



Unidad Académica: Facultad de Psicología y Ciencias Sociales - Licenciatura en Psicopedagogía - Plan Especial para Psicopedagogos y Profesores en Psicopedagogía - Modalidad Distancia

Autoridades de la Universidad, de la Unidad Académica y de la Carrera: Licenciatura en Psicopedagogía Modalidad a Distancia

Rector Emérito

Dr. Roberto Kertész

Rectora

Arq. Ruth Fische

Vice Rectora Regional

Lic. Christian Kreber

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Lic. Beatriz Labrit

Directora Carrera de Psicopedagogía:

Lic. Laura Waisman

Directora Educación Virtual

Lic. Lorena Parrilli

Tutor

Lic. Mónica Mathieu

Asesor Metodológico

Dr. Edgardo Etchezahar- Lic. Talía Gomez Yepes

Nombre y apellido del tutor: Mónica Mathieu

Nombre y apellido asesor metodológico: Dr. Edgardo Etchezahar- Lic. Talía Gomez Yepes

Nombre y apellido del autor: Weigum Esnaider, Brenda Antonella

N° de legajo: 21729

Título del Trabajo: “La Conciencia Fonológica desde la Perspectiva Psicopedagógica en el Proceso de Lectoescritura en Niños de Primer Ciclo”

Lugar: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Fecha de elaboración y entrega: 22/06/2018

Índice

Resumen.....	4
Introducción.....	5
1. Marco Teórico.....	7
1.1 Conciencia Fonológica.....	9
1.2 Habilidades.....	10
1.3 Métodos.....	11
1.4 Intervención.....	12
1.5 Procesos que intervienen en la lectura.....	17
1.6 Intervención en aspectos multisensoriales.....	21
2. Antecedentes.....	23
3. Planteo del Problema.....	30
4. Objetivos.....	31
5. Método.....	32
5.1 Diseño.....	32
5.2 Participantes.....	32
5.3 Técnicas de Recolección de Datos.....	32
5.4 Procedimiento.....	33
6. Resultados.....	34
7. Discusión y Conclusiones.....	37
8. Referencias.....	46
9. Anexos.....	49

Resumen

Si bien el presente Trabajo tuvo como participantes y escenario a los alumnos del Primer Ciclo de la Escuela Primaria N° 258 de la ciudad de Santa Rosa, capital de la provincia de La Pampa, no menos importante es el estudio completo de la temática y problemática abordada respecto a la Conciencia Fonológica desde la Perspectiva Psicopedagógica en el Proceso de Lectoescritura en Niños de Primer Ciclo. En este escenario, el propósito fue “analizar los alcances del Psicopedagogo desde su intervención como agente mediador en la adquisición del lenguaje en el proceso de lectoescritura considerando los múltiples mecanismos de participación en relación a la competencia lectora y desarrollo de conciencia fonológica”, siendo un objetivo complementario “identificar el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica de los niños del primer ciclo”. Este trabajo describe características, procesos, herramientas y programas de estimulación lingüística para facilitar el aprendizaje de la lectura en niños en situación de riesgo pre-lector, intervención psicopedagógica y por último análisis y resultados finales. En este contexto es válido decir que los instrumentos en la recolección de datos fueron las entrevistas a docentes para visualizar sobre recursos y/o estrategias llevadas a cabo en el proceso de la lectoescritura y la lectura y análisis de legajos y de cuadernos. Así entonces, al indagar sobre las posibles causas de las dificultades en el aprendizaje de la lectura que evidencian los niños en cada clase de 1° Grado y años sucesivos, se pudo concluir que las mismas están asociadas a las escasas oportunidades de desarrollar habilidades lingüísticas específicas durante la etapa preescolar y al inicio de la escolaridad. Estudios empíricos demuestran que niños provenientes de distintos sectores socio-económicos desfavorecidos presentan respuestas menos avanzadas en habilidades lingüísticas precursoras de la lectura. Entonces, se trata de descubrir si un niño que adquiere la lectoescritura a partir de los tres años, se encuentra en condiciones cognitivas que permitan vislumbrar ventajas sobre el estudio en toda su vida y además establecer si existe directa relación entre el nivel de Conciencia Fonológica (previa al ingreso escolar) y el posterior rendimiento académico -o fracaso escolar- en alumnos de Primer Ciclo de la Escuela Primaria. Justamente estas razones y enfoques dinamizan y caracterizan la presente Tesis sugiriendo la necesidad de implementar un programa de intervención acorde a cada realidad institucional, pero con parámetros ajustados a protocolos psicopedagógicos que incorpore, como mínimo, los principales precursores de la lectura, dado que la habilidad de CF es un componente sine qua non de todo programa intervención pedagógica.

Palabras clave: conciencia fonológica, sistema fonológico, lengua, intervención.

Introducción

La Lengua Oral precede cronológicamente el escrito en todas las lenguas, construye un discurso dependiente del contexto en que se desarrolla y básicamente se caracteriza por la utilización de elementos paralingüísticos (gestos, ademanes, etc.), además cabe decir que hay lenguas que se hablan y no se escriben, pero toda lengua escrita es hablada; de allí la íntima relación que surge en relación al “grafema” como la unidad mínima de la escritura de una lengua (incluyendo letras, números y otros signos lingüísticos), y los “fonemas” como unidades teóricas básicas postuladas para estudiar el nivel fónico-fonológico de una lengua determinada; es decir un *sistema fonológico* que dé cuenta de los sonidos de tal o cual lengua. En palabras de Eslava y Cobos (2008), al iniciar el proceso de aprendizaje del sistema escrito, las bases del código y el contenido lo proporciona la lengua oral.

De acuerdo a Gutiérrez y Díez (2018), el Lenguaje Oral es un sistema de comunicación que se transmite culturalmente y se adquiere de manera natural, mientras que la lectura y la escritura de las lenguas son habilidades cuyo aprendizaje requiere de la enseñanza explícita y en función de ello surge la Intervención Psicopedagógica como herramienta metodológica. Así entonces toma importancia dicha Intervención Psicopedagógica en razón de que su implementación incide positivamente en la Conciencia Fonológica (CF) puesto que resulta decididamente eficaz para la mejora de esta habilidad; esto indica que los desarrollos de las habilidades fonológicas se potencian a través de programas de Intervención temprana. Por otra parte, cabe destacar que la Intervención produce una notable mejora en las habilidades de acceso a la información fonológica en la memoria a corto y largo plazo; por ello se puede hablar de la existencia de un *dobles beneficio* de la Intervención Psicopedagógica que mejora tanto las habilidades de conciencia fonológica como la velocidad de denominación de objetos.

La lengua hablada y la lengua escrita comparten un mismo sistema, de aquí la importancia del desarrollo de la lengua oral como medio fundamental para el acceso al aprendizaje de la lengua escrita. Así entonces, en sistemas alfabéticos como el español -en los que la escritura representa la estructura fonológica del habla- el éxito en el aprendizaje *lector-escritor* implica que el niño sea capaz de reconocer los componentes sonoros de su lengua. (Gutiérrez y Díez, 2018).

A su vez, dichos autores indican que en las lenguas de escritura alfabética como la nuestra, aprender a escribir requiere la toma de conciencia de la *estructura fonológica del habla*.

De acuerdo a Gutiérrez y Díez (2018) la Conciencia Fonológica resulta ser la habilidad que permite acceder a la estructura de la lengua oral y ser consciente de los segmentos fonológicos de las palabras. Sin embargo, en la actualidad, a pesar de las evidencias que presenta la CF en la adquisición del lenguaje escrito no se observa en las aulas de los primeros años escolares una implementación de *intervenciones pedagógicas* dirigidas a desarrollarla. Consecuentemente, son las edades tempranas un momento óptimo para la enseñanza de la lengua escrita, en concreto, entre los 4 a los 6 años es un período en el que el aprendiz se encuentra en perfectas condiciones para apropiarse del código escrito, siendo la edad de 5 años el momento más importante de este período, puesto que es cuando se produce una mayor relación entre las distintas habilidades que favorecen la Conciencia Fonológica y el proceso de adquisición de la escritura, momento donde la Intervención Psicopedagógica toma relevancia puesto que propicia y favorece la adquisición de habilidades fonológicas y acompaña durante todo el proceso educativo aquellos casos donde se requiere mayor injerencia.

Entonces y a modo de ejemplo, la elección de un grupo de niños más jóvenes con retraso lector queda justificada por el interés en comprobar si la edad constituye un factor crítico a la hora de realizar una Intervención Psicopedagógica considerando:

- El entrenamiento que incida en conciencia fonémica más instrucción en el código alfabético contribuirá a mejorar las habilidades de decodificación de los niños con retraso lector instruidos en comparación con un grupo control no instruido.
- La Intervención Psicopedagógica en procesos fonológicos en los lectores retrasados será más eficaz en los lectores de menor edad en comparación a los lectores retrasados de mayor edad, ya que el déficit determina la eficacia del tratamiento y éste se consolida con la edad.

Según Hernández-Valle y Jiménez (2014), la Intervención Psicopedagógica, por tanto, ha de incluir un entrenamiento en este tipo de habilidades de manera sistemática y duradera, tomando en consideración algunos factores que inciden de manera positiva en la recuperación. Definitivamente, determinadas variables tienen una influencia significativa en el éxito de la Intervención Psicopedagógica en el retraso lector; en concreto, se demuestra que la Intervención influye en la mejora de las habilidades de reconocimiento de palabras, así como otras variables tales como la secuenciación de la tarea, la inclusión de tareas de segmentación de palabras, el ofrecer una retroalimentación directa de su rendimiento a los niños entrenados.

1. Marco Teórico

El lenguaje, además de ser el mecanismo por el que las personas se comunican y transmiten conocimientos, ideas y opiniones, es uno de los instrumentos más importantes para todo niño en el proceso de conocer el mundo que le rodea y establecer sus primeras relaciones de afecto.

En este contexto, leer y escribir, como herramientas del lenguaje, se convierten en la fórmula perfecta para incrementar el aprendizaje y el desarrollo en general; por esto, debe de ser un proceso de aprendizaje guiado por el adulto, cuyo objetivo es el traspaso de competencias desde éste al niño.

Ya que, en el aprendizaje sistemático de la escuela, se puede provocar la delegación de competencias en el manejo de la cultura del docente al aprendiz y consecuente de apoyos provisionales, la asunción paulatina de competencias y responsabilidades por parte del alumno.

Se pretende poner en marcha un proceso de diálogo de éste con la realidad apoyado en la búsqueda compartida con los compañeros. Aun así, en nuestro país, siguen existiendo algunas instituciones educativas que tienen una concepción tradicional sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura enseñando de forma repetitiva, mecánica y memorística. Llevando a que sólo unos pocos aprendan de forma significativa a leer y escribir y los demás fracasen en el intento quedándose en el camino.

Se entiende por *fracaso escolar*, al hecho de que un alumno sin limitaciones intelectuales conocidas no llegue a cumplir con los “contenidos esperados” para cierto nivel educativo acordes a su edad cronológica, dentro de un determinado plan de estudios y/o de una institución escolar dada.

Si el niño posee una buena coordinación viso-motora y estructuración espacio-temporal, así como, un adecuado esquema corporal y lateralización, además, de un coeficiente intelectual normal, no tendrá ningún problema en su acceso al aprendizaje, por ende, debería analizarse quién falla: ¿si el docente con su método tradicional o el alumno aburrido con pocas expectativas y estímulos?

Por otro lado, la enseñanza de la lectoescritura es de fundamental importancia para que el alumno no fracase. La misma se da gracias a lo que llamamos Conciencia Fonológica la cual permite interiorizar en los niños la relación de las letras y sus sonidos, reconocer y usar los sonidos en el lenguaje hablado.

La relación entre *conciencia fonológica* y *lectoescritura* es de carácter bidireccional y recíproco: la primera apoya y favorece la adquisición de la segunda y la instrucción en lectoescritura desarrolla igualmente dicha conciencia.

Esta Conciencia Fonológica es una capacidad que se presenta como un paso antecesor para lograr un buen desarrollo lector, ya que los alumnos con dificultades son aquellos quienes difícilmente lograrán ser lectores.

La adecuada estimulación de ésta relación grafema-fonema, llamada, Conciencia Fonológica, permitirá formar en los niños engramas adecuados, los cuales le permitirán disfrutar de un aprendizaje sencillo y ameno de la lectura y escritura, en tal sentido cabe aclarar que por engrama se entiende al patrón de información impreso en nuestra memoria celular, vulnerable a las sensaciones percibidas por el inconsciente en el momento del impacto emocional o BioShock (programante).

Podemos decir que el concepto de Conciencia Fonológica, es considerada una habilidad metalingüística, dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que, a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado.

Aguado (1999). *Trastorno específico del lenguaje: Retraso de lenguaje y disfasia*. Málaga. Ediciones Aljibe, hace referencia a que los niños tienen poca conciencia sobre los sonidos del lenguaje, ellos escuchan y perciben una secuencia continua de sonidos, pero, no son conscientes de que éstas pueden dividirse en palabras, (conciencia léxica), luego en sílabas (conciencia silábica), y que estas últimas pueden estar formadas por uno o varios sonidos (conciencia fonética).

Teniendo en cuenta la importancia de la Conciencia Fonológica para los procesos de lectoescritura es muy importante asegurarse de que el niño en primera medida domine el lenguaje oral, para luego iniciarse en el lenguaje escrito. A medida, que el niño comprende que las letras representan sonidos de su propio lenguaje, que se pueden articular en palabras y entender sus significados, va apropiándose del proceso lecto-escritor.

