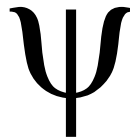


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO



**PROGRAMA BASADO EN EVENTOS DE
LECTOESCRITURA PARA FAVORECER EL
CONOCIMIENTO DEL LENGUAJE ESCRITO EN
PREESCOLAR**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PRESENTA:

JUANA CELENE GUERRERO ILESCAS

ASESORA DE TESIS: ALEJANDRA CASTILLO PEÑA.

COOASESOR DE TESIS: SERGIO LÓPEZ VÁZQUEZ.

UNA DEDICACIÓN ESPECIAL A:

A Dios: Por permitirme realizar y concretar este sueño a lado de la gente que más quiero.

A Mis padres: Por darme la vida, su amor, su cariño, su apoyo en todo momento y tantas enseñanzas que me han ayudado a ser la persona que soy hoy, los quiero.

A Erika: Gracias por estar cuando te necesito y por todo tu apoyo constante para la realización de este proyecto.

A Mis abuelos: Gracias por su apoyo sin ustedes tampoco lo habría logrado. Especialmente a *Juana y Humberto*, gracias por ser unos padres para mi hermana y para mí, gracias por el apoyo incondicional durante toda mi vida, por sus consejos y estar ahí cuando los necesito, los quiero.

A Iván: Gracias por estos años que hemos estado juntos, por tu paciencia, tu comprensión, tu apoyo constante y por compartir este sueño conmigo.

A Todos mis tíos y tías: Gracias por su apoyo en todo momento y por sus consejos que me han dado durante toda mi vida. Especialmente a mi tío *Juan*, gracias por estar en cada momento de mi vida, por todos sus consejos y enseñanzas, gracias por su apoyo para este proyecto y por ser una persona importante en mi vida.

A Carlos Humberto: Gracias por tu apoyo incondicional sin ti tampoco hubiera podido lograr concluir este proyecto, te quiero.

A "La Gaviota": Gracias a esta gran Institución a todos y cada uno de los que forman parte de ella, gracias por proporcionar el apoyo necesario para concluir este proyecto, especialmente a todos mis niños por la gran enseñanza de vida que día a día me dan.

A todos los alumnos que involuntariamente participaren en la aplicación de este proyecto.

Maestra Alejandra: Gracias por su asesoría para este proyecto ya que sin su invaluable apoyo no hubiera sido posible su elaboración.

Maestro Sergio: Gracias por su coasesoría, su constante apoyo y disposición en todo momento requerido, su participación en este proyecto es invaluable.

ÍNDICE

Introducción	1
Justificación	4
 <u>CAPITULO I</u>	
1. Marco Teórico	6
1.1. Formas de Definición de la lectura y la escritura	6
1.2 Enfoque Conductista de la enseñanza de la lectura y la escritura	7
1.3 Perspectiva conductista sobre la lectura	7
1.4 Perspectiva conductista sobre la escritura	9
1.3.1 Método sintético o silábico	16
1.3.2 Método analítico o global	17
1.5 Enfoque Psicogenético de la enseñanza de la lectura y la escritura	18
1.6 Perspectiva psicogenética sobre la lectura	20
1.7 Perspectiva psicogenética sobre la escritura	21
1.8 Importancia de la lecto-escritura	29
1.9 Conocimientos involucrados en la lecto-escritura	30
1.10 Cómo se aprende la lectura y la escritura	33
1.11. Niveles de conceptualización	34
✚ Nivel Presilábico	34
✚ Nivel Silábico	38
✚ Nivel Silábico-Alfabético	40
✚ Nivel Alfabético	41
1.12 Cómo y cuándo fomentar el aprendizaje de la lecto-escritura	44
1.13 Qué son los eventos de lecto-escritura	47

CAPITULO II

2. Método	49
2.1 Planteamiento del problema	49
2.2 Objetivo general	50
2.3 Tipo de investigación	50
2.4 Diseño	50
2.5 Hipótesis	51
2.6 Variables	51
2.7 Población	51
2.8 Instrumentos	51
2.9 Cuadro de valores de los Niveles de Conceptualización de la lectura y la escritura	58
2.10 Procedimiento de la investigación	59
✚ Fase I	59
✚ Fase II	64
✚ Elaboración del programa	64
✚ Tabla de actividades	65
✚ Fase III	67

CAPITULO III

3. Resultados	67
3.1 Análisis Cuantitativo	70
3.1.1 Análisis estadístico general sobre “Observación de los logros de la lecto-escritura inicial” (Nivel de acercamiento a la lectura y la escritura)	77
✚ Análisis pretest grupo experimental-pretest grupo control	78
✚ Análisis pretest-postest grupo experimental	82
✚ Análisis postest grupo experimental-postest grupo control	85
✚ Análisis pretest-postest grupo control	88

3.1.2 Análisis estadístico general sobre “Guía de evaluación de primer grado” (Niveles de conceptualización y apropiación de la lecto-escritura)	92
✚ Análisis pretest grupo experimental-pretest grupo control	92
✚ Análisis pretest-postest grupo experimental	96
✚ Análisis postest grupo experimental-postest grupo control	99
✚ Análisis pretest-postest grupo control	102
3.2 Análisis estadístico por Categorías para el grupo experimental	105
3.3 Análisis estadístico por Categorías para el grupo control	117
3.4 Análisis de Correlación	127
✚ Análisis de Correlación pretest	127
✚ Análisis de Correlación postest	131
3.5 Breve análisis de los valores obtenidos de p	134
3.6 Análisis Cualitativo	140
3.7 Análisis por Alumnos	159
 <u>CAPITULO IV</u>	
4. Conclusiones	176
✚ Sugerencias para futuras investigaciones	182
✚ Referencias bibliográficas	183
✚ Anexo 1	186
✚ Anexo 2	199
✚ Anexo 3	200

INTRODCCIÓN

En una sociedad como la nuestra en donde por necesidad nos enfrentamos a diversas tareas que por más simples que parezcan están inmersas en contextos alfabetizados en los que resulta necesario leer y escribir, por lo tanto favorecer el dominio del lenguaje escrito pasa a ser uno de los propósitos fundamentales de la educación básica, para una vida cotidiana de mayor calidad.

La importancia de promover la apropiación del lenguaje escrito y el entendimiento del proceso psicogenético que se sigue en su adquisición, se pueden ver reflejados en los planteamientos del plan y programas de estudio de nivel preescolar. En este, desde su reestructuración en el año 2000, se plantea dentro del campo formativo de *Lenguaje y Comunicación* el desarrollo de competencias encaminadas a favorecer el acercamiento al lenguaje escrito desde este nivel.

Sin embargo, en muchos colegios de educación preescolar ya sea de gobierno o privados se ha incorporado la enseñanza de la lecto-escritura desde una perspectiva tradicional en donde es común observar alumnos realizar un sin número de planas, iniciando con bolitas y palitos para pasar después a las letras y sílabas sueltas y por último la formación de frases.

Los planteamientos actuales basados en la comprensión del proceso de apropiación del lenguaje escrito, señalan una forma diferente de aprender a leer y escribir, así como que el niño desde sus primeros años de vida logre comprender y producir palabras del lenguaje oral, sin necesidad de ejercicios específicos, sino sólo gracias al hecho de que se encuentra en un contexto en donde se usa el lenguaje oral y le es necesario aprender para la comunicación de sus necesidades

más básicas, entendiendo y dominando de esta misma manera el lenguaje escrito, estando inmerso en contextos alfabetizados en donde la lectura y la escritura se emplea para realizar diversas tareas y cumplir diferentes necesidades.

Desde esta perspectiva, el papel del maestro más que enseñar las letras, es de promover eventos de lecto-escritura, que no es otra cosa que situaciones en las cuales los niños vean a otros o a ellos mismos e los planteamientos anteriores intentando comprobar si realmente la participación en dichos eventos de lecto-escritura favorece el conocimiento del lenguaje escrito en los alumnos de nivel preescolar.

Para comprobar lo anterior se diseñó un programa basado en eventos de lecto-escritura, por medio de una investigación de tipo explicativo, analizando los cambios producidos en el nivel de conocimientos de los niños de preescolar sobre la lecto-escritura.

La presente tesis se encuentra estructurada de la siguiente manera:

En el marco teórico se plantean los conceptos básicos para entender la perspectiva teórica que fundamenta este trabajo. Para ello fue necesario presentar primeramente los enfoques que ha adoptado la enseñanza del lenguaje escrito durante diferentes momentos históricos. Esto permite dar cuenta de las diferencias entre la propuesta adoptada en este documento y las propuestas tradicionales de la enseñanza del lenguaje escrito.

Una vez planteado que este trabajo se basa en una perspectiva psicogenética de la apropiación de la lectura y la escritura, se describen los Niveles de conceptualización por los que pasan los niños en el proceso de adquisición del lenguaje escrito. La descripción de niveles fue fundamental es este

trabajo puesto que permitió, por una parte localizar un instrumento que fuera congruente con la perspectiva adoptada por este trabajo, y por otro lado, porque permitió analizar los resultados para evidenciar el paso de un nivel a otro de los sujetos. También en este apartado se analizan planteamientos generales sobre cómo y cuándo fomentar el aprendizaje de la lecto-escritura desde dicha perspectiva. Al dar respuesta al cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito se definen y caracterizan a los eventos de lecto-escritura como una situación que puede permitir el logro del propósito planteado. Es por ello que se adoptaron estos como estrategia básica del programa de intervención.

Posteriormente se presenta el método en donde se describen las características y procedimientos seguidos en este trabajo, en donde se expone cómo el conocimiento del lenguaje escrito fue medio a partir de dos variables distintas: el acercamiento a la lectura y la escritura y la conceptualización y apropiación de la misma; para posteriormente pasar a la presentación de resultados y conclusiones.

Al término de la investigación se encontró que los eventos de lectoescritura no favorecieron el ***Nivel de acercamiento a la lectura y la escritura*** de manera significativa, ya que las puntuaciones del grupo experimental que eran necesarias para lograr dicha diferencia sólo alcanzaron al grupo control sin obtener un mejor puntaje que él. Sin embargo, sí logró favorecer el ***Nivel de conceptualización y apropiación de la lecto-escritura***.

JUSTIFICACIÓN

La lectura y la escritura han sido desde el inicio de la vida del hombre importantes y útiles para la comunicación de ideas, necesidades, creencias, etc. En el siglo XXI es indispensable la comunicación ya sea oral o escrita, siendo importante que los niños se puedan involucrar desde una edad temprana en estos procesos, para poder verlo como algo cotidiano y que se de en continuo desarrollo con él.

A los niños una de las cosas que más les interesa es el juego, por ello los adultos deben tratar de involucrar al niño en eventos de lecto-escritura en donde sientan que están jugando pero de verdad están descubriendo y explorando nuevos conocimientos.

“En cada uno de esos momentos en esos eventos de lecto-escritura como yo los llamo el niño está descubriendo, explorando y jugando con el desarrollo del sistema de escritura” (Goodman en Ferreiro y Gómez, 1982,108).

Es necesario que desde pequeños tomemos conciencia de que la lectura y la escritura son importantes para la supervivencia del hombre, con la existencia de los tipos de comunicación como son los libros, las librerías las bibliotecas, los diccionarios, las enciclopedias, los periódicos, las cartas, las monedas, los documentos de identidad, los carteles en las calles, las etiquetas en los productos, la televisión, las computadoras, las recetas medicas, la literatura, las leyes, etc.

“La etapa ideal para mostrar libros a los niños comienza cuando son bebés incluso desde las seis semanas de edad” (Burns, 2000, 19). Es por ello que se trabajó este proyecto con niños de 4 a 5 años de edad ya que entre más pequeños observen los eventos de lecto-escritura mayor será el gusto por estos procesos.

“los niños inician estos aprendizajes sin pedirnos permiso, tampoco hacen el recorrido que les proponemos, sino el marcado por su propio funcionamiento interno” (Ferreiro y Teberosky en Bonals, 1998, 31).

Así como existen talleres de costura, cocina, relajación, manualidades, matemáticas, etc. Es importante se lleven a cabo y sean difundidos talleres tanto para niños y adultos sobre la lecto-escritura ya que esto favorecerá así su aprendizaje.

Cabe señalar que este programa no pretendió enseñar a leer en términos tradicionales, sino ayudar a que el niño avanzará en cuanto al nivel de conocimientos sobre su lenguaje escrito, por ejemplo: si se encontraba en un nivel presilábico y en subnivel de grafismos primitivos lo que se busca es que por lo menos avanzará al subnivel de escrituras unigráficas o por que no, tal vez diera un cambio no de subnivel a subnivel sino de nivel a nivel por ejemplo: si antes de la intervención se encontraba en el nivel presilábico y en subnivel de escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial y al término de la aplicación del programa se demostró que hubo un avance al nivel silábico con un subnivel de escrituras silábicas iniciales, se puede decir que fue logrado uno de los objetivos del trabajo.

Es por ello que en esta investigación se intentó contestar el siguiente planteamiento del problema:

¿El programa basado en eventos de lecto-escritura favorece el conocimiento del lenguaje escrito en preescolar?

Se trabajó con las siguientes variables:

VI: Programa basado en eventos de lecto-escritura.

VD: Nivel de conocimientos sobre su lenguaje escrito.

CAPITULO I.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 FORMAS DE DEFINICIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

Dar una definición de lectura y escritura no es fácil por todo lo que implica, siendo más estos dos procesos tan importantes y la complejidad de lo que se trata de definir, a las cuales se les tendrá que dar la universalidad que reclama tanto uno como el otro. Hay variadísimas definiciones y casi se pudiera decir que cada autor que se ha ocupado de ellas a manifestado una distinta, por ello se podrán encontrar con definiciones de la lectura que van desde la traducción y decodificación hasta la comprensión y codificación acompañadas de experiencias previas, mientras que de la escritura están las que la ven como la traducción del lenguaje oral al escrito hasta los que la ven como una forma de representar significados.

En este momento no nos podemos inclinar hacia una dentro de la mencionada gama de definiciones, así que mejor se revisa a continuación cada una de ellas para después decir cual o cuales se adoptaran para la realización de este trabajo.

Cabe aclarar que tanto Emilia Ferreiro, Anna Teberosky, Alisón Garton y Chris Pratt serán mencionados durante el enfoque conductista, lo cual no quiere decir que los autores adopten esta postura y estén de acuerdo con ella, se tomaron las citas por que ayudarán a explicar mejor el enfoque y así posteriormente decir por que no están de acuerdo con este.

Comencemos por mencionar que existen dos formas de entender la lecto-escritura, la primera es mediante el enfoque conductista y la segunda a través del enfoque psicogenético, a continuación analicemos en que consiste cada una de ellas.

1.2 ENFOQUE CONDUCTISTA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.

La alfabetización para el conductismo es el aprendizaje de una serie de habilidades observables y medibles que implican procesos psicológicos periféricos de tipo perceptivo y motriz, para ellos escribir es la habilidad de codificar sonidos en letras y leer es descodificar letras en sonidos a continuación se justificará esto con algunos autores.

1.3 Perspectiva Conductista sobre la lectura

El enfoque conductista concibe a la lectura como una traducción de lo escrito a lo oral, es decir, una decodificación de grafías en sonidos.

