



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Autoridades de la Universidad, de la Unidad Académica y de la Carrera:

Rector Emérito: Dr. Roberto Kertész

Rector: Mgter. Néstor H. Blanco

Vice Rectora Académica: Arq. Ruth Fische

Vice Rector Administrativo: Dr. Adalberto Luege

Vice Rectora Regional: Lic. Mónica Chiflet

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Vice Decana Regional: Mgter. Silvia Mainon

Directora de la Licenciatura en Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Tutor de contenido: Lic. Gabriela Valdez

Asesor metodológico: Lic. Mariela Muller

Autor: Natalia Florencia Maldonado.

Nº de legajo: 21.728

“Detección de dificultades en la adquisición de la lectoescritura en niños de Primer Año de una Escuela Primaria de Munro. Intervención psicopedagógica temprana”

-Lugar: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

- Fecha de elaboración y entrega: Abril, 2018.

Agradecimientos

El presente trabajo es el fruto de un camino iniciado hace un tiempo atrás; y en éste, han participado directa o indirectamente aquellas personas importantes para mí.

Quiero agradecer a mis padres Ada y Carlos,
por estar a mi lado en cada momento,
brindándome todo su apoyo y su cariño,

A mi esposo Alejandro,
por su amor incondicional y la hermosa familia que formamos.
Por ser mi compañero y mi mayor sostén siempre,
y por creer en todo aquello que podía lograr.

A mis hijas Agustina y Candela, porque las amo
y porque junto con su papá, son quienes me impulsan día a día
a ser la mejor versión de mi misma.

Natalia Maldonado.

Índice

1. Resumen.....	Pág. 4
2. Introducción.....	Pág. 5
3. Marco Teórico.....	Pág. 6
4. Antecedentes.....	Pág. 20
5. Planteo del Problema.....	Pág. 26
6. Hipótesis.....	Pág.27
7. Objetivos.....	Pág. 27
8. Método.....	Pág. 28
8.1. Diseño.....	Pág. 28
8.2. Participantes.....	Pág. 28
8.3. Técnicas de recolección de datos.....	Pág.28
8.4. Procedimiento.....	Pág.29
9.Resultados.....	Pág. 30
10.Discusión y conclusiones.....	Pág. 35
11.Conclusiones.....	Pág. 38
12. Anexo.....	Pág. 39
13. Lista de referencias.....	Pág. 70

1. Resumen/abstract

El objetivo de este trabajo es estudiar la importancia de la detección temprana de dificultades en la adquisición de la lectoescritura, teniendo en cuenta las complejidades del código alfabético castellano. Para ello, se evaluaron 44 participantes de entre 6 y 7 años de edad pertenecientes a una Escuela Primaria de la localidad de Munro, prov. de Buenos Aires (Argentina). En un comienzo, se aplicó una prueba pedagógica en forma grupal, que permitió conocer el nivel lector de los alumnos e identificar aquellos que se encontraban en riesgo para la adquisición de la lectoescritura. Obtenido el diagnóstico de la situación, se consiguió una muestra de 9 niños, los cuales se encontraban en desventaja respecto de su grupo de pares. Estos últimos fueron evaluados en forma individual con las pruebas estandarizadas de la técnica Jel (Kit de Entrenamiento de Conciencia Fonológica) y las subpruebas complementarias de segmentación fonémica y lectura de letras del test LEE.

Los principales resultados muestran que al finalizar el primer año de la Escuela Primaria la mayoría de los niños logran la adquisición de la lectoescritura con la mera intervención docente. Sin embargo, existe un grupo menor, que requerirá de una enseñanza personalizada, sistemática e intensiva, para que pueda nivelarse respecto de sus pares. Dichos resultados, coinciden con el Modelo de Respuesta a la Intervención (Rti), que contempla la identificación de cualquier dificultad de aprendizaje, la intervención temprana y la posterior recuperación de aquellos niños que se encuentran en riesgo.

En consecuencia, dado que el alcance se limitó a la evaluación de la Detección de dificultades en la adquisición de la lectoescritura en niños de Primer Año de una Escuela Primaria, se recomienda para los próximos años la ampliación de la muestra y la Planificación de Dispositivos de trabajo que permitan una intervención psicoeducativa centrada en la prevención.

Palabras claves/ Keywords

Adquisición de la lectoescritura/ retraso lector/dislexia/respuesta a la intervención.

Acquisition of literacy / delay reader /dyslexia /response to the intervention.

2. Introducción

La adquisición de la lectura y la escritura resultan ser actividades complejas, aún para la mayoría de los niños que aprenden a leer y escribir sin dificultad aparente. Acceder al dominio de la lectoescritura implica múltiples operaciones y un amplio conjunto de conocimientos previos. A su vez, requiere de un proceso de aprendizaje, y como tal se logra en forma gradual y con la intervención de un otro que enseña. No obstante, dichas actividades pueden convertirse en un “laberinto sin salida” para aquellos niños que, contando con un desarrollo totalmente acorde a lo esperado para su edad en los diferentes hitos evolutivos de su vida, presentan un retraso lector o un problema específico de aprendizaje. Cuando aquel grupo de niños inicia la escolaridad básica, es posible que comiencen los primeros fracasos. Sin embargo, a partir de la Resolución CFE 174/12 inc. 22 en Argentina se implementó la institucionalización de la Unidad Pedagógica en los dos primeros años de la Escuela Primaria que propone esperar una evolución en cursos superiores, para ver si con el tiempo desaparecen los problemas. Llegados a este punto, y en el marco de la Psicología Cognitiva, se podría pensar que es tarde para el logro de la automatización de la lectura y la escritura. Es así, como se inicia una trayectoria escolar, donde se acumulan fracasos tras fracasos, vividos dramáticamente por el niño, la familia y la escuela.

Partiendo de Modelo de Respuesta a la Intervención, propuestos por destacados profesionales de la educación en nuestro país, como Ana María Borzone y Beatriz Diuk entre otros, se plantea la posibilidad de realizar un cambio basado en la recuperación y la prevención de las dificultades de aprendizaje.

En síntesis, este estudio pone en relieve, la importancia de la detección temprana de dificultades en la adquisición de la lectoescritura en niños en el primer año de la Escuela Primaria. Analiza el desarrollo de la adquisición del lenguaje escrito en castellano y la diferencia entre el aprendizaje de la lectura y escritura. Estudia las habilidades prelectoras para que el desempeño lector sea exitoso, así como también las relaciones entre estas y su posterior desempeño. A su vez, contempla el Modelo de Respuesta a la Intervención como herramienta psicoeducativa y realiza una diferenciación entre retraso lector y Dificultad Específica de Aprendizaje.

3. Marco Teórico

En todas las aulas existen niños que al ingresar al Primer Año de la Escuela Primaria presentan la necesidad de contar con una mayor intervención y andamiaje por parte del docente en el proceso de adquisición de la lectoescritura. Investigaciones de las últimas décadas muestran un amplio consenso en que contar con una evaluación y un diagnóstico temprano del Perfil de aprendizaje de los niños, en sus habilidades de lectura y escritura, permitirá tomar decisiones didácticas e identificar a los alumnos que se encuentran en riesgo.

Desde una mirada cognitiva, la adquisición de la lectura y la escritura es concebida como un proceso interactivo de construcción del conocimiento. Es decir, que a lo largo de la adquisición del lenguaje escrito el lector transitará en forma gradual diferentes niveles de procesamiento. Así, tanto la naturaleza de la ejecución, como el proceso de adquisición de estas habilidades, pueden considerarse a través de cuatro rasgos que la determinan. Según la autora, se puede caracterizar al lenguaje escrito como un proceso constructivo, activo, estratégico y afectivo (Defior Citoler, 2000).

En primer lugar resulta ser un proceso constructivo, debido a que los niños deben comprender paulatinamente que leer y escribir no implica únicamente un sistema de codificación (escritura) o decodificación (lectura) mediante los cuales se transcriben las correspondencias fonemas grafemas (Defior Citoler, 2000). Por el contrario, implica una elaboración e interpretación por parte del niño, que tiende a construir significados, combinando las demandas de la tarea y aquellos conocimientos con los que ya contaba. Es por ello que en el inicio, los niños requieren ser ayudados por los adultos, quienes colaboran y orientan explicitando la finalidad y las estrategias a utilizar, activando los conocimientos previos, la formulación de preguntas y revelando conceptos claves.

A su vez es activo, puesto que para lograr un aprendizaje genuino se requiere en el proceso una implicación activa por parte del sujeto (Defior Citoler, 2000). Por consiguiente, los alumnos son identificados en un rol protagónico de su propio proceso de aprendizaje, es decir agentes activos que interactúan con el texto, generan predicciones, realizan preguntas, aplicando recursos y estrategias cognitivas con el objetivo último de integrar los conocimientos.

Por otra parte, se dice que es un proceso estratégico, ya que para ser un buen lector y alcanzar una lectura competente es necesario desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas que se ajusten a la demanda de la tarea (Defior Citoler, 2000). Estas estrategias, deben ser enseñadas en la escuela explícitamente, y abordadas mediante una práctica sistemática.

Finalmente, cabe señalar que la adquisición de la lectoescritura, así como la de otros aprendizajes, son procesos afectivos. En la actualidad, desde diferentes estudios, resulta sustancial la relación que existe entre cognición y afecto o motivación. Por ello, tener en cuenta los factores afectivos – motivacionales influirán significativamente en los logros de los alumnos.

En este momento, existe un amplio consenso al referirse a los procesos implicados en el lenguaje escrito. Defior Citoler, Fonseca y Gottheil (2006) coinciden en señalar que para lograr leer y escribir un texto se deben desarrollar simultáneamente dos subprocesos:

- el reconocimiento y la producción de palabras y*
- la comprensión y producción de textos.*

En un comienzo, la actividad de los niños estará basada en el reconocimiento y la producción de palabras escritas. Una vez que consigan la automatización de la lectura, los niños podrán abocarse a la comprensión y producción de textos.

En estudios anteriores, Pattherson, Marshall y Colthear, y Seeidenberg (como se citó en Defior Citoler, et al., 2006) afirman que los modelos de reconocimiento de palabras escritas proponen la existencia de dos procedimientos de acceso al léxico:

- La vía *subléxica, indirecta o fonológica*, permite acceder al significado de las palabras mediante la conversión de los grafemas en sonido mediante la aplicación de las reglas de correspondencia fonema-grafema (RCGF).

-La vía *léxica, directa u ortográfica* permite que las palabras se asocien directamente al significado. Implica un reconocimiento global e inmediato de las palabras que ya han sido procesadas con anterioridad y están almacenadas en el léxico mental del lector.

La primera es utilizada principalmente por los niños al comienzo de la alfabetización para el reconocimiento de las palabras; posteriormente, con menor frecuencia, es utilizada por los lectores expertos para acceder al significado de palabras desconocidas o poco habituales. La segunda, sirve para leer palabras muy conocidas. Un buen lector necesita tener desarrolladas ambas rutas, puesto que ambas son complementarias. Son varios los autores que conciertan que los buenos lectores llevan a cabo este proceso de manera automática e inconsciente, y que para realizar una evaluación de la competencia lectora es necesario tener en cuenta la exactitud en la denominación de las palabras y el tiempo que utiliza el lector.

Para la Psicología cognitiva, los niños usan diferentes estrategias tanto en la escritura como en la lectura. Las mismas, se encuentran asociadas a la demanda cognitiva que implique la tarea que realicen en momentos puntuales. Distintos pensadores e investigadores han descrito las etapas de este aprendizaje con el fin de estudiar los procesos cognitivos involucrados y facilitar el conocimiento de las estrategias que los niños emplean a lo largo de su escolaridad.

Frith (como se citó en Bravo Valdivieso, 2000) elaboró un modelo en tres etapas de la lectura. El mismo, ha tenido un amplio reconocimiento internacional y ha sido aplicado por diversos pensadores que han realizado determinadas distinciones. Según su modelo, el aprendizaje de la lectura se inicia con una etapa logográfica, de reconocimiento de significados de algunos signos visuales, a la cual le sucede una etapa alfabética, con la toma de conciencia de que las palabras escritas están compuestas por sonidos, los cuales siguen una secuencia determinada por el lenguaje oral. Finalmente, la etapa ortográfica, en donde se produce la retención y el reconocimiento de las palabras completas.

Ehri (como se citó en Bravo Valdivieso, 2000) sugiere hablar de una fase pre-alfabética en lugar del término logográfico, donde los niños empiezan a reconocer las palabras por algunas características gráficas incompletas, como puede ser la letra inicial o la final.

Posteriormente la fase alfabética parcial, en la cual el reconocimiento se hace a partir del conocimiento de una mayor cantidad de signos o letras. Luego, sigue una fase alfabética completa, donde los niños logran reconocer palabras enteras, aunque no sean capaces de deletrearlas. Finalmente, propone una etapa alfabética consolidada.

En cuanto a los momentos de escritura y lectura, para este estudio se reconocerán en general las siguientes estrategias: no analítica o logográfica, analítica (parcial y completa), y automática.

La estrategia logográfica, consiste en el aprendizaje de memoria, del trazado de algunas letras y su secuencia. Este aprendizaje tiene lugar cuando al niño se inicia en la copia de una misma palabra, como su nombre o palabras familiares, las cuales utiliza frecuentemente. Sin embargo, no es productiva ya que no le permite escribir palabras desconocidas. Por otra parte, la estrategia analítica implica la realización de un análisis segmental de la palabra y el uso del conocimiento de las correspondencias fonemas-grafemas. El niño empieza repitiéndose a sí mismo la palabra, la va analizando sonido por sonido y, de acuerdo con sus conocimientos de las correspondencias y de los sonidos que logra precisar, podrá realizar escrituras más o menos completas. Es decir, que en los inicios el niño usa una estrategia analítica parcial, donde se reconoce un avance en la conciencia fonológica y las escrituras tienden a ser incompletas. En una segunda instancia, el niño accede a la estrategia analítica completa, logrando una escritura completa y cometiendo errores que corresponden a principios fonológicos y ortográficos. Finalmente, en la estrategia ortográfica el estudiante realiza un análisis -no fonológico- de las unidades ortográficas componentes de la palabra, pudiendo escribir todo tipo de palabras y de textos.

Del mismo modo, en la lectura la estrategia logográfica se inicia cuando el niño conoce pocas letras y carece de conciencia fonológica. Logra reconocer un número limitado de palabras por medio de un conocimiento de memoria y algunas pistas visuales. Sin embargo, no le permite leer palabras desconocidas. La estrategia analítica parcial, se observa un desarrollo incipiente de la conciencia fonológica. El niño intenta leer algunas palabras desconocidas y puede leer alguna letra, inicial o final, infiriendo correcta o incorrectamente el texto dependiendo del contexto. Posteriormente, la estrategia analítica completa es cuando el niño puede acceder al significado de las palabras, logrando

gradualmente establecer una correcta correspondencia fonema – grafema y comprender el principio alfabético. Finalmente, en la estrategia automática, el estudiante accede a la lectura principalmente a través de la vía léxica, utilizando solamente la vía fonológica para la lectura de palabras desconocidas.

En relación al proceso de la adquisición de la lectura, Defior, Cary & Martos (como se citó en Defior Citoler, et al., 2006) sostienen que los niños evolucionan simultáneamente en el dominio del código y en la velocidad, pasando en un período corto de tiempo de un reconocimiento inicial de las palabras en forma silabeante, con muchas vacilaciones, a la manera experta, caracterizada por una decodificación rápida y automática. A los dos o tres años de enseñanza - aprendizaje sistemático del lenguaje escrito-, alcanzan un alto grado de dominio del español. Esta experiencia, es la que posibilita a los niños, pasar de “aprender a leer, a leer para aprender” y a su vez, está relacionada en forma directa a la posibilidad de acceso a una mejor comprensión lectora.

Con respecto a esta problemática Defior Citoler, Gutierrez y Serrano Chica (2015) afirman que la inmensa mayoría de los niños aprenden a leer sin dificultad; sin embargo, para un pequeño grupo, la adquisición de la habilidad del reconocimiento de palabras escritas se hace dificultosa y experimentan un fracaso prolongado en su aprendizaje. Dicha situación es la que atraviesan aquellos niños que pueden presentar un retraso lector o una Dificultad Específica de Aprendizaje en la Lectura.

Un retraso lector puede ser originado por causas ajenas a la propia lectura. Se puede distinguir entre retraso lector y dislexia propiamente dicha, por un CI bajo, déficits sensoriales y/o motores, déficits cognitivos y lingüísticos generales, estimulación escolar inadecuada, privación sociocultural, problemas emocionales importantes, motivaciones personales o daños neurológicos existentes (Defior Citoler, et al.; 2015).

Por otra parte, la dislexia, es un trastorno específico de lectura, cuyos rasgos esenciales son: su carácter imprevisto y excluyente, en relación a las características descritas en el párrafo anterior, así como también su carácter persistente a lo largo de toda la vida, aun habiendo recibido un tratamiento específico (Defior Citoler, et al.; 2015). Se estima que el 80% de las dificultades de aprendizaje son de lectura. De acuerdo a un estudio realizado en

España, el 60 % de los casos de fracaso escolar se pueden explicar por dificultades en lectura. (Artiles, Guzmán, Jiménez y Rodríguez, 2009)

En la práctica, no podrá establecerse un diagnóstico de Dificultad Específica de Aprendizaje de la Lectura (DEAL) en el periodo de la adquisición de la lectoescritura, puesto que este aprendizaje se encuentra en proceso. Sin embargo, es necesario advertir la situación de niños en “riesgo” desde el Nivel inicial y se aconseja comenzar a trabajar tempranamente con aquellos en los que se observan dificultades en la adquisición de la alfabetización.