Pruzzo (2004), dice que el proceso de aprendizaje no es lineal en el sentido de que por la actividad que genera el individuo, este se apropia de la realidad; se dan movimientos de alternancia entre el avance, obstáculos, retrocesos, la búsqueda del sostén en el apoyo del interlocutor.

1.1 Conciencia Fonológica

La Conciencia Fonológica es un fenómeno complejo y requiere pensamiento abstracto y en razón de ello resulta ser una de las llamadas tareas metalingüísticas. El *lenguaje hablado o escrito* generalmente se centra en el intercambio de significado, mientras que el *lenguaje meta* obliga a analizar la lengua para luego pensar y hablar sobre cómo se colocan juntos.

Osorio, Reyes y Trochez (2014), sostienen que en este contexto la Conciencia Fonológica puede potenciarse mediante actividades que lleven al niño a adquirir el conocimiento alfabético inicial; estas pueden incluir juegos en los que los niños reconozcan el sonido inicial o final de una palabra, rondas con rimas, canciones, adivinanzas, entre otros, teniendo en cuenta el nivel lingüístico en que se encuentre el niño.

En otras palabras, el *conocimiento fonológico* supone la segmentación de una palabra, la asignación de un fonema a cada grafema y el ensamblaje de fonemas para pronunciar la palabra entera, habilidad que posibilita la traducción fonológica de las palabras escritas. Así entonces, la *fase alfabética* es una de las más importantes en el proceso de aprendizaje de la lectura y requiere cierta recodificación fonológica, además de habilidades de segmentación fonémica, es decir, supone la adquisición de la Conciencia Fonológica. En concreto se trata de que las contribuciones más importantes de la Conciencia Fonológica a la escritura sean proporcionar herramientas para el deletreo temprano, favorecer la comprensión de lectura y desarrollar el reconocimiento de palabras, permitiendo de manera rápida y eficaz su segmentación en subunidades lingüísticas.

No obstante, ello, también se requiere de la organización de varios factores para su adecuado funcionamiento en un trabajo organizado de manera sistemática que posteriormente se convierte en un sistema funcional, estos factores son:

- Oído fonemático: factor neuropsicológico que permite la discriminación de los rasgos sonoros de los fonemas de las lenguas; constituye la base de la percepción auditiva del habla. Está ubicado topográficamente en la cabeza secundaria del lóbulo temporal.

- Memoria verbal o de trabajo: necesaria para cualquier tipo de aprendizaje, ya que es el proceso mediante el cual se codifica, almacena y recupera la información. La retención audioverbal es indispensable como memoria de corto plazo mientras se decodifica o codifica el material fonológico.

- Sintético: o factor simultáneo, controlado en el hemisferio derecho; parte de los segmentos sonoros del habla y los organiza para llegar a un todo, es decir, la palabra.
- Factor analítico: o factor sucesivo, realizado por el hemisferio izquierdo; su función es segmentar la información sonora del habla a partir de un todo.
- Factor cinestésico (propiocepción cinestésica): permite la discriminación de las sensaciones de posturas y movimientos de los órganos fonoarticuladores. Se encarga de la organización del articulema y tiene su representación en la corteza secundaria del lóbulo parietal.
- Factor cinético: pasa de un movimiento a otro, tiene su representación en el lóbulo frontal y puede estar referido a grafemas, articulemas y otro tipo de movimientos secuenciales durante procesos de producción escrita y oral.

1.2 Habilidades

Osorio, Reyes y Trochez (2014), indican que a partir de la organización de los anteriores factores se desarrollan habilidades relacionadas con los segmentos sonoros a saber:

- Palabra: una sílaba o conjunto de sílabas articuladas que forman una unidad con significado.
- Ataque: segmento sonoro de la lengua, menor que la sílaba, pero generalmente mayor que el fonema. Es la parte de la sílaba que contiene la consonante. Donde no hay consonante en sílaba directa no hay ataque. Ejemplo: cla / vos.
- Rima: parte de la sílaba que contiene la vocal y los elementos subsiguientes. Ejemplo: cla/ vos.
- Sílaba: unidad básica para la combinación de los fonemas, es decir, unidad oral de segmentos más pequeños de una palabra que es posible articular independientemente, compuesta por la agrupación de sonidos estructurados en ataque (al inicio), un núcleo o cima (en el centro, generalmente una vocal) y una rima (al final).
- Fonema: mínima unidad fónica capaz de producir diferencias de significado del lenguaje, es decir, con capacidad distintiva. Se clasifican en vocálicos y consonánticos.

En base a lo antedicho corresponde recordar que el *lenguaje oral* es un sistema de comunicación que se transmite culturalmente y se adquiere de manera natural, mientras que la *lectura* y la *escritura* de las lenguas son habilidades cuyo aprendizaje requiere de la enseñanza explícita.

Ergo, cabe reconocer la relación existente entre la *lengua hablada* y la *lengua escrita*, ya que ambas comparten un mismo sistema, de aquí la importancia del desarrollo de la lengua oral como medio fundamental para el acceso al aprendizaje de la lengua escrita.

En torno a la lectoescritura existen múltiples métodos y teorías que los fundamentan; unos se centran en los aspectos más formales del aprendizaje y tratan el proceso desde las partes hacia el todo, es decir, partiendo de las letras, hacia las sílabas, posteriormente las palabras y luego las frases.

Otros métodos son constructivistas y atienden a teorías que insisten en que la percepción del niño comienza siendo sincrética, captando la totalidad y no adentrándose en los detalles, parten del todo y presentan al niño palabras completas con su correspondiente significado. Los educadores son conscientes de la necesidad de conocer los diferentes métodos y conocer sus alumnos para escoger las mejores estrategias de la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura. (Guzmán, 1997).

1.3 Métodos

A continuación, se muestran algunos de los métodos de lectoescritura:

Los Métodos Sintéticos parten de la unidad más pequeña a la más compleja, es decir, parten de lo más abstracto para llegar a lo concreto; habitualmente se aprenden las vocales, para introducir poco a poco las diferentes consonantes. Además, es normal que se aprenda a escribir la letra a la vez que su lectura. Estos métodos no se pueden enseñar a edades tempranas, ya que los niños aún no han adquirido los niveles de abstracciones necesarios. Así, estos métodos pueden ser:

- Fonéticos: se aprenden las letras por su sonido, es decir, se aprende la "m" de "miau", la "s" de "ssssss". Las letras se van combinando poco a poco, a medida que el niño las va conociendo.
- Alfabéticos: se aprenden las letras por su nombre, es decir, "be", "efe", etc., tanto en mayúscula como en minúscula. A medida que se conocen varias letras, se van combinando en grupos de 2, de 3, de 4 y hasta de 5 letras, formando grupos de letras con o sin sentido y palabras.

- Silábico: es parecido a los anteriores, pero en lugar de aprender la letra se aprende la sílaba: "pa" de "papá", "pe" de "pelo". La mínima unidad de aprendizaje es la sílaba, y no la letra, al menos en los primeros momentos. Este método, es complejo ya que el niño debe aprender numerosas reglas para articular cada sílaba, y ello trae consigo numerosos errores.

Los Métodos Analíticos o Globales parten de unidades mayores, concretas, como frases o palabras, para llegar a unidades más pequeñas y abstractas (sílabas y letras). Estos métodos, que son los que se aplican a edades más tempranas, se fundamentan en que los niños perciben primero la globalidad de las cosas, y luego los detalles. Ejemplos de estos métodos son el Método de lectoescritura de María Victoria Troncoso y Mercedes del Cerro, para niños con síndrome de Down o el método de Glenn Doman.

Los Métodos Eclécticos, que combinan ambos modelos, incluso en los años 70 había quien primero separaba la lectura mecánica sin significado de la comprensiva; hoy día se tiende a enseñar una lectura que sea significativa para el niño desde el principio, ya que es más útil y motivador. De todos modos, es habitual que en los centros en los que se enseña la lectura de un modo global se enseñen paralelamente las vocales, como letras aisladas. Por tanto, se están combinando ambos.

1.4 Intervención

Entonces, más allá de los Métodos recientemente descritos, se sugiere la necesidad de implementar un programa de Intervención en las salas de Nivel Inicial que incorpore, como mínimo, los principales *precursores* de la lectura. Tal propuesta se basa en que actualmente se puede apreciar una tendencia creciente a incorporar actividades dirigidas a desarrollar más de un precursor de la lectura, determinando una Intervención de componentes múltiples.

Sin embargo, la habilidad de Conciencia Fonológica es un componente *sine qua non* de todo programa de Intervención Pedagógica para facilitar el aprendizaje de la lectura ya que es indiscutible la respuesta favorable y rápida de los niños a tal Intervención.

Así, la Conciencia Fonológica es entendida como la habilidad para identificar y manipular las unidades fonológicas de la palabra tales como fonemas, sílabas, rimas, y ha sido identificada como el principal predictor del rendimiento lector en Primer y Segundo Grado; sin embargo, a pesar de las evidencias sobre la fuerza predictiva de tal habilidad no se observa aún, en las Salas de Nivel Inicial una implementación generalizada de *intervenciones pedagógicas* sistemáticas dirigidas a desarrollarla.

En este escenario y desde el *enfoque cognitivo*, la lectura se concibe como una habilidad compleja que implica varios procesos y recursos perceptivos, cognitivos y lingüísticos; en concreto, los procesos tanto *cognitivos* como *lingüísticos* necesarios para aprender a leer deben considerarse en interacción con factores emocionales, socioculturales y metodológicos.

Toma aquí extrema importancia la Intervención por cuanto el proceso de reconocimiento de las palabras escritas -habilidad básica de la lectura- es un proceso primordialmente cognitivo que se origina durante la adquisición del lenguaje, la que implica un doble procesamiento: uno dirigido hacia las personas, que es instantáneo, sucesivo, que acaece en tiempo real, y otro procesamiento dirigido hacia los objetos, que requiere de la estabilidad de la imagen mental de los mismos.

Esta doble función del lenguaje -una forma de aprender sobre los objetos y de interactuar con las personas- explica la coexistencia de dos enfoques generales para describir el proceso de reconocimiento de las palabras escritas: los Modelos Cognoscitivos, que enfatizan los procesos cognitivos que suceden en el niño, y los Modelos Interaccionistas, que subrayan los procesos de interacción del niño con el adulto y con sus pares. Así, son dos vertientes teóricas las que sustentan dichos modelos:

- Las neo-piagetianas: sostienen que los niños descubren y aprenden sobre las palabras escritas a través de sus intentos personales por leer y escribir siendo partícipes activos de su propio aprendizaje.
- Las neo-vigotskianas: reconocen que los niños aprenden de sus formas de interacción con otras personas que ya poseen cierto conocimiento sobre la lectura; por lo tanto, las interacciones literarias de los niños con sus pares, docentes y otros adultos son un aspecto esencial para esta corriente teórica.

Empero lo antedicho, ha sido ampliamente demostrado el valor predictivo de la habilidad de Conciencia Fonológica en el proceso de adquisición de la lectura mediante diversos programas de Intervención Psicopedagógica, los que favorecen la “situación prelectora” de niños que crecen en ambientes pobremente alfabetizados.

De acuerdo a ello, es evidente el efecto facilitador de la Conciencia Fonológica en tanto que modifica favorablemente las situaciones pre-lectoras de los niños, beneficiando su posterior rendimiento lector. Esto habla a favor de los efectos de una Intervención programada que promueva en aquellos niños considerados en situación de riesgo pre-lector, el desarrollo de una habilidad que les permita adquirir un nivel lector aceptable para su edad.

En síntesis, las evidencias empíricas con las que se cuenta actualmente sobre el rol relevante de la Conciencia Fonológica en el aprendizaje de la lectura, son abundantes y concluyentes. Por este motivo es que en toda propuesta de alfabetización se deben incluir actividades tendientes a desarrollarla mediante una Intervención sistemática contribuyente a fortalecer la seguridad cognitiva de los niños, instancia necesaria para afrontar y disfrutar del proceso de alfabetización.

Siguiendo con la **Intervención Psicopedagógica**, cabe decir que la adquisición de 24 fonemas del castellano, se da de manera progresiva según una investigación de Owens (2008), que afirma, que algunos niños de dos años de edad, demuestran que tienen cierta conciencia del sistema de sonidos, hacen rimas y juegan con los sonidos del lenguaje.

Sin embargo, la conciencia fonológica evoluciona con el tiempo, a la edad de cinco años aproximadamente, pudiendo percibirse en los niños el desarrollo del lenguaje hablado, por ello se puede afirmar que es el momento de máximo desarrollo del lenguaje, pues -la mayoría de los niños- han adquirido el suficiente conocimiento de grafemas, sílabas y palabras; **factores** relacionados con el aprendizaje de la lectura y escritura.

La aparición del lenguaje escrito es posterior al lenguaje oral, pues, desde los cuatro años de edad debido a la estructuración de su *sistema fonológico*, el niño tiene la posibilidad de producir correctamente todos los sonidos del habla, esto se evidencia en su capacidad de reflexionar sobre un enunciado y manipular -posteriormente- estructuras (sílabas, rimas, palabras, etc.).

Debido a estas características del desarrollo del lenguaje que presenta el niño, se puede concluir que posee un conocimiento de la fonología, pues, empieza a manifestar su capacidad para detectar y para producir rimas, además, se sabe que el desarrollo de esta habilidad se ve estimulada por las diferentes actividades de aprendizaje de la lectura y la escritura a las que está expuesto el niño.