“Tanto la Psicología como la Pedagogía han encarado el aprendizaje de la lectura como un inevitable mecanismo de respuesta en correspondencia entre lo oral y lo escrito” (Ferreiro y Teberosky, 1979,40). Para los defensores de este enfoque leer es darle sonido a cada una de las grafías que están plasmadas en el papel es decir, que a cada signo escrito le debemos de dar su sonorización y no se va más allá de la simple decodificación y de un descifrado del texto. La lectura es una cuestión mecánica tomando en cuenta que cuando se realiza una actividad mecánicamente, ya sólo se hace por hacerlo sin pensar en que si tiene o no alguna finalidad, realizándolo por simple impulso.

“El aprendizaje de la lectura y la escritura es una cuestión mecánica; se trata de adquirir la técnica del descifrado del texto” (Ferreiro y Teberosky, 1979, 19). Tal vez no nos hemos dado cuenta que cuando vemos algún letrado ya sea un espectacular, en algún negocio, en una prenda de vestir, en un restaurante, etc. inmediatamente lo que hacemos es leer lo que dice pero no sólo lo hacemos por

leer sino lo que hacemos es darle sonido a las grafías pero además hay una decodificación y una codificación para entender el mensaje transmitido y darle un significado lo cual revisaremos con más calma en el enfoque psicogenético, es por ello que a todos estos se les llaman estímulos gráficos, los cuales se les da el sonido al leer.

Otra idea que se defiende es que la escritura son estímulos gráficos que los sujetos al verlos les darán respuestas sonoras, ya que al ver una grafía se provocara el estímulo para expresar inmediatamente el fonema correspondiente.

“La lectura se concibe, simplemente, como una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos” (Ferreiro y Teberosky, 1979, 19).

Pero no sólo la conciben como un inevitable mecanismo de respuestas, una traducción de lo escrito a lo oral o como respuesta a estímulos gráficos, sino también se piensa que lo importante es el sentido de la vista que es por donde entra la información, ya que sólo es reconocer lo que se esta decodificando sin llegar a la codificación de la información hasta obtener una interpretación y comprensión de ella.

La lectura se tiene que comenzar con unidades que a los niños les sea significativo en su contexto cotidiano, de aquí el que lo llamen “ideo-visual” (Ferreiro y Teberosky, 1979, 20). Relacionando las grafías que el niño ve con lo que ha vivido en sus experiencias previas, no siendo lo más importante las experiencias sino los datos visuales que obtiene el niño.

“No importa cual sea la dificultad auditiva de lo que se pretende, puesto que la lectura es una tarea fundamentalmente visual” (Ferreiro y Teberosky, 1979,20). En resumen para el enfoque conductista se puede encontrar que la lectura es un acto mecánico, al igual que la escritura, una traducción de lo escrito a lo oral, una

decodificación de grafías en sonidos, un simple descifrado del texto y por último un acto ideo-visual y una relación de las experiencias con lo que se lee, sin darles tanta importancia a estas últimas, sino a las grafías observadas.

Algunas actividades que se pueden encontrar para el aprendizaje de la lectura desde este enfoque son los de discriminación visual, por ejemplo: Distinguir las letras tanto mayúsculas como minúsculas, vocales y consonantes, es común que se haga que el niño aprenda todo el abecedario para después aprender el sonido que se le da a cada una de las letras y así poder juntar las letras y terminar dándoles la traducción de lo escrito a lo oral.

Aquí tenemos la M y la A su sonido que tiene cada una es diferente de una es mmm... y de la otra es aaa... pero si las juntamos dicen MA. Es así como para los defensores de este enfoque se da el proceso de la lectura.

1.4 Perspectiva Conductista sobre la escritura

Para este la escritura es la traducción del lenguaje oral al escrito, idea que a dominado el pensamiento de autores investigadores y docentes desde la educación preescolar hasta la Universidad.

“La escritura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral como imagen más o menos fiel según los casos particulares” (Ferreiro y Teberosky, 1979,19), es decir, que lo que se dice se puede plasmar con letras en un papel quedando escrito tal y como se dijo oralmente. Desde esta perspectiva la escritura es el conjunto de marcas gráficas producidas para ocupar “el lugar de” algo. Para este enfoque los niños necesitan estar en un nivel de educación para poder aprender a leer y escribir.

“los niños no aprenden y de hecho no deben aprender a escribir sino hasta que entran en la escuela” (Garton, 1991, 173), es decir, que la alfabetización de las personas tiene que comenzar en la escuela y no antes, así como también que tiene que ser enseñada por maestros cualificados, entendiendo por esto que las personas que están en el contexto del niño (sus hermanos mayores, sus tíos, padres, etc.) no pueden, no deben y no tienen la capacidad para enseñar la escritura a los niños.

Desde esta perspectiva se parte de que la escritura debe ser enseñada hasta una cierta edad, una adecuada maduración y en estado escolar, es decir, sólo cuando el niño ya esté en la escuela que es aproximadamente a los seis años que entran a educación primaria y tiene contacto con los profesores.

“La escritura es una actividad muy compleja y que por consiguiente debe ser enseñada por maestros cualificados” (Garton, 1991, 173).

La escritura es considerada como la representación del lenguaje oral además de tomarla como una actividad mecanicista, en donde lo importante para ésta es el movimiento de la mano, es decir, de la psicomotricidad, como si con sólo hacer la pinza fina, tener un lápiz en ella y mover la muñeca lográramos conseguir la escritura.

“Inicialmente, el aprendizaje de la lectura y la escritura es una cuestión mecánica” (Ferreiro y Teberosky, 1979, 19).

Otra idea que sostienen este enfoque es que:

“Los niños deben primero recibir las habilidades básicas en la lectura y después serán capaces de hacer uso de esas habilidades al aprender a escribir” (Garton,

1991, 174). Entonces partiendo de esto se puede decir que primero se debe enseñar a los niños a leer y después a escribir.

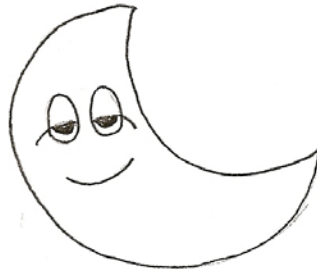
Las actividades que se manejan para la enseñanza de la escritura desde este punto de vista se basan en lo que se mencionó como psicomotricidad fina, algunas de las actividades que se sugieren son: colorear dibujos, rellenar dibujos y hacer planas.

En general se pueden encontrar desde un enfoque conductista los siguientes ejercicios veamos a continuación más afondo cuatro ejemplos tomados de las autoras Almada y Calderón (1992).

En el primer ejemplo, es cuando le ponen al niño una hoja con un dibujo en ella y se le pide que lo coloree, ahí lo que se busca es que el niño desarrolle el movimiento de la mano y que exista una soltura de la muñeca, es decir, un movimiento de la mano realizando la pinza fina.

Por último aquí se ve el relleno del dibujo con las placas de papel crepé haciendo bolitas con las yemas de los dedos para ejercitar su psicomotricidad. Esta es una cuestión mecánica no se lee ni se escribe sólo se desarrolla la psicomotricidad en concreto desarrollan la pinza fina sin que exista una actividad en la que este el proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura.

IMAGEN 1.

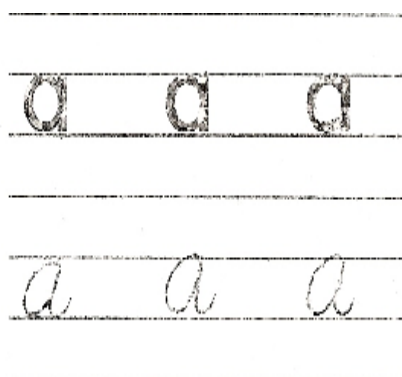


Rellena el dibujo con bolitas de papel crepé.

En la imagen 1 podemos ver como es que se comienza a rellenar el dibujo con placas de papel crepé, estas las tendrá que hacer en pequeñas bolitas con las yemas de los dedos y después rellenar el dibujo de la figura o letra, haciendo la pinza fina en el boleado del papel.

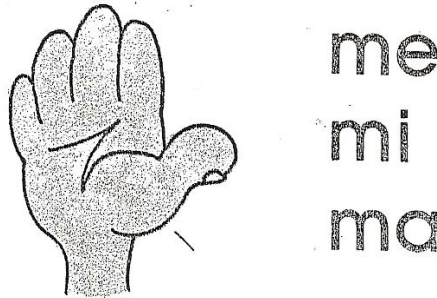
Por último las planas, se comienza desde que se deja que el niño tapice la hoja de puros garabatos como el gusano (*o-o-o* , *o-o-o*), después de palitos y bolitas (o-l-o-l) hasta llegar a hacer la plana del abecedario desde la a tanto en mayúsculas como minúsculas hasta llegar a la z.

IMAGEN 2.



En la imagen 2 se observa la actividad en donde se le da al niño la instrucción de “repasa las letras con tu lápiz”, lo que los niños hacen aquí es tomar su lápiz y repasar una y otra vez la letra que esta impresa en el papel. Cabría preguntarnos ¿Por qué es conductista? en este ejemplo vemos que toman a la escritura como una cuestión mecánica misma que hacen mención en el enfoque conductista Ferreiro y Teberosky (1979), ya que sólo se hace la actividad por hacerlo sin pensar en que si tiene o no alguna finalidad realizándolo por simple impulso.

IMEGEN 3.

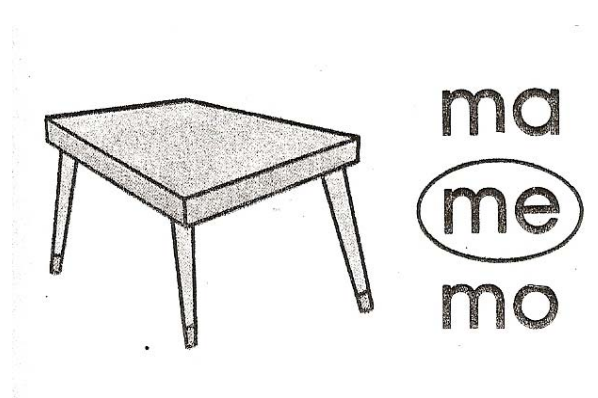


Encierra en un círculo la sílaba con que empieza el nombre de cada dibujo.

A continuación en esta imagen se puede observar que ya están involucradas las sílabas, la instrucción de lo que se tiene que hacer es “encierra en un círculo la sílaba con que empieza el nombre de cada dibujo” el propósito de esta actividad es hacer la asociación de la sílaba con la que empieza el nombre de cada objeto y la asociación con el dibujo. Aquí diríamos que esta actividad pertenece al enfoque Conductista ya que en este se menciona que hay que relacionar lo que ve el niño en el momento de leer con lo que han vivido en sus experiencias previas, no siendo lo más importante las experiencias sino los datos

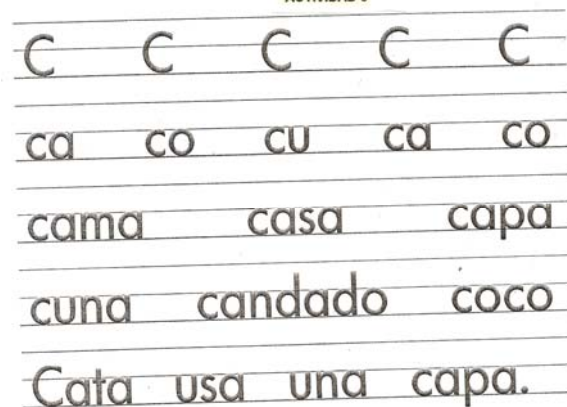
visuales que obtiene el niño, por lo tanto los objetos que se le ponen al niño son de su vida cotidiana y tan más mencionados y conocidos para ellos como una mesa, una maceta, su mano y una muñeca las cuales relacionara con las sílabas que son lo visual he aquí porqué le llamen que es una cuestión ideo-visual Ferreiro y Teberosky (1979).

IMAGEN 4.



En la imagen 4 se observa también como es que pertenece esta actividad al método tradicional de la enseñanza llamado sintético ya que para ellos el aprendizaje de la lectura y la escritura inicia con las vocales continua con las sílabas y termina con las frases que en ocasiones no son utilizadas en su vida cotidiana y lenguaje común por el niño, esta actividad se encuentra en el punto medio de dicha secuencia (el de las sílabas).

IMAGEN 5.



En este ejemplo se observa el resumen de lo antes visto, primero se comienza por la instrucción: “calca sobre el papel transparente” la letra “C”, después las sílabas que se pueden formar con esta letra, le sigue calcar una palabra con la misma letra y por ultimo formar una frase o enunciado con la “C”.

Encontrando dentro del enfoque conductista el método sintético el cuál indica que esta actividad pertenece a este modo de aprendizaje del proceso de la escritura y la escritura ya que para los defensores de este método estas se inician en las letras (a, b, c, d, m, n, p, o, y, u, etc.) para pasar luego a las sílabas (ma, ca, po, be, me, pi, etc.) terminando con el proceso sintético y la formación de palabras y frases (mi mamá me mimaa, la pipa de papá, Cata usa una capa), este tipo de frases según Villamizar y Pacheco (1998) no son usadas por el lenguaje del niño ya que no son significativas y no tienen ninguna relación con su vida cotidiana y por lo tanto sin utilidad.

Como conclusión tenemos que lo que se ve en estos ejemplos es la evolución que van teniendo desde una cuestión mecánica que no desarrolla el

aprendizaje de la lectura y la escritura sólo desarrolla la psicomotricidad en concreto la pinza fina con el ejercicio de rellenar el dibujo de la luna con papel crepe, después viene la evolución en serie tal como lo menciona el método sintético con el cual vemos que el aprendizaje del proceso de la lectura y la escritura sigue con nuestro primer ejemplo de las letras después viene el de la formación de sílabas y por último con la formación de palabras y frases las cuales no tienen ninguna relación en la vida cotidiana del niño y sólo utiliza trozos de ellas o expresiones y por lo tanto sin ninguna utilidad probable.

Dentro de el enfoque conductista podemos encontrar dos importantes métodos tradicionales de la enseñanza llamados de marcha sintética o silábicos y los de marcha analítica o globales.

1.3.1 Marcha sintética o silábico:

“Según algunos autores, el primero que se planteó esta tarea fue Dionisio de Hlicarnaso, proponiendo los pasos a seguir para llegar a tal aprendizaje Pero fue sobre todo Quintiliano, famoso pedagogo romano, quien estableció en forma definitiva el proceso mediante el cual debería aprenderse y por lo tanto, estructuro de alguna manera, este método” (Villamizar y Pacheco, 1998, 49).

“Este tipo de frases no son normalmente del uso del lenguaje del niño las expresiones significativas y no a partir de trozos de ellas, o de expresiones sin ninguna relación con su vida cotidiana y por lo tanto sin utilidad probable” (Villamizar y Pacheco, 1998, 51).

En la siguiente cita podemos darnos cuenta como concibe el método sintético a la lectura y la escritura, que es lo que se ha venido manejando en los enfoques anteriores.

“El método ha insistido fundamentalmente, en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía (Ferreiro y Teberosky, 1979,18).

