían en función de la importancia de la pérdida auditiva y de la edad de aparición de la misma. Dados los continuos avances tecnológicos su aplicación a la investigación en los procesos de

⁴⁶ <http://grupoalianzaempresarial.com/lenguajeyaprendizaje.htm> Fecha: 2006-11-02

desarrollo infantil, la detección puede realizarse desde el nacimiento. Además es la familia quien se alerta cuando el niño no reacciona frente a sonidos fuertes y posteriormente no avanza en su lenguaje.

“Según el grado de pérdida auditiva, puede aparecer en el lenguaje alteraciones en la articulación de algunos sonidos, problemas de atención o dificultad para percibir voces de bajo volumen como en el caso de las pérdidas leves; en las pérdidas medias se observa una aparición natural y espontánea del lenguaje pero con retraso y serias dificultades. Se benefician de prótesis auditivas e intervención logopédica. Presentan también dificultades de comprensión en ambientes ruidosos o con varios interlocutores”.⁴⁷

“En las pérdidas severas o profundas se dan las mayores dificultades y requieren un tratamiento precoz e intensivo ya que la adquisición del lenguaje oral es particularmente difícil. Es fundamental aprovechar cualquier resto auditivo con prótesis auditivas o implante coclear, según indique el otorrino, y apoyarse en la lectura labial. Según el caso se adoptarán las formas de comunicación alternativa al lenguaje oral para favorecer el desarrollo cognitivo y emocional óptimo desde que se detecta la pérdida auditiva”.⁴⁸

El título de discapacidad auditiva abarca tanto el daño o lesión como la disfunción auditiva, y sea en la primera o en la segunda se alteran la adquisición del habla, lengua, desarrollo del lenguaje y, consecuentemente los aprendizajes escolares. En el caso “de daño o lesión auditiva es responsable principalmente, del déficit sensorial, o dicho de otro modo, el daño o lesión está sobretodo, relacionado con la caída de agudeza auditiva. En consecuencia la evaluación se dirige al “cuanto” oye”.⁴⁹

“En cambio la disfunción auditiva es responsable principalmente, del déficit perceptual. O dicho de otro modo la disfunción auditiva está, en primer lugar, relacionada con la caída de audibilización. Por consiguiente la evaluación se dirige al “cuánto” oye”.⁵⁰

⁴⁷ http://www.eme17.com/article.php3?id_article=101 Fecha: 03-11-06

⁴⁸ http://www.eme17.com/article.php3?id_article=101 Fecha: 03-11-06

⁴⁹ Schrager, Orlando, **Lengua, lenguaje y escolaridad**, Buenos Aires, Ed. Medica Panamericana, p.1985, p. 164.

⁵⁰ Ibid, Schrager, Orlando, p. 164.

En cualquiera de los dos casos la terapia debe apuntar a mejorar las áreas debilitadas y lograr la inserción al medio regular. Es evidente que la pérdida o disminución de la audición provoca manifestaciones psicológicas y sociales que demuestran cuan importante es este sentido, por lo que al hablar de una recuperación deberán también ser tomadas en cuenta dichas manifestaciones.

1.4 LA ALFABETIZACIÓN INICIAL Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Por mucho tiempo el aprendizaje de la lectura se ha iniciado a los 6 años de edad por lo que la función de la enseñanza preescolar ha sido la de preparar al niño para su escolaridad. Esta premisa ha tenido como base la teoría de la “maduración neural”, la cual se estimularía en base de juegos, actividades verbales, manuales y artísticas, de manera que una vez que el niño haya “madurado”, es cuando se encuentra preparado para la enseñanza de la lectoescritura. Este enfoque guarda el término de *aprestamiento*, el que permitiría al niño acceder a un aprendizaje lector sin dificultad, mediante un desarrollo mental, conceptual, perceptivo y lingüístico.

Esta práctica del aprestamiento para la lectura se instauró en Estados Unidos alrededor de 1920, a partir de los resultados de investigaciones que mostraron que entre un 20% y 40% de los niños que cursaban el primer grado se veían obligados a repetirlo porque, según la percepción que se tenía en esa época, el niño no estaba listo para aprender. La aplicación de este enfoque ha tenido acogida como también oposición, debido a que se ha analizado las consecuencias negativas de las aplicaciones de programas rígidos que se produjeron especialmente cuando se implementaron programas estereotipados a todos los niños, sin tomar en cuenta las necesidades individuales.⁵¹

⁵¹ Alliende, Felipe, **La lectura teoría, evaluación y desarrollo**, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, 2002, pp. 34 – 35.

A raíz de la publicación de Whitehurst y Lonigan, en 1998, se ha utilizado el concepto de “*Lectura emergente*” o “*alfabetización emergente*”, que se refiere a la habilidad cognitiva que hay entre el desarrollo de las habilidades y destrezas previas y necesarias para el aprendizaje lector con su dominio en el lenguaje escrito.⁵²

Este proceso implica que existe un desarrollo cognitivo y verbal que es continuado, entre el aprendizaje del lenguaje oral y el aprendizaje del lenguaje escrito. Es decir que no hay un límite establecido entre los procesos de pre-lectura y de lectura, sino una secuencia, que para los niños sin dificultades y con un entorno favorable, tiene su culminación entre los cinco y seis años de edad.

La lectura formal es un proceso bastante complejo en el que interactúan las habilidades y destrezas de orden cognitivo y neuropsicológico, con los métodos pedagógicos y el ambiente familiar, proceso que inicia desde que el niño aprende a hablar. “Esta interacción permite que los niños establezcan procesos activos y mediadores entre los signos gráficos y su léxico personal”⁵³.

En la alfabetización emergente, se pueden diferenciar dos conjuntos de procesos cognitivos que sustentan el aprendizaje de la decodificación inicial. En primer lugar un adecuado desarrollo del lenguaje oral y de la conciencia alfabética. La segunda consiste en la toma de conciencia de que los fonemas del lenguaje hablado tienen una traducción gráfica, que se puede reconocer en el código escrito.

Por otro lado, el desarrollo de un buen lenguaje oral y de la conciencia alfabética son las bases cognitivas y de motivación necesarias para traducir el lenguaje escrito en su propio léxico mental. El segundo grupo de procesos cognitivos más importantes que comprende la alfabetización emergente, está formado, principalmente por la conciencia fonológica y la conciencia semántica.

Estos dos procesos son muy importantes en el aprendizaje lector inicial, ya que activa los procesos cognitivos necesarios para reconocer el significado de las palabras escritas. La conciencia fonológica es como el “motor de arranque” de la decodificación. La conciencia semántica lo es de la comprensión.

⁵² <http://www.psicopedagogia.com/articulos/articulo=442>

Fecha: 22-04/2004

⁵³ <http://www.psicopedagogia.com/articulos/articulo=442>

Fecha: 22-04/2004

Definitivamente estos procesos deben ser estimulados en la etapa preescolar, sin que esto implique una enseñanza formal de la lectura y escritura. De esta manera al ingresar al segundo año de educación básica, el niño contará con un desarrollo parcial de la conciencia alfabética y fonológica. Cabe recalcar, que la adquisición de estas habilidades se da de forma implícita, en el jardín de infantes, constituyendo un umbral necesario para el aprendizaje inicial de la lectoescritura.

Este enfoque de la *lectura emergente* valora las actividades propias de la noción de aprestamiento, como son el desarrollo de las funciones básicas, pero incluye actividades de inmersión en el lenguaje escrito, recomendando que se rodee a los niños de un mundo letrado, que estimule su interés por la lectura y facilite su descubrimiento.

“Esta perspectiva implica que el aprendizaje de la lectura en los niños no tiene una secuencia ni se desarrolla a partir de un punto real de inicio y de final. Por el contrario, los niños estarían siempre “emergiendo” y su proceso empieza antes de su entrada al colegio, a través de actividades y experiencias cotidianas y por su interacción con sus pares y adultos”.⁵⁴

A continuación se especificarán las proposiciones derivadas del concepto de lectura emergente. Estas que varían considerablemente de los principios del concepto tradicional de aprestamiento.

- La literacidad evolutiva, como concepto, es más adecuado para describir lo que tradicionalmente se ha denominado aprestamiento para la lectura, puesto que el niño se desarrolla como lector y escritor. La lectura, escritura y expresión oral no se desarrollan secuencialmente sino que se interrelacionan y retroalimentan mutuamente.
- La lectura se desarrolla dentro del marco de las actividades de la vida cotidiana, por lo que los propósitos y su significatividad constituyen las bases de la temprana literacidad y son una parte crítica del aprendizaje de la lectura y la escritura que debe ser enfatizada en el currículo.

⁵⁴ Alliende, Felipe, **La lectura teoría, evaluación y desarrollo**, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, 2002, p. 34

- Los niños aprenden el lenguaje escrito a través de actividades que los comprometen con su mundo y no solo mediante ejercicios de cuadernos de trabajos y otros ejercicios de orden académico.
- Los niños llegan a ser letrados a través de un rango más amplio de conocimientos, disposiciones y estrategias que los que están involucrados en los programas de aprestamiento para la lectura.
- A pesar de que la adquisición de la lectura puede ser descrita a través de etapas generales, los niños adquieren la lectura a ritmos diferentes y mediante una diversidad de vías. El afán por establecer una secuencia delimitada, como en la mayor parte de programas de aprestamiento, no toman en cuenta estas variaciones del desarrollo.⁵⁵

Guiados por el concepto de lectura emergente, a nivel de educación parvularia, la cuestión de cuando empezar la enseñanza formal de la lectura y la escritura ha llegado a ser discutible, en vista de que la lectura emergente sostiene que el desarrollo de la lectura y escritura, en los niños rodeados de un ambiente letrado, empieza mucho antes de que ingresen al jardín de infantes.

1.4.1 ETAPAS DE LA LECTURA

Para que el niño acceda a procesar la información ortográfica entre 3 y 5 años existen tres etapas por las que atraviesan, estas no se siguen una a la otra excluyendo a la anterior, sino que coexisten en el niño, teniendo una más relevancia que otra según el momento. Estas son la etapa pictórica, logográfica y alfabética.

- a) Etapa pictórica (3-4 años):** a los 3 años el niño empieza un periodo simbólico caracterizado por la capacidad de poder operar con representaciones pictóricas, es decir ya no solo podrá jugar con objetos reales sino con sus representaciones. Además en este período existe un incremento significativo de vocabulario y desarrollo lingüístico, lo cual favorece la conciencia de la relación del lenguaje oral con la representación gráfica. A esta edad es posible empezar a preparar

⁵⁵ Alliende, Felipe, **La lectura teoría, evaluación y desarrollo**, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, 2002, pp. 34-35.

dicha conciencia por medio de la utilización de signos gráficos (dibujos) sencillos y acorde con su evolución intelectual; estos son los pictogramas.

b) Etapa logográfica (4-5 años): en esta fase es importante tener en cuenta la atención y la memoria visual, el niño empieza a reconocer un conjunto de palabras del medio, sobretodo aquellos niños que tienen un ambiente estimulante. Estas palabras las conocen en su globalidad, sin un análisis de la misma, es lo llamado lectura perceptiva logográfica. Es importante aprovechar este momento para poner al niño frente a las palabras, tanto dentro como fuera del aula. De esta manera antes de los seis años el niño tendrá cierta capacidad analítica, es decir que va llegar un momento en que las letras de las palabras serán un estímulo suficiente para el niño.

c) Etapa alfabética (5-6 años): El niño llega a conocer algunas letras próximas afectivamente: como la inicial de su nombre u otras y comienza a descubrir que la escritura se compone de distintos segmentos que tienen una determinada función al escribir las palabras. Es importante esa iniciativa del niño en escribir palabras, intentando remarcar sus componentes, así los niños pasan del estadio logográfico al alfabético a través de la escritura. Trías en 1999 plantea que es en esta etapa que se da el desarrollo de la conciencia fonológica. Es importante mencionar que el desarrollo de ésta no se da de forma total para que luego el niño acceda a poder leer, pero es importante estimularlo en esta etapa⁵⁶.

Uta Frith, en su clasificación de 1985, considera una etapa más que es la Ortográfica y sostiene que para llegar a convertirse en lectores hábiles, se atraviesan la etapa logográfica , alfabética y ortográfica.

d) Etapa Ortográfica: en esta etapa el reconocimiento es ortográfico y permite distinguir palabras similares y llegar al uso de la ortografía de manera precisa. Esta es la etapa de perfeccionamiento de la lectura, en vista de que conforme se leen repetidamente las palabras, estas se van haciendo familiares y llegan a reconocerse, sin error de forma global, estaría asociada al uso de la ruta visual.

⁵⁶ Calero, A., **Acceso a la lectura en la educación infantil** Madrid,, Ed. Escuela Española, pp.57 - 66

Según Frith en sus estudios de 1989, las habilidades ortográficas aumentan en gran medida a partir de los ocho años.⁵⁷

Así es como para aprender a leer, es crucial aprender el código alfabético y lograr automatizar el procedimiento de conversión grafo-fonológico. Cuanto más rápida es la identificación de una palabra, más memoria de trabajo queda disponible para dedicarla a las operaciones de análisis sintáctico, de integración semántica de los componentes de la frase y de integración de las frases en la organización textual.

1.4.2 ESTRATEGIAS DE LA LECTURA

Para llegar al aprendizaje de la lectura, los niños requieren aprender a aplicar tres estrategias fundamentales, cada una de ellas requiere el desarrollo previo y el empleo oportuno de habilidades diferenciadas. Estas estrategias tienen como objetivo el reconocimiento fonológico de las letras y sílabas, el reconocimiento visual – ortográfico de las palabras y el reconocimiento semántico de su significado. Estas tres son sucesivamente convergentes y tienen como objetivo final que los signos gráficos percibidos visualmente sean comprendidos de forma verbal.

- a) **Estrategia lectora fonológica:** que implica la toma de conciencia de que para decodificar las palabras escritas hay que transformar las letras en sonidos, asociados con el propio lenguaje oral. La conciencia fonológica se operacionaliza en algunas habilidades que permiten procesar la información fonémica contenida en las palabras, estas habilidades implican la discriminación, segmentación, modificación e integración de las secuencias fonográficas de las palabras y culmina con su integración y articulación, lo cual permite reconocerlas auditivamente.

- b) **Estrategia visual – ortográfica:** la presente estrategia demanda que los niños reconozcan los signos gráficos pronunciables dentro de un contexto ortográfico. Según Ehri en 1998, es un reconocimiento visual que se efectúa por vía fonológica, es decir que el reconocimiento de una palabra en un texto, ocurre porque los niños recuerdan su pronunciación, e incluso su significado.

⁵⁷ Bilbao, Cruz, **Curso de dislexia, disgrafía y disortografía**, Universidad de Burgos, 2000, p. 5

- c) **Estrategia semántica:** que implica asociar la secuencia fonográfica con su significado. Este recurso es un proceso facilitador intermedio, entre el reconocimiento fonológico y el establecimiento de una estrategia visual ortográfica. Para efectuar el procesamiento semántico se requiere el desarrollo de abstracción verbal, que permite distinguir conceptualmente el significado de algunas palabras de otras que tienen cercanía en su significado; y de categorización verbal, mediante el cual los niños crean y amplían las redes semánticas, agrupando las palabras en diferentes categorías que se relacionan entre sí.

Las tres estrategias detalladas anteriormente juegan un papel complementario en el aprendizaje lector normal, aunque no siempre simultáneo, se parte de un mínimo umbral de desarrollo de conciencia fonológica, para luego poder ampliar su aplicación al texto mediante las estrategias visual – ortográficas y las semánticas, que se desarrollan durante el proceso de aprender a leer.

Además de dichas estrategias, durante el aprendizaje se requiere la activación de un proceso integrador, que facilita la búsqueda de los significados y que los niños aprendan a aplicar activamente durante el aprendizaje lector, siendo esto un proceso de autoconducción que se va desarrollando en la medida en que el reconocimiento fonológico y visual – ortográfico van teniendo éxito⁵⁸.