Requisitos para la adquisición de la lectoescritura

Actualmente existe una amplia variedad de estudios que han hallado como valor predictivo a las habilidades fonológicas, el reconocimiento de letras y el nivel de escritura, como un modo de conocer las posibilidades que presentan los niños de acceso a la adquisición inicial del código escrito.

La conciencia fonológica es la capacidad para pensar de forma intencional en los componentes sonoros del lenguaje (Defior Citoler et al., 2006). Dentro de esta misma encontramos la conciencia lexical, la cual consiste en las habilidades para identificar y manipular de forma deliberada las palabras que componen las frases, la conciencia silábica cuando se trata de identificar y manipular las sílabas de las palabras y finalmente, la conciencia fonémica o segmental, cuando nos referimos a unidades más pequeñas. Esta última, implica la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas, es decir los fonemas. Defior (como se citó en Defior Citoler, et al., 2006) afirma que la conciencia fonémica, es el nivel más alto de conciencia fonológica y último en desarrollarse.

El reconocimiento de letras, es decir conocer el nombre y el sonido de las letras, resulta ser un predictor estable y eficiente del posterior rendimiento lector. Por otra parte, se ha podido evidenciar que conocer las letras y comprender que actúan como señales del sonido, es el primer paso en el camino hacia el dominio del lenguaje escrito (Defior Citoler et al., 2006).

Es de destacar que en lectores principiantes, el entrenamiento combinado sobre el desarrollo de la conciencia fonológica y las correspondencias fonemas- grafemas

(reconocimiento de letras) a edades tempranas, acelera el desarrollo de habilidades de lectura.

El nivel de escritura es otra variable destacada por algunos autores como un buen indicador del rendimiento lector posterior. Pearson, R., Siegel, Pearson, J., Magrane y Rébora en un estudio anterior, (como se citó en Pearson, 2016) hallaron que niños que cuentan con una idea de escritura más completa además de conocer el logo de su nombre a edades tempranas tienen más probabilidades de alcanzar un buen desarrollo lector, debido a que el nivel de escritura a fines de preescolar refleja una alta correlación con las habilidades lectoras medidas en 2do. Grado. Por consiguiente, se considera que los niños que reciban estimulación temprana en la escritura, contarán con más posibilidades de alcanzar un buen desarrollo lector.

Asimismo, se reconoce en el ámbito de la psicopedagogía clínica la existencia de 2 predictores más, como la velocidad de denominación y la memoria de trabajo, a la hora de realizar un diagnóstico exhaustivo sobre una Dificultad Específica de Lectura.

Denckla y Rudel (como se citó en Pearson, 2016) consideran que la velocidad de denominación es aquella que permite acceder al almacén semántico, marcando la diferencia entre los malos y buenos lectores. Por consiguiente, se dice que aquellos niños que presentan dificultades fonológicas, son más lentos en tareas de nominación de objetos, colores, números y letras.

Wagner y Torgesen (como se citó en Pearson, 2016) refieren que la memoria de trabajo es un sistema de almacenamiento con capacidad limitada que retiene información mientras el sistema cognitivo procesa más datos. Se ha estudiado que aquellos niños y adultos que presentan un déficit en la memoria operativa podrían contar con mayores dificultades de acceso a la información leída.

Si bien la intención de este estudio, no es ahondar a través de técnicas estandarizadas sobre estos últimos predictores, se consideran relevantes para un posterior despistaje ante la presencia de una Dificultad Específica de Aprendizaje.

Aprender a leer y a escribir

Nuestro sistema de escritura es un sistema alfabético, es decir que representa los sonidos (fonemas) que conforman las palabras a través de letras (grafemas). Está compuesto por 27 caracteres (letras) distintos en el alfabeto, 30 grafemas y 24 fonemas, de los cuales 19 son consonánticos y cinco vocálicos, es decir que algún fonema tiene más de una representación posible. Por consiguiente, indica cierta complejidad en la escritura, a la hora de comprender el código ortográfico en castellano (Defior Citoler et al., 2006).

Para comprender el sistema de escritura, el niño deberá descubrir el principio alfabético, que consiste en darse cuenta de que las palabras están formadas por sonidos y que las letras representan sonidos. Este resulta ser un hito en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. En un comienzo, los niños no se dan cuenta de esta relación en forma implícita, puesto que aún no han adquirido la conciencia fonológica. Algunos, podrán llegar a descubrir los sonidos, a partir de canciones, rimas y juegos con el lenguaje. Sin embargo, otros requerirán adquirir la conciencia fonológica a través de enseñanza explícita, específica y sistemática (Borzone, 1999).

Al principio de este proceso, cuando los niños pueden reconocer algunos sonidos de las palabras orales y conocen las letras que los representan, comienzan a escribir palabras utilizando la ruta fonológica. Es decir que, buscan representar la estructura de sonidos de las palabras, sin preocuparse aún por la ortografía (Diuk, 2013).

El desarrollo de la escritura fonológica permite que los niños paulatinamente incrementen sus habilidades de análisis de los sonidos de las palabras y refuercen el dominio de las correspondencias. En la práctica y avanzado el proceso, a los niños les resulta cada vez más sencillo “separar /m/ de /a/ en /ma/” para escribir la sílaba ma. Dichos progresos tienen un fuerte impacto en las habilidades de lectura de palabras.

Mientras que la escritura requiere por parte de los niños, de un trabajo de análisis de los fonemas a utilizar, la lectura necesita de un trabajo de síntesis de la palabra. Es decir que, el niño debe poder reunir las letras, para leer la sílaba ma debe “juntar /m/ y /a/ que suenan ma” (Diuk, 2013).

En consecuencia, la escritura fonológica resulta ser el motor inicial del proceso de dominio del sistema de escritura. A su vez, es quien con el tiempo, pondrá en marcha el proceso de lectura (Diuk, 2013). Este último, resulta ser para los niños lento y trabajoso,

puesto que requiere que se cuente con cierta velocidad en la identificación de las letras y la posibilidad de operar con los sonidos para ensamblarlos. En una instancia avanzada, con una práctica reiterada en lectura es posible que el proceso de lectura se vuelva más veloz y fluido.

Para finalizar, se puede concluir que en los inicios de la alfabetización los niños primero aprenden a escribir y que solo después de un tiempo logran acceder a la lectura. A diferencia de lo que ocurre en los años siguientes, donde la lectura automática resulta ser una tarea más sencilla que la producción de un texto.

¿Por qué no aprenden a leer y a escribir? Factores que intervienen

Diuk (2013) sostiene que en todas las aulas existen niños que aprenden a leer y a escribir sin esfuerzo aparente, y otros que requieren de un mayor andamiaje por parte del adulto, puesto que la tarea les resulta ardua y compleja. Es decir que, para que este proceso sea exitoso, no alcanza con la mera exposición a la escritura y a la lectura. Se aprende en la medida que el adulto ofrece a los alumnos la posibilidad de participar de situaciones de lectura y la escritura genuinas, con un propósito definido y una propuesta ajustada a las posibilidades de cada niño. Existen una serie de factores que influyen e intervienen, en el grado de mayor o menor facilidad con que se inicia en la adquisición de la lectura y la escritura. En consecuencia, propone la necesidad de tener en cuenta los siguientes factores: la motivación, las experiencias previas y las condiciones individuales (Diuk, 2013).

Las experiencias previas, son las posibilidades con las cuenta el niño pequeño, de participar de diversas experiencias cotidianas que enriquezcan su conocimiento acerca del mundo escrito, tanto en el hogar como en el nivel inicial (Diuk, 2013). Por consiguiente, acceder a la lectura de cuentos infantiles, participar de situaciones donde se lea y escriba, e incluirse dentro de una institución donde cuente con una propuesta sistemática que promueva la alfabetización temprana beneficiará la adquisición de la lectoescritura.

Por otra parte, las condiciones individuales se relacionan con el nivel de desarrollo de las habilidades asociadas con la lectura y la escritura. Estas difieren entre las personas y se encuentran asociadas con la percepción de los sonidos o memoria verbal, entre otras (Diuk, 2013).

La motivación es la resultante del vínculo entre el niño y un adulto o par con mayores habilidades lingüísticas al momento, que lo guía y anima en la conquista del lenguaje escrito, entendido como la lectura y la escritura.

Es de destacar que el ingreso al mundo de la escritura, resulta ser el aspecto preliminar vinculado con el acceso a la alfabetización. Existe una diferencia entre los niños que crecen en hogares rodeados de libros, cuentos y palabras escritas, de aquellos en los que la lectura y la escritura es un mundo con el que han interactuado poco. Para los primeros, la adquisición de la lectoescritura puede resultar algo interesante y conocido. En cambio, para los segundos, será un mundo nuevo a descubrir. En ambos casos una de las tareas de la escuela en general y de cada docente en particular, es ofrecer a los niños experiencias donde puedan interesarse por el mundo de la escritura. Sin embargo, los docentes de aquellos niños que solamente tienen la posibilidad de acceder al mundo de la escritura a través del sistema escolar, enfrentan un desafío especialmente complejo. Este incluye poder en pocos meses proporcionarles un acercamiento al mundo de la escritura, que los otros niños obtienen a lo largo de años.

No obstante, en nuestro país y en el marco de la Resolución CFE N° 174/12 la mirada sobre las trayectorias escolares de los niños constituye actualmente una perspectiva dominante en el campo pedagógico (Consejo Federal de Educación, 2012). Y a partir del año 2013 en la Provincia de Buenos Aires, por la Resolución Provincial N° 81/2013 se propuso avanzar en la alfabetización inicial y en la apropiación de otros contenidos escolares, a través de la unidad pedagógica en Primer y Segundo año de la Escuela Primaria (DGCyE/ Subsecretaría de Educación, 2013) . Dicha norma elimina la repitencia en el primer año y propone una continuidad pedagógica en los dos primeros cursos de la escuela, procurando dar una respuesta legítima a los problemas de aprendizaje que impedían a muchos niños superar el primer grado bajo el régimen de promoción anterior.

Durante los últimos años los docentes argentinos que han integrado el sistema educativo, se han cuestionado cómo iniciar el proceso de la alfabetización y qué enseñar. Debates en torno a, si enseñar las letras o los sonidos primero, si iniciar la enseñanza por las sílabas, si presentar todas las letras o si comenzar por palabras y/o textos, son temas de discusión que han estado presentes en las escuelas. Duik (2013) afirma que el debate sobre el modo de

enseñanza de la adquisición de la lectoescritura durante décadas, ha sido un planteo erróneo. Por consiguiente, para que el proceso se desarrolle adecuadamente propone la enseñanza de las unidades en sí mismas, en forma sucesiva y gradual, lo cual le permitirá al niño realizar diversas aproximaciones y acceder de un modo articulado al lenguaje escrito.

El diagnóstico ¿Cómo evaluar?

Defior Cítoles et al. (2006) afirman que las dificultades lectoras de algunos niños pueden tener relación con conocimientos escasos en la lectura de letras y las habilidades de conciencia fonémica, ambos de carácter fonológico.

El Test de lectura y escritura en español LEE, ofrece la posibilidad de usar dos subpruebas complementarias para evaluar a aquellos niños que presentan un notable desfasaje y no logran la realización de las pruebas propuestas para aquellos que cursan el primer año de la Escuela primaria. Ambas subpruebas, resultan ser una ayuda para un despistaje posible en los alumnos que revelen significativas dificultades en la adquisición inicial del código ortográfico del español. Es importante destacar que, según baremos argentinos, se espera que al finalizar el primer curso los niños logren realizar la segmentación fonémica de al menos 9.55 palabras (media poblacional), sobre un total de 14. Así como también, reconozcan el sonido o el nombre de 27.90 letras (media poblacional), sobre un total de 29.

Pearson (2016) refiere que para poder contar con una adecuada intervención psicopedagógica, resulta fundamental realizar una evaluación diagnóstica estandarizada que permita establecer el perfil individual propio del niño en relación a su edad.

Las técnicas cuantitativas (estandarizadas) así como algunas cualitativas (no estandarizadas) del Programa de entrenamiento cognitivo en habilidades de lectura - JEL- permiten obtener un perfil ajustado de cada niño para su posterior tratamiento, según el momento dado.

En relación a las técnicas estandarizadas, se cuenta los ítems de Fluidez de palabras y pseudopalabras, así como también aquellos pertenecientes a Habilidades Fonológicas. Es de destacar, que esta subprueba está compuesta por 3 ejercicios con palabras, donde se deben sustraer y sustituir fonemas en diferentes lugares (sonido inicial, final y medio). Dichos

ejercicios están presentando en un nivel de complejidad creciente para los niños. Es decir que, los niños logran primeramente operar en forma correcta con el sonido inicial de las palabras, luego con el sonido final y por último con el sonido medio. Según baremos argentinos se espera que, al finalizar el primer año de la Escuela Primaria los niños puedan leer un promedio entre 18 y 28 palabras por minuto, lo cual los ubicaría en un Nivel Promedio. Del mismo modo, en cuanto a la lectura de pseudopalabras se espera que, puedan leer entre 13 y 18 palabras. En cuanto a las habilidades fonológicas logren un puntaje directo entre 13 y 16 puntos, lo cual los ubicaría en un Nivel Promedio. Por consiguiente, aquellos niños que logren una cantidad menor de palabras y pseudopalabras leídas y/o un puntaje directo inferior a 18 en la subprueba de habilidades fonológicas, se encontrarán en el grupo con dificultad (Nivel bajo o Muy bajo).

Algunas propuestas

En Argentina, existen programas que plantean un trabajo intensivo organizado en sesiones individuales o grupales que tienen como objetivo desarrollar la conciencia fonológica, la escritura y la lectura de palabras.

La propuesta “Dale”, Derecho a aprender a leer y a escribir (Duik, 2013) tiene como objetivo enseñar a leer y a escribir a niños pertenecientes a contextos de pobreza que no progresan en la adquisición de la lectoescritura al ritmo de sus pares. Según la autora, la dificultad estaría dada en el contexto y en el sistema educativo, quien es el principal responsable de que se posibilite la enseñanza de la lectura y la escritura.

El Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura –Leamos juntos- es el resultado de una experiencia piloto realizada recientemente, con alumnos de sectores con vulnerabilidad social (Borzzone y Marder, 2015). Dicha propuesta cuenta un cuadernillo para el alumno (articulado en 50 secuencias didácticas con material complementario) y una guía para el docente, pudiendo ser utilizado para el trabajo en el aula en forma grupal o en pequeños grupos, así como también en forma individual en la clínica psicopedagógica y fonoaudiológica.

El Programa de entrenamiento cognitivo en habilidades de lectura -Juegos de estrategias lectoras JEL- resulta ser una herramienta del trabajo psicopedagógico para implementarse con aquellos niños que presentan dificultades en la adquisición de habilidades de lectura (Pearson, 2016). La propuesta consta con pruebas estandarizadas para la evaluación diagnóstica y de proceso de las habilidades lectoras, además del programa de entrenamiento, que tiene por objetivo estimular en forma lúdica y efectiva a aquellos niños que presenten algún tipo de dificultad específica.

El modelo Respuesta a la intervención

Funchs, Mock, Morgan & Young (como se citó en Borzone y Marder, 2015) exponen que una de las metodologías alternativas en el ámbito educativo es el modelo Respuesta a la Intervención (RAI). El RAI, se encuentra basado principalmente en la identificación e intervención temprana, y aplicable inicialmente a cualquier tipo de dificultad de aprendizaje. Esta propuesta se focaliza en el desempeño del niño y en su respuesta a la enseñanza adecuada. Para ello es necesario evaluar el progreso de cada estudiante en particular, para estimar la intensidad y el tipo de tratamiento en función a sus necesidades y ritmo de aprendizaje.

Borzone y Marder (2015) plantean que se pueden considerar los 3 niveles posibles de intervención. La Intervención institucional correspondiente al primer nivel, la cual consiste en la enseñanza planificada y sistemática, preventiva y proactiva, a la totalidad del grupo de alumnos. Luego, en un segundo nivel, la intervención centrada en pequeños grupos, resultante de la detección de algunos estudiantes en riesgo y de la cual se espera una respuesta rápida y de gran eficacia. En un tercer nivel, la intervención individualizada e intensiva, para aquellos estudiantes que aún no hayan alcanzado los niveles esperados, donde se les pueda brindar una propuesta que se ajuste a sus necesidades y a su ritmo de aprendizaje. Borzone y Marder (2015) afirman que al finalizar el primer año de la escuela primaria es posible que al menos el 80 % de los niños aprendan a leer y a escribir con la intervención del docente. El 20 % restante requiera una mayor intervención realizada en pequeños grupos para que puedan nivelarse respecto de sus pares y que es posible que el 5% de ese grupo, demande una enseñanza individual o tutorial.