Estas concepciones no van más allá y sólo se quedan en la decodificación de las grafías y la transcripción de lo oral. En resumen el método sintético concibe a la escritura como una transcripción y a la lectura como una decodificación. “escribir es la transcripción gráfica del lenguaje oral” (Ferreiro y Teberosky. 1979, 19) y a la lectura como “leer equivale a decodificar lo escrito en sonido” (Ferreiro y Teberosky, 1979, 19)

1.3.2 Métodos de marcha analítica o global

Apareció a finales del siglo XVIII, pero a comienzos del siglo XX fue cuando tubo más impulso a través de los trabajos de Ovidio Decroly. Para los defensores de este, no es partir de elementos menores a las frases y palabras sino al contrario, de las frases a los elementos particulares de la palabra.

Para este método el aprendizaje de estos procesos (lectura y escritura) debe iniciarse con la frase o expresiones significativas o sea las sílabas y letras. “A la inversa del anterior, este método también conocido como global, plantea un proceso que a de iniciarse con la frase o expresiones significativas y más tarde llegar a los componentes, o sea las sílabas y las letras” (Villamizar y Pacheco, 1998, 51).

También a la inversa del método anterior lo que el analítico busca es que la enseñanza de estos procesos sostenga una relación con la experiencia del niño y surja un interés. “El niño solo siente interés por aquello que guarda alguna relación con su experiencia y que olvidar esto puede llevar a que el niño sienta tanto cansancio en su aprendizaje a través del método global, como con aquel otro

(Silábico) que lo mantiene durante semanas deletreando” (Villamizar y Pacheco, 1998, 52).

Para este trabajo no adoptaremos ninguno de los dos métodos, solo nos servirán para explicar por qué adoptar el enfoque psicogenético.

No se puede terminar este primer enfoque sin decir que no se está de acuerdo con las ideas de éste ya que sólo se quedan a medias en las concepciones de la lectura y la escritura.

En el proceso de la lectura no sólo es importante la visión, esta bien que las grafías entran a través de los ojos pero estas se mandan al cerebro y ahí siguen un proceso en el cual se va dando significados a las grafías. Tampoco se queda en una decodificación, si aprendemos a leer no es para traducir lo escrito a lo oral solamente, sino también para recordar datos, acontecimientos, fechas, etc. Todo esta a través de darle significado a lo escrito. Por ello se les llaman procesos ya que no sólo llegan a medias, sino que tienen que seguir una secuencia para lograr un fin y este fin no es una simple decodificación ni la representación de sonidos, como se concibe la escritura.

1.5 ENFOQUE PSICOGENÉTICO DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.

El enfoque Psicogenético es una teoría del conocimiento constructivista en donde Piaget aportó una visión innovadora acerca de cómo se construye el conocimiento, a través de una visión constructivista e interaccionista, en donde se parte de la idea de que hay un sujeto activo que interactúa con los objetos, y a

partir de esta interacción va construyendo el conocimiento. Esto lo hace a través del proceso de adaptación (proceso mediante el cual el sujeto se adapta al medio).

Presentando la contraparte del enfoque conductista con el cual se quiere volver a hacer notar que no se simpatiza, se tratará de explicar a continuación las ideas de dicho enfoque.

El enfoque psicogenético estudia la lectura y la escritura desde el punto de vista del niño que está en estos procesos y construyendo su conocimiento. Se justificará esto a continuación comenzando por revisar como es que se define la lectura desde este enfoque:

“La lectura se inicia con una nueva entrada gráfica: los ojos recogen las marcas impresas y las envía al cerebro para que este las procese” (Dubois, 1995, 11). Vemos como la escritura ya no es una simple representación de sonidos o del lenguaje oral sino que va más allá. En donde se involucra además de la presentación de significados una relación para que no quede en una simple decodificación de grafías en sonidos, una vez que se decodifican las grafías se tienen que codificar pero esta vez al lenguaje del lector para que exista una comprensión del texto, como se menciona en la cita de Dubois: los ojos recogen las marcas impresas que es en lo que el enfoque anterior estaría de acuerdo, pero ahora este segundo enfoque dice que esto es cierto pero además se envía al cerebro para que la información sea procesada. Los psicogenéticos van más allá que de una simple traducción y decodificación para ellos es necesario que el lector enfrente sus ideas con el texto y así saber utilizar el resultado obtenido.

“Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura” (Goodman en Ferreiro y Gómez, 1998, 18).

1.6 Perspectiva Psicogenética sobre la lectura

“Saber comprender y sobre todo saber interpretar, es decir, saber llegar a establecer nuestras propias opiniones, formadas como valoraciones o juicios” (Mendoza, 1998, 14), esto es, que tenemos que comprender lo escrito a través de la interpretación que nosotros demos al texto mediante la codificación acompañada de nuestras valoraciones y juicios.

En el mismo acuerdo se encuentran a Lebrero Ma. Paz y Lebrero Ma. Teresa en donde mencionan que “la lectura no se queda en el nivel de desciframiento (entendido en el sentido tradicional) sonoro del signo escrito, sino que lo supera, lo domina, para que el lector pueda reconocer el significado del texto, interpretarlo e incluso juzgarlo y valorarlo” (Lebrero y Lebrero, 1996, 15). Para estas autoras cuando se lee no se trata de descifrar, reconocer el significado e interpretarlo sino también cuestionarse sobre lo que el autor trata de transmitir, no se tiene por que creer o adoptar lo que este piense y diga en el texto sino que hay que juzgarlo y valorarlo pero con un fundamento y ese fundamento será nuestras experiencias previas, digamos que hay que ser lectores activos y no pasivos.

Por lo tanto aquí se puede decir que para dar ciertas valoraciones o juicios se necesitan un conocimiento previo que nos ayude a plantear cada uno de estos.

“En una sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguaje --oral y escrita-- que son paralelas entre si” (Goodman en Ferreiro y Gómez, 1998, 16).

Por último para este enfoque el aprendizaje de la lectura y la escritura no debe haber separación en estas ya que van tomadas de la mano, lo contrario a lo que menciona el enfoque anterior.

“La lectura y la escritura son dos aspectos de un mismo proceso de ahí la convivencia de que exista simultaneidad en la enseñanza de ambas” (Lebrero y Lebrero, 1996, 21).

No se debe primero enseñar a leer y luego escribir o viceversa, estas son actividades paralelas ya que una da beneficio a la otra, así como ahorrar tiempo para enseñar una y otra.

Entre las actividades sugeridas de este enfoque encontramos las que acercan a los niños a un contexto alfabetizado, por ejemplo: es necesario acercarle al niño cuentos que tengan dibujos pero también letras, leerle el cuento y al mismo tiempo ir señalando con el dedo lo que se va leyendo, se le hacen preguntas como: ¿Te gustan las manzanas como al oso? Provocando que al niño le interese la actividad y encuentre o le de significado al texto, se puede dejar que mediante lo que recuerde el niño o mediante dibujos cuente de nuevo el cuento o si lo desea puede ser otro. Platicar con el niño de lo que se lee en el periódico o en alguna revista, así como enseñándole el artículo que se lee y la imagen que lo acompaña le servirá como estímulo.

1.7 Perspectiva Psicogenética sobre la escritura

El enfoque conductista sostiene que la escritura se da mediante la representación del lenguaje oral y no es un instrumento para conseguir aprendizajes sino solo son dos actos mecánicos.

Concibiendo a la escritura como la representación de significados y una forma de comunicación. “Capacidad de servirse de lo impreso para comunicarse con los demás” (Mc Lane y Mc Namee, 1999, 14).

Escribir aquí ya no se ve como una representación de sonidos, sino como una capacidad que el hombre tiene y va desarrollando con el fin de comunicarse con la gente. Por ejemplo: si se va por la calle y se encuentra un letrero, lo que se hace de inmediato es darle sonido a las grafías que contiene el anuncio, pero no se queda sólo en sonido, sino que además codificamos el mensaje que alguien nos quiere transmitir, así que las grafías escritas las decodificamos y luego las codificamos para poder darle sentido al mensaje que se desea transmitir en cada escritura, es decir, le damos un significado.

“Leer y escribir son básicamente actividades con las que construimos y ampliamos nuestro conocimiento del mundo que nos rodea” (Diez de Ulzurrun, 2000, 11) lo contrario es que desde este enfoque se ve a los dos procesos como un medio para el aprendizaje. Veamos que la lectura y la escritura no están separadas sino que van de la mano, no es necesario que se aprenda una y luego la otra como lo mencione anteriormente, las dos pueden ir evolucionando al mismo nivel.

“La lectura y la escritura son actividades íntimamente relacionadas” (Garton, 1991, 194).

La lectura nos ayudará al desarrollo de la escritura y la escritura al desarrollo de la lectura, muchos niños comienzan primero a escribir y luego a leer pero no existe un verdadero orden para enseñar los dos procesos.

“Si se les da la oportunidad, muchos niños muestran un interés por tratar de escribir antes de tratar de leer” (Garton, 1991, 174). No es necesario imponer a los niños primero una actividad y luego la otra sino al contrario, tenemos un mejor resultado si se le enseña la existencia de estos dos procesos, se deja que los niños decidan y se acerquen a ellos. Si el niño se desarrolla en contextos alfabetizados en donde vea al padre leyendo un periódico a la madre haciendo la

lista del súper y a su hermano haciendo la tarea, no le costará trabajo el proceso que lo llevará a las actividades de la lectura y la escritura.

Otro punto importante es la edad en la que se debe enseñar la lectoescritura ya que el enfoque anterior defiende que se debe enseñar solo cuando ya estén en la escuela (a partir de los 6 años de edad) y por personas calificadas, este enfoque defiende todo lo contrario veamos porque.

“La etapa ideal para mostrar libros a los niños comienza cuando son bebés incluso desde las seis semanas de edad” (Burns, 2000, 19), es más si desde el vientre la madre se comunica con el mediante cuentos, canciones, etc., el niño estará inmerso en contextos alfabetizados y esto le favorecerá en su desarrollo.

Para Emilia Ferreiro “El acceso a la lengua escrita empieza el día y la hora que los adultos decidan, los niños aprenden no sólo cuando se les enseña” (Carbajal y Ramos, 2000,19).

Entonces se podría decir que no existe una edad para el aprendizaje de la lectura y la escritura, ni un periodo de escolarización ya que el niño aprenderá dependiendo de su contexto. No es necesario esperar hasta que el niño entre a la escuela para que aprenda estos procesos.

“los niños a los que se les ofrecen oportunidades apropiadas y estímulos aprenderán mucho acerca de la escritura y los procesos aplicados antes de comenzar la escuela” (Garton, 1991, 174).

Como se ha venido diciendo para conseguir todo lo anterior sólo hay que ofrecerle un contexto favorecedor en donde las personas con las que más contacto tenga sean un ejemplo para el al momento de atravesar por estos procesos. “Asumimos que el aprendizaje de la lectura y la escritura son

actividades que tienen lugar en la escuela y que son enseñadas por los maestros. Hemos ocultado lo que los niños hacen antes de aprender a escribir en la escuela, en el mejor de los casos ignorándolo o, lo que es peor, despreciándolo. Se han destruido los comienzos del descubrimiento del sistema de escritura en los niños muy pequeños cuando hemos tirado a la basura hojas llenas de garabatos, exploraciones sobre la forma de las letras y las funciones de la escritura. “Hemos destruido, al lavar paredes, mesas y pisos, muchos de los intentos iniciales de escritura”. (Goodman en Ferreiro y Gómez, 1998, 107).

Las **actividades** que se plantean en esta visión son aquellas en las que los niños se vean inmersos en contextos alfabetizados en donde se usa el lenguaje escrito, por ejemplo: cuando se vaya al súper hacer una lista de las cosas que se van a comprar procurando que el niño vea lo que se escribe y llevándolo a hacer las compras para que se de cuenta de que se tiene que consultar la lista hecha para recordar lo que se tiene que comprar.

Cuando se vaya al banco tratar de que un adulto cargue al niño y lo dejen ver como se llena el Boucher para depositar o sacar dinero de la caja. Otra actividad es que un adulto ayude al niño a escribir una carta a algún familiar que viva en otro país, estado o tal vez alguien de la misma casa, escribiéndole lo que siente, saludándolo, felicitándolo, etc., y explicar al niño para que le sirve mandar una carta.

A continuación se presenta el cuadro sobre una serie de actividades propuestas por el enfoque Psicogenético y planteadas por Díez de Ulzurrun Ascen, 1999, 32.

Nombre y etiquetas¹

Objetivo

Comparar las letras de su nombre con las de una etiqueta de un producto.

Descripción

Se presenta una etiqueta de un producto. Comparamos las letras que haya con las del nombre de algún niño o niña de la clase. Por ejemplo: DANONE - DAVID. Podemos coger alguna de las tarjetas con los nombres de los alumnos y alumnas al azar. Nos fijaremos si coincide la primera letra, qué letras son iguales, qué letras son diferentes, si el nombre del niño es largo o corto, si el logotipo es largo o corto, etc.

a) *Consigna:* Comparemos estos dos nombres. ¿En qué se parecen?

b) *Agrupación:* En gran grupo.

Material

Tarjetas con los nombres de los niños y de las niñas de la clase, etiquetas de algún producto que ellos y ellas conozcan.

Observaciones

Cuando se haya trabajado mucho esta actividad en gran grupo, puede intentar hacerse por parejas.

Fotos de los productos

Objetivo

Averiguar qué hay escrito en cada foto de productos muy conocidos: Fanta, Coca-Cola®, etc.

Descripción

Intentamos descubrir qué está escrito en cada foto. Se intenta encontrar alguna estrategia hasta que se descubre. Cuando sabemos de qué se trata, hacemos un dibujo y escribimos el nombre debajo.

a) *Consigna:* Recorta etiquetas y averigua qué hay escrito.

b) *Agrupación:* Por parejas, en pequeño grupo, en gran grupo.

Material

Hojas, material de escritura, etiquetas de revistas, de periódicos o papeles de propaganda.

Observaciones

Para empezar el trabajo lo haremos colectivamente y en otras sesiones se podrá realizar por parejas o en pequeño grupo, se dará un logotipo a cada mesa.

Las marcas de los productos²

Objetivos

- Reconocer el nombre de determinadas marcas comerciales.
- Familiarizarse con el lenguaje de los anuncios: lenguaje persuasivo, sintético y fácil de memorizar.
- Saber escribir el nombre de un producto.

Descripción

Ponemos diferentes logotipos, previamente cortados, encima de la mesa. Entre todos escogemos un logotipo y pensamos un eslogan. Lo escribimos en la pizarra.

Pegamos el logotipo en una cartulina y escribimos el eslogan que hemos pensado entre todos.

Copiamos el logotipo y escribimos el eslogan en una hoja individual.

a) *Consigna:* Escogeremos una marca de un producto, lo pegaremos en una cartulina y debajo explicaremos qué es, cómo es o para qué sirve el producto.

Después lo copiaréis en una hoja para enseñarlo al padre y a la madre.

b) *Agrupación:* Por parejas, en pequeño grupo, en gran grupo.

El juego de las etiquetas

Objetivo

Reconocer el nombre de marcas de chocolate, caramelos, yogures, etc.