1.5 OTROS ELEMENTOS QUE INFLUYEN EN EL ÉXITO LECTOR

1.5.1 ASPECTOS FÍSICOS Y FISIOLÓGICOS

Dentro de estos aspectos se tomarán en cuenta el género y las facultades sensoriales.

⁵⁸ Bravo, Luis, **Los procesos Cognitivos en el Aprendizaje de la Lectura Inicial**, Chile, Pensamiento Educativo. Vol. 27, 2000, pp. 51 – 64.

- **Género:** Según los resultados de algunas investigaciones las niñas se encuentran listas para iniciar el aprendizaje de la lectura más temprano que los niños. Esta premisa se basa en que las niñas maduran con mayor rapidez que los niños desde el punto de vista fisiológico (aparecimiento de dientes, desarrollo del esqueleto, iniciación de la pubertad); tienen mayor facilidad en el habla (aprenden a hablar más temprano); y tienden a presentar menos trastornos (afasia, dislexia, tartamudez)⁵⁹.
- **Facultades Sensoriales:** Evidentemente los defectos visuales o auditivos pueden alterar la percepción de las palabras escritas o habladas y el aprendizaje en general. En la lectura la mayoría de trabajo es visual a corta distancia, las retinas reflejan imágenes vistas, en este caso, los símbolos de las palabras. Con el fin de que exista una visión correcta, las imágenes de cada retina deben sincronizarse o fusionarse perfectamente. Si esta fusión no ocurre, la imagen aparece borrosa y en casos extremos, doble. En caso de la lectura, los ojos deben converger ligeramente gracias a los músculos que posee cada ojo. Cualquier desequilibrio muscular entre los ojos puede alterar la sincronización de las imágenes en la retina. Por otro lado la mayoría de niños de cinco años, que han tenido un periodo normal para entender el lenguaje hablado y expresarse oralmente, es eficiente en la discriminación auditiva. Sin embargo el dominio de esta habilidad no influye en el éxito para distinguir las letras de las palabras impresas⁶⁰.

1.5.2 ASPECTOS SOCIALES, EMOCIONALES Y CULTURALES

Es importante reconocer que los niños que tienen confianza en sí mismos y en los otros funcionan en forma independiente sin necesitar excesiva atención y tiempo de los otros y pueden resolver sus problemas con una pequeña ayuda por parte de los adultos, además enfrentan las actividades con menos miedo y puede recuperarse de algún fracaso con cierta facilidad.

⁵⁹Alliende, Felipe, **La lectura teoría, evaluación y desarrollo**, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, 2002, p. 39.

⁶⁰Alliende, Felipe, *Ibid*, pp. 42 - 44

El integrarse a un grupo y trabajar cooperativamente es muy importante sobretodo porque varias de las actividades son realizadas en grupo. Esta capacidad comprende habilidades como permitir que otro se destaque, escuchar, respetar opiniones, aceptar la parte que le toca en la realización de tareas, compartir los objetivos y las acciones, seguir instrucciones y actuar de común acuerdo.

En lo emocional los niños con un alto nivel de ansiedad o angustia alcanzan un bajo rendimiento en su aprendizaje de la lectura, esencialmente porque la ansiedad en un alto grado interfiere con los mecanismos atencionales. Sin embargo, un pequeño nivel de ansiedad puede ayudar a que los estudiantes rindan mejor.⁶¹

Por otra parte, los factores socioeconómicos y culturales afectan el aprendizaje de la lectura y el aprendizaje en general. En la etapa inicial de la lectura estos factores afectan los intereses, la motivación y la familiarización con el lenguaje escrito. En las etapas posteriores afectan el nivel de experiencia que el lector aporta a la decodificación del material impreso.

Indiscutiblemente el hogar y la comunidad inciden en el nivel de estimulación lingüística, así como los sentimientos de autoestima y seguridad. Además, también, son determinantes las actitudes frente a la lectura, los modelos de imitación a las conductas lectoras y los sistemas de premio o desaprobación por los logros obtenidos.

Por esta razón, con el fin de atenuar el impacto del factor socioeconómico y cultural se han establecido programas de educación compensatoria, en lugares como Estados Unidos, el Head Start y programas focalizados como el Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P900) y el Programa de Básica Rural en Chile desde 1990, ya que según estudios anteriores, como el de Stanley, en 1972, y Mc Daniela, en 1975, sugieren que los programas iniciados en la etapa preescolar con actividades cognoscitivas específicas estructuradas tienden a elevar en los niños de manera significativa los puntajes en los test de inteligencia, eficiencia en el manejo del lenguaje y aprestamiento para la lectura.⁶²

1.5.3 AMBIENTE FAMILIAR

⁶¹ Allende, Felipe, **La lectura teoría, evaluación y desarrollo**, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, 2002, pp. 42 - 43

⁶² Allende, Felipe, **La lectura teoría, evaluación y desarrollo**, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, 2002, pp. 44 - 45

Una característica común de los buenos lectores es el provenir de hogares letrados, donde existe la permanente presencia de material de lectura, tales como libros, revistas, periódicos, afiches, entre otros. En donde los miembros de la familia invierte en la adquisición de los mismos, comentan constantemente noticias o libros leídos, envían o reciben correspondencia, dejan recados escritos, consultan diccionarios, enciclopedias u otro material bibliográfico, en resumen dichos hogares están inmersos en un mundo letrado y les resulta natural su contacto con el material impreso. El brindar este ambiente, desde la infancia ayuda al niño a abstraer el lenguaje escrito de su contexto y a asimilar las reglas necesarias para transformar los signos visuales espaciales en sus equivalentes verbales y avanzar.⁶³

Por ejemplo, según datos hallados en el estudio de Durkin en Olilla en 1981, sobre niños que habían aprendido a leer precozmente, existen ciertas constantes con relación a sus familias.

Por ejemplo, que todos los miembros leían, sin excepción y por lo menos uno de los padres era un lector asiduo, los padres disfrutaban de estar con sus hijos: salían con ellos con mucha frecuencia, comentaban las experiencias, contestaban preguntas y las estimulaban, no hacían intentos deliberados de enseñarles a leer; los hermanos mayores participaban respondiendo las preguntas y peticiones de los menores relacionados con el aprendizaje de la lectura y a menudo jugaban con ellos a “la escuela”; en los hogares habían materiales de lectura y también papel, lápices y pequeñas pizarras.⁶⁴

Antes de aprender a leer, es necesario de que el niño tenga una idea de lo que es la lectura, es decir que comprenda qué clase de objeto es un libro y que el texto transcribe el lenguaje. El primer paso hacia la lectura es “oír los libros”. Oír la lectura de otro cumple una triple función, cognitiva, lingüística y afectiva.

1.5.4 LA INTELIGENCIA

Los estudios realizados algunos años atrás sostenían que la inteligencia general se relaciona significativamente con la mayoría de los otros aspectos. Los resultados de

⁶³ Allende, Felipe, Ibid, p. 63

⁶⁴ Allende, Felipe Ibid, p. 285.

los puntajes obtenidos en los tests de inteligencia se expresan en edad mental (EM) o en cociente intelectual (CI).

La EM tiende a aumentar progresivamente conforme el niño crece hasta la adolescencia. Por otro lado el CI mide el desarrollo mental y tiende a permanecer estable con cambios ocasionales. Las diferencias de puntajes de CI dentro de un grupo de niños desaventajados pueden predecir significativamente las diferencias en el rendimiento académico futuro.

Como se comprobó en el estudio de Lesser y Bridges en 1973, cuando en el comienzo del primer año se pasa un test de aprestamiento y un test de inteligencia, el test de aprestamiento tiene correlaciones ligeramente más altas con el rendimiento lector a fines del primer año, pero el coeficiente intelectual tiende a tener correlaciones más altas con la lectura en los grados superiores.⁶⁵

Según estos estudios la inteligencia es uno de los factores principales que influyen en el ritmo o velocidad con que pueden aprender a leer. Mientras más maduro es un niño, aprenderá más fácilmente, retendrá y recuperará lo aprendido con más habilidad que los niños con menor edad mental.

Actualmente atendiendo a la teoría de Howard Gardner sobre las Inteligencias Múltiples, esta desafía la noción de inteligencia general en la que la mayoría de los modelos de tests de inteligencias se basan, es decir cuestiona la idea de que las capacidades intelectuales puedan ser captadas por una única medición de la inteligencia (un CI único) y sugiere una aproximación a la evaluación e instrucción, que identifique lo que puede ser singular en relación a las tendencias y capacidades en una variedad de dominios de la inteligencia.

De esta manera es como define inteligencia como “una habilidad o un conjunto de habilidades que permiten al individuo resolver problemas o desarrollar productos que son consecuencia de un determinado contexto cultural” y propone las siguientes inteligencias: rítmico – musical, lógico matemática, corporal- kinestésica, visual –

⁶⁵ Alliende, Felipe, **La lectura teoría, evaluación y desarrollo**, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, 2002, pp. 51 - 52

espacial, intrapersonal, interpersonal, verbal – lingüística, naturalística, existencial – espiritual⁶⁶

Así es como la Teoría de las Inteligencias Múltiples brinda el enfoque de que un aprendizaje como la lectura depende de varios componentes de la inteligencia por lo que da la pauta a los educadores para que tomen en cuenta las diferencias individuales de sus niños tanto para la enseñanza como para la educación.

CAPITULO II

2.1 TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE (TEA)

A lo largo de los últimos años se han ido estructurando definiciones y clasificaciones de los problemas de aprendizaje de acuerdo con la realidad que se vive en la educación de los niños. En 1990, Kavale, por ejemplo, considera que la clasificación de las dificultades de aprendizaje requiere tomar en cuenta “variables sociológicas” que comprendan datos “ecológicos y demográficos”.

Keogh en 1987, sostiene que no es posible trabajar en el estudio de las dificultades de aprendizaje sin tener definiciones operacionales, que consideren su “contexto sociopolítico” y los factores económicos y sociales”, que pueden explicar la razón de que con frecuencia en EE.UU, las dificultades en el aprendizaje son consideradas un problema de la clase media blanca, en vista de que este sector tiene mayor acceso a la ayuda profesional especializada.

Con respecto a quienes viven en condiciones socioculturales adversas se da la incógnita sobre las características que tiene la prevalencia y la naturaleza de estas dificultades. Siendo este punto el de mayor diferencia entre las concepciones norteamericana y europea de las dificultades de aprendizaje y la realidad latinoamericana, donde los niños que viven condiciones adversas son la mayoría.

⁶⁶ Conferencia Virtual de Howard Gardner, Quito, octubre, 2005.

En 1988, la Conferencia Nacional realizada en EE.UU., la cual tuvo como objetivo estudiar las características y alcances de las Dificultades de Aprendizaje, propuso la siguiente definición:

“Dificultades de aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiesta en impedimentos importantes para la adquisición y uso de las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar o manejar las matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo. Se supone que se debe a una disfunción del sistema nervioso central y pueden ocurrir durante todo el ciclo vital.”⁶⁷ Estas dificultades pueden ser concomitantes con otros factores adversos para el desarrollo infantil, tales como las alteraciones emocionales y las deficiencias socioculturales o intelectuales, todas las cuales también originan problemas para aprender.

Para el medio latinoamericano, esta definición tiene varias limitaciones, como la de presentar únicamente un enfoque clínico que atribuye el origen de estas dificultades, casi exclusivamente a las alteraciones del desarrollo infantil. No incluye como variable explicativa a la ambiental y escolar y descarta la variable sociocultural y las condiciones de pobreza como origen de algunas dificultades para aprender, lo que no es compatible con nuestra realidad.⁶⁸

Para superar las deficiencias de la definición ubicada en líneas anteriores se ha tomado en cuenta la distinción que realiza Luis Bravo entre Trastornos Específicos del Aprendizaje y los Problemas Generales para aprender.

La primera se refiere a trastornos en el aprendizaje derivados de alteraciones del desarrollo neuropsicológico. Frecuentemente se pueden encontrar manifestaciones desde los primeros años del desarrollo. Los segundos comprenden perturbaciones más globales del aprendizaje escolar, que pueden tener orígenes diversos que interfieren el rendimiento normal, es decir, que el retardo en el proceso de aprender no se manifiesta únicamente en algunas materias, a pesar de que se puede presentar ciertas características más definidas en algunos casos.

⁶⁷ Woolfolk, Anita, **Psicología Educativa**, México, Ed. Prentice Hall, 1999, p.143

⁶⁸ Bravo, Luis, **Psicología de las Dificultades de Aprendizaje**, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 5ta. Edición, pp. 28 – 31.

Según Bravo, “los trastornos específicos del aprendizaje escolar, pueden describirse como dificultades para seguir un ritmo escolar normal, en niños que no presentan retardo mental ni problemas sensoriales o motores graves (ceguera, sordera, parálisis cerebral, afasia, etc.), ni privación sociocultural, ni trastornos emocionales graves. Es decir el trastorno específico es propio de un niño con inteligencia alrededor de la norma, que carece de alteraciones sensomotores o emocionales serias, vive en un ambiente sociocultural, familiar y educacional satisfactorio, pero no logran un nivel de rendimiento escolar normal para su edad”⁶⁹.

Además, los trastornos de aprendizaje escolar se caracterizan por ser errores o dificultades delimitadas a ciertas áreas del aprendizaje, que se manifiestan repetidamente y que no son superadas con los métodos de enseñanza regulares. El niño con este tipo de trastornos puede funcionar bien en algunas áreas y mal en otras. Estos trastornos están asociados y dependen de alteraciones en el desarrollo de la maduración neuropsicológica del niño; de esta manera la dislexia específica se encuentra estrechamente relacionada con trastornos del desarrollo del lenguaje o de la percepción fonémica.

Los TEA pueden manifestarse en los diferentes niveles de aprendizaje, como insuficiencias en los procesos de recepción, comprensión, retención, expresión y creatividad del niño en el aprendizaje escolar, en relación a su edad mental, y en ausencia de alteraciones sensoriales o motoras graves. Este concepto implica que el niño con TEA aprende en calidad y cantidad inferior a lo que se esperaría por su capacidad o edad mental.⁷⁰

A diferencia de un niño con retardo mental o con defectos sensoriales o motores, que tiene problemas para aprender en un sistema escolar común, el sí rinde de acuerdo con sus capacidades reales. La definición de trastornos específicos del aprendizaje comprende un nivel intelectual normal, o por lo menos lento, en el que existe un desnivel entre el potencial intelectual del niño y su aprovechamiento real. Este desnivel se debe a una interferencia de origen psiconeurológico en algunos de los niveles descritos a continuación:

⁶⁹ Bravo, Luis, *Ibid*, p. 33

⁷⁰ Bravo, Luis, **Psicología de las Dificultades de Aprendizaje**, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 5ta. Edición, p. 35

Los trastornos específicos se pueden dar:

- A nivel de la recepción del contenido educacional: problemas en la percepción auditiva o visual.
- A nivel de la comprensión, integración y organización mental de los procesos asimilados: deficiencias en el pensamiento, insuficiente comprensión del lenguaje o de la lectura, incapacidad para efectuar operaciones de cálculo.
- A nivel de la retención de los contenidos: memoria visual y auditiva.
- A nivel de la expresión verbal o escrita: dislexias, disortografías y disgrafías
- A nivel de la creatividad escolar a partir de los contenidos aprendidos: aprendizaje solamente asociativo mecánico, sin creación o aporte personal.
- A nivel de la expresión verbal.⁷¹

2.2 FACTORES QUE INTERVIENEN EN LOS TEA

Existen algunos factores que intervienen en los niños con Trastornos Específicos del Aprendizaje, estos pueden indicar sus posibles causas, siendo necesario tomarlos en cuenta para la evaluación y diagnóstico de las dificultades para aprender.