Las actividades que favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica suelen ir desde el análisis de la palabra, a la sílaba y el fonema, por eso, se busca trabajar tanto a nivel de escucha como de manipulación de las distintas unidades lingüísticas a través de diversos tipos de ejercicios:

Segmentación silábica

Contar e identificar sílabas

Contar las sílabas de una palabra

Identificar una sílaba, en una palabra

Supresión de la sílaba inicial
Omitir el fonema de una palabra
Unión de fonemas
Añadir un fonema para formar una palabra
Identificación y conteo de fonemas
Contar los fonemas de una palabra
Identificar un fonema, en una palabra
Identificación de un fonema que cambia entre dos palabras
Discriminación cualitativa de los elementos de la palabra

En el aprendizaje de la lectura y escritura, la habilidad metalingüística que debe desarrollarse tempranamente, es la conciencia fonológica, por esta razón, se considera importante su entrenamiento en los niños para favorecer el desarrollo de la lectura.

Entonces, la adquisición de la lectura, se da sobre la base de un sistema escrito, el cual representa el lenguaje oral. A pesar de que en las primeras etapas de adquisición de la lectura los niños sólo utilizan algunas estrategias como el reconocimiento visual, también, emplean una ruta fonológica. Owens (2008), sostiene que debido a esta relación, se considera importante que los niños estén familiarizados con las reglas de conversión grafemas-fonemas, la cual se logrará únicamente con la ejercitación de su conciencia fonológica; ya que aprender a leer requiere en el niño, obligatoriamente, la habilidad o capacidad de conocer el sonido de cada grafema y así permitirle obtener el sonido adecuado de la combinación de dos o más grafemas. Entonces el docente o quien cumple la función de andamiaje deberá facilitar la articulación entre el sujeto y el sector de la realidad motivo de apropiación, por lo tanto, deberá desarrollar una actitud afectiva y comprometida que caracterice la modalidad de la relación con los sujetos de aprendizaje. Así el papel del educador, es acercar el lenguaje escrito al niño por medio de juegos y actividades que demanden en ellos, analizar palabras a nivel fonológico, con las cuales, desarrollarán una serie de habilidades necesarias para el posterior aprendizaje de la lectura y escritura: Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1995).

Cabe decir que en cuanto al desarrollo de habilidades relacionadas a nivel fonológico, desde 1994 aproximadamente, se ha hecho referencia a los *precurrentes* o *predictores* del éxito escolar temprano entre los que se destaca la adquisición del código lector: madurez perceptual, motora fina, lingüística y cognitiva.

Se puede decir que la Conciencia Fonológica se mueve entre las habilidades lingüísticas y cognitivas; por tanto, se considera un *proceso metacognitivo*, que por medio del entrenamiento procesual y sistemático permite al niño, a partir de los 3 años, ser consciente de los segmentos sonoros presentes en su lengua y manipularlos a favor de aprendizajes pedagógicos como la lengua escrita. En este sentido, el desarrollo de estas habilidades a lo largo de su educación preescolar, brinda un pilar sólido para el aprendizaje de la lengua.

Osorio, Reyes y Trochez (2014), indican que con esta fase de aprestamiento se da respuesta a los lineamientos para la atención de la primera infancia, al brindar atención integral a niños y niñas desde los tres años de edad para el inicio de la educación primaria.

La importancia de la habilidad fónica en el periodo de aprestamiento escolar contribuye a potenciar el aprendizaje de la lengua escrita y a evitar deficiencias en la lectura; es indispensable que se tenga en cuenta el rol que ésta juega en el niño y su contribución a futuro, existiendo cinco factores para la adquisición de la lectura: *la conciencia fonética, la comprensión, la fluidez, el vocabulario y los elementos fónicos*, los cuales deben estimularse de manera adecuada, si el objetivo es formar lectores capaces de comprender y reflexionar acerca de lo que están leyendo.

Así entonces, surge la necesidad de preguntarse: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la Intervención?, sin lugar a dudas que existe directa relación entre Conciencia Fonológica y Retraso Lector (entre otros aspectos) y en este escenario, la edad de inicio de la Intervención resulta determinante en los efectos a mediano y largo plazo.

Ello se sustenta en el hecho de que la Intervención a través de programas de instrucción directa en Conciencia Fonológica (incluso con apoyo visual de letras) mejora las habilidades metalingüísticas y como consecuencia las habilidades de descodificación, además, la edad de inicio de los participantes emerge como determinante de la eficacia del tratamiento. En concreto, la Intervención en *procesos fonológicos* en lectores retrasados será más eficaz en los lectores de menor edad en comparación a los lectores retrasados de mayor edad, ya que el déficit determina la eficacia del tratamiento y éste se consolida con la edad. Sabido es que un programa de instrucción directa en Conciencia Fonológica decididamente mejora en los niños sus *procesos fonológicos* y, como consecuencia, los procesos de descodificación.

En general, los resultados de múltiples investigaciones, ensayos y puestas en práctica de innumerables praxis psicopedagógicas indican que los niños/alumnos que reciben entrenamiento superarán en amplio margen a sus pares, tanto en tareas de lectura como en tareas de Conciencia Fonológica. Esto sugiere que el desarrollo de las *habilidades metalingüísticas* como favorecedoras del aprendizaje lector no se produce espontáneamente con el paso del tiempo, sino que requiere de una instrucción explícita y sistemática desde la Intervención.

Además, la Conciencia Fonológica capacita para comprender las relaciones entre grafemas y fonemas antes de la instrucción en el *código alfabético* facilitando un mejor aprovechamiento de la instrucción lectora y ésta, a su vez, repercute en el desarrollo de niveles superiores de Conciencia Fonológica.

Asimismo, cabe señalar que el efecto de la edad resulta determinante a la hora de la Intervención habida cuenta de la evidencia empírica acerca del déficit en Conciencia Fonológica y cómo éste se consolida con la edad; entonces, cuanto mayor (en edad) sean los niños con retraso lector, mayor dificultad implica su recuperación, siendo necesario aumentar el número de sesiones del programa de entrenamiento o aumentar la sistematización de la Intervención.

1.5 Procesos que intervienen en la lectura

Procesos perceptivos

Los procesos perceptivos en el caso de la lectura serían aquellos que se encargan de transformar la información impresa en algún tipo de código viso-espacial, almacenando estos *inputs* transformados brevemente en la memoria sensorial, permitiendo así que la memoria operativa seleccione y trate los rasgos más relevantes para reconocerlos como unidades lingüísticas y/o como representaciones “ortográficas”. Para ello, se requieren de algunas operaciones consecutivas como:

- Movimientos de los ojos a modo de pequeños saltos que se alternan con períodos de fijación en que permanecen inmóviles. De esta forma, el proceso que realiza una persona mientras lee consiste en fijar trozos del texto y mediante un movimiento de ojos pasar al siguiente trozo de texto y así sucesivamente. Esta información es registrada en varios almacenes antes de ser reconocida, registrándose primero en la memoria icónica.

- Análisis visual, es el siguiente almacén de la memoria a corto plazo, las palabras se reconocen como unidades lingüísticas. Procesos de acceso léxico que son los encargados de la transformación de esas representaciones ortográficas en conceptos. En principio, estos procesos pueden operar mediante el reconocimiento gestáltico de cada palabra escrita, tratándola como una unidad o bien una estrategia fonológica, es decir, transformando las representaciones ortográficas en representaciones fonológicas gracias a la utilización del código de correspondencia grafo-fonémico.
- La ruta léxica o visual, permite comparar la forma ortográfica de la palabra con las representaciones almacenadas en la memoria para comprobar a cuál se parece; este almacén es el léxico visual, donde se encuentran todas las palabras que conoce el lector. Luego de haber identificado la palabra, se pasará al siguiente almacén, que es el léxico semántico, donde se puede averiguar a qué concepto hace referencia. Si es que se tuviera que leer en voz alta pasaría a la representación fonológica, activando el léxico fonológico.
- La ruta fonológica, permite identificar las letras que componen la palabra en el sistema de análisis visual, luego se recuperan los sonidos que corresponden a esas letras a través de un mecanismo de conversión grafema-fonema. Cuando se ha recuperado la pronunciación de la palabra se consulta en el léxico auditivo la representación que corresponde a esos sonidos y finalmente, esa representación activa el significado en el correspondiente sistema semántico (Vidal y Manjón, 2000).

Procesos Sintácticos

Considerados los responsables del procesamiento de las relaciones (sintácticas y gramaticales) entre las palabras, un procesamiento que resulta necesario para poder construir las proposiciones que relacionan los conceptos hallados al acceder al léxico interno (Vidal y Manjón, 2000).

Procesos Semánticos

Beltrán Portero (2016), señala que son los responsables del análisis del contenido conceptual y proposicional de las oraciones, así como del conjunto de operaciones que relacionan unas proposiciones con otras para formar la estructura global de significado que propone el texto. Es así, que cuando el lector ya ha establecido la relación entre los diferentes componentes de la oración, se pasa al último proceso que consiste en la extracción del mensaje de la oración para luego integrarlo a sus conocimientos, es en este último subproceso donde integra la información en la memoria, afirmando así que el proceso de comprensión ha finalizado.

Teniendo en cuenta que la finalidad de la lectura es la construcción de significado y en función de la comprensión cada vez más acabada acerca de la importancia que tiene el lenguaje en la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura, es que se plantea también la necesidad de la conciencia metalingüística como elemento fundamental.

La *conciencia metalingüística* es una habilidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado, por lo cual puede referirse a cualquier aspecto del mismo. Implica pensar sobre los sonidos (conciencia fonológica), las palabras (conciencia léxica), las estructuras de las palabras y las de las oraciones (conciencia morfológica y sintáctica), la ortografía (conciencia ortográfica), el uso de la lengua en relación con las situaciones comunicativas (conciencia pragmática) y la reflexión y uso de los distintos formatos textuales (conciencia metatextual).

Este conjunto de posibilidades conforma un conocimiento metalingüístico como es la habilidad de prestar atención al lenguaje y de convertirlo en objeto de análisis. Entre todas ellas, la habilidad de reflexionar sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral o conciencia fonológica es identificada como una de las habilidades más importantes, cuyo déficit explica muchos trastornos en los procesos de lectoescritura inicial (Jiménez González, 1995) y puede llegar a ser predictor de futuras dificultades en el aprendizaje lector (Eslava, 2008).

A diferencia de Aguado (1999) citado en párrafo 5 de página N° 8 del presente Trabajo, Osorio Varela y otros (2014), sostienen que en la literatura científica se encuentran distintos criterios para indicar los niveles de segmentación fonológica, trayendo también a colación a Treiman (1991) quien propuso un *modelo jerárquico y acotado*, (ampliamente aceptado) que incluye tres niveles en el proceso de adquisición de la Conciencia Fonológica, y que son:

- La conciencia silábica: hace referencia a la habilidad de segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.
- La conciencia intrasilábica: se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes de onset y rima (*onset*: parte de la sílaba constituida por las consonantes iniciales; la otra parte de la sílaba es la rima, formada por la vocal y consonante siguientes).
- La conciencia fonémica: se corresponde con la habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla, lo que conlleva darse cuenta de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas o unidades mínimas no significativas (que son los fonemas).

Es decir, la Conciencia Fonológica es una entidad constituida por diferentes niveles, los cuales presentan distintos grados de complejidad según la unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación que se encuentre implicada. Diferentes estudios han constatado que la *silaba* es la unidad que los niños pueden reconocer y manejar con mayor facilidad, incluso antes de empezar a leer, mientras que el desarrollo de habilidades que implican conciencia intrasilábica y fonémica es más tardío que la conciencia silábica.

En este contexto resulta menester decir que, en todos estos niveles, la habilidad de segmentación es la que le permite al niño comprender las relaciones existentes entre la *lengua oral y escrita*, y le facilita el proceso de descodificación y codificación cuando se inicia en el aprendizaje del código escrito. Entonces, la competencia en Conciencia Fonológica depende de la habilidad para manipular los distintos elementos del lenguaje hablado, siendo diferente el nivel de competencia fonológica en función del tipo de unidades que se manejen.

Tal como se puede apreciar, existe un consenso en la literatura respecto a la importancia que presenta la Conciencia Fonológica en el aprendizaje de la lengua escrita; sin embargo, no hay acuerdo respecto al momento evolutivo en el que el niño se encuentra más capacitado para la adquisición de los diferentes niveles de los que se compone. Conocer las relaciones entre las etapas iniciales del aprendizaje de la escritura y los distintos componentes de la Conciencia Fonológica resulta determinante para sentar las bases sobre las cuales diseñar programas eficaces que favorezcan el aprendizaje de la lengua escrita en las primeras edades.

1.6 Intervención a partir de aspectos multisensoriales

Entonces, la Intervención al usar la ruta fonológica, las estrategias y métodos lectores, redundan en aspectos multisensoriales, por lo tanto, al cometer más errores de tipo fonológico (conversiones, errores fonológicos en escritura (regularidad), errores de sustituciones, omisiones, adiciones y repeticiones) habrá que intervenir corrigiendo estas dificultades en la lectura y en la escritura, y cuanto más temprano, mejores serán las expectativas y resultados y en este sentido se puede decir que sí existe coincidencia respecto al “momento evolutivo” en el que el niño se encuentra más capacitado, es decir ahora mismo, sin dilaciones.

En relación a lo expresado anteriormente en antepenúltimo párrafo de página N° 15 del presente Trabajo en los cuales se hace mención a la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo), resulta necesario decir que no es un estado mental estático que se evalúa mediante pruebas o tests que determinan el nivel de desarrollo ya alcanzado, sino que se concibe como un área cognitiva dinámica del desarrollo, que se modifica y desarrolla mediante la intervención externa con una meta a la cual aproximarse, en este caso aprender a leer. Concretamente la ZDP fue elaborada como un modelo explicativo de la manera como las personas interiorizan los contenidos y las herramientas de su cultura a través de una interacción con ella ayudada por el educador.