Descripción

Nos sentamos en el suelo haciendo un círculo. Cada niño o niña tiene una etiqueta de algún producto en la mano y empieza el juego: «¿Dónde está el ratón...». Un niño o una niña para y mientras los otros niños cantan la canción. Todos los que están sentados en círculo tienen la cara tapada con las manos, y el que para tiene que dejar la etiqueta detrás de algún compañero o compañera. Se sacan las manos de la cara y al que le ha tocado la etiqueta tiene de intentar leer lo que está escrito en ella. Puede pedir ayuda. Cuando lo ha averiguado persigue al niño o niña que paraba e intenta cogerlo, antes de que éste o ésta se siente en el sitio donde estaba el compañero o la compañera que lo persigue, para que sea él o ella quien pare de nuevo, en la siguiente ronda.

En este primer ejemplo se ven cuatro actividades en las cuales la similitud que podemos encontrar es que el material son objetos con los cuales el niño se encuentra en contacto a diario como las etiquetas de los productos que consume (chocolates, caramelos, yogures) y logotipos de productos como Fanta y Coca-Cola.

Existe una interacción entre el material, sus compañeros y el mismo, no sólo su cuaderno y el. Las actividades son por parejas, en pequeño grupo o en gran grupo dependiendo como se quiera realizar. En este tipo de actividades a los niños se les cuestiona sobre ¿Por qué se parecen?, ¿Para qué sirven?, etc.

1. Correspondencia letra-sonido:

a) Formación de parejas.

Materiales: dos conjuntos de tarjetas, uno de ellos con letras y el otro con dibujos de objetos que comiencen con diferentes sonidos del alfabeto.

Los jugadores deben aparear la tarjeta con dibujo con la tarjeta que tiene letra.

El jugador que logre aparear mayor número de tarjetas gana el juego.

b) La estrella de la fortuna.

Materiales: una rueda de cartulina con todas las letras.

En cada turno, el jugador le da una vuelta a la rueda buscando una letra. Luego, el jugador debe decir una palabra que empiece con esa letra.

c) Lotería.

Materiales: tarjetas similares a las que se utilizan en la lotería, pero con letras. Se utilizan frijoles u otras semillas para marcar.

El juego sigue el mismo procedimiento que la lotería. El maestro o el adulto dice en voz alta una palabra; los jugadores deben determinar si la letra inicial de la palabra es la que aparece en su tarjeta.

2. Apareo de sonido con palabra:

a) ¿Qué palabra tiene este sonido?

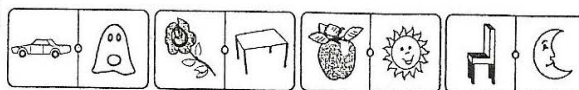
Materiales: ninguno.

El maestro escribe en el encerado (pizarrón) por ejemplo la palabra "sopa". Luego lee la palabra lentamente, enfatizando la vocal "o". Pide entonces a los niños que determinen qué palabras, de las que dirá a continuación, tienen ese sonido: ropa, papa, rosa, mesa, cosa, loca, sol, luna.

c) Dominó.

Material: tarjetas similares a las del dominó, divididas por la mitad y con un dibujo de un objeto a cada lado.

Seguir el mismo procedimiento del juego de dominó. Se reparten las tarjetas equitativamente entre los jugadores. La maestra coloca la primera tarjeta. Otra tarjeta puede colocarse en la mesa si el objeto representado en el dibujo comienza con el mismo sonido que el dibujo de la tarjeta. Si, por ejemplo, un niño colocó la tarjeta con los dibujos manzana-sol, el siguiente puede colocar, después del dibujo del sol, una tarjeta silla-luna.



3. Apareo de palabra con palabra:

a) Dibujos y palabras.

Materiales: dibujos o recortes de revistas que representan animales y personas.

El maestro coloca el dibujo clave en la parte superior del pizarrón y varios dibujos más en la parte inferior. Luego le dice a los niños: "Vamos a nombrar los dibujos que tenemos aquí abajo. Si alguno empieza igual que (dibujo clave), entonces lo pondremos en la misma línea que el (dibujo clave)."

Estas actividades son propuestas por Gillander Cristina, 2001,90 y 96.

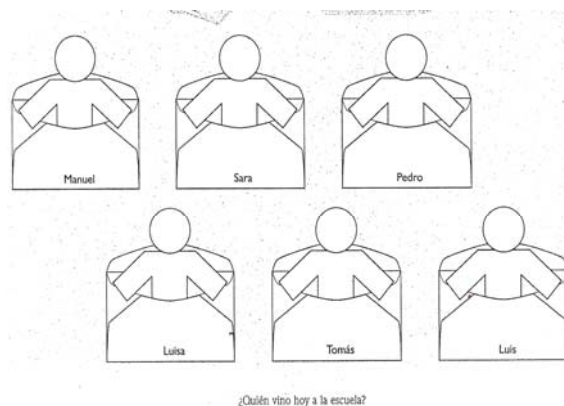
Vemos que los materiales que se utilizan son dibujos, tarjetas, recortes, etc. La forma de trabajo es a través de que los niños se sienten en el suelo formando un

círculo y tratándolos como jugadores, en el juego del dominó los niños tienen una actitud más activa al igual que en la actividad de la barca.

Por último siguiendo con las actividades propuestas por Gillander Cristina encontramos las señaladas como la identificación del nombre tienen una interacción con su escritura y el reconocimiento de su nombre para poder llevar a cabo las actividades como salir al baño o al recreo, con estas actividades del nombre propio aprenden que la escritura sirve para identificar los objetos como suyos.

El desarrollo de esta actividad es escribir inicialmente el nombre del niño en una cartulina y pedirle al niño que realice un dibujo que ayude a identificar su nombre. Estas cartulinas las usan los niños para señalar el área donde van a trabajar en el salón de clase. Al cabo de un tiempo, se cambian las cartulinas y sólo se escribe en ellas en nombre del niño, sin el dibujo. Se pueden utilizar los nombres para realizar juegos con ellos. Por ejemplo colocar los nombres en el piso y pedirle a cada niño que busque el suyo. Una vez que el niño identifique su nombre, tomar la cartulina y comenzar a trabajar con ejercicios como: si es hora de ir a jugar afuera, se muestra una cartulina y el niño que sea capaz de identificar el suyo puede salir.

IMAGEN 6.



Otra manera consiste en registrar la asistencia de los niños pidiéndoles que coloquen en un sobre con su nombre la silueta de un niño recortada en cartulina para así pasar asistencia y saber ¿Quién vino hoy a la escuela? Para concluir estos ejemplos diremos que no pertenecen al enfoque conductista ya que como lo vimos anteriormente el desarrollo de cada una se plantean a través de que los niños estén inmersos en contextos alfabetizados en donde el niño esta descubriendo, explorando y jugando con el desarrollo del sistema de lectoescritura esto es lo que Yetta Goodman (1982) llama “Eventos de Lectoescritura”. Los niños tienen que trabajar con el material que le ayude a que los contenidos le sean significativos, el mismo tendrá que ir construyendo su conocimiento sin forzarlos, sólo el profesor servirá como un transmisor entre los contenidos y el sujeto, así como ofrecer al niño un ambiente en óptimas condiciones.

Como conclusión cerraremos con los conceptos de lectura y escritura que se han obtenido durante la revisión de los procesos y con una adopción del enfoque psicogenético.

Después de haber revisado los dos enfoques de lectura y las dos de escritura, se puede dar los conceptos de cada una de estas que como conclusión se obtuvieron y las cuales se tendrán presentes durante la realización del trabajo a partir del enfoque psicogenético.

Diremos entonces que la escritura es la representación de significados mientras que la lectura es la interpretación de esos significados, entonces la lecto-escritura nos ayudará a tener una comunicación, una construcción y una ampliación de nuestros conocimientos.

1.8 IMPORTANCIA DE LA LECTO-ESCRITURA.

Cuando la lectoescritura este ya presente en el niño se habrá dado un paso importante en la ejecución de la lectura y la escritura. Estará consciente de la utilidad que tiene en la vida cotidiana. El niño le dará importancia a la lectoescritura cuando ya le pueda dar a esta un sentido significativo en su contexto. Esto es cuando identifique logos de sus bebidas mas usuales, etiquetas de productos que consume, etc. Sabrá que la lectura y la escritura le sirve para identificar las cosas que le gustan y que consume, así también le servirá para que lo identifiquen a el (en el gafete que lleva su nombre).

Así mismo, se dará cuenta que le es útil para hacer listas como de productos que necesita para su casa, la verán como un recordatorio para algo importante.

“Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo, expresan ese enfrentamiento. Y aun cuando los autores huyan de la realidad concreta están experimentando su manera deformada de enfrentarla” (Freire, 1992, 51).

La lecto-escritura tiene un papel importante en la vida del hombre, comenzando con la necesidad del hombre primitivo la cual le servirá como forma de comunicación y expresión.

La adquisición de la cultura en cuanto a los cuentos, poesías, canciones, adivinanzas, refranes y chistes, serán vistas como una forma de comunicación con la gente. Así mismo servirá para dar y recibir información en periódicos, revistas, cartas, notas, mensajes de celular, etc.

Podrá usar la lectura y la escritura en juegos de lenguaje como escribir nombres hacer crucigramas. Todo esto es a través de las experiencias de su vida cotidiana donde verán la escritura en cada parte donde se encuentran y que somos una sociedad en la que la escritura esta inmersa en nuestro mundo.

1.9 CONOCIMIENTOS INVOLUCRADOS EN LA LECTO-ESCRITURA

En el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura los niños no sólo aprenden letras, dentro de esté aprendizaje van tomando conciencia del sin fin de utilidades que pueden darle a estos procesos y del beneficio que traen consigo.

Poco a poco y mediante los continuos eventos de lectoescritura se irán dando cuenta que mediante el aprendizaje de estos se pueden encontrar conductas de las personas, comunicarse con la gente, recordar datos, etc. Más adelante aprenderá que el lenguaje escrito está organizado y a esta organización se le llama convencional. También se dan cuenta que va en una dirección en particular y aprenden también a relacionar sus ideas, conceptos y significados sobre lo que están escribiendo.

Es entonces que el aprendizaje de la lectura y la escritura no viene sólo, sino que trae consigo las ideas mencionadas anteriormente.

Así, que durante el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura los niños tienen que ir aprendiendo que: la conducta de los otros puede ser controlada mediante la producción de signos, por ejemplo: cuando el niño no quiera que sus hermanos mayores tomen sus juguetes, les podrá poner un letrero que diga “No tocar” esperando que entiendan su propósito.

comunicación cara a cara no es posible” (Goodman en Ferreiro y Gómez, 1982,111). Es decir, se darán cuenta de que es una forma de comunicación entre el tiempo y el espacio, por ejemplo cuando su padre reciba una carta de la abuela del niño, la lea y la guarde como un tesoro, vera como el lenguaje escrito y la lectura le sirven para comunicarse con la gente expresando sus ideas, experiencias, sentimientos, etc.

“Tendrán que aprender a diferenciar números y letras” (Bonals, 1998,26). Tanto las letras como los números se pueden leer, la diferencia esta en que un sólo número nos sirve para representar cantidades y con las letras tendríamos que escribir varias grafías para representar esa misma cantidad.

Pueden plasmar en un papel lo que sucedió, es decir, representar sus experiencias reales o imaginarias, ajustándose a sistemas de símbolos, por ejemplo: para escribir un cuento, hacer su diario, etc.

Las letras se ordenan en línea horizontal, una ordenación que es convencional, que se escribe de izquierda a derecha y el escrito debe comenzar arriba y terminar en la parte de abajo de la hoja. “Los futuro escritores tendrán que aprender la linealidad de la escritura” (Bonals, 1998, 26).

Distinguir entre letras y signos de puntuación ya que al principio para el niño estos dos son lo mismo (letras) y después diferencian las formas que son diferentes a las letras dándose cuenta de que unos son diferentes y a esos se les llaman signos de puntuación. La escritura le sirve para recordar datos como fechas de cumpleaños de sus amigos o familiares, números telefónicos, direcciones, etc.

animales y objetos” (Bonals, 1998,25). Cuando se representan significados en los lápices, cuadernos y ropa de un niño se puede identificar de quien son por su nombre impreso; cuando es una persona, se identificara mediante la lectura de un gafete que tenga su nombre; al igual con un animal, se puede conocer su nombre por una placa que traiga colgando en el cuello.

“Tendrá que ir tomando conciencia de la escritura para hacer listas (Bonals, 1998, 25). Con la escritura puede hacer listas para comprar los alimentos que necesitan de la tienda o del súper, hacer una lista de los invitados a la fiesta, etc. Saber en dónde se puede leer, cómo en los logotipos de sus bebidas, etiquetas de dulces y alimentos, sirviéndole para identificarlos.

Finalmente como se menciono al inicio, la escritura es la representación de significados mientras que la lectura es la interpretación de esos significados estos nos ayudan a construir y ampliar esos significados. En la lectura es a través de periódicos, libros, revistas, etc. y en la escritura en cartas, notas, etc.

“Tendrá que aprender los usos de la lectura y la escritura para aportar y recibir información” (Bonals, 1998, 25).

Como se puede observar en todo lo anterior son muchos los conocimientos que se tienen que dominar para leer y/o escribir. Generalmente en la escuela se inicia con letras pero además de las letras hay muchas otras cosas que se tienen que enseñar como las mencionadas anteriormente. En la escuela se descuidan esos otros conocimientos y estos no sólo se adquieren ahí necesariamente, sino que desde que nace el niño ya esta inmerso en un contexto alfabetizado desarrollando así su lectoescritura.

1.10 CÓMO SE APRENDE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Como se menciona anteriormente en el apartado del concepto de lectura y escritura, hay quien todavía piensa que el aprendizaje de estos dos procesos se enseñan en la escuela y por lo tanto a cargo de maestros cualificados, lo cual ha llevado a ignorar el inicio de estos procesos y tomarlo como algo innato en el desarrollo del niño, olvidando lo que los niños hacen antes de aprender a leer y escribir en la escuela. Como menciona Goodman (1998) muchos de nosotros inconscientemente o también conscientemente hemos borrado, lavado y hasta tirado a la basura muchos intentos iniciales de la escritura del niño, niño que llena hojas de papel con garabatos, pinta paredes, pisos y mesas de su casa, lo que la mayoría de los padres hacen es regañarlos y lo peor castigarlos por algo que deberían sentir satisfacción (ver el inicio de estos procesos en sus hijo).

Pero este inicio de la lectura y la escritura en el niño no se da por arte de magia, sino que necesita una interacción con estas actividades que muchos padres llaman travesuras, lo que Yetta Goodman (1982) llama “Eventos de lecto-escritura”.

“En cada uno de esos momentos en esos “eventos de lectoescritura” como yo los llamo el niño esta descubriendo, explorando y jugando con el desarrollo del sistema de escritura” (Goodman en Ferreiro y Gómez, 1982,108).

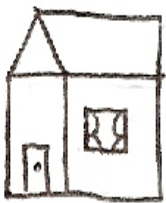
Desde el momento en que los alumnos hacen garabatos como respuesta a la petición de escritura hasta que son capaces de construir palabras sin tener en cuenta la ortografía, existe toda una evolución que Ferreiro ha dividido en cuatro niveles” (Bonals, 1998,35). Presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético. Veamos en que consiste cada uno de estos niveles de conceptualización y cómo se dividen:

1.11 NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN

NIVEL PRESILÁBICO

Este nivel es el menos evolucionado, el niño comienza a hacer garabatos, sabe que escribir no es hacer un dibujo, pero aun así hace garabatos, líneas, etc. Hace representaciones gráficas (dibujos) en lugar de escribir su nombre.