Comprenden la interacción de procesos biológicos (de salud), con procesos psicológicos (de desarrollo), con procesos escolares de enseñanza y procesos socioculturales (de ambiente). Los factores que se encuentran con más frecuencia entre los niños con TEA son etiológicos, psicológicos, concomitantes o correlativos, intervinientes y consecuentes.⁷²

2.2.1 FACTORES ETIOLÓGICOS

Comprende una causalidad del trastorno, y puede considerarse el origen neuropsicológico de la alteración. Entre estos pueden indicarse factores genéticos, disfuncionales del SNC o maduracionales. Sin embargo, se debe considerar que en las deficiencias del desarrollo y del aprendizaje escolar no siempre es posible establecer una relación directa de causalidad.

⁷¹ Bravo, Luis, **Psicología de las Dificultades de Aprendizaje**, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 5ta. Edición, p. 35

⁷² Bravo, Luis, *Psicología de las Dificultades de Aprendizaje*, Editorial Universitaria, 5ta. Edición, Santiago de Chile, p. 36.

2.2.2 FACTORES PSICOLÓGICOS

Estos alteran intrínsecamente el proceso de aprendizaje. Se puede ver afectado el desarrollo cognitivo, psicolingüístico o del pensamiento. Es decir que se puede presentar retardo en el desarrollo de las funciones básicas previas para el aprendizaje o alteraciones en el procesamiento de la información en sus diferentes etapas (percepción, atención, memoria, lenguaje, etc.).

2.2.3 FACTORES CONCOMINANTES O CORRELATIVOS

Acompañan frecuentemente los TEA pero no los originan. Pueden ser alteraciones psicomotrices, intelectuales, emocionales y/o conductuales. Por ejemplo, en niños con trastornos en el aprendizaje de la lectura, es frecuente encontrar un menor grado de madurez en algunas funciones cognitivas, sin embargo la estimulación en dichas funciones no implica una mejoría en el proceso lector.

2.2.4 FACTORES INTERVINIENTES

Estos factores favorecen la aparición de un trastorno o perturban e interfieren su recuperación, sin que sean necesariamente origen de él. Entre estos tenemos la privación sociocultural, la pobreza, la desmotivación, los problemas de salud crónicos y/o las deficiencias en la escuela o familiares. Es muy importante reconocerlos para establecer un pronóstico adecuado del futuro escolar del niño.

2.2.5 FACTORES CONSECUENTES

También llamadas variables consecuentes, inherentes a un determinado trastorno, originadas varias veces por la interacción entre conductas del niño y el manejo inadecuado que recibe de su ambiente.

Estas pueden ser reacciones emocionales y conductuales, alteraciones familiares, desinterés por el aprendizaje escolar y/o segregación. Por ejemplo la actitud de algunos padres y maestros frente al hiperkinético, quienes tienden a culparlo de todos los

trastornos de la vida familiar o de todos los problemas de conducta que ocurren en el aula; dicho manejo provoca alteraciones emocionales secundarias en el niño y en el ambiente, aumentando los sentimientos de frustración, angustia o inquietud.

En conclusión, es imprescindible que al estudiar tanto las dificultades de aprendizaje como de conducta, se trate de evaluar adecuadamente los factores originales o etiológicos, las variables concomitantes o correlativas y las consecuentes o secundarias; ya que cada uno de estos factores influye de diferente manera y tiene que ser evaluado por separado.⁷³

2.3 MANIFESTACIONES DE LOS TEA EN LOS DIFERENTES NIVELES DE ENSEÑANZA

Tomando en cuenta el sistema escolar, existen tres niveles de enseñanza que configuran aproximadamente tres tipos de dificultades escolares diferentes.⁷⁴

a) Primer nivel: se refiere a la educación preescolar que se da prioritariamente en el Jardín Infantil. El objetivo de este nivel es estimular y desarrollar funciones cognitivas, psicolingüísticas, psicomotoras y sociales básicas para el aprendizaje posterior. Los trastornos del niño en esta etapa consisten en dificultades para desarrollar las funciones cognitivas, lingüísticas y psicomotoras básicas, o para aprender ciertas actividades elementales como juegos, cantos, poesías, etc. Aquí es difícil diferenciar las dificultades provenientes de un retardo maduracional de aquellos que se originan en un trastorno específico.

b) Segundo nivel: este se refiere al logro de las técnicas instrumentales básicas para el aprendizaje escolar posterior. Estas técnicas constituyen el lenguaje escrito y el cálculo. Dentro de esta etapa los TEA se presentan principalmente en la decodificación de la escritura y en la operatoriedad del cálculo, después en la comprensión. Un fracaso en este nivel puede derivarse de una madurez

⁷³ Bravo, Luis, **Psicología de las Dificultades de Aprendizaje**, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 5ta. Edición, pp. 36-39

⁷⁴ Bravo, Luis, **Psicología de las Dificultades de Aprendizaje**, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 5ta. Edición, pp. 39

insuficiente de las funciones cognitivas y del lenguaje, manifestados en el primer nivel.

- c) **Tercer nivel:** comprende el aprendizaje de contenidos de materias y demanda un manejo óptimo de la lectura y el cálculo. En esta etapa se evalúa el aprendizaje alcanzado en las materias, el cual depende de las destrezas instrumentales. Los trastornos que aparecen en este nivel se refieren más bien a la comprensión y memoria de las materias que se enseñan. Su éxito obedece al éxito conseguido en las etapas anteriores. De manera que en este nivel lo fundamental es el empleo de estrategias cognitivas adecuadas para procesar y retener la información escolar.

Estos tres niveles de enseñanza involucran diferentes tipos de trastornos de aprendizaje, por lo que es fundamental evaluar si el problema es propio del nivel o se debe a una detención de la maduración en un nivel anterior, que se encuentre entorpeciendo su avance en los subsecuentes niveles.⁷⁵

2.4 TIPOS DE TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE

Desde la perspectiva de las materias, los principales TEA se dividen en:

2.4.1 TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE LA LECTURA

- a) **Dislexia específica:** se la puede definir como “un desorden en la receptividad y comprensión de la comunicación escrita (proceso de decodificación), que se manifiesta principalmente en el período del aprendizaje de la lectura en relación con la edad mental del niño”. Su origen sería siempre neuropsicológico.⁷⁶

Este tipo de dislexia es bastante resistente a las metodologías regulares de enseñanza de la lectura. Sin embargo es conveniente diferenciarla del atraso para aprender a leer o atraso lector simple. El atraso lector general puede

⁷⁵ Bravo, Luis, **Psicología de las Dificultades de Aprendizaje**, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 5ta. Edición, pp. 39-40.

⁷⁶ Bravo, Luis, *Ibid*, p. 40

manifestarse en una mayor lentitud para aprender a leer a causa de una inteligencia lenta, de una menor destreza sociocultural del lenguaje, o del empleo de métodos inadecuados de enseñanza. El atraso lector es propio de un problema general de aprendizaje⁷⁷.

- b) ***Dislexia de comprensión:*** “se manifiesta principalmente en aquellas personas que habiendo aprendido –con mayor o menor dificultad- el mecanismo lector, no logran una comprensión satisfactoria del significado de lo que leen. La persona con dislexia de comprensión puede obtener de la lectura un significado global y vago, pero no logra precisar el significado del texto en aspectos más precisos como el tiempo y número de la expresión verbal, el reconocimiento de frases subordinadas, etc., elementos que son indispensables para una comprensión exacta”⁷⁸.
- c) ***Dislexia mixta o dislexias atípicas:*** “la dislexia de comprensión es frecuente en adolescentes o adultos que presentaron dislexia específica y que luego “aprendieron a leer”, quedando posteriormente con dificultad para asimilar y aprovechar adecuadamente el beneficio de la lectura. Este trastorno lector es diferente –en su origen- de una insuficiente comprensión lectora por causas socioculturales o de un analfabetismo por desuso de la lectura. También de un déficit en la comprensión verbal”.⁷⁹

2.4.2 TRASTORNO DEL CÁLCULO

Un trastorno del cálculo se puede manifestar de las siguientes formas:

- a) Dificultad para leer y escribir las cifras
- b) Dificultad en la orientación espacial de las cifras y de la dinámica espacial de la operatividad. Pueden manifestarse tanto en un aspecto estático; ubicación

⁷⁷ Bravo, Luis, Ibid, p. 41

⁷⁸ Bravo, Luis, **Psicología de las Dificultades de Aprendizaje**, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 5ta. Edición, p. 41

⁷⁹ Bravo, Luis, Ibid, p. 41

correcto de unidades, decenas, centenas; o en un aspecto dinámico: la dirección en la cual debe hacerse el cálculo (la suma, resta y multiplicación se hacen de derecha a izquierda y la división de derecha a izquierda);

- c) Dificultad para la operatoriedad del cálculo y la comprensión de los conceptos matemáticos de cantidad. Por ejemplo determinar cuál es la operación adecuada para un problema y por qué.⁸⁰

Es necesario que en las discalculias se distinga los trastornos que provienen de una alteración neuropsicológica del niño, del atraso en matemáticas atribuible a problemas de orden pedagógico y cultural. En el primer caso, los trastornos específicos en matemáticas pueden estar originados en una alteración de la orientación espacial y perceptivo – visual, o en alteraciones del desarrollo del pensamiento. En el segundo caso, el problema puede originarse en una inadecuación de las metodologías pedagógicas a las capacidades o en la madurez de los niños.⁸¹

2.4.3 TRASTORNOS DE LA ESCRITURA

- a) *Alteraciones derivadas de las dislexias o disortografía disléxica*: “implican transferir a la escritura los mismos errores que se cometen al leer: rotaciones de letras, inversiones de palabras, no separar correctamente sílabas y palabras, etc.”⁸²

- b) *Disortografía*: “es una dificultad para escribir correctamente el idioma, conforme a normas y reglas convencionales y de acuerdo al nivel escolar alcanzado. Implica un mal uso de reglas ortográficas. La disortografía depende de la memoria visual de cómo se escriben determinadas palabras y de la conciencia psicolingüística referente al significado de las palabras y a sus relaciones internas en una oración.”⁸³

⁸⁰ Bravo, Luis, Ibid, p. 41

⁸¹ Bravo, Luis, **Psicología de las Dificultades de Aprendizaje**, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 5ta. Edición, p. 41

⁸² Ibid, Bravo, L., p. 42

⁸³ Ibid, Bravo, L., p. 42

c) **Disgrafía:** “consiste en trastornos en la organización psicomotora que controla la mano y el brazo, y la regulación visual motora que permite corregir los errores que se cometen al escribir. La disgrafía implica una inhabilidad para controlar adecuadamente el ritmo y el orden de la escritura en una línea, a consecuencia de una alteración del proceso psicomotor.

Puede estar originada por exceso de tensión muscular, falta de tensión suficiente, trazos impulsivos, exceso de autocontrol y suele ir acompañada de alteraciones en la percepción visual de la orientación espacial, que impiden una regulación adecuada (feed-back) de quien escribe.”⁸⁴

2.5 PROCESOS COGNITIVOS Y PSICOLINGÜÍSTICOS QUE SE DESARROLLAN DESDE EL PERIODO PREESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LA DISLEXIA

Como se ha mencionado en el capítulo anterior, el lenguaje oral cumple un papel fundamental en el aprendizaje lector, entre las diferentes destrezas psicolingüísticas que adquieren los niños antes de aprender a leer, está la toma de conciencia de las diferencias auditivas entre las palabras para determinar su significado.

Algunas investigaciones como las de Morais y Mousty, en 1992, sostienen que algunos niños pueden tener “anomalías sutiles en la representación oral” del lenguaje, las que causen dificultades para efectuar un análisis de las secuencias fonémicas en la lectura.⁸⁵

Así también, varios estudios han encontrado la existencia de la relación entre el desarrollo de los procesos fonológicos a nivel preescolar y las dislexias, mostrando una relación directa y eventualmente causal. Hasta los años setenta se tomaba como núcleo fundamental de las dificultades de la lectoescritura, al procesamiento visual, y es Vellutino, en 1979, quien tras la publicación de un importante trabajo cambia este

⁸⁴ Bravo, Luis, **Psicología de las Dificultades de Aprendizaje**, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 5ta. Edición, p. 42

⁸⁵ Bravo, I., **Lenguaje y dislexias, enfoque cognitivo del retardo lector**, Santiago de Chile, Ed. Alfaomega, 1999, p.82.

paradigma, argumentando que el problema fundamental de los trastornos de la lectoescritura es un déficit fonológico.⁸⁶

Este déficit fonológico se manifiesta en problemas como la percepción y recepción del habla, hacer rimas, segmentación de las palabras escritas y la mezcla de las sílabas para formar las palabras. Este déficit fonológico en los niños con dificultades serias de lectoescritura, reflejan una conciencia fonológica muy poco desarrollada. Probablemente no tienen conciencia suficiente de que los sonidos del habla se estructuran en palabras, y por tanto no pueden jugar con el lenguaje.⁸⁷

Según el estudio llevado a cabo con niños en edad de guardería por los investigadores Bryant, Goswami, Badian y Scarborough, quienes participaron en el planteamiento de “que los aprendices lectores que tenían una escasa conciencia fonológica presentaban más problemas de lectoescritura cuando entraban en la enseñanza primaria.”⁸⁸ Confirmaron que una pobre conciencia fonológica en los años preescolares estaba asociada con problemas para el aprendizaje de la lectura, especialmente en los dos primeros años de la enseñanza primaria.

Es frecuente observar que estos niños 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 dificultades. Por esto la precisión en el reconocimiento y velocidad serían los componentes que caracterizan este trastorno en los primeros años de escolaridad.⁸⁹

Por otro lado, el reconocimiento visual ortográfico es otro proceso muy relacionado al aprendizaje de la lectura y escritura. Descrito por Frith, como “un reconocimiento morféxico, que toma en cuenta el ordenamiento de las letras, y no solo el sonido aislado de ellas”. Además Vellutino y Scanlon, estiman que los niños que aprenden a leer deben ser capaces de reconocer las características visuales de los diferentes signos gráficos, y poder identificarlos por sus rasgos sobresalientes.⁹⁰

⁸⁶ Licht, Robert, **La predicción de trastornos de lenguaje y escritura a partir de la actividad cerebral del niño pequeño**, Madrid, Universidad libre de Ámsterdam, Departamento de Neuropsicología clínica, 2000, p.2

⁸⁷ Licht, Robert, *Ibid*, p.2

⁸⁸ Licht, Robert, *Ibid*, pp. 2-3.

⁸⁹ <http://www.freelists.org/archives/eensm/03-2002/msg00027.html> Fecha: 2005-11-01

⁹⁰ Bravo, I., **Lenguaje y dislexias, enfoque cognitivo del retardo lector**, Santiago de Chile, Ed. Alfaomega, 1999, p.88

En esta etapa adquieren “una conciencia creciente de la estructura ortográfica, que implica una sensibilidad funcional a las combinaciones de letras”. Se debe a este proceso que el niño de idioma castellano, pueda relacionar adecuadamente la ortografía de las palabras, con el acceso a su significado, una vez efectuada su decodificación alfabética.

Rack, planteó la hipótesis de que “los disléxicos leen usando una estrategia primaria visual-ortográfica, más que una recodificación fonológica”.⁹¹ En su estudio encontró que las personas con dislexia no emplean eficazmente el código fonético de la memoria, es decir que no representan internamente en forma adecuada, el sonido de las palabras. Y para compensar esta falencia, necesitan recurrir a las claves visuales - ortográficas.

Su estrategia se basaría en recordar visualmente las palabras en lugar de retenerlas auditivamente, para lo cual tienen dificultad. Por esta razón es probable que vuelvan a utilizar estrategias logográficas, de memoria visual global, más que emplear la información ortográfica. Es preciso recordar que un limitante del uso inadecuado de la estrategia logográfica es la restricción en el uso de palabras diferentes que pueden memorizar y la lentitud para leerlas.