En el estudio de una ZDP se pueden considerar tres aspectos: **1)** el nivel de desarrollo de algunos procesos cognitivos que son potenciales para la emergencia de otros más complejos, **2)** la intervención de un agente mediador que guía al niño para que eleve su nivel cognitivo al superior y **3)** una relación dinámica de ajuste cognitivo entre ambos niveles, el potencial y el actual. Así entonces, el paso cognitivo que cubre la distancia entre el desarrollo previo y el posterior a la intervención pedagógica, puede ser una manera de evaluar la ZDP en el trabajo pedagógico con los niños.

Ciertamente el concepto de ZDP plantea la posibilidad de identificar y evaluar el nivel actual de desarrollo en procesos cognitivos que facilitan o inducen el aprendizaje de otro de mayor nivel y complejidad.

Ergo, el nivel dinámico está dado por la aproximación que cada niño hace del objetivo propuesto; en el caso de la *lectura inicial*, se considera que el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica es un indicador de la “distancia” -más o menos próxima- que traen los niños para el aprendizaje de la lectura y que debe determinar la intervención pedagógica del maestro.

Así entonces, la instrucción de éste facilita la asociación entre la identificación de los componentes gráficos de la escritura y los componentes fonológicos de su lenguaje oral, por lo que un trabajo de intervención que aproxime el grado de Conciencia Fonológica con el aprendizaje del código escrito, puede ser trabajar sobre las estructuras segmentales de las palabras. Entonces a medida que los niños identifican segmentos orales, pueden aproximarse a las letras escritas.

En consecuencia, el concepto de ZDP implica que el niño está en condiciones de aprender a leer, dos componentes centrales: el *nivel de conciencia fonológica oral*, y la *interacción de los componentes escuchados de las palabras con el lenguaje escrito*, proceso que se efectúa con la ayuda del docente.

En este contexto la mediación o praxis del docente aporta las claves para que el niño vaya estableciendo asociaciones dinámicas entre el *“nivel de conciencia fonológica oral”*, y la *“interacción de los componentes escuchados de las palabras con el lenguaje escrito”*; en esta interacción el niño utiliza de hecho signos cuyo control voluntario aún no puede ejercer, pero gracias a la intervención del docente pronto podrá internalizarlos y apropiarse de ellos.

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

De esta manera el objetivo es lograr el nivel de asociar exitosamente los componentes fonémicos del lenguaje oral con los ortográficos del lenguaje escrito y a tal fin, el rol del Psicopedagogo es acercar las Neurociencias a la Educación formal dado que la lectura no es un proceso natural sino que es el resultado de instrucción del mismo, en diálogo con los referentes socioculturales, la escuela, padres, maestros y demás referentes, pares y personas en general, al igual que con los medios de comunicación.

Emerge la Intervención con formas, métodos y contenidos a través de los cuales se trabaja considerando al unísono docentes y familias quienes se convierten en facilitadores o inhibidores de la adquisición del capital simbólico (figura de los adultos), hacia la meta de potencializar el conocimiento de mundos posibles para que los niños accedan realmente a una formación de calidad hacia una sociedad que necesita transformaciones educativas significativas.

2. Antecedentes

Un estudio descriptivo llevado a cabo por García y González (2006) acerca de las diferencias en la conciencia morfológica en la escritura (producción y juicio), del vocabulario escrito y de la composición escrita mediante la tarea de redacción (productividad y calidad) y el lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño, dio como resultado la apertura a discusiones acerca de las implicaciones para la práctica educativa.

Su **objetivo** residió en el estudio del desarrollo de la conciencia morfológica en escritura y su relación con el dominio del vocabulario escrito, además con la productividad y calidad de la composición escrita, utilizando en este último caso una tarea típica como es la redacción. Según este objetivo, se pudo conocer el papel de la conciencia morfológica en escritura en diferentes edades y en relación con un aspecto relevante del lenguaje, el vocabulario y dominio parcial de los significados de las palabras, pero de forma escrita. A la par de conocer el dominio progresivo de la composición escrita y ello de forma interrelacionada, con lo que se corrigen (al menos parcialmente) las restricciones que imponen los procesos y conciencia fonológicos (tareas orales), además de aportar datos empíricos descriptivos inexistentes en español y escasos a nivel internacional. Igualmente, este estudio permitió proporcionar un instrumento de evaluación específica de conciencia morfológica escrita en español para niños de 8 a 11 años (de 3° a 6° de Primaria), y de forma tentativa, extraer implicaciones para la intervención educativa (necesidad de instrucción explícita de la conciencia morfológica en escritura) y constituirse como primer paso para el desarrollo de estudios explicativos posteriores.

Participaron en la investigación un total de 132 alumnos y alumnas, con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años, y que cursaban estudios desde el nivel de 3° a 6° de Educación Primaria. Asimismo, los alumnos que forman la muestra, pertenecían a seis colegios diferentes, siendo representativos de la capital y de la provincia de León.

Como **diseño** se utilizó el *Instrumento de Evaluación de la Conciencia Morfológica en Escritura (IECME)*. Consta de dos formas, la forma A y la forma B, equivalentes en todos los sentidos, aunque para esta investigación sólo se utiliza la forma A, ambas miden conciencia morfológica en escritura desde dos planos: la producción y el juicio morfológicos, y ambas están diseñadas con el mismo tipo de tareas; la *producción morfológica* se mide a través de dos tipos de tareas: la de “completar” y la de “formar palabras”, y para la medición del *juicio morfológico*, igualmente, se emplean otros dos tipos de tareas, “identificar” y “enlazar”.

En tanto, la **recolección de datos** consistió en que los alumnos participantes fueron evaluados en conciencia morfológica, en escritura y en vocabulario, dicha evaluación se produjo en sesiones de unos 120 minutos, variando este tiempo en función del curso y nivel en el que se encontrase el alumno evaluado; en todas las sesiones el orden de administración de las pruebas fue el mismo.

En primer lugar, los alumnos debían escribir una redacción de tema libre, se les indicaba que, efectivamente, el tema sobre el que escribir era elegido por ellos, siendo éste algo que les gustase especialmente o por el que sintiesen predilección, del que tuviesen algún conocimiento, etc.

Se les indicó también que no tenían límite de tiempo, pero que lo debían hacer lo mejor que supiesen y pudiesen y finalmente, se aplicó la prueba de vocabulario en la que los alumnos debían completar por escrito cada una de las filas presentadas con las definiciones que correspondiesen a cada palabra. De nuevo no había un tiempo límite, y se indicó a los alumnos que definiesen aquellas palabras que conocían dejando en blanco y pasando a la siguiente en el caso de aquellas que no conociesen.

Como **resultado** final es que en general, se lograron los objetivos planteados, por una parte, al utilizar medidas de conciencia morfológica escrita, ha podido verse su papel, sin la interferencia de la conciencia y los procesos fonológicos, como sucede con las tareas orales y la lectura oral. Además, al incluir una tarea de composición escrita, la redacción, se ha podido ver el papel que desempeña esta tarea de lenguaje escrito. Al tratarse de un estudio descriptivo (y no explicativo) y tentativo, el afirmar que se verifica una progresión de la conciencia morfológica en relación con la edad y ello a la par que se da en la escritura y en el vocabulario.

Pudiera no significar mucho en apariencia, pero este estudio es un primer paso para estudiar este tipo de interrelaciones por primera vez, y hacerlo desde tareas escritas todas ellas, lo que posibilita iniciar el conocimiento de aspectos relevantes del lenguaje escrito. Por otra parte, se ha logrado la introducción por primera vez de una tarea de redacción para evaluar el lenguaje escrito (composición escrita), tanto desde la perspectiva de la cantidad como de la calidad y articulación de los escritos de los alumnos, y en las mismas edades.

Ergo, la conciencia morfológica contribuye, de alguna manera, en la mejora de algunos aspectos del lenguaje, lo que lleva a pensar que, existe efectivamente una relación entre tal conciencia y esos aspectos que indican conocimiento del lenguaje, y que ésta relación es recíproca.

Los datos indican un patrón general de mejora en función de la edad, si bien este patrón de cambio es complejo en la conciencia morfológica y depende del plano analizado y del tipo de tarea. Igualmente, la conciencia morfológica en escritura es el mejor predictor del grupo de edad.

Por su lado, Aguilar Villagrán, Navarro Guzmán, Menacho Jiménez, Alcalá Cuevas, Marchena Consejero y Olivier (2010), abordando un estudio longitudinal sin intervención acerca de la velocidad de nombrar y la conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura, exponen que las variables son la relación entre Conciencia Fonológica y la velocidad de nombrar en el aprendizaje de la lectura. Los estudios se han realizado a través de procedimientos de intervención, con alumnos con dificultades de aprendizaje de lectoescritura o con escasa Conciencia Fonológica.

Se presentó un estudio longitudinal sin intervención como elemento innovador para conocer la influencia de la Conciencia Fonológica y la velocidad de nombrar sobre la lectura. Los resultados mostraron que la Conciencia Fonológica y la velocidad de nombrar contribuyen de manera distinta a la decodificación lectora.

Así entonces, el **objetivo** de estos estudios fue encontrar diferencias entre alumnado con dificultades de aprendizaje de la lectura, o bien alumnos con dificultades de aprendizaje de lectoescritura o claramente deficientes en conciencia fonológica.

Pero también interesó conocer la relación existente entre la velocidad de nombrar y lectura y finalmente, un tercer objetivo de este estudio fue conocer el valor predictivo que sobre el aprendizaje de la lectura tienen la conciencia fonológica y la velocidad de nombrar.

En este contexto **participaron** un total de 85 alumnos (47 niños y 38 niñas), procedentes de dos colegios públicos de dos ciudades de unos 150.000 habitantes, fueron seleccionados para participar en este estudio cuando cursaban tercero de Educación Infantil. La edad media de los participantes al empezar el estudio era de 5 años y 6 meses (sd= 3,46 meses), fueron evaluados con el Rapid Automated Naming Test, la Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico y el test de evaluación de lectura PROLEC-R en dos momentos evolutivos: a los 5,6 y a los 6,5 años.

Los alumnos seleccionados no presentaban trastornos del desarrollo ni déficit cognitivos, sensoriales o necesidades educativas derivadas de dificultades socioeconómicas, según los informes de los orientadores y del profesorado de los centros.

La mayoría de los niños procedían de clase media o clase media-baja y estaban escolarizados desde los 3 años; los padres dieron las autorizaciones pertinentes para que sus hijos pudieran participar en la investigación. A tal fin, el **diseño** implementado se presentó como un estudio longitudinal sin intervención como elemento innovador para conocer la influencia de la Conciencia Fonológica y la velocidad de nombrar sobre la lectura.

En consecuencia, la **recolección de datos** constó de dos ocasiones, la primera vez en octubre-noviembre de 2006 (Tiempo 1), cuando habían iniciado tercero de Educación Infantil. En esta primera sesión fueron evaluadas su conciencia fonológica y velocidad de nombrado. De la muestra de participantes, 32 alumnos pudieron realizar las tareas de velocidad de nombrar letras y dígitos, dado que los demás no tenían dominio suficiente de las letras y dígitos. En junio de 2008 fueron de nuevo valorados para comprobar su desarrollo lector (Tiempo 2) con los subtests de lectura de palabras y pseudopalabras del PROLEC-R. Las pruebas fueron aplicadas por los autores de este trabajo en el propio centro escolar.

Luego del extenso trabajo se pudo obtener como **resultado**, que la Conciencia Fonológica y la velocidad de nombrar contribuyen de manera distinta a la decodificación lectora.

Asimismo, De la Calle, Aguilar y Navarro (2016), llevaron a cabo una investigación, de carácter longitudinal a través de un trabajo que denominaron Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica, mediante el cual pretendieron comprender la secuencia normal de desarrollo en el mecanismo de adquisición lectora averiguando el grado de dificultad de distintas tareas de Conciencia Fonológica y su relación con la competencia lectora posterior, en 125 alumnos pre-lectores.

Las evaluaciones fueron realizadas en dos momentos: **1)** Educación Infantil de 4 y 5 años, y **2)** 1º de Primaria y 2º de Primaria. Ello mediante un estudio cuantitativo que se volcó en tablas de acuerdo a cada test empleado. Los instrumentos para la recolección de datos fueron la Batería de Inicio a la Lectura (BIL 3-6) y el Test de Lectura y Escritura en Español. Los datos fueron sometidos a análisis de los descriptivos, a análisis correlacional, a análisis de regresión y ANOVA; y a análisis factorial.

Los resultados mostraron que a los alumnos pre-lectores les resultan más sencillas las tareas de aislar sílabas y fonemas junto con las tareas de contar sílabas, que la tarea de omisión de sílaba y la tarea de rima, resultando esta última la más difícil.

Este estudio tuvo como **objetivo** comprender la secuencia normal de desarrollo en el mecanismo de adquisición lectora averiguando el grado de dificultad de distintas tareas de conciencia fonológica en los alumnos prelectores y su relación con el nivel de competencia lectora posterior.

Para ello, **participaron** alumnos prelectores de un centro de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Cádiz que está inmerso en un entorno urbano de nivel socioeconómico medio, seleccionados por muestreo no probabilístico accidental o de oportunidad.