La característica de este nivel es que el niño no hace la correspondencia correcta entre las grafías utilizadas en la escritura y los sonidos del habla, lo más desarrollado de este nivel es cuando llegan a darse cuenta que para escribir una palabra las letras obtienen un valor sonoro convencional.



casa



para ellos aquí dice casa

Se divide en:

Grafismos primitivos: Para los niños que están en este nivel escribir es hacer garabatos, líneas o trazos semejantes. Aunque ya saben que escribir no es hacer un dibujo. Ejemplo:

mariposa

⇒



ardilla

⇒



tigre

⇒



pez

⇒



el tigre come carne ⇒



Escrituras Unigráficas: Para el niño escribir una grafía equivale a una palabra, es decir, hacen sólo una letra para escribir una palabra.

mariposa	⇒	8
ardilla	⇒	♀
tigre	⇒	E
pez	⇒	𐄂
el tigre come carne	⇒	ρ

Escrituras sin control de cantidad: Todavía no existe una escritura convencional, escriben diferentes grafías y lo hacen hasta terminar la hoja de su cuaderno, no tienen un control de cuantas grafías debe llevar cada palabra, para ellos sólo es escribir, escribir y escribir.

mariposa	⇒	MLBTI
ardilla	⇒	ADSBJPPELbUVbVIMP
tigre	⇒	DBOVXUBJOV bVIS
pez	⇒	SBOM'SX□□□FZLBIL
el tigre come carne	⇒	DANULBLUJbSI

Escrituras Fijas: Utilizan las mismas letras y el mismo orden para escribir la mayoría ya saben escribir su nombre y por ello es muy común que las letras que lleva su nombre las utilicen para escribir cualquier palabra.

mariposa	⇒	D O L
ardilla	⇒	D O L
tigre	⇒	D O L
pez	⇒	D O L
el tigre come carne	⇒	D O L

Escrituras con repertorio fijo y cantidad variable: Para construir una palabra escriben con un mismo repertorio de letras acomodadas en un mismo orden pero con una cantidad diferente de grafías.

mariposa	⇒	I E F T M
ardilla	⇒	E F E M
tigre	⇒	E T E
pez	⇒	E E T M E
el tigre come carne	⇒	E F E

Cantidad constante con repertorio parcialmente fijo: Escriben todas las palabras con las mismas letras en algunas ocasiones varían al principio o al final de la palabra.

mariposa	⇒	A U L O
ardilla	⇒	L O A L
tigre	⇒	A D L A
pez	⇒	O L O D
el tigre come carne	⇒	O L O D

Cantidad variable con repertorio fijo parcial: Esta es lo contrario de la anterior ya que para escribir una palabra utilizan diferentes letras y en diferente cantidades.

mariposa	⇒	S M N A
ardilla	⇒	M S O A P
tigre	⇒	S O B I
pez	⇒	S O P E
el tigre come carne	⇒	P I F

Cantidad constante con repertorio variable: Al igual que en el nivel de cantidad constante con repertorio parcialmente fijo, escriben las palabras con la misma cantidad de letras pero aquí utilizan un mayor repertorio.

mariposa	⇒	N E S
ardilla	⇒	O A N
tigre	⇒	i i N
pez	⇒	A A S
el tigre come carne	⇒	A T F

Cantidad variable y repertorio variable: Para escribir diferentes palabras utilizan cantidad de letras diferentes y repertorio diferente.

mariposa	⇒	I A L A M
ardilla	⇒	S A L M
tigre	⇒	O L R A M I

pez ⇒ L O R I
 el tigre come carne ⇒ I S D D A

Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial: Al escribir una palabra a la primera letra añaden el verdadero valor sonoro, comienzan a darse cuenta que las letras tienen un valor sonoro convencional.

mariposa ⇒ A L L E M N
 ardilla ⇒ A V L U N I M
 tigre ⇒ T E N M L E
 pez ⇒ E M V N U V
 el tigre come carne ⇒ E I U M N V E N

NIVEL SILÁBICO

En este nivel ya dan un gran paso, ya que empiezan a darse cuenta de que las letras tienen un valor sonoro que se les dará un significado y tomaran en cuenta que las palabras están formadas por sílabas (generalmente una grafía para cada sílaba) por ello el nombre de silábico.

Escrituras silábicas iniciales: Se dan cuenta que una palabra no es homogénea sino que esta compuesta por sílabas y que a cada sílaba le corresponde una grafía, en este subnivel no existe un valor sonoro.

mariposa ⇒ A I L O
 ardilla ⇒ L I A
 tigre ⇒ E E L I

pez ⇒ EEL.
 el tigre come carne ⇒ APELI

Escrituras con marcada exigencia de cantidad y sin predominio de valor

sonoro convencional: Por cada sílaba ponen una grafía y piensan que las palabras que tienen 2 o 3 letras no se pueden leer, teniendo que añadir grafías para poder hacerlo y no hay valor sonoro convencional.

mariposa ⇒ LNAO
 ardilla ⇒ OAO
 tigre ⇒ CO
 pez ⇒ NO
 el tigre come carne ⇒ LNAO

Escrituras con marcada exigencia de cantidad con valor sonoro

convencional: Aquí ya existe una mayor presencia del valor sonoro convencional durante la palabra y por cada sílaba ponen una grafía, añadiendo también grafías para poder leer las palabras que tienen solo dos o tres letras.

mariposa ⇒ PíOA
 ardilla ⇒ AíA
 tigre ⇒ íE
 pez ⇒ EZ
 el tigre come carne ⇒ íEOAE

Escrituras silábicas estrictas sin predominio de valor sonoro convencional:

Por cada sílaba ponen una grafía pero estas no tienen valor sonoro convencional.

mariposa	⇒	iPRA
ardilla	⇒	UDi
tigre	⇒	OU
pez	⇒	L
el tigre come carne	⇒	APN

Escrituras silábicas estrictas con predominio de valor sonoro convencional:

Al igual que en la anterior escriben por cada sílaba una grafía la diferencia es que ya hay un valor sonoro convencional durante la palabra.

mariposa	⇒	AiOs
ardilla	⇒	RIa
tigre	⇒	iE
pez	⇒	P
el tigre come carne	⇒	iE

NIVEL SILÁBICO-ALFABETICO

En este nivel existe una mayor comprensión a la tira fónica, es decir, a la palabra, a unas todavía la ven como escrituras silábicas y a otras les tienen en cuenta el análisis fonético. Ejemplo:

PA	TO
↓	↓
PA	TO

Escrituras silábico-alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional:

Tienen la noción de que en algunas grafías no está establecido el valor sonoro convencional y las escriben incompletas.

mariposa	⇒	MAIPOA
ardilla	⇒	ABIJA
tigre	⇒	TIGE
pez	⇒	PEC
el tigre come carne	⇒	ELTIGRECOECANE

Escrituras silábico-alfabéticas con valor sonoro convencional: La sílaba la escriben incompleta pero existe un valor sonoro convencional.

mariposa	⇒	MARPOSA
ardilla	⇒	ARIA
tigre	⇒	TIGE
pez	⇒	PEC
el tigre come carne	⇒	EIGECMECARNE

NIVEL ALFABÉTICO

Este es el último nivel el análisis fonético es su principal característica, aquí los niños ya saben que cada grafía tiene un valor sonoro y la pronunciación de cada una de estas, así que ya pueden escribir un dictado con menos errores y saber el significado de lo que escriben.

Escrituras alfabéticas con algunos errores en la utilización del valor sonoro

convencional: Se tiene en cuenta el análisis fonético y el valor de las letras, pero todavía tienen errores al escribir una letra por otra

mariposa	⇒	PARIPOSE
ardilla	⇒	ARDIJA
tigre	⇒	TIGRE
pez	⇒	PEC
el tigre come carne	⇒	ELTIGRE COME CARNA

Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional: Utilizan las letras con su valor sonoro convencional y saben que a cada grafía se le da un fonema. En este nivel ya están los alumnos que escriben

mariposa	⇒	MARIPOSA
ardilla	⇒	ARDILLA
tigre	⇒	TIGRE
pez	⇒	PEZ
el tigre come carne	⇒	ELTIGRE COME CARNE

A continuación se presenta el cuadro en donde se puede ver en síntesis los diferentes niveles y subniveles de conceptualización que señala Teberosky (1989), así como un ejemplo sobre la evolución que se va dando sobre la palabra “Mariposa”.

NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN	SUBNIVELES	MARIPOSA
NIVEL PRESILÁBICO	Grafismos primitivos	
	Escrituras Unigráficas:	
	Escrituras sin control de cantidad:	MLBTI
	Escrituras Fijas	DOL
	Escrituras con repertorio fijo y cantidad variable	LEFT M
	Cantidad constante con repertorio parcialmente fijo	AULO
	Cantidad variable con repertorio fijo parcial.	SMNA
	Cantidad constante con repertorio variable	NES
	Cantidad variable y repertorio variable	IALAM
	Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial	ALLEMN
NIVEL SILÁBICO	Escrituras silábicas iniciales	AILO
	Escrituras con marcada exigencia de cantidad y sin predominio de valor sonoro convencional	LNAO
	Escrituras con marcada exigencia de cantidad con valor sonoro convencional	PiOA
	Escrituras silábicas estrictas sin predominio de valor sonoro convencional	iPRA
	Escrituras silábicas estrictas con predominio de valor sonoro convencional	AiOs
NIVEL SILÁBICO-ALFABETICO	Escrituras silábico-alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional	MAIPOA
	Escrituras silábico-alfabético con valor sonoro convencional.	MARPOSA
NIVEL ALFABETICO	Escrituras alfabéticas con algunos errores en la utilización del valor sonoro convencional	PARIPOSE
	Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional	MARIPOSA

1.12 CÓMO Y CUÁNDO SE DEBE FOMENTAR EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

Para fomentar este aprendizaje en los niños “La promoción de la lectura debe entenderse como la ejecución de un conjunto de acciones sucesivas y sistemáticas de diversa naturaleza encaminadas todas a despertar o fortalecer el interés por los materiales de lectura y su utilización cotidiana, no sólo como instrumentos informativos o educacionales sino como fuentes de entendimiento y placer” (Andrican y comp, 1997, 15).

El trabajo de fomentar el aprendizaje de la lectoescritura en los niños no sólo es temporal, desde el inicio de la vida del niño se puede comenzar a trabajar en esto para provocar un interés y le sea útil en su vida cotidiana.

“No hay una edad para empezar a leer: a partir del momento en que el niño descubre que puede emitir o recibir mensajes, bajo cualquier forma, se introduce en unos sistemas de comunicación con los que el lenguaje escrito no es más que un modo particular” (Bandet, 1982, 17).

Estimular a los niños desde que tienen un par de meses les ayudará a ver la lectoescritura como algo necesario y que siempre está en sus contextos.

Otra manera de fomentar la lectoescritura es que los niños no la vean como algo que tienen que aprender forzosamente, nunca hay que imponerles de preferencia es mejor sugerirles como por ejemplo: que hagan una carta a su abuela, que sea él quien lleve el puntaje del juego de mesa o que se lea un cuento con la familia.

Que el niño este inmerso en este tipo de eventos ayudara a fomentar estos procesos y a que construya sus conocimientos, “En la medida que es el mismo niño quien construye sus conocimientos, el papel del docente no pasa tanto por transmitírselos como por ofrecer las condiciones óptimas para que él los pueda ir haciendo suyos” (Bonals, 1998, 29).

Ofrecerle a los niños un ambiente en condiciones óptimas ayudará a obtener más y mejor los conocimientos. Un punto importante aquí es que no sólo por ofrecerle un entorno rico en lectura y escritura demos por hecho que el niño aprenderá estos procesos, sin importar que allá cartas, periódicos, libros, revistas, anuncios, papel, lápiz y hasta material didáctico, si no existe una interacción del niño con este material, como mencionan Sulzby y Barnhart (1998) un ámbito letrado rico no implica necesariamente que cada centímetro del aula este cubierto de letras y texto, es mucho mejor que el niño tenga todo este material y una interacción con la lectura y la escritura las veces y en los modos que el quiera.

“El aula tiene oportunidades para que los niños interactúen con la lectura y la escritura durante todo el día y de muchas formas diferentes” (Sulzby y Barnhart, 1992, 155).

Para darse cuenta de la importancia de la lectura y la escritura es necesario que los niños vivan experiencias en donde vean la utilidad de estos dos procesos. “Para los niños que gustan de la televisión y los vídeo juegos, procure relacionar estas satisfacciones con la lectura de los libros” (Burns, 2000,42). Además de que cuando el niño pregunte algo como: ¿En dónde viven los caballos? a pesar de que el adulto conozca la respuesta, seria de gran ayuda para el niño si se le proporcionará un libro en donde se diera la respuesta para que se de cuenta que el libro ayudo a resolver lo que preguntaba.

En la escritura se puede hacer una carta para el niño y dársela, esta debe contener información de acuerdo a la edad del niño. Si no sabe leer le inquietara enterarse de lo que dice su carta y si ya sabe se esforzará por leerla dándose cuenta así de la utilidad de la lectura y la escritura.

Como se menciono anteriormente en este apartado, tomando en cuenta al docente y a los padres su papel principal en estos momentos es el de ofrecer las condiciones optimas para que los niños vallan construyendo sus conocimientos. Algunas condiciones son los eventos de lectoescritura que ya se mencionaron y los cuales aun, se trabajaron más adelante. Por otra parte se puede decir cuando se debe fomentar el aprendizaje de estos procesos ya que no existe una edad concreta y los adultos no podemos decidir el momento.

“los niños inician estos aprendizajes “sin pedirnos permiso”, tampoco hace el recorrido que les proponemos, sino el marcado por su propio funcionamiento interno” (Ferreiro y Teberosky en Bonals, 1998, 31).

Es por ello que Ferreiro menciona (2000) que los niños aprenden no sólo cuando se les enseña, por lo tanto no se puede dar un tiempo o fecha exacta para que esta comience, ya que no sólo depende de los niños sino también de los adultos que son los ayudantes para realizar los llamados “eventos de lectoescritura”.

Se puede ir fomentando desde una edad muy temprana, con objetos que tengan contacto continuo en su contexto cotidiano, la siguiente cita ayudara a aclarar cual es el momento en el que se debe fomentar el aprendizaje de la lectoescritura “la etapa ideal para mostrar libros a los niños comienza cuando son bebés incluso desde las seis semanas de edad” (Burns, 2000,19).

Es entonces que podemos ver que no existe una edad exacta para fomentar la lectura y la escritura, pero si es mucho mejor que desde una edad temprana el niño este inmerso en contextos alfabetizados ya que esto le favorecerá en su desarrollo. Entonces se puede decir que a un fomento temprano un mejor desarrollo.

1.13 QUÉ SON LOS EVENTOS DE LECTOESCRITURA

Después de lo anterior se puede decir que los eventos de la lectoescritura son actividades en donde el niño está descubriendo, explorando y jugando con el desarrollo del sistema de lectoescritura.

“En cada uno de esos momentos, en esos “eventos de lectoescritura” como yo los llamo, el niño está descubriendo, explorando y jugando con el desarrollo del sistema de escritura” (Goodman en Ferreiro y Gómez, 1982,108), pero estos eventos no sólo se tienen que dar en casa sino que la escuela puede contribuir a promoverlos.