Cunningham y Stanovich, en 1993, determinan que la conciencia fonológica constituye un requisito necesario, pero que no es suficiente para aprender a leer. Sostienen que las dislexias están principalmente originadas en déficits fonológicos y secundariamente en déficits ortográficos⁹².

Si bien es necesario conocer las letras y reconocer 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.

⁹¹ Bravo, I., **Lenguaje y dislexias, enfoque cognitivo del retardo lector**, Santiago de Chile, Ed. Alfaomega, 1999, p.90

⁹² Ibid, Bravo, L., p. 90

2.6 LA FAMILIA Y LOS TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE

Al hablar de la familia nos referimos a “un grupo social, unido entre sí por vínculos de consanguinidad, filiación (biológica o adoptiva) y alianza, incluyendo las uniones de hecho cuando son estables”⁹³, como señala la Comisión Nacional de la Familia en 1993. Por otro lado desde una perspectiva más profunda, S.S. Juan Pablo II, describe a la familia como “el ambiente fundamental del hombre, puesto que ella parece unida al mismo Creador en el servicio de la vida y del amor. Así podemos comprender que el futuro de la humanidad se fragua en la familia”⁹⁴

Antes de todo la familia es una comunidad de personas, quienes no han elegido pertenecer a ella, sino que han nacido en su interior o se integran libremente, pero estableciendo un vínculo definitivo. Se debe considerar como otro punto muy importante que la familia es promotora de identidad, es decir que constituye las raíces de pertenencia, que permiten conocer generaciones pasadas, sus vidas, historias y costumbres.

Por otro lado, la familia juega un rol muy importante en la educación de las personas, como sostiene Morandé en 1994, quien dice que “ni los modernos medios de comunicación masivos, ni las nuevas técnicas pedagógicas, a pesar de su enorme potencial, pueden sustituir la cotidiana convivencialidad entre personas de distinto sexo y edad que se realiza en el seno de la familia y gracias a su existencia”⁹⁵

Es interesante como se ve el funcionamiento de la familia desde un enfoque sistémico, ya que nos afirma que “en la causalidad de los fenómenos interviene una

⁹³ Scagliotti, J., **Dificultades del aprendizaje**, Chile, Pinto A. Editores, PUCC, Facultad de Educación, 1997, p. 97.

⁹⁴ Scagliotti, J., **Dificultades del aprendizaje**, Chile, Pinto A. Editores, PUCC, Facultad de Educación, 1997, p. 97.

⁹⁵ Scagliotti, J., *Ibid*, p. 98

multiplicidad de factores que interactúan y que se influyen simultánea y mutuamente”. Desde esta perspectiva se considera a la familia como un todo complejo que no lo conforma solamente la suma de sus partes, es decir de los miembros, sino también la suma de las relaciones que se dan entre ellos. La conducta de cada uno de sus individuos es dependiente de la conducta de los otros, es decir que para saber lo que pasa a uno de sus miembros, se necesita entender lo que sucede con el resto de la familia.⁹⁶

Existen varias investigaciones, como la de Deci y Ryan en 1985; y Scagliotti J. en 1991, que determinan que la interacción de los niños con sus padres se asocia con el éxito académico, con el desarrollo de actitudes, motivación, autoevaluación y autorregulación del niño, aspectos que abarca la adaptación escolar.⁹⁷ Además también hay varios estudios como el de Robinson en 1994, con respecto a la necesidad de establecer canales de comunicación entre familia y escuela, que plantea tres objetivos del modelo colaborativo de los padres para involucrarlos en esta relación.

Estos tres objetivos son: el primero se trata de incluir a los padres en las decisiones que se realicen con respecto a sus hijos; en segundo lugar, educar a los padres en su participación en estas decisiones y en su proceso; y por último, capacitar y dar poder a los padres para que trabajen activamente en beneficio de sus hijos. Se ha visto que la puesta en práctica de estos objetivos incide en significativos progresos en el trabajo escolar de los niños.⁹⁸

En cuanto a las familias de niños con T.E.A., según los estudios de Fuhrmann en 1986 y 1992 realizados en Chile, señala que hay algunas características particulares de estas, como son un menor equilibrio intrapareja, menor desarrollo del subsistema conyugal, menor equilibrio de la función parental y mayor desarrollo interno del subsistema hermanos. Asimismo, según lo señalan Peck y Stackhouse, estas familias necesitan más tiempo para la toma de decisiones, lo cual está relacionado con una falta de habilidad para la resolución de problemas.⁹⁹

⁹⁶ Scagliotti, J., Ibid, pp. 99 - 100

⁹⁷ Scagliotti, J., Ibid, p. 101

⁹⁸ Scagliotti, J., **Dificultades del aprendizaje**, Chile, Pinto A. Editores, PUCC, Facultad de Educación, 1997, p. 104

⁹⁹ Chadwick, M., **Aproximaciones del enfoque sistémico a los trastornos de aprendizaje**, Chile, Revista lectura y vida, 1990, p. 19

Las tres variables antes mencionadas han sido estudiadas por Olsen en 1988, quien diseñó un conjunto de escalas para medir estas variables, agrupándolas en lo que se denomina modelo circunflejo de funcionamiento familiar, en el que se postula que las familias que se encuentran en dimensiones intermedias en las variables anteriores, tendrán una mejor funcionalidad frente a la crisis, que aquellas que se ubican en posiciones extremas.¹⁰⁰

Según afirma Margalit en 1982, las familias de niños con T.E.A. atraviesan por varias crisis. Su resolución comprende consecuencias importantes para ella y el niño en sí. Estas crisis son:

1. El shock inicial que ocurre con el diagnóstico
2. La crisis de valores personales, el niño con trastornos del aprendizaje resulta “inaceptable” para la jerarquía de valores de los padres
3. La crisis de la realidad diaria, en el manejo del niño.¹⁰¹

Continuando con las características de las familias de los niños con T.E.A., en los párrafos siguientes se detallarán los cuatro temas y patrones de interacción que plantea Dowling:

a) Ansiedad con respecto a la situación de aprendizaje

Se encuentra que la ansiedad junto a los sentimientos de impotencia es vivida tanto por parte de los padres como por el niño. También los padres pueden brindar excesiva ayuda y sobreprotección debido a que el niño se siente poco motivado o se muestra aparentemente indiferente hacia el estudio. Además es común ver que los padres tienen una actitud disociada, es decir que un padre es excesivamente exigente y el otro indulgente.

b) Intensidad en los sentimientos de éxito o fracaso

Los padres se apropian de la experiencia de fracaso de sus hijos y aunque culpen al niño, se miran a sí mismos como incompetentes.

c) Problemas con la figura de autoridad

¹⁰⁰ Scagliotti J., Ibid, p. 105

¹⁰¹ Scagliotti, J., **Dificultades del aprendizaje**, Chile, Pinto A. Editores, PUCC, Facultad de Educación, 1997, p. 105

Esto se dirige tanto a la relación que tiene el niño con las figuras de autoridad, como a la relación entre las figuras de autoridad entre sí, por ejemplo los adultos que interactúan en esta situación. Es inevitable pensar que si hay conflictos entre los adultos que comparten la autoridad, se van a acentuar los problemas del niño, especialmente por pérdida de la motivación o porque se exageran las conductas oposicionistas.

d) Presencia de dificultades en el desarrollo de la autonomía

Así “sucede frecuentemente que la dinámica de las relaciones padres hijos se jueguen en el terreno de los problemas escolares”, de manera que se puede caer en el extremo en que las únicas relaciones que existen entre padres e hijos son las derivadas del ámbito escolar, tomando en cuenta que en este ámbito no le va bien al niño.¹⁰²

Por otro lado una de las evidencias más significativas entre los padres de los niños con T.E.A. y los padres de niños sin T.E.A., es en lo que respecta al estilo comunicativo.

Según el estudio realizado en Finlandia por Rasku – Puttonen en 1994, en una muestra de 60 niños, 30 de ellos con T.E.A. y 30 con un rendimiento promedio, se encontró que 26 niños con T.E.A. mantenían una comunicación familiar desviada alta y 4 con una comunicación familiar desviada baja; mientras que de los niños con un rendimiento promedio, 7 niños presentaban una comunicación familiar desviada alta 23 una comunicación familiar desviada baja. En los resultados de esta experiencia se halló que las madres de los niños con T.E.A. dan instrucciones menos claras y mensajes más ambiguos que las madres de los niños sin problema.¹⁰³

Es indiscutible que el rol que juega la familia es fundamental a la hora de sacar adelante a un niño con dificultades para aprender. Se sabe que un profesional sólo efectúa el 10% del aporte que se necesita para que el niño supere su problema. Lo primero que los padres tienen que hacer es aceptar que ese miembro de la familia es inteligente, pero que necesita una fórmula distinta para aprender, por lo general este primer paso le cuesta mucho al padre de familia.¹⁰⁴

¹⁰² Scagliotti, J., **Dificultades del aprendizaje**, Chile, Pinto A. Editores, PUCC, Facultad de Educación, 1997, p. 106

¹⁰³ Scagliotti J., Ibid, p.p. 107 - 108

¹⁰⁴ <http://www.hacerfamilia.net/revista/articulo.asp?reportaje=653> Fecha: 2005 – 11 – 15

Es indispensable la plena conciencia de los padres de que el niño necesita la ayuda de profesionales capaces de orientarlos, sin embargo no se debe perder de vista que el profesional es únicamente un colaborador y que la gran mayoría del apoyo que requiere el niño, viene del compromiso de los padres con sus hijos.

Es evidente que estos niños requieren de más paciencia, constancia y dedicación que los niños que no presentan un trastorno del aprendizaje. Es frecuente que la situación de tener a un niño con estas características en casa termina desgastando al núcleo familiar, por toda la connotación que esto implica, como la lentitud para trabajar, una retroalimentación no satisfactoria permanente en los trabajos escolares, las terapias con profesionales, etc.

En vista de que un niño con trastornos en el aprendizaje de hecho presentará cierto grado de ansiedad, es fundamental que tenga el menor daño emocional posible y que no considere que las calificaciones son lo único que interesa. Además, se debe procurar desarrollar las aptitudes que posean estos niños, con el fin de que tenga satisfacción en otros aspectos de su vida.

Con un niño emocionalmente estable es posible elevar mucho el grado de exigencia. Hay algunos casos en que es necesaria la ayuda de medicamentos. De ser así, el encargado de diagnosticarlos es el neurólogo. Sin embargo, son los padres quienes tienen la última palabra. En el caso de desecharlos como alternativa, deben estar conscientes de que la tarea va a ser más complicada. Pero no por ello imposible¹⁰⁵.

Según lo planteado por Carrasco en 1993, debe existir una relación de cooperación entre la familia y la escuela, esto comprende establecer canales de comunicación que permitan aclarar diferencias, resolver conflictos, precisar el significado y objetivo de acciones evaluativas, pedagógicas o psicológicas. De acuerdo con esta perspectiva, así como se realizan evaluaciones psicoeducacionales o neurológicas, es necesario evaluar el contexto familiar de aprendizaje. Esta evaluación, debería apuntar a los siguientes aspectos:

- Observar como los padres orientan a sus hijos para que realicen la tarea.
- Cómo mantienen un clima adecuado a su ejecución.

¹⁰⁵ <http://www.hacerfamilia.net/revista/articulo.asp?reportaje=653> Fecha: 2005 – 11 – 15.

- Con qué claridad entregan instrucciones e información que enmarcan apropiadamente la tarea.
- Cómo refuerzan, ponen límites y corrigen a su hijo.
- Cómo el niño responde a las acciones de los padres y la forma en que estos registran esta comunicación y la utilización para modificar sus propias acciones¹⁰⁶.

A continuación se presentarán los criterios de evaluación del sistema familiar frente a los trastornos del aprendizaje:

1. Participación de cada miembro de la familia:

- en la toma de conciencia del problema,
- en los intentos de solución frente a él,
- en los logros que la familia percibe haber alcanzado,

2. Actitud de la familia frente a ayuda externa:

- neurólogos, psiquiatras, psicopedagogos, psicólogos, profesores.

➤ Grado de focalización del T.E.A.

- subfocalización: priva al niño de la ayuda necesaria
- sobrefocalización: limita la posibilidad del niño de aprender de sus errores (exige demasiado tiempo y energía por parte de los padres en detrimento de la relación de pareja).

➤ Grados en los que los miembros de la familia visualizan diferentes características del niño con T.E.A., sean estas positivas o negativas.¹⁰⁷

Tomando en cuenta lo antes descrito, lo que las autoras pretenden es aportar con herramientas para que la familia aumente la confianza en sí mismo y transforme este problema en un verdadero desafío tomando en cuenta la importancia de la comunicación y el cuidado que debe tener cada subsistema como tal y las relaciones entre estos.

¹⁰⁶ Scagliotti, J., **Dificultades del aprendizaje**, Chile, Pinto A. Editores, PUCC, Facultad de Educación, 1997, p. 109

¹⁰⁷ Scagliotti, J., **Dificultades del aprendizaje**, Chile, Pinto A. Editores, PUCC, Facultad de Educación, 1997, p. 110

III CAPITULO

3.1 TRABAJO EXPERIMENTAL

En este capítulo se recoge los resultados y características de la investigación realizada con la finalidad de comprobar o negar la hipótesis que sustenta la presente disertación; es decir que si el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica, la conciencia sintáctica, el conocimiento de las letras y el reconocimiento visual de palabras, presentes en la etapa prealfabética, permite predecir, en mayor o menor grado el éxito o fracaso en el aprendizaje de la lectura inicial.

Como variables independientes se encuentra cada uno de los procesos cognitivos y psicolingüísticos antes mencionados y como única variable dependiente se encuentra la comprensión lectora.

La investigación se realizó en una población de treinta y cuatro niños de segundo año de educación básica, en un colegio particular mixto de la ciudad de Quito, durante el año lectivo 2003 – 2004.

Los niños matriculados fueron 49, la selección de la muestra se realizó en base a tres criterios; el primero que se estableció fue que ningún niño haya estado antes en segundo año de educación básica, criterio que todos los niños cumplieron. El segundo criterio fue que quienes conformarían la muestra debían tener entre 6 años y 6 años 11 meses, cumplidos hasta el 31 de diciembre de 2003, fueron 42 estudiantes, los que cumplieron con este criterio.

Y el tercer criterio de selección fue, que conformarían la muestra quienes cumpliendo con los dos anteriores, debían alcanzar por lo menos el percentil 40 en el test de Raven. Cumplieron los tres criterios 35 estudiantes, de los cuales 16 eran niños y 19 niñas. Cabe mencionar que en el transcurso del año escolar se retiró uno de los niños, por lo que finalmente la muestra quedó constituida con 15 niños y 19 niñas.

Es oportuno mencionar que las características de esta muestra son las siguientes:

- El 100% de los niños han pasado por el primer año de educación básica y el 90% por prekinder.
- Son niños que pertenecen a un medio socioeconómico de clase media.
- El 83% de los padres y el 50% de las madres cuentan con estudios superiores y se desenvuelven profesionalmente, el resto de padres de familia se dedican al comercio o a quehaceres domésticos, y han alcanzado a la educación media.

Previo al inicio del aprendizaje formal de la lectoescritura, individualmente se aplicaron tres instrumentos, con el fin de determinar el nivel de desarrollo de los procesos cognitivos y psicolingüísticos mencionados anteriormente. Estos instrumentos fueron la Prueba de Alfabetización Inicial (PAI), la Prueba de Predicción Lectora (PPL) y el Instrumento de Evaluación ELEA. Y al término de este aprendizaje se aplicó la Prueba CLP, que evalúa la comprensión lectora de acuerdo al año de escolaridad.