Cabe mencionar que el **diseño** de este estudio fue de carácter longitudinal. La muestra inicial se componía de 130 alumnos de la etapa de Educación Infantil, de los cuales han podido ser evaluados 125 cuando cursaban Educación Primaria. De ellos, 65 alumnos han sido evaluados en Infantil de 4 años y 1º de Educación Primaria; y 60 alumnos han sido evaluados en Infantil de 5 años y 2º de Educación Primaria.

Además, la recolección de datos se llevó a cabo empleando dos instrumentos:

- ✓ Batería de Inicio a la Lectura (BIL 3-6) (Sellés et al., 2010): haciéndose uso de la subprueba de Conocimiento Fonológico, que integra tareas de aislar sílabas y fonemas, de rima, de contar sílabas y de omisión de sílabas.
- ✓ Test de Lectura y Escritura en Español (Defior et al., 2006): que consta de cuatro subtest: el Subtest de Lectura de palabra, el Subtest de Lectura de pseudopalabras, el Subtest de Comprensión de Palabras y Frases y el Subtest de Comprensión de Textos.

Los **resultados** mostraron que a los alumnos pre-lectores les resultan más sencillas las tareas de aislar sílabas y fonemas junto con las tareas de contar sílabas, que la tarea de omisión de sílaba y la tarea de rima, resultando esta última la más difícil.

En las correlaciones entre las distintas tareas de conciencia fonológica se observa que existen correlaciones a un nivel de significación entre todas las tareas, a excepción de la tarea de rima, considerando y excluyendo el criterio de corrección. Las correlaciones entre las distintas tareas son positivas, de modo que, a mayor destreza en una de ellas mejor destreza en las demás, y, en consecuencia, mayor competencia fonológica.

En resumen, los resultados avalan que existe correlación entre el nivel de competencia lectora y las tareas de Conciencia Fonológica.

De manera análoga, Sánchez, Diuk, Borzone y Ferroni, (2009) instrumentaron un trabajo que trató el desarrollo de la escritura de palabras en español, y a tal fin se propusieron ampliar los conocimientos acerca de las estrategias léxicas y fonológicas que utilizan los niños en la tarea de escritura de palabras en español, durante los primeros años de escolaridad, para ello se analizaron dos experimentos, cómo incidían las variables de complejidad, extensión y frecuencia, así como el conocimiento ortográfico en el aprendizaje temprano de la escritura.

Este trabajo se propuso como **objetivo** ampliar los conocimientos acerca de las estrategias que utilizan los niños en la tarea de escritura de palabras en español. La muestra de participantes estuvo conformada por un grupo de 59 alumnos (35 varones y 24 mujeres) de una escuela privada de la Ciudad de Córdoba (República Argentina). La mayoría de los niños -50%- era de nivel socioeconómico medio alto, el 44% de NSE medio y el 6% de NSE medio-bajo, tomando como criterio de clasificación una escala basada en el estatus ocupacional de los padres (Sautú, 1992).

La edad promedio de los niños al comenzar el primer año era de 6,1 años; los niños fueron evaluados al final del primer año (EGB) y nuevamente al finalizar el segundo año.

En estas circunstancias el **diseño** consistió en evaluar la incidencia del conocimiento léxico al comparar la adquisición de correspondencias consistentes e inconsistentes, dependientes e independientes del contexto.

En otro orden, vale mencionar que durante, la **recolección de datos** se tuvo en cuenta el objeto de explorar la incidencia del conocimiento fonológico y del conocimiento léxico en el comienzo del proceso de alfabetización, se estudiaron las habilidades de escritura de palabras de un grupo de niños al finalizar el primer año y nuevamente al terminar el segundo año de la Educación General Básica. Los niños fueron evaluados mediante una prueba de escritura de palabras controladas por complejidad fonológica, extensión y frecuencia.

La prueba presentó 32 estímulos organizados en cuatro series de ocho palabras cada una, distribuidas de la siguiente manera: (1) palabras frecuentes fonológicamente simples, (2) palabras frecuentes complejas, esto es, palabras con consonantes en posición implosiva, diptongos y grupos consonánticos, (3) palabras poco frecuentes fonológicamente simples y (4) palabras poco frecuentes complejas.

Cada serie estaba conformada, a su vez, por cuatro palabras cortas (de dos sílabas) y cuatro largas (de tres y cuatro sílabas). La frecuencia se estimó en base al Diccionario de Frecuencias de las Unidades Lingüísticas del Castellano de Alameda y Cuetos (1995).

Se presentaron a los niños 32 dibujos que representaban los objetos cuyos nombres debían escribir. El experimentador nombró cada objeto dos veces, a fin de evitar ambigüedades y se asignó un punto a cada palabra escrita en forma fonológicamente apropiada.

Como conclusión puede decirse que en los **resultados**, a finales de primer año, no se encontraron efectos de frecuencia, pero se observó, en cambio, una fuerte incidencia de la complejidad y la longitud en el desempeño de los niños, lo que puso de manifiesto que los mecanismos fonológicos son fundamentales en la primera etapa de aprendizaje de la escritura. Asimismo, se advirtió que los mecanismos léxicos son relativamente tardíos y se adquieren gradualmente. Sólo a finales de segundo año se encontró una interacción entre los mecanismos fonológicos y léxicos.

3. Planteo del Problema

La Conciencia Fonológica, entendida como la habilidad para analizar y sintetizar de manera consciente los segmentos sonoros de la lengua, ha sido reconocida en las últimas décadas como el mejor predictor del aprendizaje lector. Esta habilidad, cuyo desarrollo se inicia temprano en la edad preescolar con el reconocimiento de rimas, permite la manipulación de segmentos sonoros cada vez más finos hasta llegar al fonema.

Sabiendo que la Conciencia Fonológica es una capacidad que se presenta como un paso antecesor para lograr un buen desarrollo lector, y que aún existen instituciones educativas que tienden a una concepción tradicional sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura; resulta de relevancia social este replanteo institucional e importancia de la misma Conciencia Fonológica, ya que permanentemente se encontrarán alumnos con dificultades quienes difícilmente lograrán ser lectores o que los llevará a un fracaso escolar, con la consiguiente exclusión.

Existen cientos de ensayos y estudios que cuantifican y porcentualizan sus resultados y cada uno establece su propia estadística en base a los participantes, la muestra, el contexto, etc., razón por la cual no se puede contar fehacientemente con una estadística general que globalice a todos los trabajos académicos. Sin embargo, se puede afirmar que se observa que existe una correlación directa y significativa entre el aprendizaje de la escritura y las distintas habilidades que facilitan la toma de conciencia de las unidades mínimas que componen las palabras (sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas), lo que indica que la capacidad de manejar y reflexionar sobre las unidades del lenguaje hablado es de gran relevancia para la facilitación del aprendizaje de la producción escrita en las primeras edades.

Entre otros antecedentes, el Trabajo de Villagrán y otros (2010), muestra que la Conciencia Fonológica y la velocidad de nombrar contribuyen de manera distinta a la decodificación lectora, mientras que la investigación de De la Calle y otros (2016), da como resultado que existe correlación entre el nivel de competencia lectora y las tareas de Conciencia Fonológica.

¿Cuál es el alcance de la Intervención Psicopedagógica como agente de mediación, respecto a la adquisición del lenguaje a través de múltiples mecanismos de participación en relación a la competencia lectora y desarrollo de conciencia fonológica en el Proceso de Lectoescritura en Niños de Primer Ciclo?

4. Objetivos

General

- Analizar los alcances del Psicopedagogo desde su intervención como agente mediador en la adquisición del lenguaje en el proceso de lectoescritura considerando los múltiples mecanismos de participación en relación a la competencia lectora y desarrollo de conciencia fonológica.

Específicos

- Identificar el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica de los niños del primer ciclo.
- Analizar y describir la influencia de la conciencia fonológica en niños de primer ciclo con dificultades en su lectoescritura y su posible fracaso escolar.
- Investigar los métodos de enseñanza de los docentes de primer ciclo para llevar acabo el aprendizaje de los alumnos.
- Identificar en el proceso de estos andamiajes las experiencias significativas que permiten a los alumnos superar los obstáculos.
- Analizar las causas del fracaso escolar en niños de primer ciclo que no están alfabetizados.
- Desarrollar estrategias de intervención psicopedagógica en las tácticas y tareas de aprendizaje.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje cognitivas que le permitan al alumno elaborar, organizar y recuperar información significativa a partir de la conciencia fonológica.
- Realizar evaluaciones psicopedagógicas periódicas.

5. Método

Diseño

El presente trabajo se basó en un enfoque cualitativo que se fundó en el estudio de los legajos y cuadernos de los alumnos y el análisis de entrevistas a docentes, como instrumento investigativo que permita detectar causas y motivos. Razón por la cual se ajusta a la Teoría Fundamentada, caracterizada por ser una metodología adaptada al estudio de la realidad social; siendo más interpretativa que descriptiva. Ergo, cada agente social puede no estar presente en los discursos, pero sí los conceptos que el investigador elabora a través de lo que la gente dice y hace. A tal fin, utilizó el método inductivo para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes.

Participantes

La población estuvo compuesta por un total de 5 alumnos de Primer Ciclo de la Escuela Primaria N° 258 en el Plan 5.000 al sur de la ciudad lindante con el campo, provincia de La Pampa. Participaron 2 alumnos de 1° Grado, 1 alumno de 2° y dos alumnos de 3° Grado, 3 varones y 2 mujeres, de 6 a 8 años de edad, entre 1° y 3° Grado inclusive.

Técnicas de Recolección de Datos

Los instrumentos en la recolección de datos fueron:

- Entrevista a docentes para visualizar sobre recursos y/o estrategias llevadas a cabo en el proceso de la lectoescritura.

Por ejemplo:

- 1) ¿Sabes a que nos referimos cuando hablamos de Conciencia Fonológica?
 - 2) ¿Consideran que es de importancia que se comience a desarrollar en los primeros años de la infancia?
 - 3) ¿Cómo creen que incide la conciencia fonológica en la lectoescritura de sus alumnos?
 - 4) ¿Qué estrategias o recursos utilizan para el desarrollo de esta conciencia fonológica? ¿Cómo se llevan a cabo?
 - 5) ¿Qué dificultades ven con más frecuencia en el proceso de enseñanza de la lectoescritura? ¿Cómo influye estas dificultades en los alumnos?
- Lectura y análisis de legajos y de cuadernos.

Procedimiento

Se analizaron a los niños de la Escuela Primaria N° 258 en el Barrio Plan 5.000 al sur extremo de la ciudad de Santa Rosa La Pampa, a través del estudio de sus legajos y cuadernos, como así también a partir del análisis de entrevistas a colegas docentes y directora a cargo de dicha institución en charla informal en referencia a sus estrategias y recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

A tal fin se instrumentaron dos documentos (ver Anexo 3, pág. 56) *Compromiso de Colaboración y Autorización* y *Compromiso de Confidencialidad*.

Así se pudo arribar a un resultado con la recolección de los datos que cada uno de ellos arrojó.

6. Resultados

En relación a la primera Técnica de Recolección de Datos: “Entrevista a docentes” y tomando inicialmente la categoría **Conciencia Fonológica**, los resultados obtenidos permitieron identificar a la Conciencia Fonológica como una habilidad que permite a los niños reconocer y usar los sonidos del lenguaje hablado, en otras palabras, es el proceso que van manejando para la adquisición de la lectura mediante la estimulación (con lectura de cuentos desde el hogar y la conversación con imágenes, etc.) Consecuentemente, este abordaje permitió establecer que la Conciencia Fonológica se va adquiriendo desde el propio proceso lector: a medida que va aprendiendo a leer y escribir y que puede traducirse en el sentido de que a cada grafema le corresponde un fonema.

Asimismo y como resultado de las respuestas obtenidas por las docentes de Primer Ciclo, surge que la *Conciencia Fonémica*, es la más sofisticada y también la última en desarrollarse, permitiendo que los niños identifiquen sonidos individuales (fonemas) en una palabra. Esto incluye la capacidad de separar una palabra en los sonidos que la integran y mezclar sonidos individuales para formar palabras.

En una segunda instancia se abordó la categoría **Importancia en los Primeros Años**, las respuestas obtenidas permitieron contextualizar que los niños en Jardín son capaces de seleccionar palabras rítmicas y contar el número de sílabas en un nombre, también involucra darse cuenta de cuántos sonidos se repiten (aliteración). Después, la habilidad progresa cuando ellos identifican palabras que riman y posteriormente separan palabras en sílabas o en sonidos sencillos, escuchando en lugar de aplaudiendo.

En cuanto a la tercera categoría **Incidencia de la Conciencia Fonológica en la Lectoescritura**, cabe señalar que los resultados permitieron establecer que es a partir de la adquisición de cuentos, coplas, rimas, fábulas, que los niños se interesan por la aprensión de la lectura y, por ende, si no pueden reconocer el sonido, omiten letras, por tanto, escriben mal. Dicho de otra manera, los procesos lectores se van adquiriendo por el entorno de forma natural y por asociación, de imágenes, letras etc.

La cuarta categoría que habla de las **Estrategias, los Recursos o Metodología**, arrojó como resultado que trabajando desde el dictado marcando el sonido, se llega al auto dictado y también lectura de textos marcando las sílabas, uso de imagen, letras móviles, etc.

Otro resultado obtenido fue el que permitió indicar que se los niños de Primer Ciclo pueden iniciarse en la lectura (y posterior escritura) a partir de lo que comen; primero por asociación y luego porque comprenden que es lo que dicen cada una de las palabras que escriben.