Veamos algunos ejemplos de los eventos de lectoescritura propuestos:

En la mayoría de las escuelas se les pide que sus colores, cuadernos y hasta su uniforme tenga su nombre ya que les ayudara a identificar a los alumnos y sus pertenencias “La bata de la escuela, los folios que usa cada alumno o la percha de cada uno pueden identificarse por medio del nombre que lleva escrito” (Bonals, 1998, 25).

Hacer con ellos listas ya que desde casa ven a los padres realizar listas del material que necesitan y de los alimentos que necesita la despensa, mientras que en el salón se pueden hacer listas de flores, colores, animales, etc. por ejemplo: pueden hacer una lista de animales grandes y otra de pequeños, una de animales marinos y otra de animales terrestres. “Tendrá que ir tomando conciencia de la utilidad de la escritura para hacer listas: en la historia de la escritura, uno de los primeros usos constantes son listas de productos” (Bonals, 1998, 25).

Es conveniente que además de un contacto físico y verbal tanto los padres

como los maestros mantengan una comunicación escrita, esto puede ser por medio de escritos en el cuaderno del niño, en donde se les avise que hizo bien la tarea, se portó bien en clase, pedirles el material del día siguiente, etc. y de igual manera los padres regresen el recado, así el niño se dará cuenta que la escritura puede ayudar a recibir y aportar información además de verla como una forma importante de comunicación.

“Las cartas y las notas de la escuela a la familia corresponden a usos de la escritura como vehículo para transmitir mensajes” (Bonals, 1998, 25).

Inventar juegos en los que se use el lenguaje escrito, ejemplo: cubos de madera con letras en cada cara del cubo, serpientes y escaleras, etc. “La lectura y la escritura pueden emplearse también como elemento lúdico: los juegos del lenguaje por ejemplo, adivinar nombres o hacer un crucigrama” (Bonals, 1998, 25).

Que los padres y los maestros lean cuentos que el niño escoja ya que les pondrá mucho más interés si lo escoge él y se le enseñan las imágenes mientras que se lee.

Tanto en casa como en el aula se puede hacer listas de tareas semanales como: levantar los trastes de las comidas, regar las plantas, pasear a las mascotas; en el aula: borrar el pizarrón, checar que los compañeros no dejen basura en su lugar, etc. El encargado de cada trabajo se indicará en un corcho con una tarjeta en donde se pondrá el nombre de la persona en cuestión.

Los alumnos pueden escribir en el pizarrón la fecha, diariamente se pueden ir rotando. “Un alumno escribe cada día la fecha en una esquina del pizarrón. Los compañeros lo van ayudando en caso de que tenga dificultades”(Bonals, 1998, 62). Para saber que alumnos faltaron a la clase por que están enfermos o por algún otro motivo no pudieron asistir a clase, poner una cesta con tarjetas en las que están escritas los nombres de los alumnos de clase, ellos buscarán la tarjeta

que tenga su nombre y la pegaran en el corcho; las tarjetas que queden son las de los alumnos que faltaron. Un encargado puede leerlas y toda la clase puede comprobar que ciertamente, esos son los alumnos que no están.

Exponer las escrituras de los niños en una exposición junto con algunos dibujos y después de la exposición pegarlos en el salón a una altura en donde ellos las tengan presentes de forma continua para que vean las letras que forman su nombre. "Cada alumno se dibujara a si mismo en una hoja y al acabar escribe su nombre. Todos los retratos se exponen colgados en la pared. (Bonals, 1998, 65).

Se pueden formar equipos y dar tarjetas con los nombres de los niños de la clase, pedirles que separen los nombres de los niños y los de las niñas que estén en la mesa. "Separar los nombres de los niños y las niñas de la mesa. Se convierte en una actividad más fácil de resolver porque tienen más cerca los informadores" (Bonals, 1998, 66).

Con las tarjetas de los nombres de los niños y ellos en equipos, se les puede pedir que separen los nombres largos de los nombres cortos y proponerles que los escriban en un lado de su cuaderno los largos y en el otro los cortos.

CAPITULO II

2. MÉTODO

2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿El programa basado en eventos de lectoescritura favorece el conocimiento del lenguaje escrito en preescolar?

2.2 OBJETIVO GENERAL

Diseñar, aplicar y evaluar el programa basado en eventos de lectoescritura para favorecer el conocimiento del lenguaje escrito en preescolar.

2.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Comenzó como un estudio exploratorio examinando un tema o problema de investigación poco estudiado preparando el terreno para continuar un estudio de investigación explicativo ya pretende dar una explicación sobre el impacto del programa (variable independiente) en el avance del nivel de conocimientos del lenguaje escrito en preescolar (variable dependiente).

Se realizó a la práctica teniendo ya un resultado previo al estado en el que se encuentra cada uno de los niños en cuanto a su nivel de conocimientos del lenguaje escrito (pretest) para después dar una aplicación del programa y posteriormente realizar una evaluación de este, es por ello que el campo de acción es empírico.

El tipo de investigación es explicativo ya que se pretende dar una explicación sobre el impacto del programa (variable independiente) en el avance del nivel de conocimientos del lenguaje escrito en preescolar (variable dependiente).

2.4 DISEÑO

Cuasiexperimento de pretest y postest con grupo control, se encontraban formados antes del experimento siendo grupos intactos. Para determinar cual fue el grupo control y cual el grupo experimental, se aplicó el pretest y el grupo que obtuvo el promedio más bajo fue elegido como grupo experimental.

2.5 HIPÓTESIS

Ho: El programa basado en eventos de lectoescritura NO favorece el Nivel conocimiento del lenguaje escrito en preescolar.

Hi: El programa basado en eventos de lectoescritura SI favorece el Nivel de conocimiento del lenguaje escrito en preescolar.

2.6 VARIABLES

VI: Programa basado en eventos de lectoescritura para favorecer el conocimiento del lenguaje escrito en preescolar.

VD: Que el niño avance en el nivel de conocimientos sobre su lenguaje escrito.

2.7 POBLACIÓN

El programa basado en eventos de lectoescritura para favorecer el conocimiento del lenguaje escrito en preescolar fue trabajado con 40 alumnos de los cuales 25 eran niñas y 15 fueron niños que cursaban el 1º de preescolar con edades de entre 4 y 5 años siendo de clase media y provenientes de las colonias cercanas al Centro Educativo Inicial, los nombres de los alumnos fueron cambiados.

2.8. INSTRUMENTOS

Los instrumentos que se emplearon para la evaluación del presente programa fueron tres: **El Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-escritura Inicial, La Guía de Evaluación de primer grado y el Diario de Campo.**

El primero permitió conocer el **Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura**, el segundo nos dio mayor información acerca de los **Niveles de**

Conceptualización y apropiación en el que se encontraron los alumnos, Mientras que el Diario de Campo permitió tener el registro de las situaciones y datos importantes que se fueran dando durante el desarrollo del trabajo. Dichos instrumentos se utilizaron como pretest y postest tanto para el grupo control como para el experimental.

El instrumento de Observación de los logros de la Lecto-escritura Inicial fue construido por Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz (1996) en colaboración con Marie M. Clay siendo esta la versión en español del Observational Survey of Early Literacy Achievement (Clay, 1993), está compuesta por cinco pruebas organizadas, así como una validez, confiabilidad y nivel propuestos descritos más adelante. Se obtuvo de la tesis “Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares” de la Profesora Lizbeth Obdulia Vega Pérez (2003), para obtener el grado de Doctora en Psicología.

Mientras que la Guía de Evaluación “Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita” de primer grado permitió detectar en los alumnos los momentos evolutivos del proceso del aprendizaje de la lengua escrita en cada uno de ellos. Fue retomado por la Dirección General de Educación Especial.

PRETEST Y POSTEST

INSTRUMENTO DE LA OBSERVACIÓN DE LOS LOGROS DE LA LECTOESCRITURA INICIAL

PRUEBA	DESCRIPCIÓN	REACTIVOS	PUNTAJE MÁXIMO
↓ Identificación de letras	En esta prueba se le presenta una página que contiene todas las letras del abecedario, mayúsculas y minúsculas, y se le pide que diga si conoce cada una por su nombre, sonido o conoce alguna palabra que la contenga. Antes de que empiece a identificar las letras, se le pregunta "Qué son éstas". Se cuenta el número de letras identificado	61	61
↓ Prueba de palabras	Se presenta un listado de palabras y se pide al niño que diga qué dice cada una. Se cuenta el número de palabras identificado	20	20
↓ Conceptos de texto impreso	Se le presenta al niño un cuento y se le hacen preguntas conforme se van pasando las hojas. Las preguntas que se hacen indagan el conocimiento de los siguientes aspectos: Uso adecuado de los libros, Conocimiento de que es el texto, que transmite el mensaje, principios de dirección en la lectura, concepto de letra, concepto de palabra, conocimiento de los signos de puntuación, decodificación del mensaje. Se cuenta el número de respuestas correctas.	25	25
↓ Vocabulario de escritura	En el vocabulario de escritura se pide al niño que escriba todas las palabras que conoce y se le dan diez minutos para hacerlo. Se cuenta el número de palabras escritas por el niño.		El número de palabras que el niño escribe.

↓ Muestra de escritura

Se analizan los productos permanentes. Para este trabajo se tomará el vocabulario de escritura y el dictado para la observación de la muestra de escritura.

3

8

En esta subprueba se consideran tres aspectos

Nivel de lenguaje: Que se refiere al nivel de organización lingüística utilizado por el niño, que puede ser:

- 1) letras,
- 2) palabras,
- 3) frases de dos palabras,
- 4) oración,
- 5) dos o más oraciones,
- 6) dos temas.

Calidad del mensaje. Incluye los siguientes niveles:

- 1) El niño usa letras o las inventa,
- 2) tiene el concepto de que el mensaje expresa algo,
- 3) copia un mensaje,
- 4) Usa patrones repetitivos como: Este es un...,
- 5) Intenta registrar sus propias ideas,
- 6) completa una composición.

Principios direccionales, incluye los siguientes niveles:

- 1) No muestra evidencia de conocimiento de los principios direccionales,
- 2) Muestra evidencia de algún principio direccional, por ejemplo escribe de izquierda a derecha, o inicia en la esquina superior izquierda,
- 3) Muestra reversión del patrón direccional (escribe de derecha a izquierda y regresa a la derecha)
- 4) Utiliza correctamente el patrón direccional,
- 5) utiliza correctamente el patrón direccional y además los espacios entre las palabras,
- 6) Escribe un texto extenso sin dificultades en la dirección y el espacio.

En cada uno de los aspectos se toma el nivel más alto al que llegó el niño

↓ Dictado	Se le dicta un enunciado sencillo, elegido al azar de cuatro posibles y se le pide que lo escriba. Se cuenta el número de grafemas que el niño escribe y que corresponden a cada uno de los fonemas dictados	39	39
TOTAL	Esta prueba no arroja un puntaje total, por lo que se puede computar compuesto, sumando los puntos obtenidos en cada subprueba y dividiéndolo entre el total de subpruebas. Es decir, se obtuvo un promedio.		Promedio de puntos obtenidos

Subpruebas del instrumento de Observación de los logros de la Lectoescritura Inicial, aspectos que miden, reactivos y puntajes posibles.

Los resultados del instrumento pueden traducirse a porcentajes, excepto para el vocabulario de escritura en donde no existe un puntaje máximo posible. Para este trabajo se utilizaron todas las pruebas descritas anteriormente, la forma de aplicación y calificación se presenta en el anexo 1, debido a que en una hoja se presenta el nombre de la prueba, la descripción de la aplicación y la forma de calificar dicho ejercicio, mientras que en la hoja siguiente se apuntarán los resultados de cada una de las cinco pruebas para finalizar con un análisis general de los resultados.

El segundo Instrumento fue tomado de la **Guía de Evaluación de Primer Grado** llamada “**Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita**”, (1988), elaborado por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios, retomado por la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública.

Esta basada en el constructivismo que es una corriente epistemológica que sostiene que el conocimiento se constituye y se organiza por medio de sistemas o esquemas, los cuales se desenvuelven por medio de la equilibración, asimilación y acomodación.

Como se menciona anteriormente este instrumento fue elaborado por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios (1998), planteada para explorar el nivel de adquisición en el que se encontraban los niños que no habían cursado la educación primaria (niños que no han tenido contacto con la enseñanza formal de la lecto-escritura), por lo tanto no existe inconveniente alguno para ser utilizada con niños mexicanos.

De acuerdo a Ferreiro (2002) el principio de esta prueba fue en 1981 cuando se pone en marcha la “**Propuesta de aprendizaje para la adquisición de la lengua escrita**” que no se consideraba como un método de enseñanza sino una forma de adquirir el aprendizaje por medio del descubrimiento del niño.

La **Guía de Evaluación de Primer Grado**, retoma el aspecto de la escritura que esta conformada por cuatro evaluaciones, sin embargo para la realización de este trabajo sólo se tomo en cuenta la primera, dentro de esta evaluación podemos encontrar el dictado, tanto de palabras como de enunciados y la escritura libre.

EJERCICIO DE PALABRAS: En la evaluación se incluyen cinco palabras pertenecientes al campo semántico de animales, comenzando con una palabra con una monosílaba hasta que la lista se cierre con una palabra trisilábica. La lista fue elaborada de forma en que tenga una complejidad creciente en cuanto a la ortografía y tipo de sílabas que la componen.

El objetivo de esta prueba es explorar el nivel de conceptualización que tienen los niños sobre el lenguaje escrito. La forma de calificar el Instrumento de la Guía de Evaluación de Primer Grado (1998) no incluye algún puntaje por lo que no puede ser considerada como paramétrica a lo cual se añadió un puntaje para posteriormente realizar un análisis estadístico quedando de la siguiente manera: en la tabla se dividieron los niveles de conceptualización con sus respectivos subniveles y a cada uno de estos subniveles se les dio un puntaje que va del 1 al 19, dando los puntajes de la siguiente forma: si un niño en el resultado del pretest arroja que se encuentra en el nivel de escrituras unigráficas obtuvo dos puntos, aplicando después el programa para así poder aplicar también el postest y si los resultados son que el niño avanzo al subnivel de escrituras fijas se le darán 4 puntos. Con esta diferencia de 2 puntos, con confiabilidad podemos darnos cuenta que el programa favoreció el conocimiento del lenguaje escrito. La puntuación será registrada en la hoja de registro (anexo 2).

2.9 CUADRO DE VALORES DE LOS NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA LECURA Y LA ESCRITURA.

NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN	SUBNIVELES	PUNTAJE
Presilábico	Grafismos primitivos	1
	Escrituras unigráficas	2
	Escrituras sin control de cantidad	3
	Escrituras fijas	4
	Repertorio fijo con cantidad variable	5
	Cantidad constante con repertorio fijo parcial	6
	Cantidad variable y repertorio fijo parcial	7
	Cantidad constante con repertorio variable	8
	Cantidad variable y repertorio variable	9
	Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial	10
Silábico	Escrituras silábicas iniciales	11
	Escrituras con marcada exigencia de cantidad y sin predominio de valor sonoro convención	12
	Escrituras con marcada exigencia de cantidad con valor sonoro convencional	13
	Escrituras silábicas estrictas sin predominio de valor sonoro convencional	14
	Escrituras silábicas estrictas con predominio de valor sonoro convencional.	15
Silábico-Alfabético	Escrituras silábico-alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional	16
	Escrituras silábico-alfabéticas con valor sonoro convencional	17
Alfabético	Escrituras alfabéticas con algunos errores en la utilización del valor sonoro convencional	18
	Alfabético Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional	19

- Ferreiro en Bonals, J. (1998). Aprendizaje de la escritura. Madrid: Ed. Publicaciones ICCE.