➤ **PRUEBA DE ALFABETIZACIÓN INICIAL (PAI)**

Esta prueba evalúa: 1) Conciencia fonológica, a través de tareas de identificación de rimas, aislamiento del fonema inicial, segmentación de fonemas y síntesis de fonemas. 2) Conciencia de lo impreso: identificación de símbolos gráficos y de la organización de los textos escritos. 3) Conocimiento del alfabeto: identificación de las letras por su nombre, sonido o como fonema inicial de una palabra. 4) Lectura: asociación de palabras y frases con dibujos.¹⁰⁸ Todos los ítems incluyen imágenes y/o palabras concretas, que representan objetos familiares para los sujetos, con el fin de realizar una evaluación contextualizada del aprendizaje.

➤ **PRUEBA DE PREDICCIÓN LECTORA (PPL)**

Consta de cuatro subpruebas que miden: habilidad para aislar el fonema inicial de palabras comunes de estructura simple; la segmentación fonémica de pseudopalabras, analogías verbales y ordenación de frases simples.¹⁰⁹ Es un instrumento que evalúa conciencia fonológica y conciencia sintáctica. Permite predecir el aprendizaje lector entre primero y cuarto año de educación básica, mostrando diferencias significativas en la lectura de cuarto año, entre niños que lograron efectuar este proceso en primer año y aquellos que no lo hicieron.¹¹⁰

➤ **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN ELEA**

Evalúa el nivel de calidad de la lectura entre los 4 y 6 años. Consta de seis ítems. Los tres primeros evalúan el reconocimiento visual -ortográfico de algunas palabras

¹⁰⁸ Bravo Luis, **Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primer año básico**, Santiago, Inv. Educ. 16 Fac. de Educ., 2001, p. 153.

¹⁰⁹ Bravo, Luis, *Ibid*, p. 152.

¹¹⁰ Bravo Luis, **El aprendizaje inicial de la lectura: nivel de desarrollo fonológico y lectura emergente en niños de escuelas municipales**, Santiago, Inv. Educ. 15 Fac. de Educ., 2000, p. 19

funcionales: el primer ítem mide reconocimiento de nombres propios; el segundo ítem, lectura de tres nombres; y el tercer ítem, reconocimiento y lectura de los días de la semana. El cuarto ítem evalúa el reconocimiento visual del contenido de textos impresos. El quinto ítem evalúa la habilidad para inferir el contenido de las páginas de un periódico. El sexto ítem evalúa la producción de un texto escrito.

➤ **PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA CLP**

Es un instrumento estandarizado de evaluación para obtener el nivel de comprensión de la lectura que ha alcanzado el niño según su grado de escolaridad. Esta prueba considera tres operaciones específicas de la lectura, traducir los signos escritos a sus correspondientes signos orales, dar a cada palabra el sentido correcto dentro del texto y retener su significación, y descubrir, retener y manejar las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos del texto y determinar sentidos globales. Debe ser administrado en forma individual.

El desarrollo de la Conciencia Fonológica es evaluado por la prueba de alfabetización inicial (PAI), en las cuatro primeras subpruebas (segmentación y síntesis de fonemas, rimas y aislar fonema inicial); y por la prueba de predicción lectora (PPL) en el primero y segundo ítem (reproducción del fonema inicial y segmentación de seudopalabras en sus fonemas). La Conciencia Sintáctica es evaluada por la prueba PPL en el ítem 4 (ordenación de oraciones). El Reconocimiento Visual de Palabras, es evaluado por la prueba PAI, en la quinta, séptima y octava subpruebas (conciencia de lo impreso, lectura y escritura emergentes); y por el instrumento de evaluación ELEA, en el primero, segundo y tercero (reconocimiento de palabras funcionales). El Conocimiento de letras es evaluado por la prueba PAI, en la sexta subprueba (conocimiento del alfabeto). Finalmente la comprensión lectora es evaluada por la prueba de comprensión lectora CLP.

3.2 DESCRIPCIÓN DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Una vez finalizada la recolección de los datos necesarios mediante los instrumentos antes mencionados, se procedió a analizar dicha información. En primer lugar se recurrió a encontrar las medidas de tendencia central (media, mediana y moda), desviación estándar y asimetría, ya que éstas describen el comportamiento general de los datos. Para mayor claridad de este proceso se describirá en que consiste cada una de ellas.

- La **media** es una medida de tendencia central que puede definirse como el promedio aritmético de una distribución.

- La **mediana** es el valor que divide a la distribución por la mitad, la mediana refleja la posición intermedia de la distribución.
- La **moda** es la categoría o puntuación que ocurre con mayor frecuencia.
- La **desviación estándar** es el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media, cuando mayor es la dispersión de los datos con respecto a la media, mayor es la desviación estándar.
- La **asimetría** es una estadística necesaria para conocer cuánto se parece nuestra distribución a una distribución teórica llamada “curva normal” y constituye un indicador del lado de la curva donde se agrupan las frecuencias. Si la medida es de 0 la curva o distribución es simétrica. Cuando es positiva quiere decir que hay más valores agrupados hacia la izquierda de la curva (por debajo de la media). Cuando es negativa significa que los valores tienden a agruparse hacia la derecha de la curva (por encima de la media).¹¹¹

A continuación se trabajó a través de un análisis de frecuencias ya que de esta manera se puede tener a los datos distribuidos sobre el 100%.¹¹². Cabe mencionar que al trabajar con varias subpruebas en diferentes escalas, se ha visto conveniente homologar a una sola escala para facilitar la comparación entre las diferentes subpruebas. Los puntajes de cada una de las escalas se han transformado a puntajes sobre 10, al mismo tiempo que han sido clasificados en las siguientes categorías:

INSUFICIENTE	1 – 2 puntos Nos indica un desempeño muy bajo del proceso evaluado
REGULAR	3 – 4 puntos Se refiere a un desempeño bajo lo mínimo esperado
BUENA	5 – 6 puntos Este corresponde a un desempeño mínimo esperado

¹¹¹ Sampieri, Roberto, **Metodología de la Investigación**, México, Ed. Mc Graw Hill, 2001, pp. 351 – 362.

¹¹² Ibid, Sampieri, Roberto, p. 343.

MUY BUENA	7 – 8 puntos Evidencia un desempeño sobre lo mínimo esperado
EXCELENTE	9 – 10 puntos Este es un desempeño muy alto, sin o casi sin errores.

Por último se llevará a cabo un análisis de regresión lineal, que es un modelo matemático para estimar el efecto de una variable sobre otra. Está asociado con el coeficiente r de Pearson.¹¹³ Para realizar el proceso de análisis se acudirá al programa estadístico SPSS.

3.3 RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO

3.3.1 MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL

Tabla 1 *Prueba de Alfabetización Inicial.*

Medidas de Tendencia Central	PAI Conciencia Fonológica /20	PAI Conciencia de lo impreso /10	PAI Conocimiento de letras /27	PAI Lectura Emergente /12	PAI Escritura /32
Media	11,53	6,7	17,88	5,91	22,68
Mediana	11	7	18	5	22
Moda	10	6	19	4	20
Desviación estándar	2,72	2,01	7,04	2,712	4,854
Asimetría	0,93	-0,71	-0,16	0,728	0,412

¹¹³ Sampieri, Roberto, *Metodología de la Investigación*, México, Ed. Mc Graw Hill, 2001, p. 379

Mínimo	7	1	6	2	14
Máximo	19	10	27	12	32

En esta primera tabla se puede observar que el comportamiento de los datos es normal en todas las subpruebas. Los valores encontrados en las medidas de tendencia central indican que la curva tiene una distribución normal, con una ligera concentración de los datos sobre o bajo la media. El 68% del grupo (23 niños/as) tienen puntajes que se ubican de la siguiente manera:

En la subprueba de conciencia fonológica entre 9 y 14, sobre 20 puntos; lo que indica que una parte representativa del grupo responde con un nivel aceptable en la habilidad para sintetizar los fonemas de una palabra, identificar rimas, identificar el fonema inicial y segmentar una palabra en sus fonemas.

En conciencia de lo impreso el rango está entre 5 y 9, sobre 10 puntos, por lo que se encuentra que el grupo es bastante bueno para discriminar un número de una letra o qué función cumple una, varias palabras o un signo dentro de un texto.

Al evaluar el conocimiento de las letras, este 68% de niños puntúan entre 11 y 25, sobre 27 puntos lo que indica un rango muy amplio en el cual se encuentran distribuidos la mayor parte de los puntajes, en todo caso se aprecia que un buen porcentaje de la muestra reconoce varias letras antes del aprendizaje de la lectoescritura.

En lectura emergente el 68% de la muestra se ubica entre 3 y 9, sobre 12 puntos y en escritura emergente entre 18 y 28, sobre 32 puntos. Es notable que el desempeño en la primera subprueba, es mejor que en la segunda.

Para evaluar lectura emergente se trabaja con la asociación entre imágenes y palabras y para la evaluación de escritura se pide que el niño escriba su propio nombre, un pequeño dictado y también se asocia imágenes con la representación escrita por parte del niño. Probablemente la subprueba de lectura emergente es más exigente para los niños que la segunda, o esta diferencia en el desempeño responde a que en la preparación de los niños en el preescolar ha primado el desarrollo de habilidades motrices a las psicolingüísticas.

Tabla 2 Prueba de Predicción Lectora.

Medidas de Tendencia Central	PPL 1 Conciencia Fonológica /8	PPL 2 Conciencia Fonológica /8	PPL Analogías verbales /12	PPL Ordenación de oraciones /8
Media	3,32	0,5	7,26	1,44
Mediana	4	0	7	1
Moda	4	0	7	0
Desviación estándar	2,705	1,503	1,912	1,691
Asimetría	0,22	3,502	-0,182	1,166
Mínimo	0	0	3	0
Máximo	8	7	11	6

Mediante la Prueba de Percepción Lectora (PPL), se ha evaluado Conciencia Fonológica, en la primera y segunda subprueba. En la primera, que evalúa la capacidad de reconocer y reproducir el fonema inicial, los puntajes se tienden a situar levemente bajo la media, sin embargo los datos presentan una distribución normal, lo que indica que el 68% del grupo (23 niños/as) tienen puntajes que se ubican entre 0 y 6 sobre 8 puntos.

Con respecto a la segunda subprueba el rendimiento general es muy bajo, se puede apreciar que la curva presenta su cola a la derecha, por lo que es claro ver que el identificar los fonemas de una palabra es un ejercicio muy complejo para los niños de la muestra, ya que fueron una excepción quienes alcanzaron puntos en esta subprueba.

En cuanto a la subprueba que evalúa analogías verbales del PPL, el comportamiento de los datos es normal ya que existe un 68% del grupo que puntúa entre 5 y 9, sobre 12 puntos, siendo este un rango que indica un desempeño aceptable de una parte representativa de la muestra.

En la subprueba de ordenación de oraciones, los puntajes tienden a ser muy bajos, es decir que al evaluar la conciencia sintáctica su desarrollo es mínimo en el grupo, al menos les resulta difícil tener que ordenar las palabras de una oración, para que esta tenga sentido.

Tabla 3 *ELEA Instrumento de Predicción Lectora*

Medidas de Tendencia Central	ELEA Reconocimiento visual ortográfico Item 1-3 /20	ELEA Conocimiento de estructuras textuales /6	ELEA Reconocimiento visual ortográfico Item 5 /10	ELEA Construcción textual /10
Media	12,5	1,24	3,5	2,91
Mediana	10	1	3	3
Moda	20	1	4	2
Desviación estándar	6,031	1,13	2,44	1,288

Asimetría	0,133	1,381	0,625	-0,098
Mínimo	3	0	0	0
Máximo	20	5	9	5

En la prueba ELEA se puede observar que en la primera subprueba existe una distribución normal de los datos con una concentración de los puntajes ligeramente bajo la media, un 68% del grupo se encuentra ubicado entre 6 y 19, sobre 20 puntos; es decir que un porcentaje representativo del grupo puntúa entre estos valores, a pesar de ser un rango bastante amplio, el límite inferior indica que los niños pueden reconocer visualmente palabras familiares como su nombre, los nombres de algunos niños de su curso, los días de la semana y algunas cifras.

En las siguientes tres subpruebas los datos muestran que los puntajes se encuentran concentrados bajo la media. Se puede decir que este resultado es bastante lógico ya que estas subpruebas tienen mayor grado de complejidad.

Por ejemplo en el cuarto ítem se le pide al niño que identifique el tipo de texto guiados por su estructura; en el quinto, se evalúa el conocimiento visual ortográfico en un medio de comunicación, es decir el aporte que hace el contexto al reconocimiento ortográfico de las palabras escritas; y en el sexto ítem, se refiere a la construcción textual, es decir a la operacionalización de los aprendizajes logrados a partir del contacto con la escritura o con impresos.

Tabla 4 Prueba de Comprensión Lectora CLP

Medidas de Tendencia Central	CLP Comprensión Lectora /28
Número de estudiantes	34
Media	26,68
Mediana	27
Moda	28
Desviación estándar	1,665
Asimetría	-1,25
Mínimo	22
Máximo	28

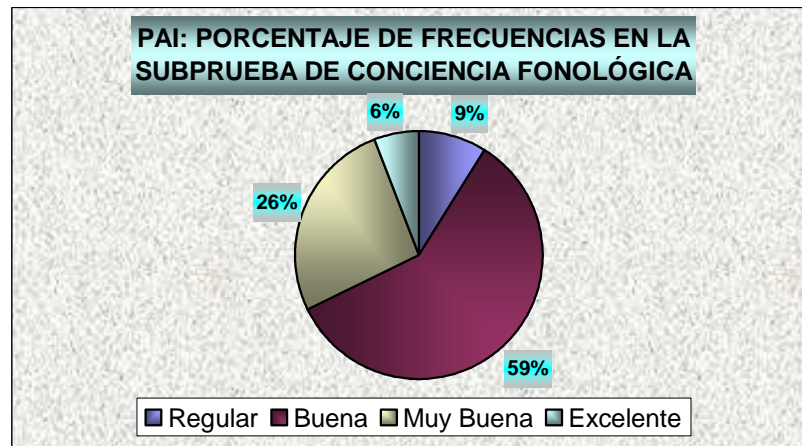
Finalmente, en la Prueba de Comprensión Lectora CLP aplicada después del aprendizaje formal, se puede apreciar que el nivel alcanzado es muy alto en el grupo, puesto que como moda tenemos al puntaje máximo y el puntaje mínimo alcanzado corresponde a 22 que se ubica en el percentil 40, habiendo a penas dos niños que se

encuentran en este percentil. Los resultados dan cuenta, que los niños han alcanzado el rendimiento esperado de comprensión lectora, que para este nivel es el desciframiento.

3.3.2 ANÁLISIS DE FRECUENCIAS

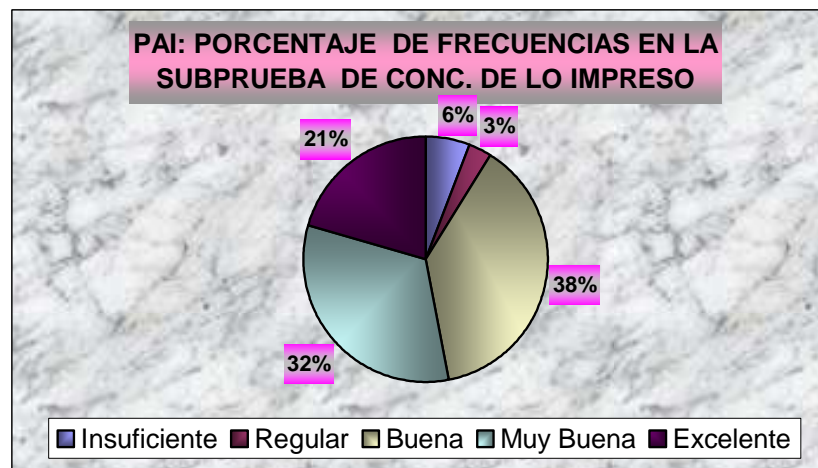
A continuación se presentan las tablas de análisis de frecuencias que muestran los puntajes con el número de estudiantes que los obtuvieron con respecto a los diferentes prerrequisitos y subpruebas.