De manera paralela corresponde decir que desde el Ministerio de Educación se indica que se debe trabajar con el *método global*, pero ello no ha servido mucho a los niños dado que la gran mayoría del curso llega a 3° Grado sin saber leer y escribir, y luego suelen indicar: “enseñen como quieran con tal que termine 3° alfabetizado...”. Surge de tal escenario que se amalgaman varios métodos, generalmente el silábico con el global, aunque depende del grupo de alumnos que se tenga o el caso particular que se presente.

Por último, la categoría **Dificultades**, permitió identificar que las dificultades mayores subsisten en las palabras que llevan consonánticas, como: br, bl, gr, fr, fla, etc., las cuales influyen en la frustración, o en poder hablar bien, o en todo caso una especie de mix entre ambas alternativas.

A continuación, se transcriben algunas respuestas de las entrevistas a docentes:

Pregunta N°2 ¿Consideran que es de importancia que se comience a desarrollar en los primeros años de la infancia?

Docente de 1° Grado: Si es importante ya que en jardín esto significa ser capaz de seleccionar palabras rítmicas y contar el número de sílabas en un nombre. También involucra darse cuenta de cuántos sonidos se repiten (aliteración). Después, la habilidad progresa de darse cuenta a hacerlo. Los niños identifican palabras que riman y separan palabras en sílabas o en sonidos sencillos escuchando en lugar de aplaudiendo.

Docente de 2° Grado: Considero que los niños aprenden a leer desde muy pequeños, porque el hecho de leer etiquetas ya eso es lectura, los símbolos, los signos, todo eso es el proceso que se va manejando para la lectura, que le sirve para que logren un mejor proceso. La estimulación con lectura de cuentos desde el hogar, el conversar muchísimo con los niños, lectura de imágenes.

Pregunta N° 4 ¿Qué estrategias o recursos utilizan para el desarrollo de esta conciencia fonológica? ¿Cómo se llevan a cabo?

Docente de 1° Grado: Se trabaja desde el dictado marcando el sonido, para llegar al autodictado, también lectura de textos marcando las sílabas con la “ventanita”, uso de imagen, letras móviles, etc.

Docente de 2º Grado: El método natural que también es conocido como global, según la propuesta de este método tiene varios pasos de donde partimos de una frase de interés de los niños en las cuales ellos repiten en varias ocasiones de manera verbal y escrita; el segundo paso desglosar la frase en palabras, y las dividen en sílabas; el tercer paso los niños vuelven a escribir la frase completa, las encierran con un color de preferencia y luego escriben las consonantes, las repiten y las asociamos con las vocales.

Docente de 3º Grado: Ellos asocian, por asociación se aprenden las vocales, las consonantes, nosotros trabajamos mucho con el cuento, con poesía, rimas.

Pregunta N° 5 ¿Qué dificultades ven con más frecuencia en el proceso de enseñanza de la lectoescritura? ¿Cómo influyen estas dificultades en los alumnos?

Docente de 3º Grado: Desde el ministerio de educación nos dicen que tenemos que trabajar con el método global, pero en nuestro caso no nos ha servido. Los niños o la gran mayoría del curso llega a 3º sin saber leer y escribir, y así luego te dicen: - Enséñale como quieras con tal que termine 3º alfabetizado...” “yo particularmente voy mechando varios métodos generalmente el silábico con el global, es depende el grupo de alumnos que tenga o el caso particular que se me presente.

Respecto a la segunda Técnica de Recolección de Datos, “Lectura y Análisis de Legajos y de Cuadernos”, son observables imágenes, acompañadas de sus respectivos análisis en “Anexos”.

A manera de síntesis resulta axiomático destacar los siguientes tópicos de la Intervención Psicopedagógica concerniente al abordaje de la Conciencia Fonológica que otorgan respuesta al *Planteo del Problema* del presente Trabajo: Identificación de sonidos y palabras; Detección y producción de rimas; Segmentación silábica; Unión silábica; Identificación del fonema inicial y reglas de correspondencia grafema-fonema; Identificación del fonema final y reglas de correspondencia grafema-fonema; Identificación del fonema medio y reglas de correspondencia grafema-fonema; Sustitución del fonema inicial y Formación de palabras, frases y oraciones con posterior identificación de las mismas y lectura.

7. Discusión y Conclusiones

El objetivo general de este estudio fue analizar los alcances del Psicopedagogo desde su intervención como agente mediador en la adquisición del lenguaje en el proceso de lectoescritura considerando los múltiples mecanismos de participación en relación a la competencia lectora y desarrollo de conciencia fonológica, en base a los resultados encontrados, de lo anterior se puede concluir que siempre subyace una sutil diferencia entre niños con estimulación temprana y habilidades desarrolladas antes del ingreso escolar y sus compañeros que recién comienzan a adquirir el nivel de conciencia fonológica cuando inician su escolaridad.

Entonces, corresponde decir que es determinante cualquier “programa de intervención” en pos de la mejora de la Conciencia Fonológica, dado que siempre resulta decididamente eficaz para la mejora de esta habilidad y sus correspondientes competencias lectoescritoras ulteriores. De modo que los niños, independientemente del nivel preliminar con que ingresen al Primer Ciclo Primario, se benefician a partir de un entrenamiento diseñado por la Intervención en todas las medidas de Conciencia Fonológica (rimas, sílabas y clasificación de palabras por su sonido inicial, final, etc.); ello indica que el desarrollo de las habilidades fonológicas se puede potenciar a través de programas de intervención temprana.

Además, resulta evidente que, a través de la Intervención, la mejora de la información sobre las palabras repercute positivamente en aquellas tareas que requieren almacenar y procesar las palabras, facilitando su abordaje y otorgando un *doble beneficio* de la Intervención Fonológica, circunstancia que inexorablemente mejora tanto las habilidades de Conciencia Fonológica como la velocidad de identificación y denominación de objetos.

El factor de la edad cronológica, implica una consolidación del déficit fonológico con la edad y una mayor resistencia a la recuperación; por ello la Intervención deja en evidencia que los problemas de lectura podrían prevenirse si los déficits en el *procesamiento fonológico* se intervinieran tempranamente en la carrera académica de los alumnos, esto es, si los niños pequeños con alto riesgo de padecer una dificultad de aprendizaje pudieran ser identificados tempranamente con exactitud y entrenados antes de que los déficits impidan la adquisición de la habilidad lectora; entonces, es posible prevenir muchos de los fracasos en lectura.

Conjuntamente, las dificultades lectoras no se limitan a un mal funcionamiento de la ruta fonológica, sino que implican un déficit más general en el procesamiento cognitivo del lenguaje por lo que resulta fundamental centrar la atención en el nivel de Conciencia Fonológica. La intervención, por tanto, ha de incluir un entrenamiento en este tipo de habilidades de manera sistemática y duradera; por otro lado, los programas de Intervención han de tomar en consideración algunos factores que inciden de manera positiva en la recuperación de alumnos con *retraso lector*.

En concreto, se demuestra que la Intervención directa influye en la mejora de las habilidades de reconocimiento de palabras así como otras variables tales como la secuenciación de la tarea, la inclusión de tareas de segmentación de palabras, el ofrecer una retroalimentación directa de su rendimiento a los niños entrenados, etc.

Por último, cabe señalar que la Intervención en Conciencia Fonológica con apoyo visual de letras resulta beneficioso para recuperar a niños con retraso lector, razón por la cual, cuando se detecta una dificultad de aprendizaje hay que intervenir de manera temprana, ya que con el tiempo estas dificultades llegan a consolidarse y a conformarse en déficit por lo que su recuperación queda comprometida. En este sentido, la edad constituye un factor importante a tener en cuenta a la hora de intervenir sobre este tipo de problemas.

Así entonces, puede decirse que los niños ingresan con un nivel de habilidades psicolingüísticas y de vocabulario considerados dentro de la norma y por lo general se puede estimar que dicho nivel ha sido obtenido por la estimulación en el hogar y/o en la educación preescolar.

Esto podría deberse a que gracias a dicho nivel adquirido previamente, los niños manifiestan habilidades comunicativas indispensables para captar, interpretar y/o transmitir un mensaje, lo que a su vez sugiere, que no tienen problemas comunicativos que los condujeran a presentar problemas de aprendizaje. Su nivel de vocabulario también constituye una influencia moderada para el proceso de lectura, en particular en la comprensión de la misma.

Eslava (2001), refiere a que con el lenguaje y el aprendizaje escolar la influencia recíproca es visible: es claro que un determinado nivel de desarrollo del primero hace posible el ingreso a la escolaridad y un desempeño eficiente, pero también es claro que el aprendizaje escolar genera crecimiento lexical, ampliación de significados y redes de los mismos, así como crecimiento de posibilidades de usos lingüísticos.

Autores como Osorio, Reyes y Trochez (2014), desarrollaron una investigación sobre Diseño y Ejecución de Actividades para la Estimulación en Conciencia Fonológica en los Niveles de Prejardín y Jardín, y sostienen que en este contexto la Conciencia Fonológica puede potenciarse mediante actividades que lleven al niño a adquirir el conocimiento alfabético inicial; estas pueden incluir juegos en los que los niños reconozcan el sonido inicial o final de una palabra, rondas con rimas, canciones, adivinanzas, entre otros, teniendo en cuenta el nivel lingüístico en que se encuentre el niño.

Con respecto al primer objetivo específico cabe el interrogante *¿Hasta qué edad y/o año escolar se puede desarrollar la conciencia fonológica?*, en tal sentido resulta determinante que las principales habilidades de Conciencia Fonológica son la Conciencia de Rimass y Sílabas (4 a 5 años) y la Conciencia Fonémica (5 a 6 años) como la conciencia del sonido inicial en palabras, síntesis y análisis fonémico.

Además, se identifican modelos de procesos lectores que potencian o inhiban el desarrollo de la Conciencia Fonológica; en este caso Troncoso y Díaz-Caneja (2019), desarrollan muy bien la distinción entre diferentes métodos, entre los cuales detallan el Método Global, el que según su mirada, sería un inhibidor de la potenciación de la Conciencia Fonológica y tendría consecuencias en la posterior aprehensión de la lectura.

En cuanto el segundo objetivo específico y en relación a la adquisición de vocabulario y habilidades psicolingüísticas, se infiere y deduce que los niños con adecuado proceso de lectoescritura exhiben una ventaja significativa en las actividades de discriminación fonológica, eliminación de fonemas y eliminación de sílabas, en relación a aquellos compañeros que no han adquirido la lectoescritura.

Entonces, *¿Todas las fórmulas metodológicas resultan aplicables a todos los casos?*; evidentemente cada niño, cada persona, cada ser lleva implícito su propio ritmo y afinidad de aprendizaje por lo tanto resulta correcto decir que hasta que no se demuestre lo contrario, cada forma/fórmula metodológica resulta correcta como Teorema que se adecua/ajusta a cada niño en particular y al colectivo áulico como amalgama de alternativas comunes al alumnado.

En este sentido, Osorio, Reyes y Trochez (2014), estudiaron sobre el diseño y ejecución de actividades para la estimulación en conciencia fonológica en los niveles de prejardín y jardín, logrando establecer que el *lenguaje oral* es un sistema de comunicación que se transmite culturalmente y se adquiere de manera natural, mientras que la *lectura* y la *escritura* de las lenguas son habilidades cuyo aprendizaje requiere de la enseñanza explícita. Ergo, cabe reconocer la relación existente entre la *lengua hablada* y la *lengua escrita*, ya que ambas comparten un mismo sistema, de aquí la importancia del desarrollo de la lengua oral como medio fundamental para el acceso al aprendizaje de la lengua escrita.

Atendiendo al tercer objetivo específico, resulta interesante plantearse si acaso *¿Los métodos sugeridos por el Ministerio (Global) son siempre recomendables, útiles o prácticos para todos los casos?* En Entrevistas a docentes, en Anexo N° 1, las maestras de 3° Grado afirman sobre el Método Natural o Global, que desde el Ministerio de Educación hay una bajada de línea en todas las capacitaciones que han recibido en el área de Lengua. Se les indica que deben trabajar con un Método Global en donde los niños puedan integrar sus conocimientos previos; estas mismas maestras también mencionan que en sus grupos hay muchos niños que aún no están alfabetizados y este método no les ha favorecido. Se evidencia que en el desarrollo de la planeación y ejecución de actividades las maestras combinan diferentes métodos como: el Silábico, Global, Alfabético; las actividades implementadas varían según la visión de la maestra destacándose la identificación de fonemas y grafemas, silabas, dibujo-vocal, lectura de cuentos con el apoyo de láminas. Pero, la evidencia empírica demuestra que los métodos globales no son aconsejables para adquirir los procesos lectores ya que las investigaciones determinan que los niños deben desarrollar la conciencia fonológica desde muy temprana edad.

Acerca del cuarto objetivo específico, relacionado con la identificación de experiencias significativas que permitan a los alumnos superar obstáculos, resulta interesante que si bien no se puede afirmar con absoluta certeza de que exista algún método asertivo no sugerido por el MCE, sí en cambio y sin temor a equívocos cabe destacar que existen “formas” tal vez no instituidas a nivel escolar/ministerial que utilizan primeramente las familias en pos de verbalización de sus hijos.

Estas guardan paralelismos con los métodos institucionales ulteriores; siendo esas “formas” las que resultan ser andamiajes informales y que sin embargo es desde los cuales se superan dificultades.

El buen desarrollo de tales habilidades en los niños lectores desde un inicio, hace suponer que estos las han ejercitado de alguna manera que pudiera estar relacionada, por ejemplo, con las actividades realizadas en su hogar o en el jardín de niños de procedencia; se tiene evidencia de que algunas de las habilidades contempladas en la conciencia fonológica se pueden desarrollar en la edad preescolar, antes del aprendizaje de la lectoescritura.