Estas categorías señaladas en la revisión teórica, permitirán crear un Dispositivo que posibilite contar con herramientas para la detección temprana de niños que se encuentran en situación de riesgo de presentar dificultades para la adquisición de la alfabetización y/o DEAL.

Teniendo en cuenta el modelo RTI, el que plantea la existencia de un porcentaje de niños que necesitan de una intervención más ajustada, se considera necesario garantizar que todo niño haya recibido oportunidades educativas adecuadas, antes de afirmar que presentan un déficit en el aprendizaje.

4. Antecedentes

Para comenzar, en España se realizó un estudio sobre las complejidades del lenguaje escrito (Cantos, Defior, Jiménez & Serrano, 2006) cuyo objetivo consistió indagar su desarrollo y las diferencias entre lectura y escritura en castellano, en los cuatro primeros años de aprendizaje.

Los participantes fueron 206 niños y niñas de Educación Primaria. La investigación consistió en evaluar a los niños de primero a cuarto año en diversas actividades. Primeramente, tareas de lectura y luego de escritura de palabras al dictado. Las mismas fueron seleccionadas de acuerdo a 8 categorías: palabras simple (de estructura CV) y palabras complejas. En estas últimas, se incluyeron palabras de grafema complejo (dígrafos), letra H, influencia contextual, influencia de la posición, inconsistencia en escritura y tilde.

Los principales resultados mostraron diferencias significativas entre los cuatro cursos. En líneas generales, se puede afirmar que la ejecución en lectura es mejor que en escritura. En el caso de la primera, el análisis de los resultados reveló diferencias significativas entre el primer año y los demás cursos, los cuales no presentaron diferencias entre sí. La categoría más difícil resultó ser la tilde. Se observó una rápida adquisición en el resto de complejidades y que inclusive en algunas de ellas prontamente se alcanza un efecto techo. En cambio en la escritura, se evidenció que existe un efecto evolutivo en la adquisición del código ortográfico, observándose un incremento en la producción de palabras de acuerdo al grado de complejidad que presentan a medida que avanzan los cursos.

Un estudio longitudinal, de la Universidad de Málaga (Delgado Ríos, González Valenzuela & Martín Ruiz, 2009) asumió por objetivo analizar los efectos de un programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito. Su propósito fundamentalmente residió en priorizar y sistematizar la lectoescritura, así como también fomentar en los niños el conocimiento fonológico, el desarrollo fonológico, semántico y morfosintáctico en el currículo escolar.

La muestra estuvo conformada por 56 alumnos de habla castellana, pertenecientes a zonas socioculturales medias y con riesgo de dificultades de aprendizaje. Las técnicas de recolección de datos fueron evaluaciones individuales en el rendimiento de lectura y escritura (RL, RE). Estas, estuvieron compuestas por cuatro fases de evaluación y tres de

intervención. Además, se contó con dos grupos de sujetos, grupo intervenido y grupo no intervenido (GI, GNI).

Los principales resultados identificaron mejoras en puntuaciones de lectura y escritura a lo largo de todas las evaluaciones y un avance significativamente mayor en el GI. A su vez, demostraron la eficacia a largo plazo de la intervención temprana, sistemática y planificada del lenguaje escrito a través de componentes psicolingüísticos en sujetos con riesgo de dificultades de aprendizaje.

Avanzando con la propuesta, otro estudio reciente, procedente de España, también de la Universidad de Málaga, (Delgado & González, 2014) investigó sobre el beneficio en relación a la aplicación de un programa de intervención psicoeducativa de lectoescritura en el rendimiento académico de alumnos del Nivel Inicial y Primario. El programa procuró promover el desarrollo psicolingüístico y priorizar el lenguaje escrito en el curriculum desde edades tempranas. En relación a los participantes, la muestra estuvo constituida por un total de 106 alumnos pertenecientes a zonas socioculturales medio-bajas, con inteligencia normal y sin handicaps físicos, psíquicos y/o sensoriales. Los alumnos fueron distribuidos en dos grupos, el grupo experimental, al que se le administró el programa desde los cuatro años hasta los seis años, y el grupo control, que siguió el curriculum escolar oficial. El diseño es longitudinal de medidas repetidas, con cuatro fases de evaluación y tres de intervención.

Los resultados revelaron que los niños que recibieron una intervención sistemática, específica y progresiva alcanzaron mejor rendimiento académico en cada año, que los niños que continuaron el curriculum escolar oficial. Finalmente, se plantea que un cambio en los objetivos curriculares que implique la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura desde edades tempranas (4 a 6 años) permite un efecto positivo en el desempeño de los alumnos en los años posteriores.

En cuanto a la escritura propiamente dicha (Borzzone de Manrique y Diuk 2001) se realizó en Argentina un estudio longitudinal cuyo objetivo fue contribuir al conocimiento de las estrategias tempranas de escritura en español y de las diferencias y similitudes en el patrón de aprendizaje entre grupos de niños diferenciados por el sector social de procedencia.

Los participantes fueron grupos de niños de distinta procedencia social de entre 6 y 10 años que concurrían a los tres primeros años de la escuela primaria. La muestra estaba

formada por 163 niños. En términos generales el método de enseñanza utilizado en estas escuelas consistía en una combinación de un enfoque global y fónico. La técnica de recolección de datos consistió en una evaluación de escritura de palabras que permitió identificar el uso de una estrategia logográfica y el de una estrategia analítica.

Los principales resultados fueron en ambos grupos de niños, el reconocimiento del uso de una estrategia logográfica en primer año. Los niños de segundo y tercer año utilizaron mayoritariamente una estrategia analítica. Los errores en las escrituras mostraron la incidencia de la estructura fonológica en el uso de esta estrategia.

En referencia a las estrategias tempranas de lectura, un estudio comparativo (Borzone, Diuk & Signorini 2003) entre niños de Primer Ciclo de la Escuela Primaria procedentes de diferentes sectores sociales, asumió por objetivo analizar las estrategias de lectura de los participantes y comparar su desempeño, según el nivel socioeconómico perteneciente a las familias.

La muestra estuvo integrada por 21 niños de 1º año, 22 niños de 2º año y 33 niños de 3º año de NSE bajo. La técnica de recolección de datos utilizada, consistió en una evaluación de la lectura de palabras cortas, palabras largas y pseudopalabras teniendo en cuenta el año escolar y el NSE.

Dicha investigación permitió realizar un análisis cuantitativo y cualitativo, arrojando como resultados principales que, el proceso de aprendizaje en niños de familias de nivel socioeconómico bajo se encuentra lentificado.

Otro estudio logintudinal (Borzone, Diuk, Ferroni, y Sánchez Abchi, 2009), se propuso ampliar los conocimientos acerca de las estrategias léxicas y fonológicas que emplean los niños en la escritura en los primeros años de la escuela primaria.

Los participantes pertenecieron a un grupo de 59 alumnos de una escuela privada de la Ciudad Prov. de Córdoba, Argentina. Se realizaron 2 experimentos, que consistieron evaluarlos al dictado al finalizar el primer y segundo año de la Educación General Básica. Dicho estudio aspiraba observar la incidencia de 3 variables: complejidad, extensión y longitud de las palabras.

De los principales resultados se desprende que a finales del primer año existe una fuerte incidencia en la complejidad y la longitud de las palabras. Asimismo, puso de manifiesto

que los mecanismos fonológicos son fundamentales en alfabetización inicial. En relación a la variable frecuencia, no se encontró un efecto en el inicio de esta etapa.

Un estudio de diseño transversal (Urquijo, 2010) sobre el funcionamiento cognitivo y las habilidades metalingüísticas, se propuso analizar las relaciones entre estas y el aprendizaje formal de la lectura en español en niños que cursan el primer año de la escuela primaria.

Según el autor, las habilidades metalingüísticas implican la reflexión conciente por parte de los niños, sobre los diferentes niveles del sistema lingüístico. Estas se desarrollan en la infancia y se perfeccionan con la escolaridad. El funcionamiento cognitivo, por otra parte, involucra aquellos procesos necesarios para percibir, seleccionar, procesar y almacenar información, tareas de relevancia en un proceso complejo como la lectura.

Los participantes fueron 127 alumnos del primer curso de la educación primaria de dos escuelas públicas y dos privadas de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. La prueba utilizada, Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI, permitió contar con información acerca del desempeño de los niños en memoria, atención, funciones ejecutivas, razonamiento, habilidades metalingüísticas y lectura.

Los resultados principales exhibieron que tanto los procesos cognitivos como las habilidades metalingüísticas se asocian de manera significativa al desempeño en diferentes medidas de lectura.

Otro estudio (Andrés, García-Sedeño, Navarro y Urquijo, 2010) pone en relieve la importancia del entorno para el desarrollo del lenguaje. Su principal objetivo consistió en explorar las relaciones entre contexto alfabetizador familiar y adquisición de habilidades prelectoras, así como las relaciones entre estas habilidades y el desempeño posterior de la lectura, permitió significar asociaciones positivas entre las variables mencionadas.

La muestra seleccionada se conformó por 52 participantes de 5 años de edad, de clase social Media de la Ciudad de Mar del Plata (Argentina), junto a los padres o tutores. En cuanto a las técnicas administradas se aplicó un cuestionario para explorar el contexto alfabetizador familiar a los padres o tutores, una evaluación de habilidades prelectoras mediante la prueba “Prepárate a leer” administrada en forma individual a todos los participantes antes de la finalización del Tercer año de la Educación Infantil y una evaluación de procesos lectores a los mismos niños (PROLEC) en el primer curso de Educación Primaria.

Los resultados principales revelan que aquellos padres que cuentan con mayor cantidad de años de escolaridad ofrecen a sus hijos en sus hogares mayor disponibilidad de recursos vinculados a la lectura, así como también mayor cantidad de experiencias compartidas en torno a la lectura y la escritura. A su vez, se observó que la mayor cantidad de escolarización de los padres se correlacionaba con mayores niveles de desempeño en habilidades prelectoras y su consecuente desempeño próspero en las habilidades de lectura. Cabe destacar, que la variable con mayor poder explicativo en el desempeño lector fue la conciencia fonológica.

Otro estudio longitudinal (Marder, 2011) se suma a los señalados en la literatura especializada relativos a la importancia de la alfabetización temprana, cuyo objetivo consistió en contribuir al conocimiento de dicho proceso, en niños hablantes de español de 4 a 7 años de edad, pertenecientes a sectores en desventaja socioeconómica y cultural; así como también analizar los resultados de un estudio destinado al desarrollo de habilidades relativas a la lectura de palabras y textos.

En relación a los participantes se comparó el desempeño de dos grupos de niños (experimental y control) que concurrían a escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) y que habían sido homologados en todas las variables analizadas. En cuanto a las técnicas de recolección de datos, el grupo experimental recibió intervención específica en alfabetización temprana durante 2 años. Las evaluaciones se realizaron a ambos grupos (experimental y control) antes, durante y a mediano plazo, una vez finalizada la intervención.

Los resultados exponen mejoras evidentes en la lectura de palabras largas y pseudopalabras en beneficio del grupo experimental (33%), los cuales utilizaron mayor porcentaje de estrategias analíticas. En la lectura de textos aparece una diferencia equivalente (27%) en beneficio nuevamente del grupo experimental, entre los niños que pueden leer fluidamente un texto corto, lo cual permitirá posteriormente un adecuado progreso en la comprensión lectora.

Las principales contribuciones de esta investigación, consisten en que se puede contar con un estudio longitudinal realizado con niños hablantes de español, poco frecuente en nuestro medio, el cual destaca el beneficio de las intervenciones específicas. Igualmente, señala el valor de la progresión en el tiempo en el desarrollo de cada una de las habilidades implicadas, las cuales podrán ser tenidas en cuenta en futuros dispositivos de intervención

Estudios recientes realizados en la República Argentina, por investigadores (Diuk, Ferroni, Mena, 2016) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y el Centro de Investigaciones Psicopedagógicas Aplicadas (CIPA), Universidad de San Martín señalan que la conciencia fonológica resulta ser un buen predictor para la escritura a fin de primer grado; así como el conocimiento de las letras resulta ser el mejor predictor de la lectura. Es decir, que ambos se constituyen como pilares del desarrollo de la vía fonológica de procesamiento de palabras.

Dicha investigación, de diseño longitudinal, tuvo por objetivo analizar la interacción entre los procesos fonológicos y la adquisición del conocimiento ortográfico en niños que aprenden a leer y escribir en español, así como también analizar qué habilidades predicen el aprendizaje ortográfico. Los participantes fueron 46 sujetos hispanohablantes de Primer a tercer grado, que asistían a un colegio privado que atiende a una población de clase media-alta de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Las técnicas de recolección de datos, fueron utilizadas de acuerdo al grado escolar. A principio de primer grado se administraron pruebas para medir las habilidades predictoras de conocimiento ortográfico. A finales de todos los cursos se administró una prueba de lectura y escritura de palabras ortográficamente complejas y de pseudopalabras.

Los resultados mostraron, en concordancia con investigaciones pasadas, que en momentos iniciales los niños leen y escriben palabras accediendo al procesamiento fonológico, y que a partir de segundo grado el conocimiento ortográfico empieza a incrementarse y a tener como mejores predictores las habilidades de denominación rápida y fluidez en el trazado de las letras.

Finalizada la revisión teórica y el recorrido por los antecedentes sobre el tema en cuestión, se da inicio al abordaje del tema de este trabajo: Detección de dificultades en la adquisición de la lectoescritura en niños de Primer Año de una Escuela Primaria de Munro. Intervención psicopedagógica temprana.

5. Planteo del Problema

Desde el rol psicopedagógico... ¿Cómo detectar en forma temprana las dificultades en la adquisición de la lectoescritura en niños de Primer Año de la Escuela Primaria?

Se reconoce por estudios anteriores, que un porcentaje cercano al 20% (Borzzone y Marder, 2015) de niños al finalizar el primer año de la escuela primaria presentan un retraso en el aprendizaje de la lectoescritura, pudiendo deberse a múltiples y variados factores.

En varias ocasiones, se observa que alumnos de años superiores son derivados por sus docentes al Equipo de Orientación Escolar en forma tardía, perdiéndose tiempo valioso para intervenir y evitar un futuro fracaso escolar. En casos de alertas tempranas; los docentes, al ver que los alumnos no alcanzan los estándares de aprendizaje, solicitan apoyo del psicopedagogo, proponen la incorporación de una maestra particular a las actividades extraescolares o derivar a profesionales externos.

Actualmente existen en las aulas docentes que presentan al orientador problemáticas diversas en relación al grupo de alumnos, refieren que los niños no aprenden, no atienden a la clase, se ven desmotivados a la hora de aprender, sumado a que les falta estimulación y acompañamiento por parte de los padres. A su vez, los docentes requieren la presencia continua del orientador en las aulas frente a las problemáticas planteadas. Se observa una excesiva demanda hacia el docente y el Orientador Educativo, con resultados que se encuentran por debajo de lo esperado, viéndose afectada especialmente la trayectoria escolar de los alumnos.

Por lo mencionado anteriormente, se considera la necesidad de realizar una tarea preventiva y articulada entre los Equipos de Orientación Escolar y los docentes de primer año de la EP, donde poder intercambiar la observación del modo de aprender, las habilidades y el desempeño académico de los alumnos. Evaluar en conjunto con el docente, realizar ajustes e implementar estrategias que favorezcan el aprendizaje de los alumnos. Es importante destacar, que la tarea del psicopedagogo no pretende reemplazar la buena enseñanza en el aula, sino reconocer el perfil de los alumnos y colaborar en su aprendizaje, así como también, contar con herramientas para la detección precoz de las dificultades específicas de aprendizaje y para poder orientar al docente en su labor.

Para finalizar, desde el rol psicopedagógico dentro del EOE, se procura colaborar para ir produciendo paulatinamente modificaciones institucionales y pedagógicas, que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la incorporación de nuevas herramientas y metodología.

6. Hipótesis

En el Primer año de la Educación Primaria, a finales del mismo, aún existirían niños que NO alcanzan la media de alfabetización inicial.

7. Objetivos

Objetivo general

- Lograr en niños de Primer Año de una Escuela Primaria de Munro, la detección temprana de aquellos que se encuentran en riesgo para la adquisición de la lectoescritura.

Objetivos específicos

- Conocer el perfil de aprendizaje de los alumnos.
- Diferenciar alumnos que presentan un retraso lector en la adquisición de la lectoescritura.
- Indagar en el diagnóstico de situaciones de riesgo en el avance de la lectoescritura de los niños detectados con retraso o desfasaje respecto del grupo total.

8. Método

8.1. Diseño

El diseño es cuantitativo, perteneciente a un modelo no experimental transversal descriptivo.

8.2. Participantes

Los participantes pertenecen a una Escuela Parroquial de gestión privada de zona norte del Gran Buenos Aires y la familia de una clase socioeconómica media-baja. El diagnóstico de la situación acerca de la adquisición del lenguaje escrito se aplicó en dos cursos de primer año de la Escuela Primaria, en el turno mañana y turno tarde. El universo estuvo formado por 44 alumnos, niñas y niños, de habla castellana de entre 6 y 7 años de edad. La muestra se conformó por 9 alumnos que presentaron resultados por debajo de lo esperado respecto de sus pares en la Evaluación de Nivel.