CONCIENCIA FONOLÓGICA (PAI)



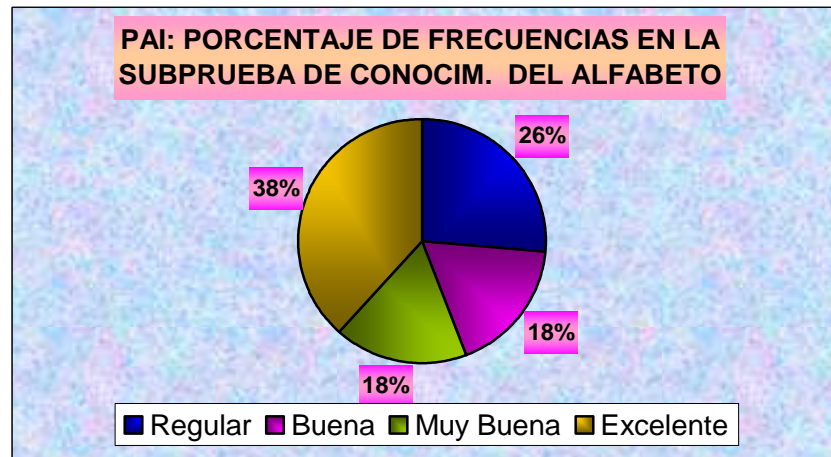
Según muestra esta gráfica se puede observar que el porcentaje más representativo es el 59% del grupo, que se ubica en la categoría BUENA, lo cual indica que la mayoría de los niños presentan un desarrollo mínimo en lo que respecta a conciencia fonológica en cuanto a la segmentación y síntesis de fonemas, rimas y aislar fonema inicial.

CONCIENCIA DE LO IMPRESO (PAI)



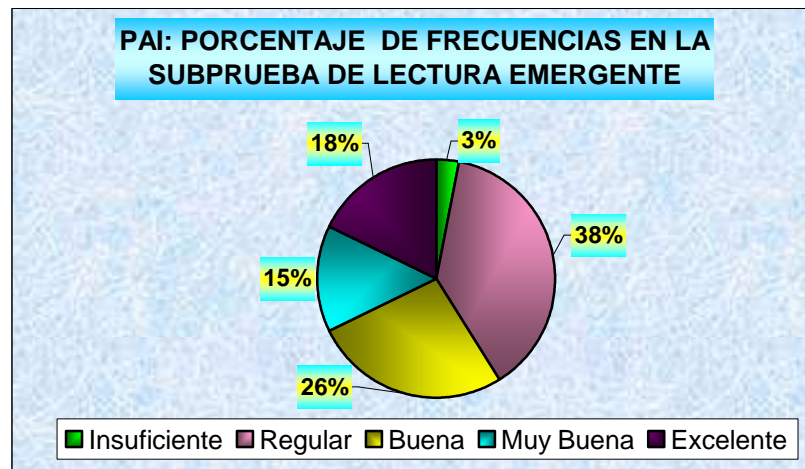
Con respecto a conciencia de lo impreso, tenemos un 38% que responde a un desempeño mínimo esperado y un 32% con un desempeño sobre este mínimo esperado, de manera que se puede observar que un porcentaje significativo del grupo responde con un desempeño adecuado en esta habilidad de identificar letras o palabras entre otros signos.

CONOCIMIENTO DE LETRAS (PAI)



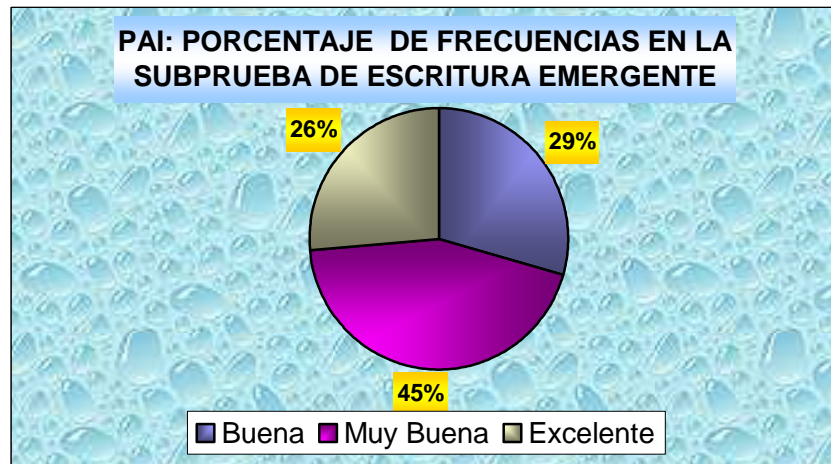
Evidentemente en esta subprueba no existen estudiantes con puntajes ubicados en la categoría INSUFICIENTE, un porcentaje que llama la atención es el 38% que se ubica en la categoría EXCELENTE. La datos de este cuadro nos indica que la mayor parte del grupo de niños presentó un conocimiento significativo de las letras, previo al aprendizaje formal de la lectoescritura.

LECTURA EMERGENTE (PAI)



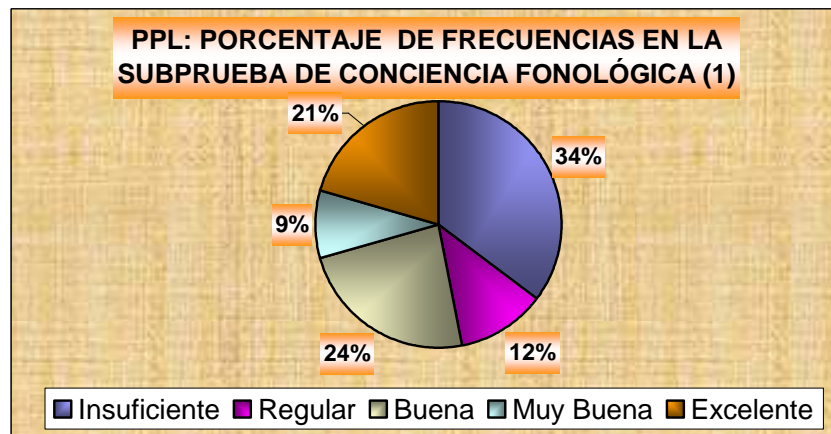
En la subprueba de lectura emergente se puede observar que el 38% es el mayor porcentaje, que corresponde a los niños que se ubican en la categoría de REGULAR, es decir bajo el mínimo esperado. Esto nos indica que un grupo representativo de la muestra presenta un rendimiento bajo en este proceso.

ESCRITURA (PAI)



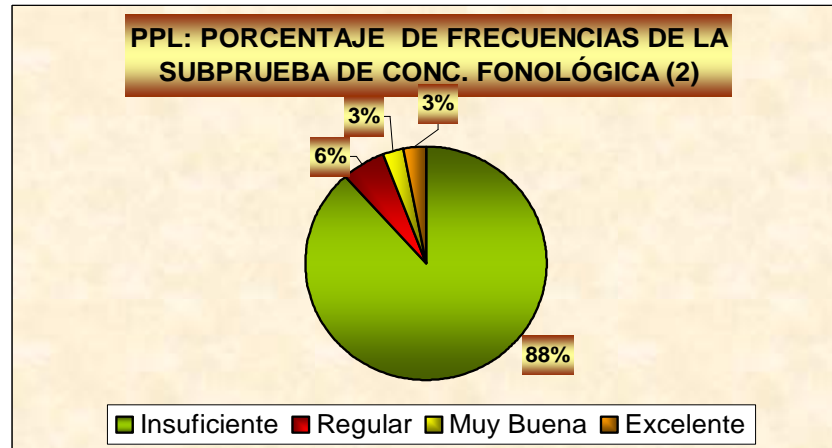
En lo que corresponde a escritura emergente (asociación entre imágenes y palabras, escritura del nombre y dictado), el rendimiento tiende a ser alto. Como se puede observar ningún niño puntúa bajo lo mínimo esperado. Aquí el porcentaje más representativo es el 45% que corresponde al grupo que se ubica en la categoría de MUY BUENA.

CONCIENCIA FONOLÓGICA (PPL 1)



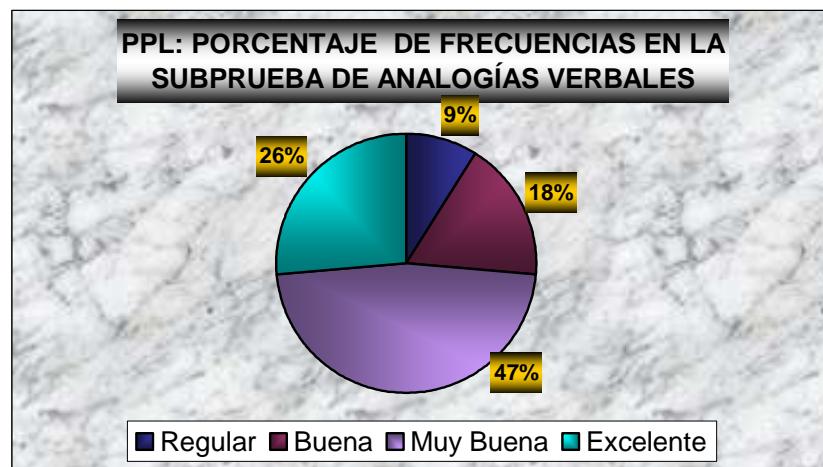
En la evaluación de conciencia fonológica explorada por la prueba PPL, que evalúa la habilidad para identificar y reproducir el fonema inicial, se puede encontrar que más de la mitad del grupo puntúa del mínimo esperado en adelante, sin embargo el 34% se ubica en la categoría INSUFICIENTE.

CONCIENCIA FONOLÓGICA (PPL 2)



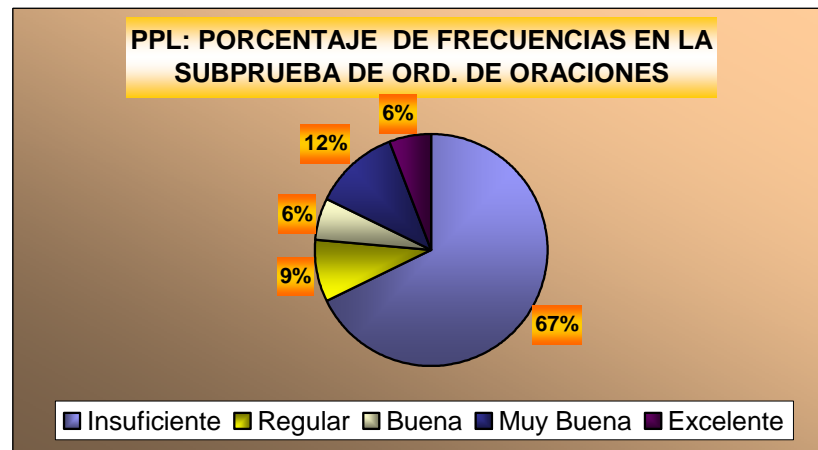
En esta subprueba es evidente que el rendimiento es bastante bajo en el grupo, es decir que la segmentación de pseudopalabras en los fonemas que las componen, resulta una tarea difícil para los niños, por lo que es pequeño el porcentaje que se encuentra sobre el mínimo esperado.

ANALOGÍAS VERBALES (PPL)



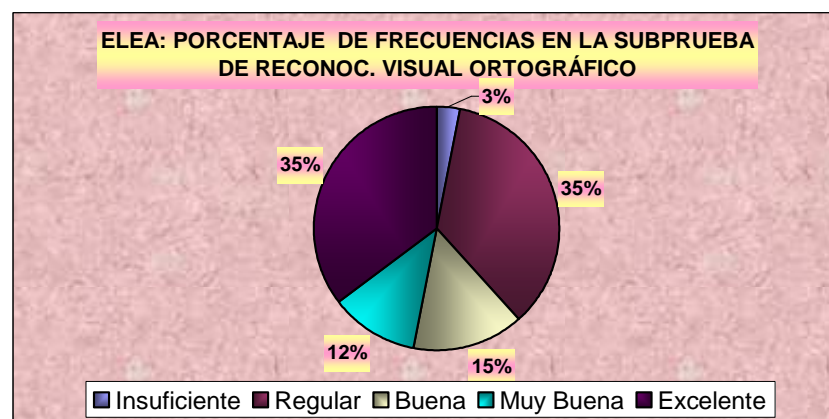
En la evaluación de analogías verbales, el grupo tiene un rendimiento alto. Así se puede observar que el porcentaje más significativo es el 47%, que corresponde a los niños que se encuentra en la categoría MUY BUENA. Según estos resultados se puede afirmar que el grupo tiene un alto conocimiento semántico, para el nivel en que se encuentran.

ORDENACIÓN DE ORACIONES (PPL)



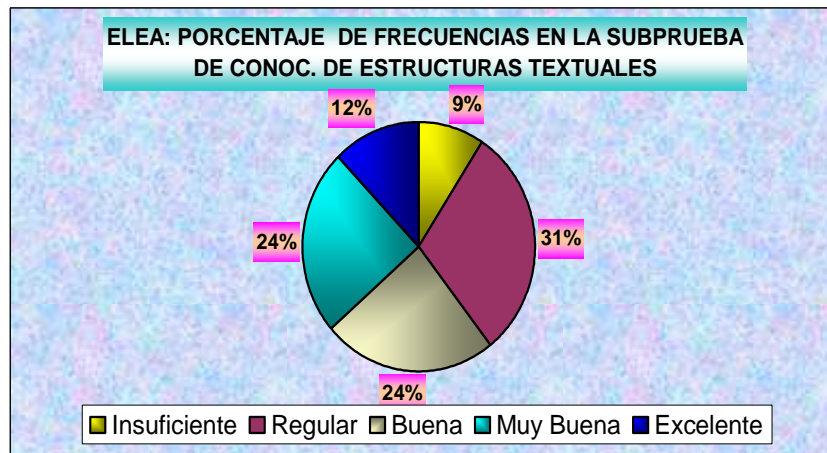
En la subprueba de ordenación de oraciones se puede observar que el mayor porcentaje es de 67%, que corresponde al grupo de niños que puntúa dentro de la categoría de INSUFICIENTE. Por lo que se puede concluir que son muy pocos los niños que tienen un desarrollo significativo de la conciencia sintáctica.

RECONOCIMIENTO VISUAL ORTOGRÁFICO (ELEA)



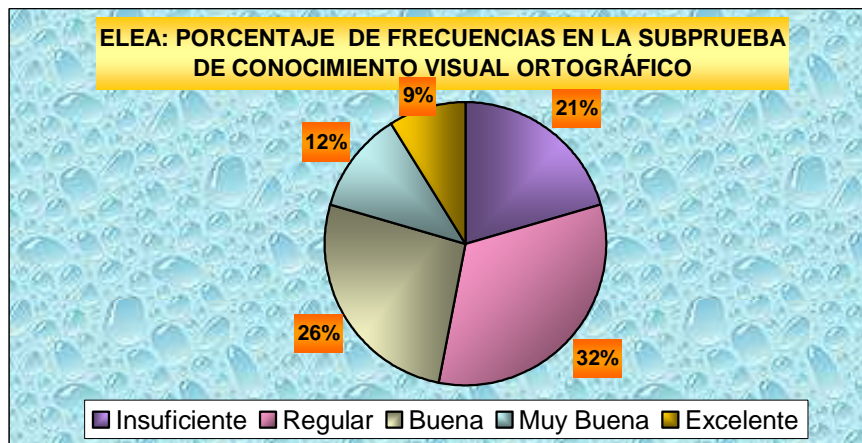
Con respecto al reconocimiento visual ortográfico, se puede notar que el 62% del grupo se ubica del puntaje mínimo esperado en adelante, lo que indica que la mayor parte del grupo presentó la habilidad de reconocer material impreso con palabras familiares para los niños. Sin embargo hay un 35% que corresponden a la categoría de REGULAR.