PALABRAS A ESCRIBIR:

pez
rana
conejo
ganso
almeja

Este instrumento cuenta con una hoja de registro en la que se anotan las puntuaciones que tanto el pretest como el postest nos arrojaron (ver anexo 2) y señalando en que nivel y subnivel se encuentra cada uno de los niños del grupo control y del experimental antes de la aplicación del programa (programa aplicado sólo al grupo experimental) y después de la aplicación del programa, esta hoja de registro fue tomada del libro de Bonals Joan Aprendizaje de la Escritura, 1998, 47.

La hoja de registro está formada por los siguientes datos: nombre del niño, edad, niveles de adquisición de la lectoescritura desde el presilábico hasta el alfabético y sus subniveles

Para revisar hoja de registro ver anexo 2.

PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El procedimiento de la investigación que se llevo a cabo constó de tres fases compuestas de la siguiente forma:

FASE I:

En esta fase se aplicó el Pretest, tanto al grupo control como al grupo experimental.

La forma de aplicar el ejercicio de palabras fue colectivamente.

Se comenzó con el instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-escritura Inicial, las seis diversas pruebas fueron aplicadas en el orden en que están descritas y durante la misma sesión.

Prueba 1: Identificación de Letras

Se le presentó a cada niño una página que contenía todas las letras del abecedario, mayúsculas y minúsculas.

Antes de que el niño empezará a identificar las letras, el aplicador le pregunto ¿Qué son éstas?, si el niño no sabia se le explicó que eran letras, unas llamadas mayúsculas y otras minúsculas y sirven para comunicarnos con otras personas que estén lejos de ese lugar, para identificar los productos que consumimos, etc.

Se le pidió que dijera si conoce alguna palabra que la contenga pidiéndole después que la pronunciara.

Se registraron los resultados obtenidos en la hoja de resultados sobre la identificación de letras.

Prueba 2: Prueba de Palabras

Se le presentó al niño un listado de palabras tanto de una, dos y tres sílabas.

Pidiéndole al niño que mencione lo qué dice cada una de las tres lista (lista A, B y C) sin que el aplicador le ayude o se las pronunciara para que el las repitiera, si el niño no sabia una se pasaba a la siguiente y así hasta concluir la lista.

Al final se contó el número de palabras que el niño identifico y se registró el resultado final en la hoja de resultados sobre la prueba de palabras.

Prueba 3: Conceptos de texto impreso

Se le presento al niño un cuento haciéndole preguntas conforme se iban pasando las hojas como: enséñame la parte de enfrente del libro, enséñame dónde empezar a leer, ¿dónde empiezo?, ¿por dónde sigo?, ¿y luego a dónde me voy, apunta con el dedo mientras leo, etc.

Las preguntas que se realizaron durante la presentación del cuento indagaron el conocimiento de los siguientes aspectos: Uso adecuado de los libros, conocimiento de que es el texto, que transmite el mensaje, principios de dirección en la lectura, concepto de letra, concepto de palabra, conocimiento de los signos de puntuación, decodificación del mensaje.

Al finalizar los 25 ÍTEM se contaron el número de respuestas correctas y así fueron evaluadas con la Guía de Estándares para los resultados, una vez terminado se registro en la hoja de resultados sobre conceptos del texto impreso.

Prueba 4: Vocabulario de escritura

En esta se le pide al niño que escriba en la hoja que se le proporciono todas las palabras que conozca.

Para que realice la actividad se le darán diez minutos.

Al final se contarán el número de palabras escritas registrándolas en la hoja de observación del vocabulario de escritura, como también en la de acumulación de vocabulario de escritura.

Prueba 5: Muestra de escritura

Se analizan los productos permanentes. Para este trabajo se tomará el vocabulario de escritura y el dictado para la observación de la muestra de escritura.

En esta subprueba se consideran tres aspectos Nivel de lenguaje: Que se refiere al nivel de organización lingüística utilizado por el niño, que puede ser:

- 1) letras
- 2) palabras
- 3) frases de dos palabras
- 4) oración
- 5) dos o más oraciones
- 6) dos temas

Calidad del mensaje. Incluye los siguientes niveles:

- 1) El niño usa letras o las inventa
- 2) Tiene el concepto de que el mensaje expresa algo
- 3) Copia un mensaje
- 4) Usa patrones repetitivos como: Este es un ...,
- 5) Intenta registrar sus propias ideas
- 6) Completa una composición

Principios direccionales, incluye los siguientes niveles:

- 1) No muestra evidencia de conocimiento de los principios direccionales
- 2) Muestra evidencia de algún principio direccional, por ejemplo escribe de izquierda a derecha, o inicia en la esquina superior izquierda.
- 3) Muestra reversión del patrón direccional (escribe de derecha a izquierda y regresa a la derecha).
- 4) Utiliza correctamente el patrón direccional.
- 5) Utiliza correctamente el patrón direccional y además los espacios entre las palabras.

6) Escribe un texto extenso sin dificultades en la dirección y el espacio.

En cada uno de los aspectos se cambia el nivel más alto al que llegó el niño y se registrarán los datos en la hoja semanal de anotaciones del vocabulario de escritura.

Prueba 6: Dictado

Se le dijo al niño un enunciado sencillo, elegido al azar de cuatro posibles y se le pidió que lo escriba.

Se contaron los números de grafemas que escribió el niño en el enunciado y que correspondan a cada uno de los fonemas dictados

Al finalizar se compartieron y registraron los resultados en la hoja de resultados sobre el dictado y posteriormente en la hoja de observación del dictado

La evaluación final fue de la siguiente forma:

Ya que esta prueba no arroja un puntaje total, por lo que se computo compuesto, sumando los puntos obtenidos en cada subprueba y dividiéndolo entre el total de subpruebas. Es decir, obteniendo un promedio.

Para el Segundo Instrumento la forma de aplicar el ejercicio de palabras fue colectivamente como el anterior quedando las instrucciones de la siguiente manera:

El aplicador decía las palabras con una entonación normal, sin deletrear ni sílabas. Con el fin de que los niños no intercambiaran información que pudiera alterar los resultados de las evaluaciones, el aplicador explico: “Quiero que escriban lo que les voy a decir y que lo hagan cada uno sólito, sin preguntar ni copiar a sus compañeros”.

Cuando se realicé el ejercicio de palabras se les informará a los niños que se trabajaría, con el campo semántico de animales diciéndoles, por ejemplo: “Quiero que en esta hoja blanca escriban los animales que les voy a decir. Sino saben escribir pónganlos como crean que se escriben”.

Si un niño se negara a realizar la tarea porque no sabe escribir se le decía: “Ponlo como creas que se escribe”

Una vez terminado se recogieron las hojas y se les dio las gracias.

FASE II:

El programa basado en eventos de lectoescritura para favorecer el conocimiento del lenguaje escrito en preescolar sólo se trabajó con el grupo experimental obtenido a través de la fase anterior.

Para revisar el programa completo ver anexo 3.

ELABORACIÓN DEL PROGRAMA.

El programa que a continuación se presenta está basado por eventos de lecto-escritura para favorecer el conocimiento del lenguaje escrito en preescolar, para la realización de dichas actividades se tomó en cuenta que estuvieran el material con el que se fuera a trabajar este al alcance de los niños, sea de uso cotidiano en su vida diaria y así también sea llamativo en cuanto a los colores y formas.

Tomando en cuenta también que la participación de cada uno de los niños fuera activa en todas y cada una de las actividades a trabajar. Así mismo, que estas comiencen de lo particular a lo general (en cuanto a los conocimientos), lo que se pretende es que al finalizar las actividades se lograra dar respuesta al planteamiento del problema descrito en este trabajo.

Este programa tuvo una duración de 4 semanas, en las cuales se trabajaron 12 actividades clasificadas en 3 sesiones por semana, es decir cada tercer día lunes, miércoles y viernes planteadas de la siguiente forma:

TABLA DE ACTIVIDADES

SEMANA	SESIÓN	TITULO DE LA ACTIVIDAD	OBJETIVO	DURACIÓN	REFERENCIA
1 a	1	La primera letra	Discriminar la inicial de su nombre para identificarla posteriormente sin ayuda	90 minutos	Creada de acuerdo al ejemplo "Nombre y etiquetas" de (Díez de Ulzurrun, 1993, 31)-
1 a	2	Lotería	Reconocer la inicial de su nombre. Comenzar a reconocer las letras con las cuales se escribe su nombre.	60 minutos	Reestructurada de acuerdo al ejemplo de (Gillanders Cristina, 2001, 90).
1 a	3	Mis letras favoritas	Reconocer diferentes portadores de texto.	90 minutos	Creada de acuerdo al ejemplo "Nombre y etiquetas" de (Díez de Ulzurrun, 1993, 31).
2 a	4	Las mismas letras	Reconocer las letras de su nombre	60 minutos	Reestructurada de acuerdo al ejemplo "Nombre y etiquetas" de (Díez de Ulzurrun, 1993, 31).
2ª	5	El ratón se robo una letra	Que el niño conozca y se familiarice con las letras del abecedario	60 minutos	Reestructurada de acuerdo al ejemplo "Nombre y etiquetas" de (Díez de Ulzurrun, 1993, 31).
2ª	6	Estos si, estos no	Reconocer su nombre y discriminarlo con el de sus compañeros	90 minutos	Reestructurada de acuerdo al ejemplo de (Gillanders Cristina, 2001,98).

3 ^a	7	La Feria	Que el niño conozca las letras del abecedario y se familiarice con ellas, para que pueda asociarlas con palabras que se escriban con la misma letra	60 minutos	Reestructurada de acuerdo al ejemplo "Nombre y etiquetas" de (Díez de Ulzurrun, 1993, 31).
3 ^a	8	¡Llego el cartero!	Experimentar la escritura en la elaboración de cartas	75 minutos	Creada de acuerdo a los ejemplos de (Díez de Ulzurrun, 1993, 113).
3 ^a	9	Rotulado	Reconocer la escritura como una forma de ubicar los objetos mediante anuncios	75 minutos	Creada de acuerdo al objetivo de ubicar los objetos mediante anuncios como en la actividad # 12.
4 ^a	10	Amigo secreto	Reconocer la escritura como una forma de comunicación con la gente	90 minutos	(Bonals, 1998, 25) menciona que las cartas y las notas de la escuela a la familia corresponden a usos de la escritura como vehículo para transmitir mensajes.
4 ^a	11	La ruleta	Reconocer e interactuar con las letras del abecedario	90 minutos	Reestructurada de (Gillander Cristina, 2001, 90).
4 ^a	12	Lotería de imágenes	Reconocer la escritura como una forma de ubicar los objetos mediante anuncios	90 minutos	Creada de acuerdo al ejemplo de lotería de (Gillander Cristina, 2001, 90).

FASE III:

Esta fase fue la aplicación del postest. En dónde se emplearon los mismos instrumentos que se aplicaron en el pretest siguiendo la misma forma de aplicación. El postest se aplicó tanto al grupo control como al grupo experimental.

Los resultados se concentraron en las mismas hojas de registro del pretest (ver anexos 1 y 2).

3. RESULTADOS

En este apartado se presenta el análisis de los resultados obtenidos en el desarrollo de la intervención del programa con el grupo experimental y sin esta intervención con el grupo control, es decir, la aplicación de las tres fases que conforman el trabajo: pretest, intervención del programa y postest.

Este análisis se realizó en dos formas; la primera fue un **análisis cuantitativo**, que consistió en estudiar los resultados obtenidos en la aplicación del pretest y postest, realizando la comparación de los puntajes obtenidos por los alumnos en la evaluación inicial contra la evaluación final y de esta manera poder determinar si en estos valores había diferencias estadísticamente significativas. Así mismo, se formuló un estudio por **categorías** pertenecientes al instrumento “**Observación de los logros de la lecto-escritura inicial**”, el cual nos ayudó a realizar un análisis más detallado de las 6 categorías trabajadas. Haciendo el análisis a partir del indicador **p**.

La forma habitual de probar una hipótesis es en la mayoría de los casos la decisión final de rechazar o no una hipótesis, resultando algo cortante o seco sin proporcionar una medida real de la decisión en términos de probabilidad,

definiendo a p como una medida real de la decisión en términos de probabilidad, utilizando este valor también se toman decisiones sobre una hipótesis de probabilidad, se puede decir que los valores de p menores que 0.05 (nivel de significancia) implican que las categorías asociadas a éstos fueron favorecidas con la aplicación del programa. Los valores de p fueron obtenidos tanto para el grupo experimental como para el grupo control, recordando al lector que con este último no fue trabajado el programa de intervención, por lo tanto en ese periodo sus actividades trabajadas fueron las planteadas por la maestra de grupo apegándose al programa que lleva en Centro Educativo Inicial.

Así mismo también fue realizado un análisis de correlación entre los instrumentos: “**Observación de los logros de la lecto-escritura inicial**” y la “**Guía de evaluación de primer grado**”, el primer instrumento mide la variable **Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura**, mientras que el segundo instrumento mide la variable **Nivel de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura** en el que se encontraron los alumnos. Nuestro objetivo al realizar este análisis de correlación fue verificar si existió una relación entre el “**Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura** y el **Nivel de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura** en donde para nosotros si debería existir tal relación, lo cual más adelante se dará respuesta a esta interrogante.

Este análisis se realizó a través de la prueba no paramétrica denominada **Coefficiente de Correlación de Spearman**, utilizando como apoyo el paquete de SPSS, que entre varias de sus virtudes proporciona apoyos gráficos y un esquema de prueba de hipótesis sencillo de interpretar.

En un segundo momento se realizó un **análisis cualitativo** el cual consiste en valorar si el programa de intervención favoreció al grupo experimental en su conocimiento del lenguaje escrito. Este análisis se hizo a través del *Diario de Campo*

La forma en que se presenta el análisis de resultados, se puede esquematizar de la siguiente forma:

Análisis de resultados cuantitativos	Análisis Cuantitativo	<p>Análisis estadístico general: Nivel de acercamiento sobre la lectura y la escritura y los niveles de conceptualización de la lecto-escritura.</p> <p>Paso A: Pretest, del grupo experimental y grupo control</p> <p>Paso B: Pretest, postest del grupo experimental</p> <p>Paso C: Postest, del grupo experimental y grupo control</p> <p>Paso D: Pretest, Postest del grupo control</p> <p>Análisis estadístico por categorías, tanto para el grupo experimental como para el grupo control.</p> <p>Análisis de Correlación, de los: niveles de acercamiento de la lectura y la escritura: (pretest-postest) y niveles de conceptualización de la lecto-escritura (pretest-postest)</p>
	Análisis Cualitativo	<p>Análisis de diario de cpo es categorías a través que a través de ¿Qué técnica?</p> <p>Adquisición de la lecto-escritura</p> <p>Eventos de Lecto-escritura</p> <p>Programa</p> <p>Instrumento</p> <p>Institución Educativa</p>

3.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO

Para realizar el análisis estadístico de esta investigación, se trabajó con pruebas de hipótesis, las cuales tienen que ver esencialmente con la afirmación o rechazo de una conjetura que se tiene acerca de algún parámetro de la población de interés, en este caso se hace referencia a dos grupos de preescolar de un mismo Centro Educativo Inicial. La idea de hacer una prueba de hipótesis es confirmar si la conjetura que se ha hecho esta apoyada por la evidencia experimental que se obtienen a través de la muestra.