8.3. Técnicas de recolección de datos

En un comienzo, con el Grupo Total (Alumnos del primer año pertenecientes al Nivel 1 del modelo Rti (propuesto por Ana María Borzone y Sandra Marder), se realizó una Evaluación Pedagógica, incluyendo los siguientes ítems: dictado de palabras simples, escritura y lectura de palabras.

En una segunda instancia, luego del análisis del material anteriormente mencionado, se obtuvo el Grupo Delimitado por alumnos detectados con dificultades pertenecientes al Nivel 2. Finalmente, se realizó un despistaje de aquellos alumnos en riesgo con las siguientes técnicas diagnósticas: Pruebas Complementarias (LEE) y Pruebas Estandarizadas Jel (Kit de Entrenamiento en Conciencia Fonológica). Este último paso, permitió identificar al grupo de alumnos que se encontraban en el Nivel 3.

8.4. Procedimiento

Se contó con la decisión y autorización por parte de las autoridades de la institución para trabajar esta temática con los alumnos.

Inicialmente, se informó a los padres de los niños, a través del cuaderno de comunicados, que el Equipo de Orientación Escolar realizaría una evaluación de nivel a los alumnos del Primer año de EP. La misma, fue realizada en el mes de octubre de 2017 en forma grupal en un tiempo aproximado de 50 minutos por cada curso. Una vez realizada la evaluación a la totalidad de alumnos del primer curso, aquellos sujetos que presentaron un rendimiento de lectura y escritura por debajo de la media respecto de su grupo de pares, conformaron el grupo que recibió una evaluación psicopedagógica específica. Para ello, se realizaron en el mes de noviembre, entrevistas individuales a los padres de los niños que presentaban dificultades. Se indagó sobre otros datos que pudieran aportar a esta investigación y se explicitó sobre de la importancia de poder contar un mayor conocimiento sobre el desempeño en lectura y escritura de sus hijos. Luego, se solicitó a las familias que firmen un consentimiento informado en el que expresaron su conformidad en relación con la evaluación específica. Los niños participantes manifestaron su asentimiento de forma verbal y en todo momento se atendió a que no se generara ningún tipo de malestar que justificara la interrupción de la evaluación específica de los alumnos.

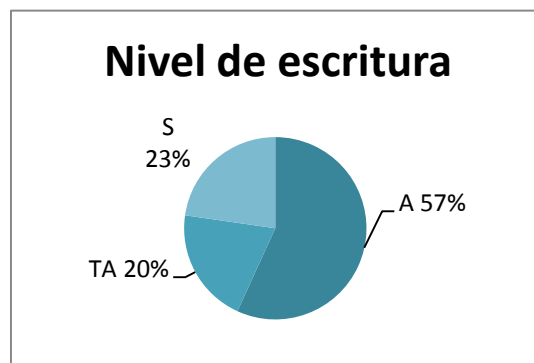
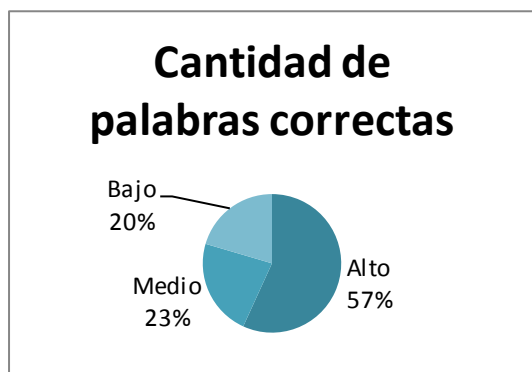
Se administraron, también en el mes de noviembre en forma individual, diversas pruebas diagnósticas enunciadas en el punto anterior. Se estima que la evaluación con cada alumno realizada tuvo una duración de 50 minutos aproximadamente.

Finalmente, se les brindó a los docentes y directivos una devolución sobre lo observado, donde se acordaron las intervenciones a implementar durante el próximo ciclo lectivo.

9.Resultados

En relación a los resultados obtenidos en la Prueba Pedagógica sobre el grupo de alumnos de Primer Año (Nivel 1 de Rti), la totalidad de los niños lograron escribir el nombre propio y la mayoría utilizaron la mano derecha. En líneas generales, se observaron motivados, trabajaron autónomamente y en los tiempos estipulados para la realización de la actividad.

En cuanto a las habilidades de escritura, del dictado de palabras, se desprende que la mayoría de los niños (57%) obtuvieron un nivel alto en cantidad de palabras correctas, alcanzando la etapa alfabética. Otro grupo (23%), obtuvo un nivel medio de escritura, alcanzando la etapa en transición a la alfabética. Un grupo menor (20%), consiguió un nivel bajo, lo cual se corresponde con la etapa silábica. Es de destacar, que teniendo en cuenta la clasificación propuesta en el marco teórico, según la Psicología Cognitiva y estableciendo un paralelismo, aquellos niños que se encuentran en la etapa alfabética utilizaron la estrategia analítica completa. Sin embargo, aquellos que alcanzaron las etapas silábica y en transición a la alfabética, usaron una estrategia analítica parcial.

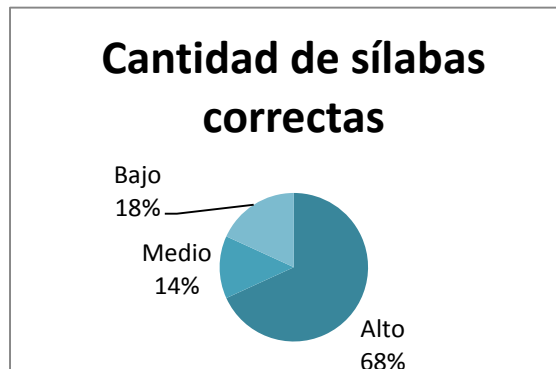
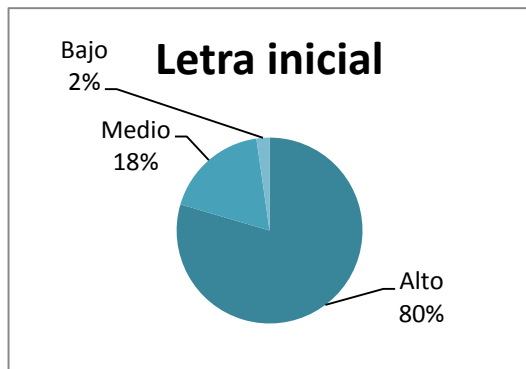


(S=Silábica TA= Transición a la alfabética A=Alfabética)

Asimismo, la mayoría de los niños (80%) obtuvieron un nivel significativamente alto de respuesta al reconocer la letra inicial de las palabras dictadas. Del mismo grupo, un porcentaje alto (68) consiguió escribir la mayoría de las sílabas en forma correcta.

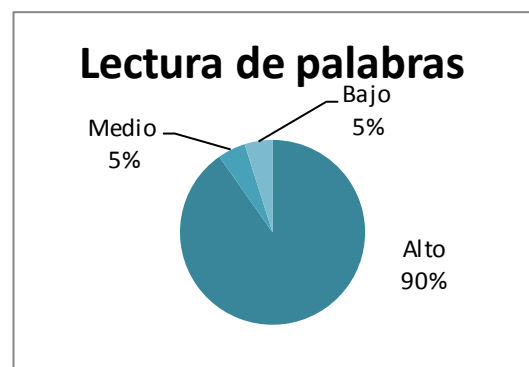
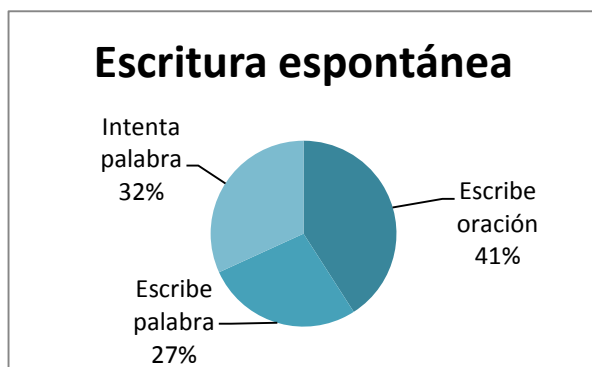
A grandes rasgos, se halló que los niños presentaron un mejor desempeño en la escritura de sílabas de estructura directa, es decir CONSONANTE - VOCAL. Por consiguiente, la mayor dificultad estuvo dada en la escritura de sílabas de estructura compleja. Es el caso del dictado, aquellas que contenían CONSONANTE – VOCAL – CONSONANTE.

Asimismo, la cantidad de sílabas para algunos fue un factor determinante. Mientras se trataba de escribir palabras bisílabas, la escritura lograda fue alfabética. Al escribir palabras de más de dos sílabas, se observó en algunas escrituras omisión de algunas letras.



En cuanto a la escritura espontánea sobre lo observado en 3 imágenes, la mayoría de los niños (41%) logró un intento o escritura de oraciones, otro grupo intentó escribir palabras (32%) y un grupo menor (27%) consiguió escribir palabras en forma correcta.

En relación a las habilidades de lectura, la mayoría de los niños (90%) logró una adecuada correspondencia entre dibujo-palabra. Solo un grupo significativamente menor, obtuvo un nivel bajo (5%) y medio (5%) en lectura de palabras. En líneas generales, se encontró mayor dificultad de respuesta al finalizar la actividad, donde la complejidad era creciente.



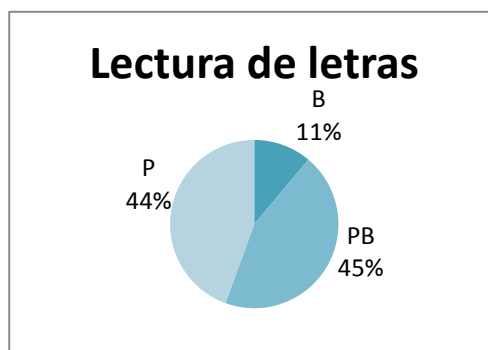
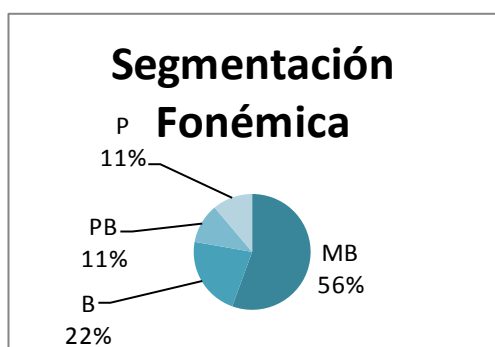
De los resultados de la Prueba Pedagógica, se obtiene que existe un 20% del grupo total, es decir 9 alumnos, que a meses de finalizar el primer año, se encontrarían en desventaja respecto de sus pares para la adquisición de la lectoescritura.

En cuanto a los resultados obtenidos de la técnicas diagnósticas (Nivel 2 de Rti): Pruebas Complementarias (LEE) y Pruebas Estandarizadas Jel (Kit de Entrenamiento en Conciencia Fonológica), administradas a los alumnos identificados en el nivel 2, se

observa un grupo significativamente menor (9%) que presentaría serias dificultades cerca de la finalización del primer año de la Escuela Primaria.

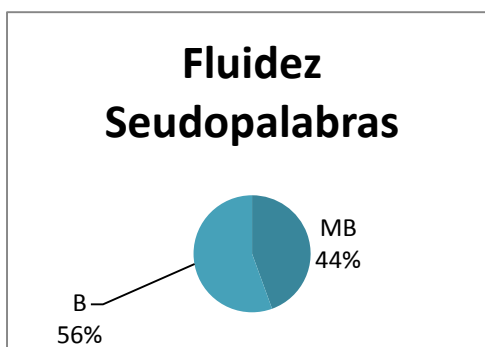
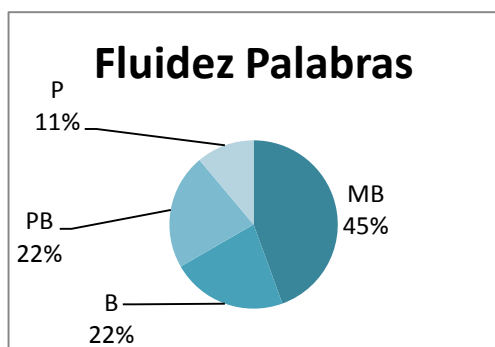
De acuerdo a los resultados de las pruebas del Test LEE, se desprende que la mayoría de los niños (89%), obtuvieron un nivel significativamente bajo en la prueba de Segmentación Fonémica.

En contraposición, los mismos niños (89%), obtuvieron un nivel alto en la prueba Lectura de letras, refiriendo el nombre o sonido de la letra. Cabe señalar, que mientras el 44% demostraron conocer la totalidad de las letras, el 45% manifestó conocer la mayoría de las letras.



(Según nivel de habilidad: P=promedio; PB=promedio bajo; B=bajo; MB=muy bajo)

En cuanto a la lectura de palabras y de seudopalabras del Test JEL, se observa un mejor rendimiento generalizado en la primera subprueba, con respecto se la segunda. Sin embargo, la mayoría de los niños no alcanzó una lectura acorde a lo esperado para su edad.

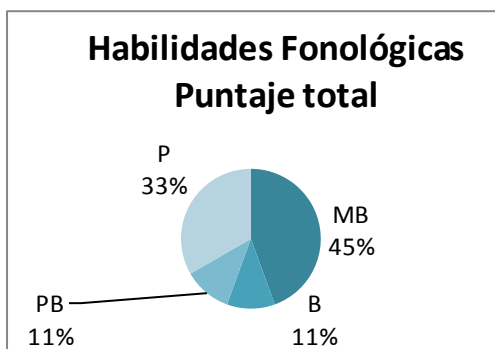


(Según nivel de habilidad: P=promedio; PB=promedio bajo; B=bajo; MB=muy bajo)

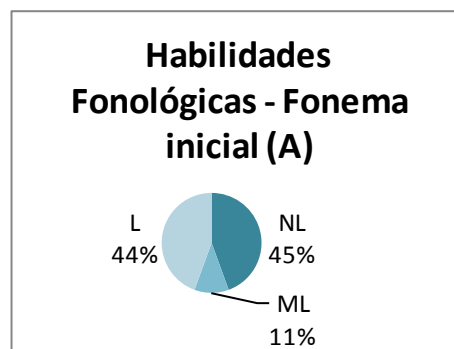
Con respecto a las Habilidades Fonológicas, un porcentaje menor de niños (45%) se observa con un nivel Muy bajo generalizado. El resto de los participantes, presenta algún

avance en relación a los ítems de menor complejidad (Fonema inicial y fonema medio) y con respecto de sus propias posibilidades. Asimismo, se observa mayor dificultad en los ejercicios de sustracción y sustitución de fonema medio.

Es importante destacar, que de acuerdo a la Prueba de la Habilidades Fonológicas, se ha estudiado cada ítem en particular (Fonema Inicial - Final - Medio) y se ha diferenciado según la siguiente escala: NL (No logrado), PL (Poco logrado), ML / (Medianamente logrado) y L (Logrado).

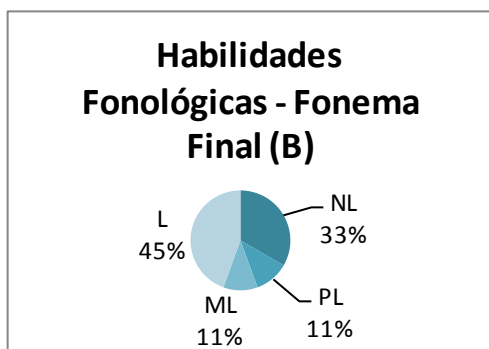


(Según nivel de habilidad: P=promedio; PB=promedio bajo; B=bajo; MB=muy bajo)

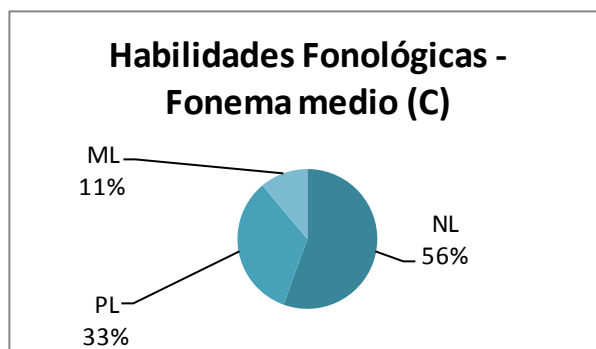


(L=Logrado; ML=Medianamente logrado; PL=Poco logrado; NL=No logrado)

En relación al ítem sustracción y sustitución de Fonema inicial (A), un porcentaje menor de niños (45%), no lo logra. Esto se corresponde con un total de 4 niños sobre 9. En contraposición, un porcentaje mayor de niños (55%), logra la actividad, lo cual se corresponde con un total de 5 niños sobre 9. De acuerdo a los ítems Fonema Final (B) y Fonema Medio (C) se puede distinguir un mejor rendimiento en el primero. Para su análisis, se ha utilizado el mismo parámetro que en el ítem Fonema Inicial (A).