Dando tratamiento al quinto objetivo específico, asimismo, surge una duda inicial respecto a si los niños con diferente nivel de conciencia fonológica logran emparejarse durante el Primer Ciclo, y en tal sentido siempre se abre el debate acerca de las reales posibilidades de alcanzar a aquellos compañeros más adelantados. Coexisten múltiples factores, no obstante, se deduce que la identificación de la sílaba inicial de las palabras cuando estas son presentadas oralmente, incide positivamente al momento de ir cimentando las habilidades fonológicas que deriva sin dudas en culminar adecuadamente el proceso de lectoescritura. No obstante, puede decirse que todo el proceso de lectoescritura de manera integral, sirve en pos de las habilidades comprendidas en la Conciencia Fonológica, sobre todo en niños con ciertas dificultades de base, lo que marca la diferencia entre pares con habilidades fonológicas previas y sus competencias lectoras.

Al respecto mucho se puede decir desde la intervención, sin embargo y en base a años de praxis docente, se puede establecer que en mayor o menor medida y en general (no por lo total), siempre va a existir marcada divergencia entre niños estimulados tempranamente con habilidades desarrolladas antes del ingreso escolar y sus compañeritos que recién podrán adquirir nivel de conciencia fonológica al ingreso institucional.

En relación al sexto objetivo específico, referido a la intervención, cabe decir que la atención educativa de calidad a los niños socialmente vulnerables y/o en alto riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura, debe privilegiar un enfoque preventivo y de Intervención Psicopedagógica temprana. En ese sentido, es conveniente que la escuela pueda brindar una oferta de programas adecuados a las características y necesidades de la diversidad de alumnos.

Se sabe que Intervenir es entrar dentro de un sistema de individuos en progreso y participar de forma cooperativa para ayudarles a planificar, conseguir y/o cambiar sus objetivos, entonces la Intervención Psicopedagógica temprana implica no sólo la disponibilidad de programas suplementarios desde el inicio de la escolaridad, sino también la presencia de especialistas y/o profesionales de la educación experimentados en intervención psicopedagógica en las escuelas.

Valdivieso (2002), habla acerca de una investigación pionera de Bradley y Bryant (1983) la cual demostró que entre el procesamiento fonológico y el aprendizaje de la lectura hay una relación causal, debido a que la intervención temprana de estos procesos en los años de jardín infantil facilita el aprendizaje lector. Ergo, la importancia que tiene la Intervención temprana en el desarrollo de la conciencia fonológica como habilidad metalingüística a la base del aprendizaje de la lectura inicial ha sido demostrada en numerosos estudios. En efecto, la iniciación a la lectura en un sistema alfabético como el español, requiere del desarrollo de habilidades específicas que permitan captar las reglas de conversión *fonema-grafema*; dichas habilidades pueden desarrollarse independientemente del nivel socioeconómico y el manejo de vocabulario de los niños. En este sentido, la estimulación temprana de la conciencia fonológica (CF) también representa una posibilidad de iniciación a la lectura en condiciones más equitativas para los niños pertenecientes a ambientes socioculturales más desfavorecidos y es en este contexto donde la Intervención logra llevar a cabo toda una batería de ejecuciones en pos del alumnado y por correspondencia hacia su familia.

Dando abordaje al séptimo objetivo específico referido al desarrollo de estrategias que ayuden al alumno, bien cabe preguntarse ¿Qué efectos produce un programa de Intervención Psicopedagógica temprana en el desarrollo de la conciencia fonológica en los niños? La información con la que se cuenta, señala que las habilidades metafonológicas no se desarrollan espontáneamente, sino que es necesaria la Intervención específica, cuyos resultados comprueban la importancia de la evaluación y de la Intervención Psicopedagógica temprana en forma planificada y sistemática de procesos metalingüísticos implicados en el aprendizaje inicial de la lectura, tales como la conciencia fonológica y la memoria de trabajo verbal, en sujetos de educación pre-escolar y primer ciclo socialmente vulnerables y en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura.

A modo de concluir el abordaje de los objetivos específicos y en relación al octavo “realizar evaluaciones psicopedagógicas periódicas”, resulta menester aclarar que las evaluaciones psicopedagógicas periódicas arrojaron como resultado que las mismas determinan un umbral mínimo -diagnóstico previo- a partir del cual se puede empezar la instrucción y la intervención, lo cual se conecta con el objetivo de aprendizaje requerido.

Entonces, se deduce que dicho umbral de aprendizaje inicial de la lectura va a estar determinado principalmente por el desarrollo fonológico, el cual constituye el nivel de desarrollo más próximo para aprender a identificar los componentes del lenguaje escrito; en concreto, la idea es priorizar la evaluación oral primero y darle tiempo a cada alumno para pensar y organizar sus respuestas, las que posteriormente podrá expresar por escrito.

En referencia a la pregunta de investigación: ¿Cuál es el alcance de la Intervención Psicopedagógica como agente de mediación, respecto a la adquisición del lenguaje a través de múltiples mecanismos de participación en relación a la competencia lectora y desarrollo de conciencia fonológica en el Proceso de Lectoescritura en Niños de Primer Ciclo?

Es posible afirmar que contar con programas de Intervención Psicopedagógica para el desarrollo de la conciencia fonológica constituye una importante herramienta de prevención de dificultades de aprendizaje, dada la relevancia de este proceso metalingüístico en el aprendizaje de la lectura y escritura, especialmente en el aprendizaje de las reglas de conversión *fonema-grafema*, necesarias para el acceso al código. Así entonces, las conclusiones obtenidas en este Trabajo, permite afirmar la necesidad de Intervención Psicopedagógica temprana ya que se evidencian efectos positivos, tanto en el desarrollo de la conciencia fonológica como en la memoria de trabajo verbal.

Según Dehaene (2015) y Borzone (1990), la enseñanza de la conversión de letras en sonidos permite la conciencia fonológica del niño sobre el proceso de alfabetización; estas investigaciones también refutan toda enseñanza que utilice un *método global*.

De acuerdo a Borzone y Marder (2015), un niño que adquiere la lectoescritura cuanto antes (a partir de los tres años ya se encuentra en condiciones cognitivas), tiene enormes ventajas en la sociedad y en su escolarización, puesto que su adquisición organiza y actúa sobre el pensamiento, la conducta y tiene ventajas sobre el estudio en toda su vida.

Ahora bien, cuando el adulto puede organizar al niño en la práctica de la escritura, va provocando una *automatización de las competencias* del mismo, y con el tiempo, esto permite que deje de centrar su atención en el fonema y grafema para acceder directamente al significado de las palabras y por ende a la comprensión del texto.

Esta enseñanza automática y necesaria que en un principio demanda tiempo y esfuerzo, convertirá al niño en el futuro en un lector universal. Asimismo cabe señalar que cuando apremian los tiempos, el contexto áulico es muy heterogéneo y el docente necesita diversificar las actividades según los saberes de sus alumnos, no es cuestión de buscar el método óptimo, sino el que es necesario programar en las prácticas de enseñanza con actividades graduales en su complejidad y articular de a poco los contenidos propuestos proporcionando información práctica para guiar el aprendizaje, dando lugar a que el alumno comprenda que debe relacionar los conocimientos y aplicarlos a otros nuevos.

Parafraseando a Borzone y Marder (2015), el material pedagógico propuesto debe permitir el ejercicio y el entrenamiento, despertando el interés y por ende motivando al educando. A tal efecto es necesario que sea flexible y dinámico según el contexto y las características del alumnado en cuestión.

Mediante las experiencias sobre la instrucción sistemática de un contenido, se espera que se produzca el aprendizaje de un material potencialmente significativo, pero también podría darse una situación en que el alumno aprenda *por repetición* a causa de no estar motivado o dispuesto a hacerlo de una manera diferente, o que, debido a su nivel de madurez cognitiva, no le permite la comprensión de dichos contenidos. Así es como tenemos dos aspectos a señalar:

1. El docente debe saber y comprender los procesos motivacionales y afectivos por los que atraviesa el alumno antes de comenzar y durante el aprendizaje.
2. Más importante aún, Díaz Barriga y Hernández (1998) refieren que, el docente debe conocer los procesos de desarrollo intelectual y las capacidades cognitivas que se manifiestan y va adquiriendo el niño en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje.

Por ende, es muy importante detenerse a analizar la intervención del adulto en el proceso de aprendizaje, puesto que a partir de dicha intervención se puede visualizar qué conocimientos trae el niño de su contexto socio-cultural en dicho proceso de aprendizaje.

Desde otro enfoque complementario y acorde a la conceptualización de Sánchez Iniasta (2003), se requiere ser crítico y analizar *cuáles* deben ser las herramientas que necesita elegir el adulto como mediadoras para la intervención en dicho proceso de aprendizaje puesto que los ritmos de aprendizaje son diferentes como así también los intereses.

Entonces, se hace evidente la directa relación entre el nivel de Conciencia Fonológica (previa al ingreso escolar y desarrollada en el ciclo lectivo) y el posterior rendimiento académico -o fracaso escolar- en alumnos de Primer Ciclo de la Escuela Primaria.

En tanto, Canales y Porta (2016), hacen referencia a que se ha observado que el nivel de educación superior de los padres recrean situaciones de comunicación más ricas y estimulantes para sus hijos, promoviendo el desarrollo de distintos aspectos del lenguaje tales como el vocabulario o la comprensión oral.

Acorde a lo antedicho, Eslava (2001), afirma que la permanencia de los problemas fonológicos en niños con desarrollo tardío del lenguaje, está muy relacionado con el nivel cultural al que pertenecen; según ellos, los niños con condiciones culturales de buen nivel superan los problemas sin secuelas significativas para el aprendizaje de la lectura.

En consecuencia, estudios dirigidos a identificar predictores principales de la adquisición de la lecto-escritura, tales como el ambiente literario en el hogar, el nivel de vocabulario o la conciencia fonológica -entre otros- consideran como variables de control para otorgar rigor científico a sus estudios el nivel educativo y socioeconómico del hogar donde se desarrollan los niños.

Como corolario cabe decir que las habilidades comprendidas en la Conciencia Fonológica se ven fortalecidas, tanto por ejercicios, como por el proceso mismo de la adquisición de la lectoescritura, donde la Intervención es esencial componente con peso específico.

8. Referencias

Aguado, Gerardo (1993). Trastorno específico del lenguaje: Retraso de lenguaje y disfasia. Ediciones Aljibe, Málaga, 1999, 217 págs. ISBN: 9788497002172.

Aguilar Villagrán, Manuel; Navarro Guzmán, José I.; Menacho Jiménez, Inmaculada; Alcalá Cuevas, Concepción; Marchena Consejero, Esperanza; Olivier, Pedro Ramiro (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, vol. 22, núm. 3, 2010, pp. 436-442. ISSN: 0214-9915. Universidad de Oviedo, Oviedo, España

Beltrán Portero Paola Natalia (2016), Proyecto socioeducativo de titulación previo a la obtención del Título de Magister Tratamiento de Dificultades de Aprendizaje. Universidad Central del Ecuador. Facultad de Filosofía, Letras y Cs. de la Educación. Rescatado de: [file:///C:/Users/brenda/Downloads/T-UCE-0010-1570%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/brenda/Downloads/T-UCE-0010-1570%20(1).pdf)

Borzzone, Ana María y Marder, Sandra (2015). Leamos juntos. *Ed. Paidós*. Buenos Aires, Argentina.

Bravo Valdivieso, Luís. (2002) La Conciencia Fonológica Como una Zona de Desarrollo Próximo para el Aprendizaje Inicial de la Lectura. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 165-177. ISSN 0718-0705
Rescatado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100010

Calderón, G., Carrillo, M., y Rodríguez, M., (2006). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *En revista de Filosofía y Psicología. 1 (13): 81-100.*

Canales Jara, Yanina y Porta María Elsa (2016). El Nivel Educativo y Socioeconómico del Hogar y Habilidades Pre-Lectoras en Escuelas Urbano y Urbano-Marginales de la Provincia de Mendoza. Argentina. Volumen 16, Número 2. pp. 1-26. ISSN 1409-4703
Rescatado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v16n2/1409-4703-aie-16-02-00177.pdf>

Dehaene, Stanislas (2015). Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula. *Ed. Siglo Veintiuno*. Buenos Aires, Argentina:

Dehaene, Stanislas (2017) El cerebro lector (*cuarta edición*) *Ed. Siglo Veintiuno*. Buenos Aires, Argentina.

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Ed. Mc Graw Hill México, en *Lectura 2- La Didáctica en el Siglo XXI, Rol Docente y El Aprendizaje*.

De la Calle A, M., Aguilar, M., Navarro J, I. (2016). Desarrollo evolutivo de la Conciencia Fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de Investigación en Logopedia núm. 1*, 2016, pp. 22-41. E-ISSN: 2174-5218
Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo, España.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350846066002>

García, J., & González, L. (2006). Diferencias en la conciencia morfológica, la escritura y el lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño. *Psicothema*, 18 (2), 171-179.
Rescatado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=72718202>

Gutiérrez Fresneda, R., & Díez Mediavilla, A. (2018). Conciencia Fonológica y Desarrollo Evolutivo de la Escritura en las Primeras Edades. *Educación XXI*, 21 (1), 395-415. ISSN: 1139-613X. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España.
<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=70653466018>

Hernández, M., & Jiménez, J. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y Aprendizaje*, 24, 379-395.

Herrera, L., Defior, S., & Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y aprendizaje*, 30 (1), 39-54.