RECONOCIMIENTO DE ESTRUCTURAS TEXTUALES (ELEA)



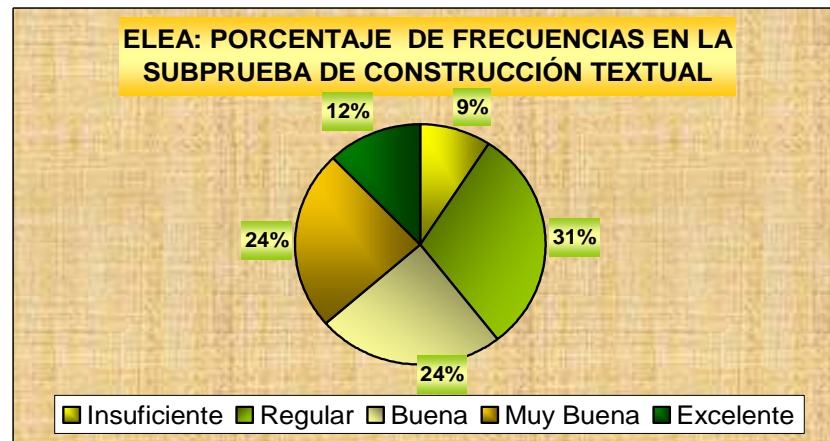
En cuanto a la subprueba de conocimiento de estructuras textuales, que evalúa la habilidad de reconocer, la temática de una lectura, partiendo de la estructura que esta presenta, tenemos un 60% de niños con puntajes que se ubican del mínimo esperado en adelante, sin embargo se puede notar un 31% que corresponde a la categoría REGULAR.

CONOCIMIENTO VISUAL ORTOGRÁFICO (ELEA)



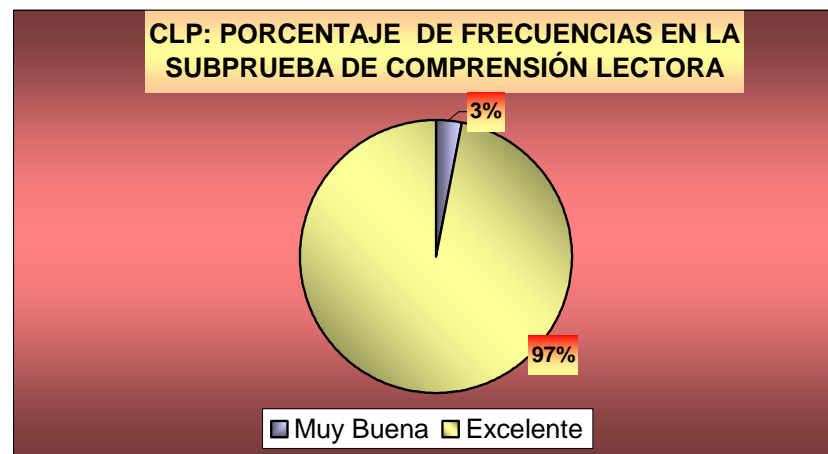
Con respecto al conocimiento visual ortográfico, de la prueba de alfabetización inicial, se puede observar que los mayores porcentajes corresponden a las categorías REGULAR con 32% y BUENA con 26%. De acuerdo con este resultado se puede concluir que el rendimiento de una parte significativa del grupo es bajo, lo cual nos lleva a pensar que existe mayor dificultad para reconocer el material impreso no familiar para los niños.

CONSTRUCCIÓN TEXTUAL (ELEA)



En esta subprueba se encuentra un 60% de niños con puntajes que corresponden del mínimo esperado en adelante y un 40% concentrado en las dos categorías más bajas, por lo que es una parte representativa la que alcanza un nivel aceptable en la habilidad de construcción un texto.

COMPRESIÓN LECTORA (CLP)



Con respecto a los resultados de comprensión lectora, se puede comprobar que se ubican principalmente en el nivel más alto y un pequeño porcentaje del grupo total (3%) se encuentra en la categoría MUY BUENA, de manera que el nivel alcanzado de comprensión lectora al finalizar el segundo año de básica, es óptimo en el grupo.

3.3.3 REGRESIÓN LINEAL

Al realizar este análisis estadístico con la ayuda del programa SPSS, se determinaron las variables independientes que tienen un coeficiente de correlación significativo con la variable dependiente de comprensión lectora y se retiraron las que no lo tienen. A continuación se presentarán las tablas con sus respectivos valores.

VARIABLES CON VALOR PREDICTIVO

VARIABLES		R	R2	ERROR DE ESTIMACIÓN	CORRELACIÓN PARCIAL
VAR 10	Reconocimiento visual ortográfico	0,515	0,265	1,449	0,515

EXCLUSIÓN DE VARIABLES

VARIABLES		R	t	Sig.	CORRELACIÓN PARCIAL
VA1	Conciencia Fonológica (PAI)	0,262	1,532	0,136	0,265
VA2	Conciencia de lo impreso	-0,173	-0,996	0,327	-0,176
VA3	Conocimiento de letras	0,210	0,867	0,393	0,154
VA4	Lectura Emergente	0,177	0,859	0,397	0,153
VA5	Escritura	-0,298	-1,235	0,226	-0,217
VA6	Conciencia Fonológica (PPL 1)	0,021	0,107	0,916	0,019
VA7	Conciencia Fonológica (PPL 2)	0,083	0,499	0,621	0,089
VA8	Analogías verbales	-0,284	-1,744	0,091	-0,299
VA9	Ordenación de oraciones	-0,045	-0,187	0,853	-0,033
VA11	Con. de estructuras textuales	0,079	0,393	0,697	0,070
VA12	Con. visual ortográfico	-0,020	-0,105	0,917	-0,019
VA13	Construcción textual	-0,229	-1,480	0,149	-0,257

Como se puede observar, la variable de Reconocimiento Visual Ortográfico presenta un coeficiente r de 0,515, lo cual determina que es la única variable independiente que tiene una correlación significativa con la variable dependiente.

3.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS

- **CONCIENCIA FONOLÓGICA**

Asumimos que conciencia fonológica, es la capacidad que tiene el niño para ser consciente que las palabras están formadas por unidades más pequeñas (sílabas y fonemas), y que ésta a su vez se constituye en un requisito previo que facilita la decodificación y comprensión, posterior, así como, el aprendizaje lector, ayudará al desarrollo de la conciencia fonológica.

Los niños con problemas en esta área logran el reconocimiento de sonidos lentamente y con menor precisión, añadiendo que, las deficiencias en el desarrollo fonológico en la etapa preescolar, están directamente relacionadas con los trastornos específicos de aprendizaje en la lectura, según lo sustentan múltiples investigaciones. Entre las actividades en donde se manifiestan las dificultades en este aspecto se encuentra, la sensibilidad de las rimas entre palabras, la identificación del fonema inicial, la segmentación de fonemas que conforman una palabras, la síntesis de una secuencia de ellos y jugar con los sonidos.

La investigación realizada por Luis Bravo en el año 2000, encontró que un 20% de niños había desarrollado un buen nivel de conciencia fonológica, a pesar de que este grupo pertenecía a un estrato desfavorecido. Cuando analizamos este tema con nuestro grupo de estudio encontramos que solo el 32% de los niños presentan un dominio aceptable de esta habilidad, si tomamos en cuenta que pertenecen a un nivel socioeconómico y cultural medio, el desarrollo alcanzado de conciencia fonológica es bajo.

La explicación a este bajo porcentaje de niños con un aceptable desarrollo de la conciencia fonológica, podría estar en la **educación preescolar** que, en nuestro medio, enfatiza el desarrollo de procesos tales como motricidad, estructuración espacial, estructuración temporal, entre otros, y deja de lado el desarrollo del lenguaje en toda su extensión.

- **LECTURA Y ESCRITURA EMERGENTE**

Al referirnos a la alfabetización emergente, pensamos en ese puente que une el aprendizaje del lenguaje oral con el escrito, concebimos a la lectura y escritura emergentes, como un reflejo de este puente, conformado por procesos como el desarrollo del lenguaje oral, la conciencia alfabética, fonológica y semántica, que son estimulados implícitamente antes del aprendizaje inicial de la lectoescritura.

Es decir, que si los procesos de lectura o escritura emergentes fallan, los procesos que están detrás de ellos también. En nuestro estudio con respecto al proceso de lectura emergente, el 33% de los niños alcanzan un rendimiento sobre el mínimo esperado, mientras que en escritura emergente tenemos el 71%. Es importante analizar la discrepancia encontrada entre el rendimiento del grupo en estas subpruebas.

En primer lugar debe tomarse en cuenta que se trata de dos procesos diferentes, aunque complementarios. En el proceso de lectura emergente demanda que el niño decodifique expresiones escritas, es decir debe realizar la conversión grafema- fonema, mientras que en el proceso de escritura emergente el niño debe hacer la conversión fonema- grafema.

Evidentemente la subprueba de escritura emergente se torna más sencilla para el niño, ya que valora la noción que este tiene de la escritura, mas no, la conversión exacta de fonema grafema. Además, probablemente, este resultado también obedece al énfasis que se dio al desarrollo de la motricidad, en la educación preescolar de este grupo, mientras que la estimulación para la lectura emergente fue menor.

- **CONCIENCIA SINTÁCTICA**

Concebimos a la conciencia sintáctica como aquella facultad de organización de las ideas, la cual permite una mejor comprensión de la comunicación. Cabe mencionar que los aspectos sintácticos tienen menos incidencia que los semánticos y fonológicos, en la etapa de aprendizaje de la lectoescritura por la que atraviesa la población objeto de estudio.

Este proceso cobra más importancia en la etapa de la lectura intermedia, sin embargo si existe deficiencia antes del aprendizaje formal de la lectoescritura, esto podría originar dificultad en su aprendizaje posterior, ya que el niño no tendría un sentido de orden para estructurar sus ideas de forma clara y precisa.

En el estudio se puede ver a través de la subprueba de ordenación de oraciones, que apenas un 18% del grupo obtuvo un desempeño sobre el mínimo esperado, por lo que se puede afirmar que la muestra alcanza un nivel bajo en el desarrollo de conciencia sintáctica.

- **CONOCIMIENTO DE LETRAS**

Es importante recordar que el conocimiento de letras en la etapa preescolar es uno de los mejores predictores del aprendizaje lector, ya que al ser la nuestra una lengua alfabética, es necesario que el niño identifique el mayor número de letras que conforman el abecedario.

Si el niño muestra dificultades en el reconocimiento de las características visuales de los diferentes signos gráficos, a pesar de contar con métodos didácticos adecuados y un ambiente estimulante puede ser el aviso de un problema de discriminación visual que afectará su aprendizaje de lectoescritura.

Según los datos obtenidos en el estudio realizado, todos los niños evaluados conocen letras antes del aprendizaje formal de la lectoescritura, aunque este conocimiento sea mínimo (6 letras). Del grupo, un 56% alcanzó un nivel sobre lo esperado (entre 19 y 27 letras). Al compararlo con el estudio de Bravo, el 50% del grupo conocía el nombre de 5 vocales, lo cual resultó ser un factor predictivo del nivel lector. Es decir, que lo alcanzado por nuestro grupo de estudio en este aspecto sería uno de los factores importantes que expliquen el nivel de decodificación lectora encontrado.

- **RECONOCIMIENTO VISUAL ORTOGRÁFICO**

El reconocimiento visual ortográfico es el proceso que se refiere a la relación entre los signos ortográficos, la pronunciación y el significado lingüístico de las palabras. Este proceso se presenta antes del aprendizaje formal y se desarrolla, conforme el niño avanza en su aprendizaje de lectura y escritura. Por lo contrario, si el niño posee problemas en esta área, de igual manera crecerá su dificultad de reconocimiento visual ortográfico de las palabras.

El instrumento ELEA al evaluar el reconocimiento visual ortográfico, exige que el niño emplee sus esquemas cognitivos y psicolingüísticos acompañados de factores significativos y afectivos para él. Esta característica de ELEA se debe a que “hay investigaciones que muestran que los estímulos visuales sin significado verbal se pierden en la memoria con mayor velocidad que aquellos que tienen significado. Estos últimos se mantienen por mayor cantidad de tiempo”¹¹⁴

Esto se pudo observar en nuestro grupo de estudio, ya que el 48% alcanza un nivel sobre el mínimo esperado, en el reconocimiento del material impreso con palabras familiares como su nombre, los nombres de algunos niños de su curso, los días de la semana y algunas cifras; mientras que se encontró un porcentaje menor (36%), que pudo reconocer visualmente el contenido de textos impresos, enmarcados en una estructura conocida, y a penas un 21% en la habilidad para inferir el contenido de las páginas de un periódico.

En el trabajo de Luis Bravo, se menciona que el 17% de los niños podía identificar algunos nombres propios escritos, aunque no los leyera, y que esto presumía una mejor preparación en el aprendizaje lector. Al comparar con este resultado, se puede observar que nuestra muestra alcanza un mejor desarrollo con respecto a este proceso.

Además, según los datos obtenidos en el análisis de regresión lineal, la subprueba que evalúa reconocimiento visual ortográfico (reconocimiento de palabras familiares), es la única que presenta una relación predictiva con el éxito lector inicial, en nuestro estudio. Es decir, si el niño muestra dominio de esta habilidad, al inicio del

¹¹⁴ Orellana, Eugenia, p. 40

segundo año de educación básica, esto será un pronóstico de que el niño alcanzará un mejor rendimiento en su aprendizaje lector inicial.

Cabe resaltar, que las habilidades evaluadas por esta subprueba reflejan aprendizajes funcionales del niño conseguidos en el ambiente familiar y reforzados en el contexto escolar, como son su propio nombre, los nombres de sus compañeros, sobretodo de los más cercanos afectivamente, como también los números y días de la semana. Es posible que a esto se deba el buen rendimiento de esta prueba. Asimismo, es necesario recordar que en preescolar se enfatiza mucho en el logro de una adecuada discriminación visual.

• **COMPRESIÓN LECTORA**

En cuanto a los resultados encontrados en la prueba de comprensión lectora CLP, se pudo observar que fueron bastante elevados, pese a que esto no sucedió con los resultados de las pruebas que midieron los procesos prelectores. Este hecho puede ser explicado por factores como:

- 1) El tamaño de la muestra utilizada (34 niñ@s).
- 2) El reducido número de niños en el aula (23 niñ@s), lo que permite una educación y seguimiento más individualizados.
- 3) El nivel socioeconómico de los niños del grupo, cuyo entorno sociocultural resulta favorable para el aprendizaje lector, puesto que al cotejar con investigaciones que han sido referenciales para este trabajo, como la de Luis Bravo, publicada en el 2001, donde la población es de 108 niños y niñas de primer año básico, de un sector socioeconómico bajo¹¹⁵.
- 4) El hecho de que todos los niños de la muestra hayan cursado el primer año de educación general básica, y que en esta etapa tuvieron aprendizaje de prelectura que preparó a los niños para su aprendizaje formal del segundo año.
- 5) El CLP para este nivel educativo explora, el manejo de la decodificación que es el proceso más elemental de la comprensión lectora, pues apunta al desciframiento del código.