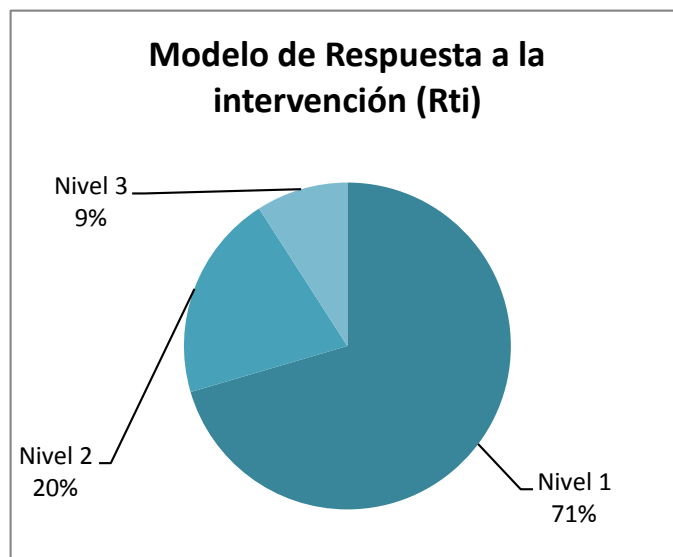
(L=Logrado; ML=Medianamente logrado; PL=Poco logrado; NL=No logrado)



Mientras que en el ítem Fonema final (B), la mayoría los niños (56%) logra en su totalidad o medianamente la actividad; en el ítem Fonema medio (C), la mayoría de los niños no lo logra (56%). Cabe aclarar, que el 56 % se corresponde con un total de 5 niños sobre 9.

Se observa una relación directa entre el grupo de niños con un rendimiento generalizado bajo en Habilidades Fonológicas (45%), lo cual se corresponde con un total de 4 niños sobre 9, y las actividades particulares realizadas por los mismos, en cada punto. Adentrada la prueba, en relación al grupo de niños con un rendimiento bajo generalizado, tampoco logran el ítem de sonido medio y completan en con significativas dificultades algunas actividades de los ítems sonido inicial y final de la palabra.

Cabe señalar, que la mayoría de los niños necesitaron de un tiempo de respuesta extenso para la realización de las pruebas, requiriendo además de un aliento continuo para sostenerse en la tarea. Teniendo en cuenta el Modelo de Respuesta a la Intervención (Rti), se puede concluir que, la mayoría de los niños alcanzaron en el mes de octubre la alfabetización inicial solamente con la intervención docente (71%). Asimismo, del grupo del Nivel 2, evaluado en forma individualizada con las pruebas estandarizadas, se desprende que un 20% avanzó en proceso de adquisición de la lectoescritura. Sin embargo, que existe un 9 % en el cual se observan significativas dificultades.



10. Discusión y conclusiones

Como ya fue desarrollado previamente en el marco teórico de este estudio, se espera que en el primer año de la escuela primaria al menos el 80% de los niños aprenda a leer y a escribir con su docente de grado y que el 20 % restante requiera de una mayor intervención centrada en pequeños grupos, para nivelarse respecto de sus pares. Sin embargo, de este último grupo es posible que un 5 % demande una enseñanza individualizada o tutorial (Borzzone y Marder, 2015). Esto coincide con los hallazgos en el campo, ya que al indagar sobre el perfil de aprendizaje del grupo de alumnos total pertenecientes al Nivel 1 de Rti, se encontró que a dos meses de finalizar el año escolar el 71% de los alumnos se encontraban alfabetizados. A su vez, teniendo en cuenta la evaluación diagnóstica del grupo delimitado por alumnos detectados con dificultades y pertenecientes al Nivel 2, resultó que un 20% presentaba avances en el proceso de adquisición de la lectoescritura y que sólo el 9% (Nivel 3) exhibía significativas dificultades. Teniendo en cuenta que existe un tiempo restante para finalizar el ciclo lectivo, se infiere por un lado, que los mismos alumnos continuarán avanzando en forma progresiva en su proceso de enseñanza aprendizaje. Por otra parte, que este último grupo, representa aquel que se encuentra en riesgo de experimentar un fracaso escolar.

Por otra parte, adentrándonos en el análisis no se puede perder de vista la influencia de otras variables de importancia, como el nivel académico de los padres y el contexto socio económico de cada familia. Con respecto al nivel de estudios alcanzados por los padres y a un próspero desempeño en habilidades prelectoras, es importante señalar que existe una relación reveladora (Andrés, et al., 2010). A su vez, estudios anteriores (Borzzone de Manrique y Diuk, 2001; Borzzone, et al., 2003) señalan la influencia del nivel socioeconómico bajo de las familias, donde es posible pensar en un proceso de aprendizaje lentificado, que requerirá de mayor intervención docente, y con un desempeño inferior respecto de los niños pertenecientes a un contexto superior. Por consiguiente, se infiere que la diferencia mayor en el bajo rendimiento lector de los alumnos del primer año, podría deberse al contexto socioeconómico medio - bajo, del cual provienen los niños, como así también al nivel de escolarización de sus padres.

En relación a la Prueba Pedagógica, estudios anteriores indican que los niños utilizan en la escritura principalmente la estrategia analítica, transformando secuencialmente cada fonema en su grafema correspondiente y recibiendo en los inicios de la alfabetización una fuerte incidencia en la complejidad y la longitud de las palabras (Defior Citoler, et al.,

2006; Borzone, et al., 2009; Diuk, 2013). Teniendo en cuenta las variables anteriormente mencionadas, los hallazgos de dichos estudios coinciden con la presente investigación, donde se observó un mejor desempeño por parte de los niños en la escritura de palabras al dictado, que presenta una forma reproductiva; a diferencia de la escritura espontánea, la cual tiene un carácter productivo. Mientras que la primera representó para algunos una demanda de nivel bajo, la segunda implicó para los mismos una demanda de nivel alto, observándose escrituras incompletas. Del mismo modo, se evidenció en el ítem escritura de palabras, mejores resultados en aquellas que presentaban sílabas de estructura simple (CV) a diferencia de las que presentaban estructura compleja (CVC). Otro factor influyente, resultó ser la cantidad de sílabas, observándose en aquellas palabras trisílabas algunas omisiones. De esta manera, se podría interpretar, que tener en cuenta dichas variables sumado a la sistematicidad y secuenciación, tanto en la enseñanza de la lectoescritura como en la futura implementación de un Plan de Intervención, resultaría determinante para el logro de un efecto positivo en el desempeño de los alumnos.

En cuanto a la lectura, estudios anteriores exhiben que en un comienzo la escritura resulta ser más sencilla que la lectura. Por consiguiente, para alcanzar esta última, es necesario haber conquistado la primera (Diuk, 2013). De los resultados obtenidos en el ítem lectura de palabras de la Prueba Pedagógica, se desprende un 90% de los niños logró una adecuada correspondencia entre dibujo-palabra. Por el contrario, en los ítems lectura de palabras y de seudopalabras del Test JEL, se observa el 89% de los niños no alcanzó en lectura acorde a lo esperado para su edad en el ítem Fluidez de Palabras. A su vez, el 100% no lo logró en el ítem Fluidez de Seudopalabras. Se infiere que dicha discrepancia es el resultado del nivel de demanda de la tarea, el tipo de actividad y la forma en que fueron administradas las pruebas. Posiblemente el primer grupo evaluado en forma general, haya utilizado una estrategia logográfica apoyándose en el sonido inicial de cada palabra y su correspondiente dibujo. En contraposición, el segundo grupo evaluado en forma individual, precisó realizar una síntesis de cada sílaba para lograr leer la palabra escrita, lo cual presentaría una demanda mayor.

Continuando con los principales hallazgos sobre la detección temprana de las dificultades lectoras, investigadores reconocidos (Defior Citoler, et al., 2006; Pearson, 2016; Diuk, et al., 2016) coinciden en señalar que la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras presentan un valor predictivo en el desarrollo de la vía fonológica.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el presente estudio en relación a la Evaluación Diagnóstica realizada al grupo perteneciente al Nivel 2 de Rti, es posible afirmar que el 89% de los niños, obtuvo un nivel significativamente bajo en la prueba de Segmentación Fonémica. A su vez, en la prueba de Habilidades Fonológicas, el 45% presentó un nivel Muy bajo generalizado y el resto de los participantes algún avance en relación a los ítems de menor complejidad (Fonema inicial y fonema medio) y con respecto de sus propias posibilidades. Por consiguiente, se infiere que un entrenamiento sistemático en las habilidades de conciencia fonológica permitiría recuperar a aquellos niños que se encuentran en desventaja respecto de sus pares. Además, se corrobora en el campo lo expresado por investigación en anteriores (Pearson, 2016), que proponen en los niños una incorporación gradual de las habilidades fonológicas, siendo las mismas un prerrequisito para el acceso a la lectura. No obstante, los mismos niños en la prueba Lectura de letras, obtuvieron un nivel alto de respuestas, demostrando conocer la mayoría o totalidad del nombre o sonido de las letras. Teniendo en cuenta todo lo ante dicho, se podría pensar que al finalizar el primer año de la Escuela primaria la mayoría de los niños conocen el alfabeto, sin embargo este no es el único requisito para aprender a leer y escribir. Asimismo es necesario planificar un trabajo que incluya la realización de diversas actividades que permitan el desarrollo de habilidades metalingüísticas, donde los niños puedan adquirir el principio alfabético y la conciencia fonológica, para que logren descubrir el sistema escritura.

Para concluir, dado que en esta instancia solamente se ha evaluado el estado de la situación de los alumnos, se desprende la recomendación de implementar en los próximos años un Dispositivo para trabajar con los alumnos de primer año, donde se podría lograr la nivelación de un porcentaje de alumnos y la delimitación eficaz del grupo que requiera de una derivación temprana. Es destacar, que en estudios anteriores (Delgado Ríos et al. 2009; Marder, 2011; Delgado & González, 2014) está demostrada la eficacia a largo plazo de la intervención temprana, sistemática y planificada del lenguaje escrito en niños que presentan riesgo de dificultades de aprendizaje, así como el valor de la progresión en el tiempo.

11. Conclusiones

La adquisición de la lectoescritura se produce en el vínculo con un otro y es a través de las distintas interacciones que se dan en el aula: hablar, escuchar, leer y escribir. Cuando los educadores estimulan la metacognición en general y el desarrollo de habilidades metalingüísticas en particular, los alumnos logran ingresar al mundo de la lectura y la escritura, para luego poder apropiarse de la cultura y de diversos conocimientos. Cuando esto no sucede, teniendo en cuenta los avances teóricos actualizados en el área, es posible pensar en la necesidad de cambiar las propuestas pedagógicas.

En lo que respecta al alcance de este estudio, ofrece un conocimiento profundo sobre el Perfil de aprendizaje de un grupo de alumnos de Primer Año de la Escuela Primaria, la oportunidad de ejercer una pedagogía adecuada y detectar en forma temprana a aquellos niños que requieran de una intervención psicopedagógica.

Además, puede servir de guía informativa a los profesionales de la educación, puesto que reúne una síntesis sobre los procesos cognitivos implicados en lectura y escritura de los últimos años, que apunta a poder iniciar en cada aula y con cada niño, un proceso exitoso.

Es destacable expresar que se ha realizado un recorte de la muestra, puesto que no contaba con el tiempo necesario para poder realizar una recolección de datos más exhaustiva, siendo esta una limitación.

Se recomienda para trabajos futuros la ampliación de la muestra con la inclusión de niños de escuelas privadas laicas y de escuelas de gestión estatal, como así también de diversos niveles socioeconómicos; que permita indagar el proceso de alfabetización en el ámbito escolar. Se sugiere también la creación de un dispositivo para colaborar en la adquisición de la lectoescritura y estimular la recuperación de los alumnos que se encuentran en situación de riesgo. Este último punto, bajo el encuadre de la Resolución 1482/17, modificando el Diseño Curricular de la Prov. de Buenos Aires y de acuerdo a la consulta no vinculante del ministerio de Educación de Nación con las profesionales Ana María Borzone, Beatriz Diuk, y Florencia Salvarezza. (Noviembre de 2016)

12. Anexo

Prueba Pedagógica elaborada por

Natalia Maldonado

- Lista de palabras para Dictado de Evaluación de lectura y escritura.
- Protocolo de Evaluación de lectura y escritura para alumnos de Escuela primaria
- Evaluación de lectura y escritura para alumnos de Escuela primaria (Niñas)
- Evaluación de lectura y escritura para alumnos de Escuela primaria (Niños)

Plan de Tesina

Lista de palabras

MANO- OSA- NENA- PISTAS- SOPA -
LUNA - CARTA- DADOS- PALOMA - PELOTA

PALABRA	LETRAS	CANTIDAD	SILABAS	CANTIDAD
Mano	m-a-n-o	4	ma- no	2
Osa	o-s-a	3	o-sa	2
Nena	ne-na	4	ne- na	2
Pistas	p-i-s-t-a-s	6	pis -tas	2
Sopa	s-o-p-a	4	so-pa	2
Luna	l-u-n-a	4	lu-na	2
Carta	c-a-r-t-a	5	car -ta	2
Dados	da-dos	5	da-dos	2
Paloma	p-a-l-o-m-a	6	pa-lo-ma	3
Pelota	p-e-l-o-t-a	6	pe-lo-ta	3
Totales		47		22

Datos								
Nombre:		Fecha de evaluación: /..... /.....					
Apellido:		Fecha de nacimiento: /..... /.....					
Colegio:		Edad:						
Lateralidad:	D - Z	Sexo:	F/M					
Escritura del nombre propio: SI - NO								
Escritura de palabras								
Cantidad de palabras correctas	/ 10	Observaciones: Nivel de escritura: TS-S-TA-A						
Letra inicial	/ 10							
Cantidad de letras correctas	/47							
Cantidad de sílabas correctas	/22							
Lectura de palabras								
Complejidad simple						/8		
Complejidad media						/8		
Complejidad mayor						/4		
Cantidad total						/20		
Escritura espontánea								
	No escribe	Escribe palabras			Escribe oración		Observaciones:	
		I	Logrado		I	Logrado		
			B	MB		B		MB
Niños-pelota								
Niños-cartas								
Niños- bailan								
Referencias: I: Intento Logrado B: Bien MB: Muy bien								
Observación de la conducta								
Motivación	+ -							
Autonomía	+ -							
Tiempo de respuesta	+ -							
Hoy me sentí Metacognición								

¡HOLA AMIGUITA!

¿CÓMO TE VA?

YO ME LLAMO CHISPITA

Y VOS SOS: _____

HOY VAMOS A ESCRIBIR PALABRAS COMO:



1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

6- _____

7- _____

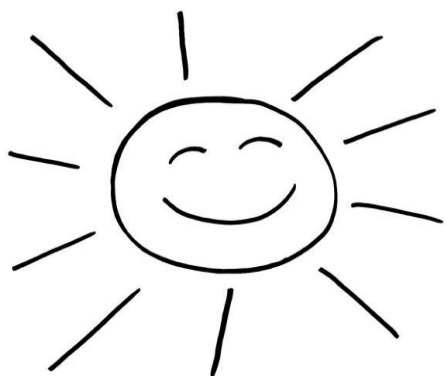
8- _____

9- _____

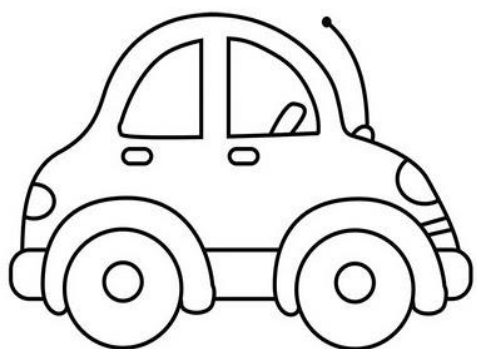
10- _____

¡LLEGÓ EL TURNO DE LEER!

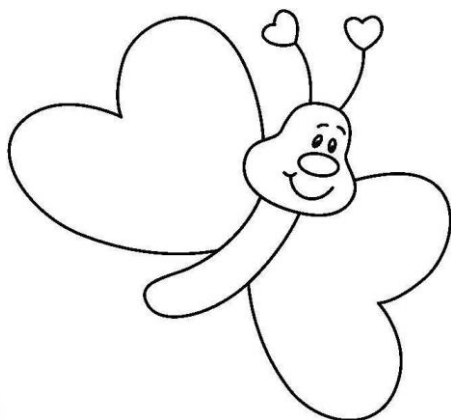
UNE CADA DIBUJO CON SU NOMBRE.