Mejía de Eslava Lydia y Eslava Cobos Jorge (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurol. Colombia*; 24:S55-S63.

Rescatado de: https://www.acnweb.org/acta/2008_24_S2_55.pdf

Owens Robert E. (2008). *Desarrollo del Lenguaje*. Quinta edición. Pearson Educación S.A. Madrid. RigormaGrafic, SL. ISBN: 978-84-205-3715-3

Rescatado de:

<http://1314-procesos-infantil.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/owens2008-desarrollo.pdf>

Pruzzo de Di Pego, Vilma (2004). *Bibliografía de Fracaso Escolar. Recuperación Psicopedagógica. Editorial "Espacio Editorial"*. Buenos Aires, Argentina. ISBN 10: 9508020555 / ISBN 13: 9789508020550

Sánchez Abchi, V., & Diuk, B., & Borzone, A., & Ferroni, M. (2009). El Desarrollo de la Escritura de Palabras en Español: Interacción Entre el Conocimiento Fonológico y Ortográfico. *Interdisciplinaria*, 26 (1), 95-119.

Rescatado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=18011862005>

Sánchez Iniesta, Tomás (2003). La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza. *Ed. Magisterio del Río de La Plata*. Buenos Aires, Argentina.

Troncoso María Victoria y Díaz-Caneja (2019). *Patricia. Lectura y Escritura*.

Rescatado de:

<https://www.down21.org/component/content/article.html?itemid=2084&showall=1&id=1136:lectura>

Varela Osorio, K., & Viecco Reyes, S., & Florez Trochez, S. (2014). Diseño y ejecución de actividades para la estimulación en conciencia fonológica en los niveles de pre jardín y jardín. *Zona Próxima*, (20), 47-58. ISSN 1657-2416

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85331022006>

9. Anexos

Anexo N° 1

Entrevista dirigida a docentes

1. ¿Sabes a que nos referimos cuando hablamos de Conciencia Fonológica?
2. ¿Consideran que es de importancia que se comience a desarrollar en los primeros años de la infancia?
3. ¿Cómo creen que incide la conciencia fonológica en la lectoescritura de sus alumnos?
4. ¿Qué estrategias o recursos utilizan para el desarrollo de esta conciencia fonológica? ¿Cómo se llevan a cabo?
5. ¿Qué dificultades ven con más frecuencia en el proceso de enseñanza de la lectoescritura? ¿Cómo influye estas dificultades en los alumnos?

Entrevista Seño de 1° Grado

1. Cuando hablamos de conciencia fonológica hacemos referencia a la habilidad que permite a los niños reconocer y usar los sonidos del lenguaje hablado. La conciencia fonológica está compuesta de un grupo de habilidades. La más sofisticada es llamada conciencia fonémica. También es la última que se desarrolla. Esta habilidad permite que los niños identifiquen sonidos individuales (fonemas) en una palabra. Esto incluye la capacidad de separar una palabra en los sonidos que la integran y mezclar sonidos individuales para formar palabras. También involucra la capacidad de sumar, restar o de sustituir nuevos sonidos en palabras.
2. Si es importante ya que en jardín esto significa ser capaz de seleccionar palabras rítmicas y contar el número de sílabas en un nombre. También involucra darse cuenta de cuántos sonidos se repiten (aliteración). Después, la habilidad progresa de darse cuenta a hacerlo. Los niños identifican palabras que riman y separan palabras en sílabas o en sonidos sencillos escuchando en lugar de aplaudiendo.
3. Desde nuestra experiencia y trabajando con grados chicos, incide mucho en la lectoescritura, porque si los chicos no pueden reconocer el sonido, omiten letras, por tal escriben mal.

4. Se trabaja desde el dictado marcando el sonido, para llegar al autodictado, también lectura de textos marcando las sílabas con la ventanita, uso de imagen, letras móviles, etc.
5. En la lectoescritura la dificultad se puede ver con las palabras que llevan consonánticas, como: br, bl, gr, fr, fla, etc, influye en la frustración, o poder hablar bien, etc.

Entrevista Señal de 2º Grado

1. Considero que los niños aprenden a leer desde muy pequeños, porque el hecho de leer etiquetas ya eso es lectura, los símbolos, los signos. Todo eso es el proceso que se va manejando para la lectura, que le sirve para que logren un mejor proceso. La estimulación con lectura de cuentos desde el hogar, el conversar muchísimo con los niños, lectura de imágenes.
2. El proceso de lectura es algo innato del ser humano en su propia naturaleza; partimos de presentarle láminas que llamen la atención de los niños que sean atractivas y de gran tamaño que puedan inicialmente realizar una prelectura a su manera.

Métodos utilizados

3. Como método, a los chicos se les comienza con actividades como transcribir lo que comen eso ya es lectura y escritura. Primero por asociación y luego porque comprenden que es lo que dicen cada una de las palabras que escribimos.
4. El método natural que también es conocido como global, según la propuesta de este método tiene varios pasos; de donde partimos de una frase de interés de los niños que sea interesante para ellos en las cuales repiten en varias ocasiones de manera verbal y escrita; el segundo paso desglosar la frase en palabras, las dividen en sílabas; el tercer paso los niños vuelven a escribir la frase completa, las encierran con un color de preferencia y luego escriben las consonantes, las repiten y las asociamos con las vocales.

Conciencia Fonológica

5. No sabría explicarla científicamente o con las palabras correctas, pero es que a cada grafema le corresponde un fonema, entonces es la conciencia de esto.
Es algo novedoso donde a partir de la adquisición de cuentos, coplas, rimas, fábulas los niños se interesan por la aprensión de la lectura.

Entrevista Señor de 3° Grado

1. La lectura empieza con un proceso formal que nosotros le llamamos la lectura de imágenes entonces se les presenta a los niños unas láminas que van de algo muy sencillo a algo muy complejo.
2. Los procesos lectores se adquieren por el entorno de forma natural y por asociación, de imágenes, letras etc.

Métodos utilizados

3. Ellos asocian, por asociación se aprenden las vocales, las consonantes, nosotros trabajamos mucho con el cuento, con poesía, rimas.
4. Desde el ministerio de educación nos dicen que tenemos que trabajar con el método global, pero en nuestro caso no nos ha servido los niños o la gran mayoría del curso llega a 3° sin saber leer y escribir, y así luego te dicen: - Enséñale como quieras con tal que termine 3° alfabetizado...” “yo particularmente voy mechando varios métodos generalmente el silábico con el global, es depende el grupo de alumnos que tenga o el caso particular que se me presente.

Conciencia Fonológica

5. Es la conciencia que uno va adquiriendo de su propio proceso lector, a medida que va aprendiendo a leer y escribir.

Es que a una letra le corresponde un sonido, es tener conciencia de lo que se lee.

Anexo N° 2

2-ENCIERRA LAS LETRAS QUE ESTAN EN TU NOMBRE

MI NOMBRE EMPIEZA POR LA LETRA...

ISAIAS

i

MI NOMBRE TERMINA CON LA LETRA...

ISAIAS

S

Trabajo con “letra inicial” y “letra final” mezclando sonidos individuales para formar palabras.

VIERNES 23 DE MARZO

☺ ISAIAS

LENGUA

QUIÉN LE PUSO EL NOMBRE A LA LUNA

LUNA LAGUNA
LANA LAPIZ
LORO LUCAS
LOMA ROSA LUNA
LUNA



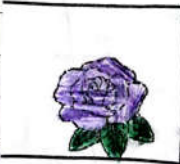
ELEFANTE






Trabajo con letra inicial “L” habilidad que permite a los niños reconocer y usar los sonidos del lenguaje.

Método Alfabético o por Asociación de Imágenes, es decir escribir la palabra a partir de una imagen. Además, la habilidad progresa cuando ellos identifican palabras que riman.




JUEVES 5 DE ABRIL
 OISAIAS

ESCRIBO EL NOMBRE Y LA RIMA

	LUNA
	ELEFANTE
	ROSA

		
		
LEÓN	LATA	LAMA
	LAPIZ	

MARCO LA PALABRA CORRECTA

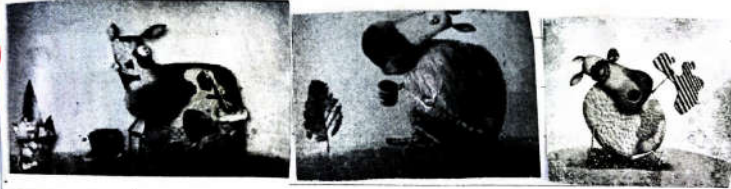
	LONA LATA <u>LUNA</u>		RATA <u>ROSA</u> RONDA
	<u>ELEFANTE</u> LEGANTE ESPEJO		MATE <u>MAR</u> MONO

Método Alfabético o por Asociación de Imágenes.

Conciencia Fonémica, permite que los niños identifiquen sonidos individuales (fonemas) en una palabra. Y en este caso ya se escriben oraciones.

LENGUA

ORDENO LA SECUENCIA



MIRO LAS IMAGENES Y ESCRIBO ORACIONES

LA VACA SE SACO LAS MANCHAS

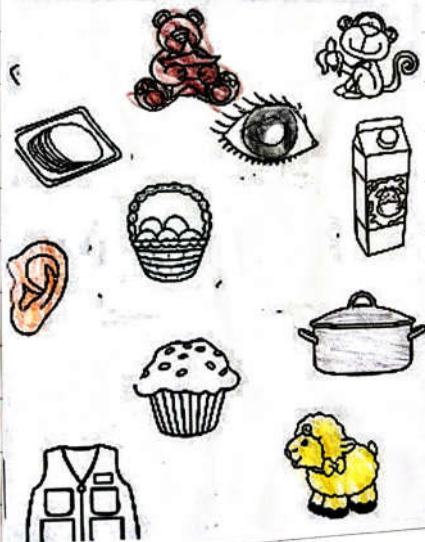
LA VACA SE PINTO DE NEGRO

LA VACA TOMO... SOL CON UN CARTÓN

LENGUA

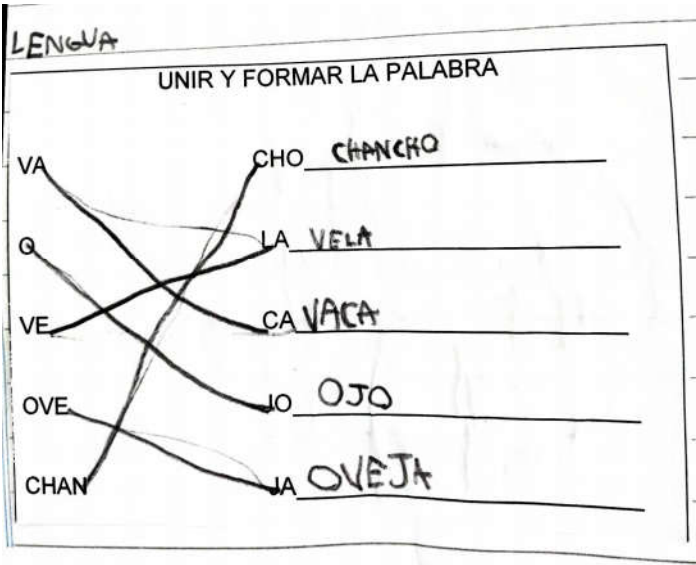
PINTO LOS OBJETOS QUE EMPIEZAN

CON "O"



Método Alfabético: con asociación de la letra "O" con la imagen.

Método Global y Silábico:
se unen sílabas con sentido
y luego se escribe la
palabra formada.



EL ZOO DE JOAQUÍN

ESCRIBIMO PALABRAS QUE COMIENCEN COMO

CACHIVACHES

CASA_CARAMELO_CARA_CATALINA_CUATRO_CINCO_CERO

MI CASA ES GRANDE

CATALINA ES RUBIA

EL CARAMELO ES RICO

Método Alfabético: a medida que se conocen varias letras, se van combinando en grupos de 2, de 3, de 4 y hasta de 5 letras, formando grupos de letras con o sin sentido y palabras.

Anexo N° 3

Compromiso de Colaboración y Autorización

Santa Rosa (LP), de de 2019

Don/ña.....padre/madre de.....

Autoriza a participar a mi hijo/a de la Encuesta y toda otra acción académica y/o de investigación llevada a cabo por la Srta. Weigum Esnaider, Brenda Antonella, DNI 37.826.803 dentro de la Escuela N° 258 de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa, solo con la finalidad de incluir sus estudios y análisis de las respuestas de mi hijo/a y las mías propias a las diferentes tareas específicas de su Carrera de Licenciatura en Psicopedagogía en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores.-----

De todo lo cual se informa que mi consentimiento se halla ajustado al consenso con la Profesional antes mencionada en fiel cumplimiento del artículo N° 5 y demás articulados de la Ley Nacional Argentina N° 25.326 de Protección de los Datos Personales.-----

Firma y aclaración

Compromiso de Confidencialidad

Santa Rosa (LP), de de 2019

Quien suscribe al pie de la presente Carta Compromiso, Weigum Esnaider, Brenda Antonella, DNI 37.826.803, se compromete a cumplir el Compromiso de Confidencialidad por el que no dará publicidad ninguna de las respuestas obtenidas durante las Encuestas realizadas con su hijo/a de nombre....., y que sólo hará uso de ellas (de manera anónima) en el Trabajo Final (Tesis/Tesina) de la Carrera de Licenciatura en Psicopedagogía en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores.-----

De todo lo cual se informa a los respectivos padres/madres, el fiel cumplimiento de lo establecido por el artículo N° 5 y demás articulados de la Ley Nacional Argentina N° 25.326 de Protección de los Datos Personales.-----

Firma y aclaración