CONCLUSIONES

¹¹⁵ Bravo Luis, **Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primer año básico**, Santiago, Inv. Educ.16 Fac. de Educ., 2001, p. 152.

a) DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

La revisión bibliográfica llevada a cabo para este trabajo nos lleva a las siguientes conclusiones:

- ✚ Con el fin de que los niños lleguen al aprendizaje de la lectoescritura con éxito, a más de trabajar en el desarrollo de la psicomotricidad, esquema corporal, lateralidad, percepción visual, orientación espacial y temporal, es preciso trabajar en el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas, en la educación prebásica.
- ✚ Es necesario tomar en cuenta que una deficiencia en el lenguaje oral puede convertirse en un factor que incida en la génesis de las dificultades severas para el aprendizaje de la lectura.
- ✚ Los Trastornos Específicos del Aprendizaje tienen sus manifestaciones antes de llegar al aprendizaje en la escuela básica, por lo que es esencial detectar e intervenir tempranamente con los niños que presentan dificultades en prebásica.
- ✚ Si un niño, al iniciar el segundo año de educación básica, ya ha tomado conciencia de las sílabas y mejor aún de los fonemas como entidades separables de las palabras, puede discriminarlos y pronunciarlos, conoce el nombre de las letras y si reconoce el nombre propio y de algún compañero en la lista del grado, esto es un indicador de que el niño está mejor preparado para el aprendizaje lector.
- ✚ Es importante recordar que así como el lenguaje oral es la base del lenguaje escrito, asimismo el lenguaje oral se construye a partir de la interacción social; razón por la cual es indispensable cuidar la forma en la que el adulto corrige un error del niño y le brinda ayuda para fortalecer su desarrollo lingüístico.
- ✚ Es necesario respetar y conocer las diferencias individuales de cada niño en los grupos de estudio, tomando en cuenta que en el aprendizaje existen una variedad

de factores que influyen. Estos factores pueden ser: la diferencia en las capacidades y ritmos para adquirir un aprendizaje, el estado emocional del estudiante, el medio socioeconómico y sociocultural en el que se desenvuelve (de los cuáles dependerá, en gran medida, la estimulación que reciba), el ambiente familiar, entre otros.

b) DEL TRABAJO DE CAMPO

El análisis de los resultados del estudio con los escolares conduce a las siguientes conclusiones que, tal como se puntualizó en la introducción de este trabajo, no pueden ser generalizadas en atención a las características de la muestra:

- ✚ El grupo de niños de la muestra, al culminar el aprendizaje formal de la lectoescritura, efectuado durante el segundo año de educación general básica, alcanzó el rendimiento esperado de comprensión lectora, que para su nivel es el desciframiento del texto.
- ✚ El desarrollo de los procesos cognitivos y psicolingüísticos de los niños y niñas de la muestra se debe, en gran medida, a su preparación en el preescolar, ya que todos pasaron por esta etapa; tomamos como ejemplo el conocimiento de las letras que la totalidad del grupo tiene. Sin embargo, este hecho no justifica todo el aprendizaje de los niños ya que hay diferencias entre ellos. Mientras un 35% conoce el nombre de 24 letras en adelante, hay un 27% que conoce menos de 10. Por lo que a estos conocimientos puede coadyuvar un aprendizaje implícito, mediante el cual asimilan ciertas claves letradas de su entorno, sobretodo si hablamos de que a este grupo le favorece su medio socioeconómico y sociocultural.
- ✚ Al contrastar los resultados obtenidos con la hipótesis que sustenta el presente trabajo, se encuentra que, a pesar de que según la teoría y las experiencias previas que las respaldan, que, de los procesos cognitivos y psicolingüísticos, los que ejercen mayor influencia en el aprendizaje lector son: el desarrollo de la conciencia fonológica, la conciencia sintáctica, el conocimiento de las letras y el

reconocimiento visual de palabras, presentes en la etapa prealfabética. En el presente estudio se comprueba únicamente la capacidad predictiva del proceso de reconocimiento visual de palabras.

- ✚ En definitiva, para que el niño llegue con éxito al aprendizaje de la lectura inicial, se requiere un desarrollo adecuado de procesos cognitivos y psicolingüísticos. Este estudio sugiere poner mayor énfasis en el reconocimiento visual-ortográfico de las palabras. Sin embargo, aunque estos procesos sean la base para aprender a leer, hay que tomar en cuenta que dicho aprendizaje se da en convergencia con otros factores como el currículum, la metodología de enseñanza, el material didáctico, el entorno familiar y sociocultural, la detección e intervención temprana frente a las dificultades y la relación pedagógica que establezca el profesor con sus estudiantes.

RECOMENDACIONES

- ✚ Es indispensable que el currículum de la educación prebásica no se centre únicamente en el desarrollo de ciertas capacidades madurativas, como son la motricidad, orientación espacial, ritmo, lateralidad y esquema corporal sino que ponga mayor énfasis en el desarrollo de los procesos psicolingüísticos, partiendo de la premisa de que el desarrollo del lenguaje oral incide en la adquisición del lenguaje escrito.
- ✚ Es fundamental tomar en cuenta las características individuales de los niños ya que si bien es cierto los procesos considerados predictores del aprendizaje lector nos dan una pauta en la intervención con cada niño, no para todos ellos tendrían el mismo peso en este aprendizaje. Posiblemente algunos estudiantes se definan a medida que logran establecer buenos mecanismos en la lectura.
- ✚ Sería provechoso que en nuestro medio se realizara una estandarización de pruebas de predicción lectora para que nos permita disponer de datos completamente acordes a nuestra realidad.
- ✚ Al momento en que el niño ingresa al Pre-escolar convendría que se evalúe la habilidad psicolingüística y de desarrollo del lenguaje, de manera que al existir deficiencias, se pueda intervenir oportunamente, aprovechando la plasticidad cerebral para el lenguaje.
- ✚ El aprendizaje formal de la lectura debería partir con una evaluación de los niños que van a ingresar al segundo año de educación básica, tomando en cuenta su desarrollo psicolingüístico y de desarrollo del lenguaje con el fin de que el maestro conozca sobre el nivel de cada uno de sus estudiantes para que se respeten las diferencias individuales y estas sean consideradas al momento de planificar las clases y los métodos de enseñanza.
- ✚ Evidentemente, la interacción de un buen desarrollo de los procesos cognitivos y psicolingüísticos con un adecuado proceso educativo, orientados a que el niño adquiriera el aprendizaje lector, es lo que conlleva al éxito en este aprendizaje. Este conjunto armónico dado en secuencia será el que dé paso a buenos lectores, de lo contrario el resultado será un aprendizaje que se vea obstaculizado, cuyo avance sea lento y poco gratificante.

GLOSARIO

Análisis Fónico.- estudio de la equivalencia de los sonidos del habla con los símbolos impresos y con las reglas prácticas para pronunciar las palabras impresas. El estudio de los “fónicos” es de especial importancia en la lengua inglesa por las características fonéticas y ortográficas de la misma. En español, desde el punto de vista práctico, el análisis fónico se puede simplificar al uso del sonido de las letras como ayuda al reconocimiento de palabras. Este tipo de análisis permite examinar las relaciones entre los fonemas y las letras, cuyas correspondencias y diferencias constituyen la base de muchos aspectos del aprendizaje de la lectura.¹¹⁶

Apropiación de la lectura.- dimensión afectiva que tiene que ver con la valoración de quien lee de su propia competencia lectora, como también con la apreciación de la lectura como una actividad placentera, incorporada a su vida cotidiana¹¹⁷.

Conciencia fonémica.- desarrollo más avanzado de la conciencia fonológica que implica el darse cuenta de que las palabras están compuestas de fonemas (sonidos que constituyen las unidades mínimas de la significación) que sirven para distinguir las palabras unas de otras y pueden ser combinados para crear nuevas palabras; por ejemplo que cambiando un fonema de *sol* se puede formar la palabra *sal*, y que reordenando sus fonemas se puede crear *los*.¹¹⁸

Conciencia Fonológica: habilidad que permite reconocer las características sonoras del lenguaje. Los lectores que han desarrollado conciencia fonológica reconocen que hay palabras que riman, que hay palabras cortas y más largas, que algunas comienzan o terminan con un mismo sonido, que la mayoría de ellas pueden separarse en sílabas (aunque no conozcan la palabra sílaba).¹¹⁹

Conciencia Sintáctica: “esta habilidad es llamada también sensibilidad gramatical, 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”¹²⁰.

¹¹⁶ Allende, Felipe, **La lectura teoría, evaluación y desarrollo**, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, 2002, p. 325

¹¹⁷ Allende, Felipe, *Ibid*, p. 326

¹¹⁸ Allende, Felipe, *Ibid*, p. 326

¹¹⁹ Allende, Felipe, *Ibid*, p. 326

¹²⁰ <http://www.freelists.org/archives/eensm/03-2002/msg00027.html>

Correspondencia grafema – fonema.- relación de un grafema y el fonema que lo representa.¹²¹

Fonema.- unidad fonológica mínima de una lengua. Dado que la fonología estudia las diferencias fónicas ligadas a la significación en una lengua, el fonema es la unidad estructural mínima en su sistema de sonidos que hace posible diferenciar las significaciones. Un fonema, como tal, no tiene significado, pero permite diferenciar una unidad lingüística significativa (semantema) de otra. Por ejemplo, la diferencia entre los fonemas /f/ y /p/ posibilita la distinción entre foca y poca.¹²²

Aprendizaje de los fónicos.- término con que se denomina el aprendizaje de la relación entre las letras (grafemas) y los sonidos (fonemas). Esta competencia ayuda al lector a reconocer visualmente y sonorizar, de manera automática, las letras que forman las palabras¹²³.

Grafemas.- El grafema es la unidad mínima de escritura no susceptible de ser dividida; a, f, m, x son unidades gráficas; ch, ll, rr no lo son. Los grafemas pueden ser letras, números, signos de puntuación, símbolos matemáticos y pueden aparecer bajo diferentes formas: mayúsculas, minúsculas manuscritas, impresa, etc.¹²⁴

Literacidad.- (traducción aceptada por la Academia Chilena de la Lengua, término anglosajón “literacy”, denominado, generalmente, “lectoescritura” o “alfabetización”.) Conjunto de los aspectos positivos que da el dominio de la lectura y la escritura y este mismo dominio.¹²⁵

Metacognitivo.- la toma de conciencia de los procesos cognitivos, con el fin de que el sujeto pueda utilizarlos activamente para su propio aprendizaje.¹²⁶

¹²¹ Alliende, Felipe, **La lectura teoría, evaluación y desarrollo**, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, 2002, p.327

¹²² Alliende, Felipe, *Ibid*, p.327

¹²³ Alliende, Felipe, *Ibid*, p.327

¹²⁴ Alliende, Felipe, *Ibid*, p.327

¹²⁵ Alliende, Felipe, *Ibid*, p.328

¹²⁶ Bravo, Luis, **Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial**, Santiago, Pensamiento Educativo, Vol. 27, PUC, Fac. de Educ., 2000, p.51

Procesos Cognitivos: procesos del pensamiento que ejercen una considerable influencia en la manera de adquirir y usar el conocimiento.¹²⁷

Procesos Psicolingüísticos: son los procesos mediante los cuales, el que habla o escribe, emite señales o símbolos. De igual manera son los procesos mediante los cuales se interpretan dichas señales.¹²⁸

Reconocimiento de palabras.- término usado para describir las diferentes maneras para identificar palabras. Se entienden por destrezas de reconocimiento de palabras las técnicas utilizadas por el lector para identificar, pronunciar recordar los rasgos distintivos de las palabras, y así leer cada una. Tanto los niños como los adultos utilizan claves naturales como la forma general o configuración de la palabra, el patrón dado por las letras ascendentes y descendentes, la apariencia o sonido de las letras iniciales y otras. La mayoría de los programas de lectura ofrece actividades destinadas a desarrollar el análisis fónico, estructural y contextual. Algunos autores denominan el reconocimiento de palabras con el término: análisis de palabras, incluyendo en el a todas las técnicas empleadas para pronunciar y comprender el significado de las palabras impresas.¹²⁹

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

¹²⁷ Canda, Fernando, **Diccionario de Pedagogía y Psicología**, Madrid, Ed. Cultural S.A., 1999, p. 56.

¹²⁸ Gispert, Carlos, **Enciclopedia de la Psicopedagogía**, Barcelona, Ed. Océano, 2004, p. 901.

¹²⁹ Alliende, Felipe, **La lectura teoría, evaluación y desarrollo**, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, 2002, p.329

- Alliende, Felipe, **La lectura teoría, evaluación y desarrollo**, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, 2002
- Bilbao, Cruz, **Curso de dislexia, disgrafía y disortografía**, Universidad de Burgos, 2000
- Bravo, Luis, **Diferencias de preparación para el aprendizaje de la lectura en niños que ingresan al primer año básico**, Santiago de Chile, B. Inv. Educ. 16 Fac. de Educ, 2002
- Bravo Luis, **El aprendizaje inicial de la lectura: nivel de desarrollo fonológico y lectura emergente en niños de escuelas municipales**, Santiago, Inv. Educ. 15 Fac. de Educ., 2000
- Bravo, L., **Lenguaje y dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector**, México, 3° ed.: Alfaomega, 1999
- Bravo, Luis, **Los procesos Cognitivos en el Aprendizaje de la Lectura Inicial**, Chile, Pensamiento Educativo. Vol. 27, 2000
- Bravo Luis, **Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primer año básico**, Santiago, Inv. Educ. 16 Fac. de Educ., 2001
- Burneo, César, **Lecturas de psicolingüística y trastornos del lenguaje**, Quito, Docutech, 2003
- Calero, A., **Acceso a la lectura en la educación infantil**, Madrid, Ed. Escuela Española, 1997
- Canda, Fernando, **Diccionario de Pedagogía y Psicología**, Madrid, Ed. Cultural S.A., 1999
- Conferencia Virtual de Howard Gardner, Quito, octubre, 2005.
- Chadwick, M., *Aproximaciones del enfoque sistémico a los trastornos de aprendizaje*, Chile, Revista lectura y vida, 1990

- Gartón, A., *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*, Barcelona, Ed. Paidós, 1994
- Gispert, Carlos, **Enciclopedia de la Psicopedagogía**, Barcelona, Ed. Océano, 2004
- Levin, Richard, **Estadística para administradores**, México, Ed. Prentice Hall, sexta edición, 1996
- Licht, Robert, **La predicción de trastornos de lenguaje y escritura a partir de la actividad cerebral del niño pequeño**, Madrid, Universidad libre de Ámsterdam, Departamento de Neuropsicología clínica, 2000
- MEC, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Provincial de Pichincha
- Morais, J., **El arte de leer**, Madrid, Ed. Visor, 1998
- Orellana, Eugenia, **El desarrollo del lenguaje oral y sus implicancias en el aprendizaje lector**, Chile, Pensamiento Educativo *Vol. 19*, 1996
- Orellana, Eugenia, **ELEA, un instrumento de predicción lectora**, Santiago, Inv. Educ.14 Fac. de Educ., 1999
- Sampieri, Roberto, **Metodología de la Investigación**, México, Ed. Mc Graw Hill, 2001
- Scagliotti, J., **Dificultades del aprendizaje**, Chile, Pinto A. Editores, PUCC, Facultad de Educación, 1997
- Schragger, Orlando, **Lengua, lenguaje y escolaridad**, Buenos Aires, Ed. Medica Panamericana, 1985
- Woolfolk, Anita, **Psicología Educativa**, México, Ed. Prentice Hall, 1999

FUENTES ELECTRÓNICAS

- <http://aupec.univalle.edu.co/informes/abril98/aprender.html>
- http://ceril.cl/P3_DDA.htm
- http://ceril.cl/P60_tea.htm
- http://ceril.cl/P3_DDA.htm
- http://ceril.cl/P70_Dislexia.htm
- http://www.biopsicologia.net/fichas/page_2420.html
- http://www.eme17.com/article.php3?id_article=101
- <http://www.freelists.org/archives/eensm/03-2002/msg00027.html>
- <http://grupoalianzaempresarial.com/lenguajeyaprendizaje.htm>
- http://www.healthsystem.virginia.edu/UVAHealth/peds_mentalhealth_sp/learning.cfm
- <http://www.hacerfamilia.net/revista/articulo.asp?reportaje=653>
- <http://www.psicopedagogia.com/articulos/articulo=442> Alfabetización Inicial y aprendizaje de la lectura
- <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Bono,%20Donolo,%20Rinaudo.htm>