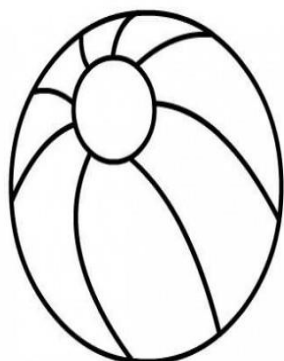
AUTO



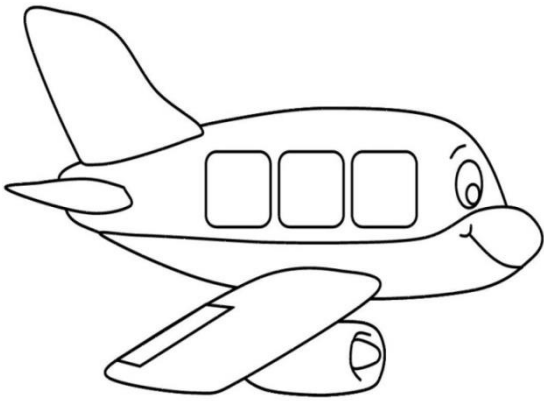
PELOTA



SOL



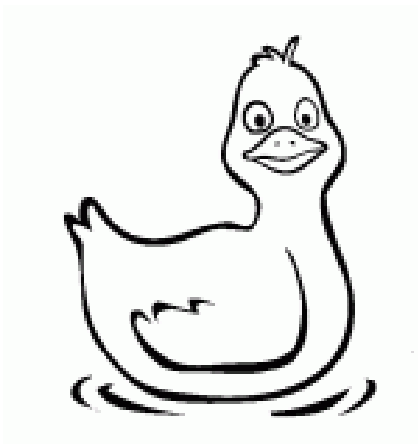
MARIPOSA



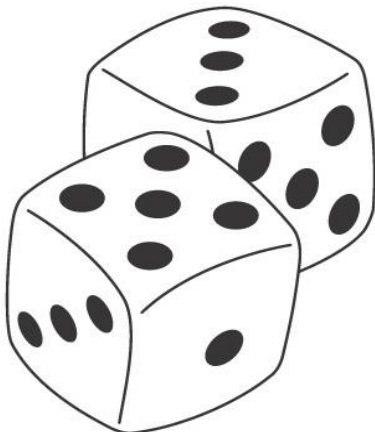
PATO



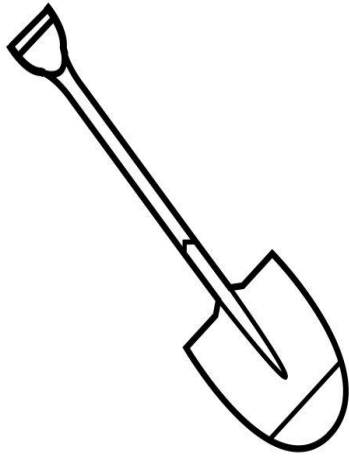
AVION



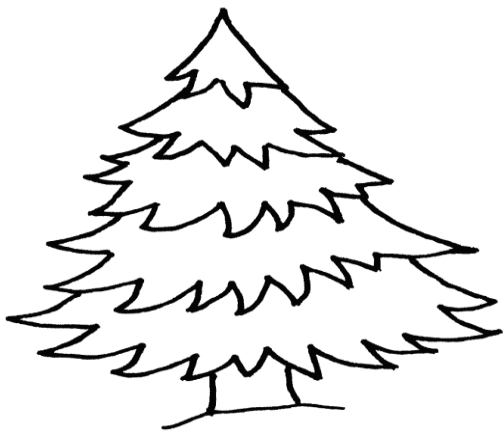
DADOS



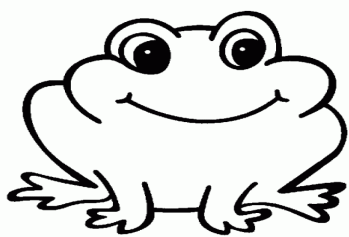
SOPA



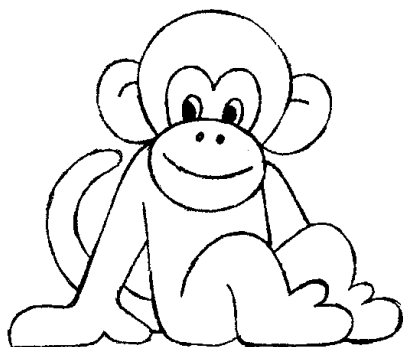
PINO



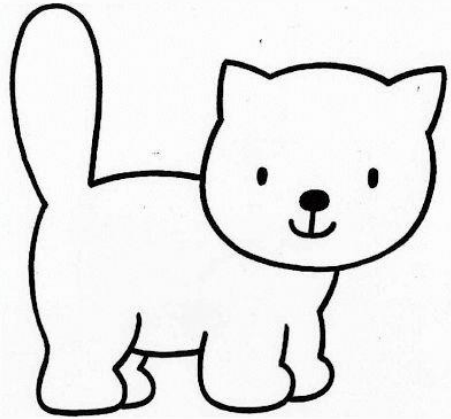
MONO



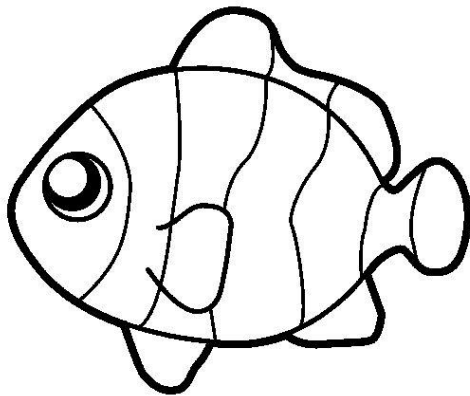
PALA



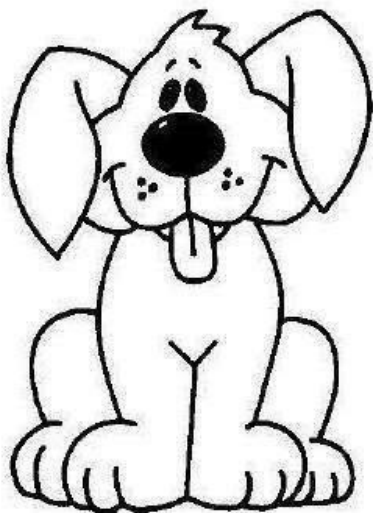
SAPO



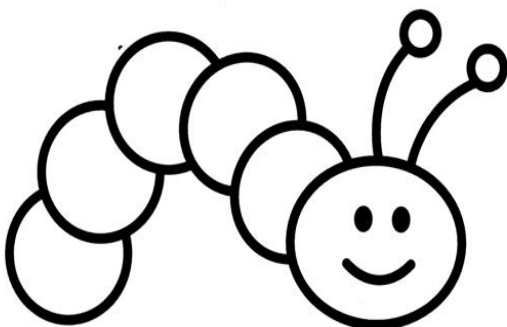
PERRO



GUSANO



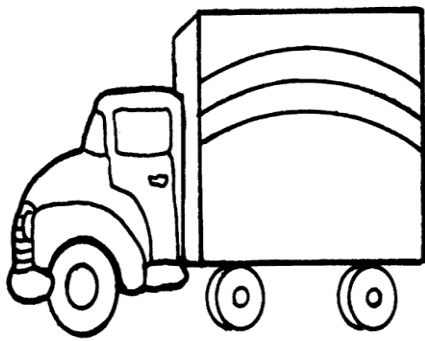
GATO



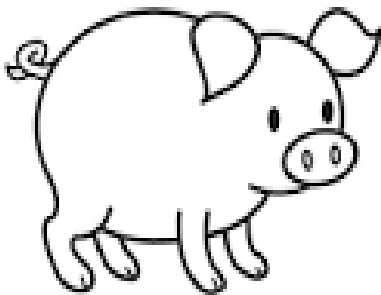
PEZ



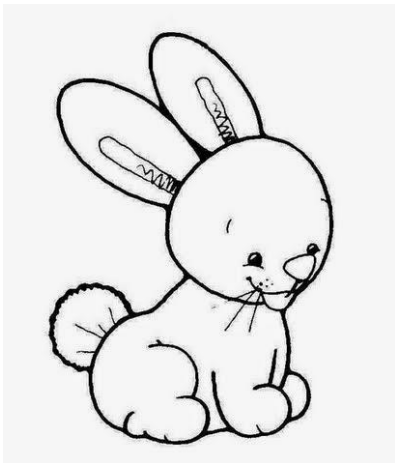
CAMION



CONEJO

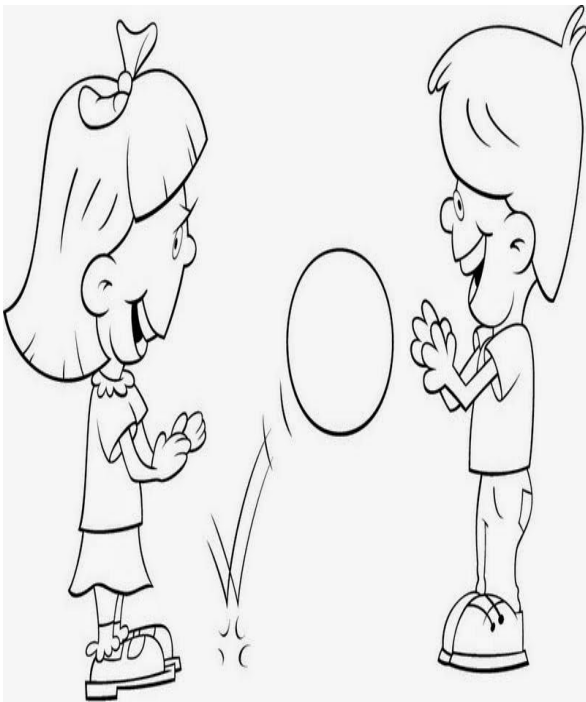


CHANCHO



CASA

AHORA CUENTA LO QUE VES EN CADA IMAGEN:







PARA FINALIZAR...



¡HOLA AMIGUITO!

¿CÓMO TE VA?

YO ME LLAMO CHISPITA

Y VOS SOS: _____

HOY VAMOS A ESCRIBIR PALABRAS COMO:



1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

6- _____

7- _____

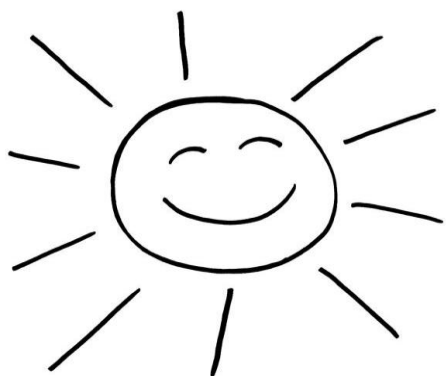
8- _____

9- _____

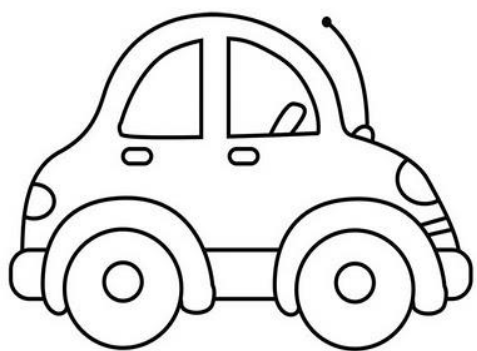
10- _____

¡LLEGÓ EL TURNO DE LEER!

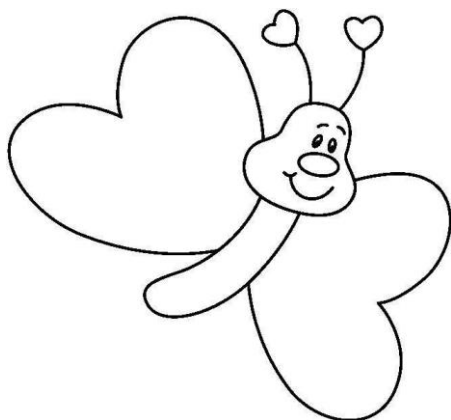
UNE CADA DIBUJO CON SU NOMBRE.



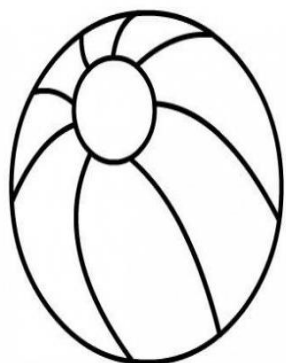
AUTO



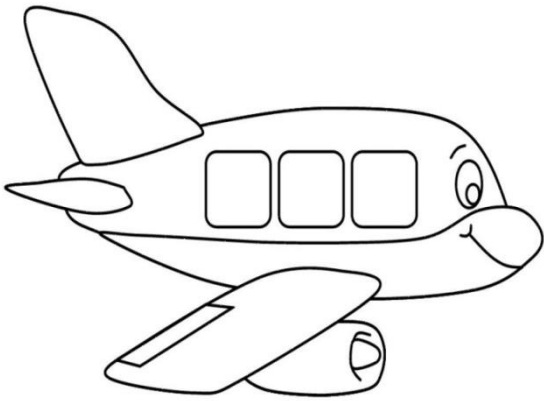
PELOTA



SOL



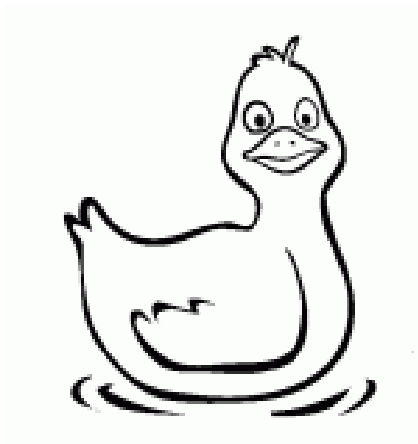
MARIPOSA



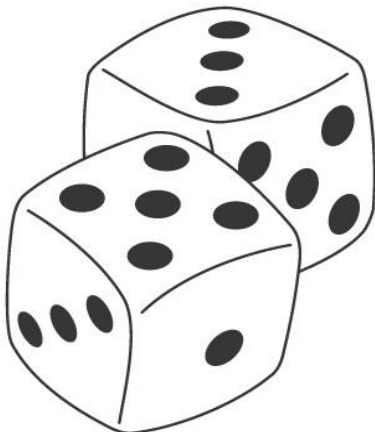
PATO



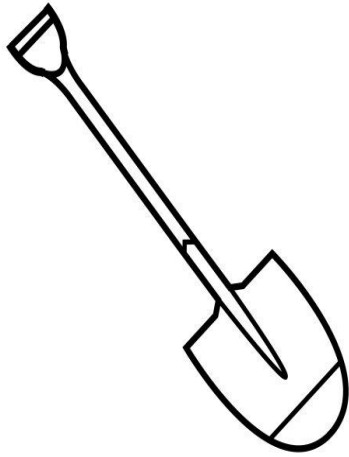
AVION



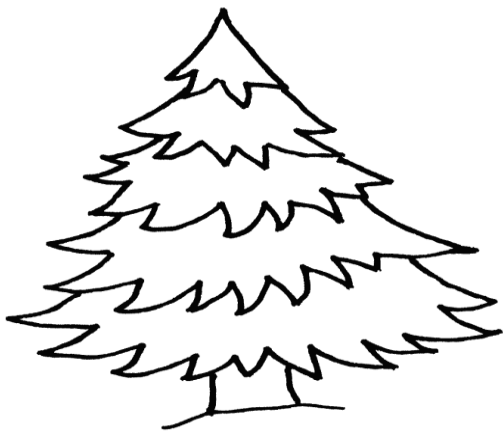
DADOS



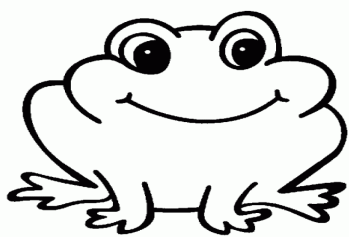
SOPA



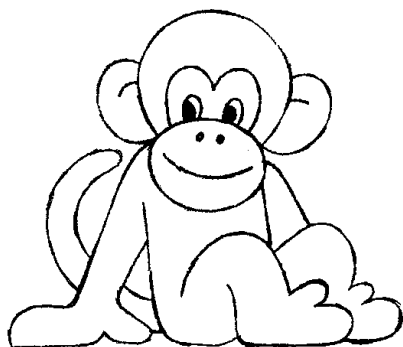
PINO



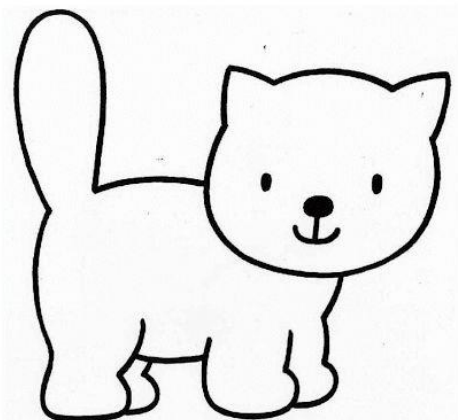
MONO



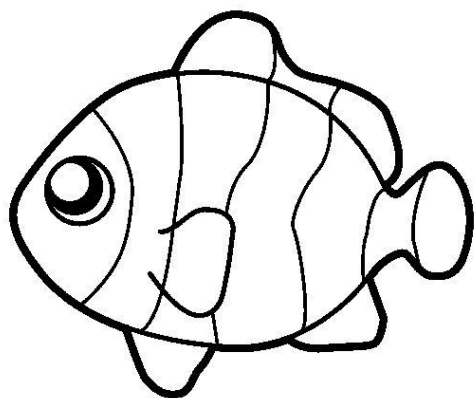
PALA



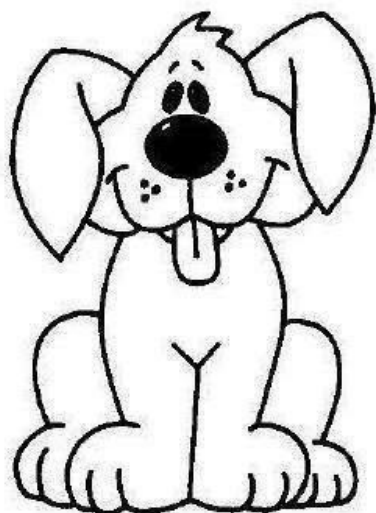
SAPO



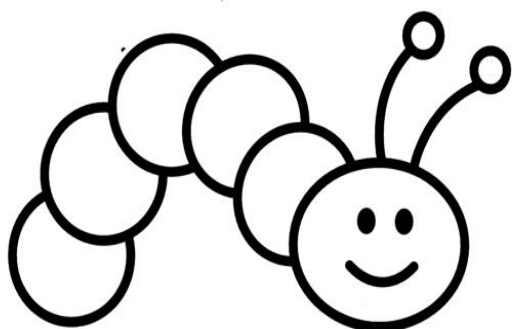
PERRO



GUSANO



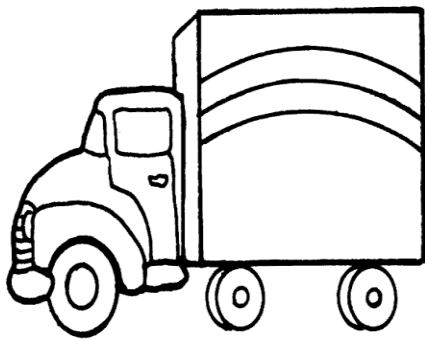
GATO



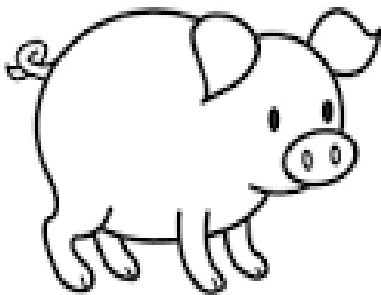
PEZ



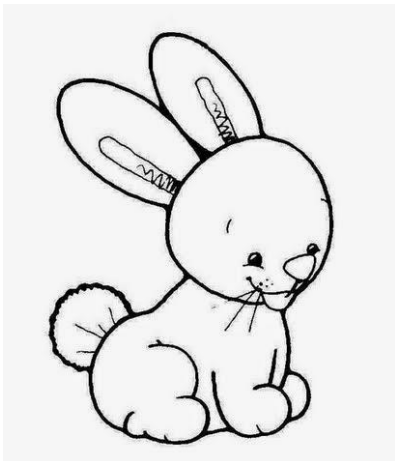
CAMION



CONEJO

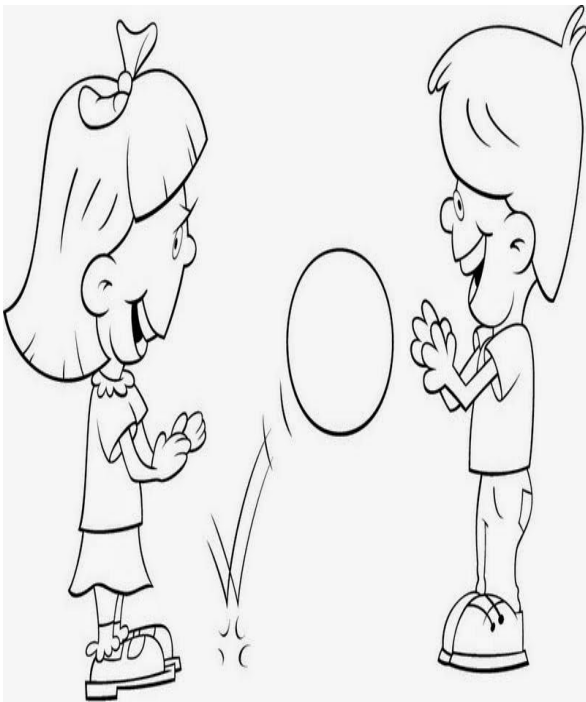


CHANCHO



CASA

AHORA CUENTA LO QUE VES EN CADA
IMAGEN:







PARA FINALIZAR...





Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Plan de Tesina

**Intervención psicopedagógica temprana para la
detección y el abordaje de las dificultades en la
adquisición de la lectoescritura.**

Alumno: Natalia Florencia Maldonado

N° de Legajo: 21.728

Fecha presentación del plan: 19/06/17

Índice

1. Marco Teórico	3
2. Antecedentes.....	5
3. Planteo del Problema	8
4. Objetivos.....	9
5. Hipótesis (si corresponde)	10
6. Método.....	10
6.1. Diseño.....	10
6.2. Participantes.....	10
6.3. Técnicas de recolección de datos.....	11
6.4. Procedimiento.....	11
7. Cronograma de actividades	13
Referencias	14

1. Marco Teórico

Basado en la conceptualización de Lic. Bárbara Gittheil y otros, la **adquisición de la lecto escritura** para algunos niños puede resultar dificultoso y desalentador. Evaluar y diagnosticar tempranamente a los niños en sus habilidades de lectura y escritura permite tomar decisiones didácticas e identificar a los alumnos que presentan necesidad de instrucción específica o tratamiento.

Según especialistas en lectura, psicólogos cognitivos y neuropsicólogos, que han realizado investigaciones sobre los procesos psicolingüísticos involucrados en lectura y escritura, se trata de actividades complejas, que implican múltiples operaciones y un amplio conjunto de conocimientos.

La alfabetización inicial, enseñada en el primer curso de la escuela primaria, requiere de un proceso de aprendizaje que sea gradual, explícito y sistemático. Contar con recursos fonológicos, lingüísticos y cognitivos, al inicio de la adquisición de la lecto escritura, le permitirá a los niños que la tarea les resulte más sencilla.

Sylvia Defior y otros especialistas coinciden en señalar que para lograr leer y escribir un texto se deben desarrollar simultáneamente dos subprocesos:

- el reconocimiento y la producción de palabras y**
- la comprensión y producción de textos.**

En un comienzo, la actividad de los niños estará basada en el reconocimiento y la producción de palabras escritas. Una vez que consigan la automatización de la lectura, los niños podrán abocarse a la comprensión y producción de textos.

Los modelos de reconocimiento de palabras escritas proponen la existencia de dos procedimientos de acceso al léxico (Pattherson, Marshall y Colthear, 1985; Seeidenberg, 1985).

-La vía **subléxica o indirecta**, permite acceder al significado de las palabras mediante la conversión de los grafemas en sonido mediante la aplicación de las reglas de correspondencia fonema-grafema (RCGF).

-La vía **léxica o directa** permite que las palabras se asocien directamente al significado. Implica un reconocimiento global e inmediato de las palabras que ya han sido procesadas con anterioridad y están almacenadas en el léxico mental del lector.

La primera, es utilizada principalmente por los niños al comienzo de la alfabetización para el reconocimiento de las palabras; posteriormente, con menor frecuencia, es utilizada por los lectores expertos para acceder al significado de palabras desconocidas o poco habituales. La segunda, sirve para leer palabras muy conocidas. Un buen lector necesita tener desarrolladas ambas rutas, puesto que ambas son complementarias. Son varios los autores que conciertan que los buenos lectores llevan a cabo este proceso de manera automática e inconsciente, y que para realizar una evaluación de la competencia lectora es necesario tener en cuenta la exactitud en la denominación de las palabras y el tiempo que utiliza el lector.

En relación al proceso de la adquisición de la lectura, los autores Defior, Cary y Martos (2012) (citado en Infancia y aprendizaje 1998 págs. 83,59-74) sostienen:

La experiencia de los educadores muestra que los niños evolucionan simultáneamente en el dominio del código y en la velocidad, pasando en un período corto de tiempo de un reconocimiento inicial de las palabras en forma silabeante, con muchas vacilaciones, a la manera experta, caracterizada por una decodificación rápida y automática. A los dos o tres años de enseñanza - aprendizaje sistemático del lenguaje escrito, alcanzan un alto grado de dominio del español.

Esta experiencia, es la que posibilita a los niños, pasar de “aprender a leer, a leer para aprender” y a su vez, está relacionada en forma directa a la posibilidad de acceso a una mejor comprensión lectora.

En relación a la problemática de lectura los autores (Defior Citoler S.; Serrano Chica, F. y Gutierrez Palma N. 2015)

La inmensa mayoría de los niños aprenden a leer sin dificultad; sin embargo, para un pequeño grupo, la adquisición de la habilidad del reconocimiento de palabras escritas se hace problemática y experimentan un fracaso prolongado en su aprendizaje. Es lo que les ocurre a los niños con retraso lector y con dislexia evolutiva, que se debe distinguir de la dislexia adquirida a consecuencia de las lesiones cerebrales una vez que se ha aprendido a leer. (Pág. 97)

¿Retraso lector o dislexia?

Un ***retraso lector*** puede ser originado por causas ajenas a la propia lectura. Se puede distinguir entre retraso lector y dislexia propiamente dicha, por un CI bajo, déficits sensoriales y/o motores, déficits cognitivos y lingüísticos generales, estimulación escolar inadecuada, privación sociocultural, problemas emocionales importantes, motivaciones personales o daños neurológicos existentes.

Por otra parte, la ***dislexia***, es un trastorno específico de lectura, cuyos rasgos esenciales son: su carácter imprevisto y excluyente, en relación a las características descritas en el párrafo anterior, así como también su carácter persistente a lo largo de toda la vida, aun habiendo recibido un tratamiento específico.

En la práctica, no podrá establecerse un diagnóstico de Dificultad Específica de Aprendizaje de la Lectura (DEAL) en el periodo de la adquisición de la lectoescritura, puesto que este aprendizaje se encuentra en proceso. Sin embargo, es necesario advertir la situación de niños en “riesgo” desde el Nivel inicial y se aconseja comenzar a trabajar tempranamente con aquellos en los que se observan dificultades en la adquisición de la alfabetización.

El modelo Respuesta a la intervención

Una de las metodologías alternativas en el ámbito educativo es el modelo Respuesta a la Intervención (RAI), basado principalmente en la identificación e intervención temprana, y aplicable inicialmente a cualquier tipo de dificultad de aprendizaje. Esta propuesta se focaliza en el desempeño del niño y en su respuesta a la enseñanza adecuada. Para ello es necesario evaluar el progreso de cada estudiante en particular, para estimar la intensidad y el tipo de tratamiento en función a sus necesidades y ritmo de aprendizaje.

Según Ana María Borzone y considerando los 3 niveles posibles de intervención, se espera que al finalizar el primer año al menos el 80 % de los niños aprendan a leer y a escribir con la intervención del docente. El 20 % restante requiera una mayor intervención realizada en pequeños grupos para que puedan nivelarse respecto de sus pares y que es posible que el 5% de ese grupo, demande una enseñanza individual o tutorial.

Estas categorías señaladas en la revisión teórica, permitirán crear un Dispositivo que posibilite contar con herramientas para la detección temprana de niños que se encuentran en situación de riesgo de presentar dificultades para la adquisición de la alfabetización y/o DEAL.

2. Antecedentes

Diuk B., Ferroni M., Mena M. (2016) Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores.

Objetivo: Analizar la interacción entre los procesos fonológicos y la adquisición del conocimiento ortográfico en niños que aprenden a leer y escribir en español y analizar qué habilidades predicen el aprendizaje ortográfico.

Diseño: Estudio longitudinal en el cual se examinan cambios en el tiempo respecto de alguna variable en un grupo específico.

Participantes: 46 sujetos (22 niños y 24 niñas) hispanohablantes de Primer a tercer grados, que asistían a un colegio privado que atiende a una población de clase media-alta de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

Técnicas de recolección de datos: A principio de primer grado se administraron pruebas para medir las habilidades predictoras de conocimiento ortográfico. A finales de los grados primero a tercero se administró una prueba de lectura y escritura de palabras ortográficamente complejas y de pseudopalabras.

Principales resultados: Los resultados mostraron, en concordancia con investigaciones pasadas, que en momentos iniciales los niños leen y escriben palabras accediendo al procesamiento fonológico, y que a partir de segundo grado el conocimiento ortográfico empieza a incrementarse y a tener como mejores predictores las habilidades de denominación rápida y fluidez en el trazado de las letras.

Resumen: La conciencia fonológica resulta ser un buen predictor para la escritura a fin de primer grado; así como el conocimiento de las letras resulta ser el mejor predictor de la lectura. Es decir, que ambos se constituyen como pilares del desarrollo de la vía fonológica de procesamiento de palabras.

Además, coinciden con otros que han planteado que en una lengua de ortografía transparente como el español, responde a un procesamiento fonológico para la escritura y la lectura de palabras en los momentos iniciales de la alfabetización, pero que a medida que se automatiza el mecanismo de recodificación fonológica, comienza a incrementarse notablemente en los alumnos el almacén de significados, es decir el léxico mental.

Marder S. (2011) Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica.

Objetivo: Contribuir al conocimiento del proceso de *alfabetización temprana* en *español* en sectores en desventaja socioeconómica y cultural y analizar los resultados de un estudio destinado al desarrollo de habilidades relativas a la lectura de palabras y textos en niños de 4 a 7 años de edad.

Diseño: Longitudinal realizado con niños hablantes de español.

Participantes: Se comparó el desempeño de dos grupos de niños (experimental y control) que concurrían a escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) y que habían sido homologados en todas las variables analizadas.

Técnicas de recolección de datos: Uno de los grupos recibió intervención específica en alfabetización temprana durante 2 años. Las evaluaciones se realizaron antes, durante y a mediano plazo, una vez finalizada la intervención. Los instrumentos utilizados: Prueba de lectura de palabras y pseudopalabras, Prueba de lectura de un texto

Principales resultados: Se identificaron mejoras evidentes en la lectura de palabras largas y pseudopalabras, con una diferencia notoria en beneficio del grupo experimental (33%), los cuales utilizan mayor porcentaje de *estrategias analíticas*.

En la lectura de textos aparece una diferencia equivalente (27%) en beneficio nuevamente del grupo experimental, entre los niños que pueden leer fluidamente un texto corto. Esto permitirá posteriormente un adecuado progreso en la comprensión lectora y manifiesta el alto impacto de la intervención específica en

los procesos implicados.

Resumen: La totalidad de estos hallazgos se suma a los señalados en la literatura especializada relativos a la importancia de la alfabetización temprana. Es posible la aceleración en el proceso de aprendizaje de la lectura, facilitado a su vez por el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica.

Las principales contribuciones, consisten en que se puede contar con de un estudio longitudinal realizado con niños hablantes de español, poco frecuentes en nuestro medio, las cuales destacan el beneficio de las intervenciones específicas. Igualmente, señala el valor de la progresión en el tiempo en el desarrollo de cada una de las habilidades implicadas, que podrán ser tenidas en cuenta en futuros dispositivos de intervención.

Delgado Ríos M., González Valenzuela J., Martín Ruiz I.(2009) Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje.

Objetivo: Analizar los efectos de un programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito en edades tempranas en sujetos con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje. Tiene como propósito priorizar y sistematizar la lectoescritura y fomentar sistemáticamente el conocimiento fonológico, el desarrollo fonológico, semántico y morfosintáctico en el currículo escolar.

Diseño: Longitudinal de medidas repetidas.

Participantes: La muestra está formada por 56 alumnos de habla castellana, pertenecientes a zonas socioculturales medias y con riesgo de dificultades de aprendizaje.

Técnicas de recolección de datos: Evaluaciones individuales del rendimiento de lectura y escritura (RL, RE). Compuesto por cuatro fases de evaluación y tres de intervención. Se contó con dos grupos de sujetos, grupo intervenido y grupo no intervenido (GI, GNI).

Principales resultados: Se identificaron mejoras en puntuaciones de lectura y escritura a lo largo de todas las evaluaciones y un avance significativamente mayor en el GI. A su vez, demuestran la eficacia a largo plazo de la intervención temprana, sistemática y planificada del lenguaje escrito a través de componentes psicolingüísticos en sujetos con riesgo de dificultades de aprendizaje.

Resumen:

Los niños que se encuentran en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje, pueden alcanzar un aprendizaje óptimo y mejor de su lengua escrita, si reciben una enseñanza adecuada. Diferentes estudios han probado la eficacia del entrenamiento de variables cognitivas lingüísticas que promueven la adquisición del lenguaje escrito (lectura y escritura) como el desarrollo de la conciencia fonológica, el desarrollo semántico y morfosintáctico. Además, resulta fundamental para la enseñanza de la lectoescritura, la sistematización y estructuración de las actividades, así como la exposición mayor a distintos materiales en el tiempo.

Borzzone de Manrique A y Diuk B (2001) El aprendizaje de la escritura en español: estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social.

Objetivo: Contribuir al conocimiento de las estrategias tempranas de escritura en español y de las diferencias y similitudes en el patrón de aprendizaje entre grupos de niños diferenciados por el sector social de procedencia.

Diseño: Longitudinal

Participantes: Grupos de niños de distinta procedencia social de entre 6 y 10 años que concurrían a los tres primeros años de la escuela primaria. La muestra estaba formada por 163 niños: 24 niños de NSE medio (evaluados a principio de 1er. año y nuevamente a principio de 2do.) y 139 niños de NSE bajo (44 niños de 1er. año; 40 de 2Q y 55 de 3er. año de la EGB). Todos los niños concurrían a escuelas públicas. El grupo de NSE medio provenía de una escuela urbana y los grupos de NSE bajo, de tres escuelas suburbanas localizadas en zonas muy carenciadas. En términos generales el método de enseñanza utilizado en estas escuelas es una combinación de un enfoque global y fónico.

Técnicas de recolección de datos: Se confeccionó una evaluación de escritura de palabras que permitió identificar el uso de una estrategia logográfica y el de una estrategia analítica.

Principales resultados: Se pudo identificar en ambos grupos de niños, el uso de una estrategia logográfica en primer año. Los niños de segundo y tercer año utilizaron mayoritariamente una estrategia analítica. Los errores en las escrituras mostraron la incidencia de la estructura fonológica en el uso de esta estrategia. La comparación entre grupos reveló que los niños de nivel socioeconómico bajo tuvieron un desempeño inferior al de los niños de nivel socioeconómico medio, pero no se observaron diferencias cualitativas en el patrón de aprendizaje de ambos grupos.

Resumen:

Los modelos cognitivos de aprendizaje de la escritura reconocen en general el uso de tres estrategias: logográfica, analítica y ortográfica. La estrategia primera, consiste en el aprendizaje de memoria, del trazado de algunas letras y su secuencia. Este aprendizaje tiene lugar cuando al niño se inicia en la copia de una misma palabra, como su nombre o palabras familiares, las cuales utiliza frecuentemente. Por otra parte, la estrategia analítica implica la realización de un análisis segmental de la palabra y el uso del conocimiento de las correspondencias fonemas-grafemas. El niño empieza repitiéndose a sí mismo la palabra, la va analizando sonido por sonido y, de acuerdo con sus conocimientos de las correspondencias y de los sonidos que logra precisar, podrá realizar escrituras más o menos completas. Finalmente, en la estrategia ortográfica el estudiante realiza un análisis -no fonológico- de las unidades ortográficas componentes de la palabra.

3. Planteo del Problema

¿Por qué hay niños que finalizado el Primer Año de la EP no se alfabetizan? Se reconoce por estudios anteriores, que un porcentaje de niños al finalizar el primer año de la escuela primaria presentan un retraso en el aprendizaje de la lecto escritura, pudiendo deberse a múltiples y variados factores.

En varias ocasiones, se observa que alumnos de años superiores son derivados por sus docentes al Equipo de Orientación Escolar en forma tardía, perdiéndose tiempo valioso para intervenir y evitar un futuro fracaso escolar. En casos de alertas tempranas; los docentes, al ver que los alumnos no alcanzan los estándares de aprendizaje, solicitan apoyo del psicopedagogo, proponen la incorporación de una maestra particular a las actividades extraescolares o derivar a profesionales externos.

Actualmente existen en las aulas docentes que presentan al orientador problemáticas diversas en relación al grupo de alumnos, refieren que los niños no aprenden, no atienden a la clase, se ven desmotivados a la hora de aprender, sumado a que les falta estimulación y acompañamiento por parte de los padres. A su vez, los docentes requieren la presencia continua del orientador en las aulas frente a las problemáticas planteadas. Se observa una excesiva demanda hacia el docente y el Orientador Educacional, con resultados que se encuentran por debajo de lo esperado, viéndose afectada especialmente la trayectoria escolar de los alumnos.

Como Orientadora Educacional de una Escuela Primaria considero la necesidad de realizar una tarea preventiva y articulada con los docentes del primer año de EP, donde se pueda intercambiar la observación del modo de aprender, las habilidades y el desempeño académico de los alumnos. Evaluar en conjunto con el docente, realizar ajustes e implementar estrategias que favorezcan el aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, se pretende planificar un dispositivo que permita colaborar en la adquisición de la lecto escritura y estimular la recuperación de los alumnos que se encuentran en situación de riesgo.

Es importante destacar, que la tarea del psicopedagogo no pretende reemplazar la buena enseñanza en el aula, sino reconocer el perfil de los alumnos y colaborar en su aprendizaje, de contar con herramientas para la detección precoz de las dificultades específicas de aprendizaje y para poder orientar al docente su labor.

Para finalizar, desde el rol psicopedagógico dentro del EOE, se procura colaborar para ir produciendo paulatinamente modificaciones institucionales y pedagógicas, que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la incorporación de nuevas herramientas y metodología.

4. Objetivos

Objetivo general

- Lograr el mejoramiento de las habilidades de lecto escritura a través de la intervención psicopedagógica.

Objetivos específicos

- Conocer el perfil de aprendizaje de los alumnos.
- Diferenciar alumnos que presentan un retraso lector de aquellos que tienen un Problema Específico de Aprendizaje de base constitucional
- Generar herramientas para rol profesional docente en su tarea (terceros que se benefician)

5. Hipótesis (solo si corresponde)

En el Primer año de la Educación Primaria, a mediados del mismo, aún existen niños que NO alcanzan la media de alfabetización inicial.

6. Método

6.1. Diseño

Teoría Fundamentada. ¿Por qué?

- Por darse interacciones para entender las experiencias (según Mead-Dewey)
- Inicio el proyecto con datos (notas y memos) para luego codificarlos en información. Parto de interpretar la realidad observada y por entrevistas al grupo de niños-alumnos.
- Genero teoría para explicar la hipótesis sugerida. Se construye a partir de la información procesada. Con el proyecto busco herramientas comprobables para el mejoramiento de la lecto-escritura (Glaser..el producto de la investigación es una formulación teórica).
- El muestreo es de tipo teórico ya que la recolección y análisis se encuentran en simultáneo y un mismo espacio físico. Se realiza una selección minuciosa. En el desarrollo de este proyecto encuentro una formulación integrada, consistente y admisible respecto de la información y muestra.
- Por último, dentro de la conceptualización descripta, lo ubico dentro de un diseño sistemático (Strauss) ya que se abrirá una metodología para detallar la teoría surgida del proyecto.

6.2. Participantes

Los participantes pertenecen al a una Escuela Parroquial de gestión privada de zona norte del Gran Buenos Aires. El diagnóstico de la situación acerca de la adquisición del lenguaje escrito se aplicará en cursos de primer año de la Escuela Primaria, en el turno mañana y turno tarde. El universo está formado por 46 alumnos de habla castellana de entre 6 y 7 años de edad. La muestra se conformará con la totalidad de alumnos que presente resultados por debajo de lo esperado en la Evaluación de Nivel.

6.3. Técnicas de recolección de datos

- **Grupo Total: Alumnos del primer año**

Se realizará una Evaluación de Nivel, incluyendo los siguientes ítems:

- ✓ Dictado de palabras simples.
- ✓ Escritura.
- ✓ Prueba experimental de lectura de palabras.

- **Grupo Delimitado: Alumnos detectados con dificultades.**

Se realizará un despistaje de los alumnos en riesgo con las siguientes técnicas diagnósticas:

- ✓ Entrevista individual a padres.
- ✓ Pruebas de Denominación Rápida y Automática y Estímulos Rápidos Alternados: RAN
RAS Tests
- ✓ Reconocimiento de letras (LEE)
- ✓ Jel - K

6.4. Procedimiento

Se cuenta con la decisión y autorización por parte de las autoridades de la institución para trabajar esta temática con los alumnos.

Inicialmente, se informará a los padres de los niños, a través del cuaderno de comunicados, que el Equipo de Orientación Escolar realizará una evaluación de nivel a los alumnos del Primer año de EP. La misma, pretende ser realizada en el mes de julio en forma grupal en un tiempo aproximado de 50 minutos por cada curso. Una vez realizada la evaluación a la totalidad de alumnos del primer curso, aquellos sujetos que presenten un rendimiento de lectura y escritura por debajo de la media respecto de su grupo de pares, formaran el grupo que recibirá una evaluación psicopedagógica específica. Para ello, se realizarán en el mes de agosto, entrevistas individuales a los padres de los niños que presenten dificultades. Se indagará sobre otros datos que puedan aportar a esta investigación y se explicará acerca de la importancia de poder contar un mayor conocimiento sobre el desempeño en lectura y escritura de sus hijos. Luego, se solicitará a las familias que firmen un consentimiento informado en el que expresen su conformidad en relación con la evaluación específica. Los niños participantes manifestaran su asentimiento de forma verbal y en todo momento se atenderá a que no se genere ningún tipo de malestar que justificara la interrupción de la evaluación específica de los alumnos.

Se administraran, también en el mes de agosto en forma individual, diversas pruebas diagnósticas enunciadas en el punto anterior.

Finalmente, se pretende por un lado planificar un dispositivo de trabajo, cuyas características incluyan un sostén teórico basado en los últimos hallazgos respecto de la adquisición de la lecto escritura. Por otra parte, informar a las familias acerca de los resultados, realizar sugerencias precisas de trabajo al docente para con cada alumno en particular y hacer las derivaciones pertinentes en el caso de ser necesario.

Cabe destacar, que dicho dispositivo procura ser una herramienta que pueda implementarse en los próximos años. Logrando como resultado, la nivelación de un porcentaje de alumnos y la delimitación eficaz del grupo que requiere una derivación temprana.

En esta instancia, solo será desarrollado el Plan de intervención, quedando como base teórica para una futura implementación.

7. Cronograma de actividades

Actividad	Meses					
	6	7	8	9	10	11
Revisión Bibliográfica	X	X	X	X	X	
Elaboración del Marco Teórico	X	X				
Redacción de los Antecedentes	X	X				
Armado de objetivos e hipótesis de investigación	X	X				
Desarrollo del método y ajuste de los instrumentos de recolección	X	X	X			
Recolección de datos en campo: Evaluación del grupo total		X				
Recolección de datos en campo: Evaluación de niños detectados con dificultades.			X			
Elaboración del dispositivo				X	X	
Análisis de datos			X	X	X	
Discusión y referencias				X	X	X
Entrega de la tesis						X

NOTA: Los números de cada columna pertenecen al mes del corriente año. Junio (6) Julio (7) Agosto (8) Septiembre (9) Octubre (10) Noviembre (11)

Referencias

Libros

Borzzone A. y Marder S. (2015) *Leamos Juntos: Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Guía del docente.* (1° Ed.) Editorial Paidós.

Defior Citoler, S (2000) *Las Dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo.* (2da. ed. revisada y actualizada) Archidona, España. Aljibe.

Defior Citoler S., Fonseca L., Gottheil B. (2006) *LEE, test de lectura y escritura en español.* (1° Ed.) Argentina. Ed. Paidós.

Defior Citoler S.; Gutierrez Palma N. y Serrano Chica, F. (2015) *Dificultades Específicas de Aprendizaje.* Madrid, España. Editorial Síntesis.

Pearson, R. (2016) *Programa de entrenamiento cognitivo en habilidades lectoras/ Juego de estrategias lectoras.* (5° ed.) Buenos Aires, Argentina. JEL Aprendizaje.

Documentos de Internet

Borzzone de Manrique A y Diuk B (2001) *El aprendizaje de la escritura en español: estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social.* Disponible en Redalyc.org

Delgado Ríos M., González Valenzuela J., Martín Ruiz I. (2009) *Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje.* Recuperado en <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v43n1/v43n1a03.pdf>

Diuk B., Ferroni M., Mena M. (2016) *Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores.* Disponible en Redalyc.org

Marder S. (2011) *Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica.* Disponible en Redalyc.org

13. Lista de referencias

- Andrés, M., García-Sedeño, M., Navarro J. y Urquijo, S. (2010) Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140. Disponible en Redalyc.
- Artiles, C., Guzmán, R., Jiménez, J. E. y Rodríguez, C. (2009) Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25(1), 78-85.
https://www.researchgate.net/publication/40220069_Prevalencia_de_las_dificultades_especificas_de_aprendizaje_la_dislexia_en_espanol
- Borzzone, A. M. (1999) Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura. *Lingüística en el aula* 3, 7-29.
- Borzzone de Manrique, A. M., y Diuk, B. (2001) El aprendizaje de la escritura en español: estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social. *Interdisciplinaria*, 18(1), 35-63. Recuperado en Redalyc.
- Borzzone, A.M., Diuk, B., y Signorini, A. (2003). Las estrategias tempranas de lectura de palabras en niños de 1er. a 3er. Año de E.G.B.: Un estudio comparativo entre niños procedentes de distintos sectores sociales. *Psykhé*, 12(2), 51-62. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/355/335>
- Borzzone, A.M., Diuk, B., Ferroni, M., y Sánchez Abchi, V. (2009) El desarrollo de la escritura de palabras en español: Interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico. *Interdisciplinaria*, 26(1). Disponible en ScIELO.
- Borzzone, A., y Marder, S. (2015). *Leamos Juntos: Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Guía del docente*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Paidós.

- Bravo Valdivieso, L. (2000) Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo*, vol. 27 49-68.
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/177/public/177-428-1-PB.pdf>
- Cantos, I., Defior Citoler, S., Jiménez, G., y Serrano, F. (2006). Las complejidades del lenguaje escrito: comparación entre lectura y escritura. Universidad de Granada.
https://www.researchgate.net/profile/Sylvia_Defior/publication/287609532_Las_complejidades_del_lenguaje_escrito/links/56b7535108ae5ad3605daa01/Las-complejidades-del-lenguaje-escrito.pdf
- Consejo Federal de Educación. Resolución CFE N° 174/12. (2012) *Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación*. Recuperado en http://portales.educacion.gov.ar/infed/files/2013/04/Res-CFE-174_12.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). *Diseño curricular para la educación primaria : primer ciclo y segundo ciclo*
<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares>
- Diuk, B. (2013) *Guía para el docente. Propuesta DALE! Derecho a aprender a leer y a escribir*. (2da Ed.) Buenos Aires, Argentina. Equipo de Trabajo e investigación Social.
- Defior Citoler, S. (2000). *Las Dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. (2da. ed. revisada y actualizada) Archidona, España. Aljibe.
- Defior Citoler, S., Cary, L., & Martos, F. (2002). Differences in Reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish, *Applied Psycholinguistic*, 23:135-148.

- Defior Citoler, S. (2004). Phonological awarenees and learning to read: A crosslinguistic perspective, en P. Bryant y T. Nunes (eds.): *Handbook on Children Literacy* (pp. 631-649), Londres, Academic Press.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., y Gottheil, B. (2006). *LEE, test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Paidós.
- Defior Citoler, S., Gutierrez Palma, N., y Serrano Chica, F. (2015). *Dificultades Especificas de Aprendizaje*. Madrid, España. Editorial Síntesis.
- Delgado Ríos, M., González Valenzuela, J., y Martín Ruiz, I. (2009) Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. Disponible en ScIELO.
- Delgado, M., y González, M. J. (2014) Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y aprendizaje*. 3(32) 265-276.
Recuperado en www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037009788964114
- Denckla, M.B., & Rudel, R.G. (1976). “Rapid ‘automatized’ naming (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities”. *Neuropsychología*, 14, 471-479
- Diuk, B., Ferroni, M., y Mena, M. (2016) Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 253-271. Disponible en Redalyc.
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) / Subsecretaria de Educación. (2013) *La institucionalización de la Unidad Pedagógica de 1º y 2º año de la escuela primaria*.
http://www.abc.gov.ar/primaria/sites/default/files/documentos/la_intitucionalizacion_de_la_unidad_pedagogica_1deg_y_2deg_ano.pdf

- Ehri, L. (1999). Phases of development in learning to read words. En: Oakhill, J. y Beard, R. (Eds.). *Reading development and the teaching of reading. A psychological perspective*. Blackwell. Oxford.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36: 69-81.
- Funchs, D., Mock, D., Morgan, P.L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-To-Intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 157-171.
- Marder, S. (2011) Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica. *Interdisciplinaria*, 28(1), 159-176. Disponible en redalyc.
- Patterson, K., Marshall, J., & Coltheart, M. (1985). *Surface dyslexia*, Hillsdale (NJ), Erlbaum.
- Pearson, R., Siegel L. S., Pearson, J., Magrane, M., y Rébora M.D. (2013) Predictores de la lectura en preescolar en una población hispanoparlante: un estudio longitudinal. Disponible en docplayer.es.
- Pearson, R. (2016). *Programa de entrenamiento cognitivo en habilidades lectoras/ Juego de estrategias lectoras*. (5° ed.) Buenos Aires, Argentina. JEL Aprendizaje.
- Urquijo, S. (2010) Funcionamiento cognitivo y habilidades metalingüísticas con el aprendizaje de la lectura. *Educación en revista*, 38, 19-42. Disponible en ScIELO.
- Seidenberg, M. S. (1985). "The time course of phonological code activation in two writing systems", *Cognition*, 19:1-30.

Vázquez, L. (2016, 15 de noviembre). Cambiarán el modo de enseñar a leer y a escribir. Recuperado en <https://www.lanacion.com.ar/1956373-cambiaran-el-modo-de-ensenar-a-leer-y-a-escribir>

Wagner, R, & Torgesen, J. K. (1987) The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.