Dentro de las pruebas de hipótesis se encuentran las pruebas **no paramétricas**. Su importancia radica, sobre todo, en que proporcionan alternativas de gran utilidad para la inferencia estadística. Además, para cada tipo de situación suele existir varias alternativas **no paramétricas** para el análisis estadístico. Cada una de ellas tiene distintos requerimientos en cuanto al tipo de variable y el tamaño de la muestra, y cada una permite someter a prueba hipótesis o conjeturas que se tengan acerca de una o más poblaciones.

Como se mencionó anteriormente, los métodos **no paramétricos** proporcionan diversas alternativas para la comparación de dos poblaciones: Cuando se tienen muestras *dependientes o pareadas*, y cuando se tienen muestras *independientes*. En el primer caso se trabaja con la prueba “T de Wilcoxon” y en el segundo se trabaja con la prueba “U de Mann Whitney”. Estas pruebas se pueden aplicar cuando las variables son por lo menos ordinales; es decir, el método sirve para variables categóricas ordinales, numéricas discretas o numéricas continuas y cuando las muestras son pequeñas ($n < 30$).

Para continuar con la discusión es citado nuevamente el planteamiento del problema.

¿El programa basado en eventos de lecto-escritura favorece el conocimiento del lenguaje escrito en preescolar?

Para comprobar el planteamiento del problema antes mencionado se tendrá que transformar, así que se plantean cuatro hipótesis estadísticas de acuerdo al esquema de un cuasiexperimento de pretest-postest, en el cual se definen a dos grupos de análisis; el grupo experimental y el grupo control. Se realizó un cuasiexperimento debido a que los grupos con los que se trabajó estaban formados antes del experimento, es decir, eran grupos intactos. El planteamiento de estas cuatro hipótesis a partir del esquema mencionado queda de la siguiente manera:

- a) El grupo experimental y el grupo control iniciaron en iguales condiciones.
- b) El grupo experimental tuvo un incremento después de la intervención.
- c) El grupo experimental finalizó en mejores condiciones con respecto al grupo control.
- d) El grupo control se mantuvo constante

Se hace la observación de que al verificar estas cuatro hipótesis dará al experimento consistencia interna. De hecho, si las pruebas a, b y d son exitosas se considera que el experimento fue exitoso. La prueba a se realiza en el caso de que falle la prueba c. Lo cual permitirá tener una base más sólida en cuanto a las afirmaciones que derivemos hacia la población de estudio.

Las pruebas asociadas a los incisos a) y c) tanto de la variable **Nivel de Acercamiento** como la de **Niveles de Conceptualización**, se trabajaron con la

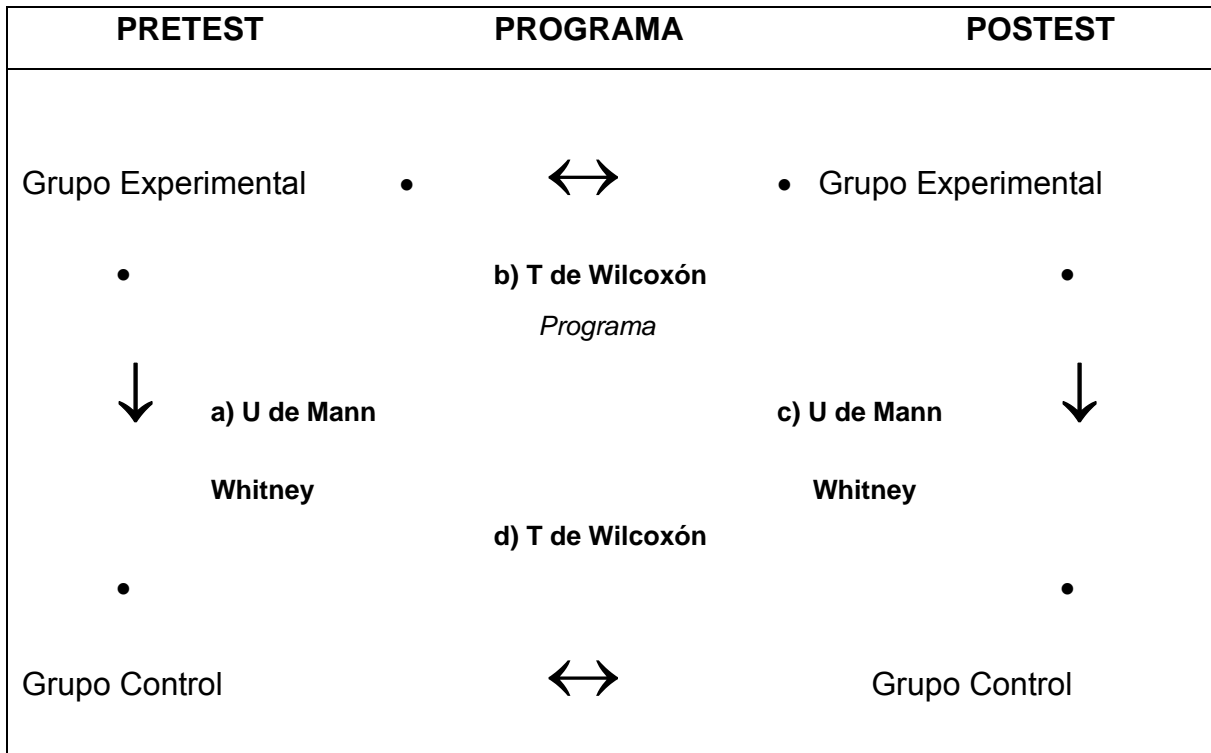
prueba de U de Mann Whitney para muestras independientes, la cual permitió conocer las diferencias entre la población asociada al grupo experimental y la población asociada al grupo control.

Las pruebas asociadas a los incisos b) y d), fueron trabajados con la prueba de T de Wilcoxon para muestras pareadas, con el propósito de comparar una muestra en dos momentos diferentes (Pretest, *prueba previa* y Postest, *prueba posterior*).

El análisis realizado a través de la prueba “T de Wilcoxon” permitió determinar si el grupo experimental obtuvo un mayor puntaje en la prueba posterior en relación con la previa, y si el grupo control finalizó en las mismas condiciones con las que comenzó.

La prueba de U de Mann Whitney ayudó a ver si tanto el grupo experimental como el grupo control iniciaron en las mismas condiciones y si, después de la intervención, el grupo experimental tuvo alguna diferencia con respecto al grupo control. Después de haber realizado estas pruebas se logró comprobar que el grupo experimental y el grupo control iniciaron en iguales condiciones, pero así mismo también se logró observar que el grupo experimental finalizó en iguales condiciones en comparación al grupo control, pues aunque su puntaje en el postest fue mayor (1757) que en el pretest (1215), con una diferencia de 542 puntos, la prueba no logró detectar una diferencia significativa entre este grupo y el grupo control.

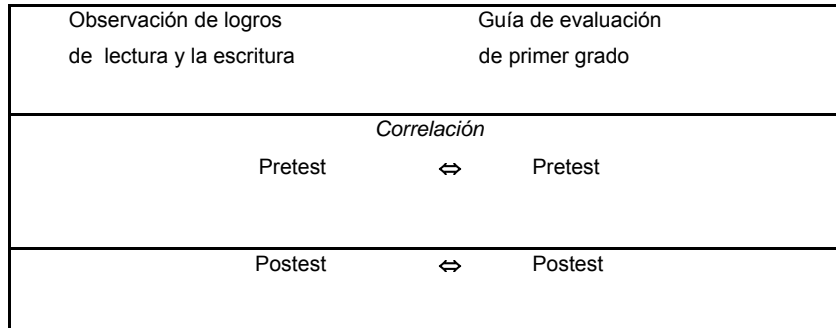
Los cuatro pasos del siguiente esquema fueron utilizados para medir tanto la variable **Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura**, así como también la variable **Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura**



Para el trabajo de **análisis estadístico por categorías** fue utilizado el siguiente esquema:

CATEGÓRIA	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
Identificación de letras	Pretest ↔ Postest	Pretest ↔ Postest
Prueba de Palabras	Pretest ↔ Postest	Pretest ↔ Postest
Contextos de texto impreso	Pretest ↔ Postest	Pretest ↔ Postest
Vocabulario de escritura	Pretest ↔ Postest	Pretest ↔ Postest
Muestra de escritura	Pretest ↔ Postest	Pretest ↔ Postest
Dictado	Pretest ↔ Postest	Pretest ↔ Postest

En el trabajo de **análisis de correlación** fue utilizado el siguiente esquema:



Como se mencionó anteriormente, el análisis del planteamiento del problema de esta investigación se realizó desde dos perspectivas: la prueba T de Wilcoxon y la Prueba de U de Mann Whitney, las gráficas que a continuación se presentan ayudan a representar “visualmente” los datos obtenidos con la ayuda de las dos pruebas, en estas gráficas se observan los siguientes datos:

1. Dato encontrado, estadístico de prueba (E_p): Este valor se obtiene por medio de la conversión de datos y una fórmula, esta depende de la prueba que se utilice, en este caso fueron la prueba T de Wilcoxon y la prueba de U de Mann Whitney.

Estas pruebas se basan en la comparación de las medianas de las dos poblaciones asociados a los grupos de estudio.

2. Valor crítico (V_c): Este dato nos marcara el limite de la región de aceptación.
3. Región de aceptación: Si el estadístico de prueba (E_p) cae en esta región se acepta la hipótesis nula (H_0), en cada gráfica se presenta la hipótesis estadística que se utilizó.
4. Región de rechazo: Si el (E_p) cae en dicha región se rechaza (H_0).

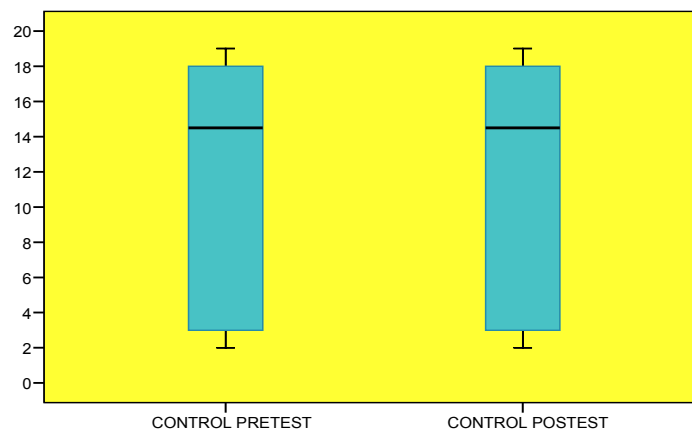
Como complemento al análisis cuantitativo se utilizó el instrumento gráfico **Gráficos Boxplot**. Este tipo de gráficos resumen la distribución de los

valores de una variable. En vez de visualizar los valores individuales, se presentan estadísticos básicos de la distribución: la mediana, el centil 25, el centil 75 y los valores extremos de la distribución. A este tipo de grafica se le conoce también como *gráfica de caja*, la cual nos permitió “representar visualmente” el conocimiento del lenguaje escrito en los niños de preescolar antes y después de la aplicación del programa de intervención para el grupo experimental y antes y después sin programa para el grupo control, Las graficas obtenidas facilitaron la visualización global del comportamiento de las muestras analizadas a partir de estadísticos tales como la mediana, el valor máximo, el valor mínimo y los cuartiles.

Al comenzar, en cuanto a las pruebas formales para los instrumentos se presenta, para cada variable trabajada, 4 gráficas de caja; las primeras y las terceras sirvieron de apoyo a la prueba U de Mann Whitney, mientras que las segundas y las cuartas apoyan la prueba T de Wilcoxon.

A continuación damos una explicación de cómo se realiza la interpretación de las gráficas de caja.

Figura A. Control Pretest- Control Postest



En la *figura A* los rectángulos de color azul representan los intervalos en donde se encuentran los datos de las muestras, los segmentos horizontales dentro de ellos son las medianas de los conjuntos de datos analizados. Los segmentos horizontales, tanto en la parte de arriba como en la parte de abajo de cada rectángulo representa el valor máximo y mínimo, respectivamente, de los dos conjuntos de los datos analizados. Entre ambos valores se encuentran el primer y tercer cuartil de la muestra y aparecen representados por la línea inferior y superior de cada rectángulo.

En el lado izquierdo de la *figura A* aparece una escala de valores ajustados a los datos y en ésta uno se puede dar una idea aproximada de los valores que toman tanto la mediana como los valores extremos de las dos muestras analizadas.

Las *pruebas T de Wilcoxon y U de Mann Whitney* están enmarcadas dentro de un esquema lógico de pruebas denominado “prueba de hipótesis”, que permite comprobar si la hipótesis de investigación general se acepta o se rechaza en base a la información proporcionada por las muestras de estudio.

Para la descripción del análisis se muestra en un primer momento la gráfica que ilustra los niveles correspondientes al/o pretest y al posttest de cada grupo, acompañados de la respectiva interpretación. Tal interpretación permite detallar la información que se obtuvo antes y después del programa de intervención para el grupo experimental, así como la información que se obtuvo antes y después para el grupo control (sin programa de intervención). A continuación se presentan las tablas que proporciono el programa SPSS y que apoyan el resultado de las gráficas. De la misma manera se encuentra la explicación de dicha tabla y su relación con el análisis a través de la prueba de hipótesis, de esta manera establecer formalmente los resultados.

De igual manera, con el propósito de detectar una posible relación entre **Observación de logros de la lecto-escritura inicial** y la **Guía de Evaluación de primer grado**, se utiliza la prueba denominada “*Correlación de Spearman*”, la cual es una herramienta adecuada también para el estudio de datos cualitativos. Esta prueba, adicionalmente, permitirá ver si hubo un aumento de intensidad en la relación entre estas variables.

Recordamos al lector que al final de este apartado se presenta un análisis por categorías tanto para el grupo experimental como para el grupo control. Estas categorías pertenecen al instrumento de “**Observación de los logros de la lecto-escritura**” las cuales nos permitieron ver en cual de las categorías trabajadas se obtuvieron valores de **p** más bajo a 0.05 (los cuales implican que las categorías asociadas a éstos fueron favorecidas con la aplicación del programa en el grupo experimental). Los valores de **p** fueron obtenidos tanto para el grupo experimental como para el grupo control, recordando al lector que con este último no fue trabajado el programa de intervención. En segunda se presentan los resultados asociados al primer instrumento.

3.1.1 ANÁLISIS ESTADÍSTICO GENERAL SOBRE “OBSERVACIÓN DE LOS LOGROS DE LA LECTO-ESCRITURA INICIAL” (NIVEL DE ACERCAMIENTO A LA LECTURA Y LA ESCRITURA).

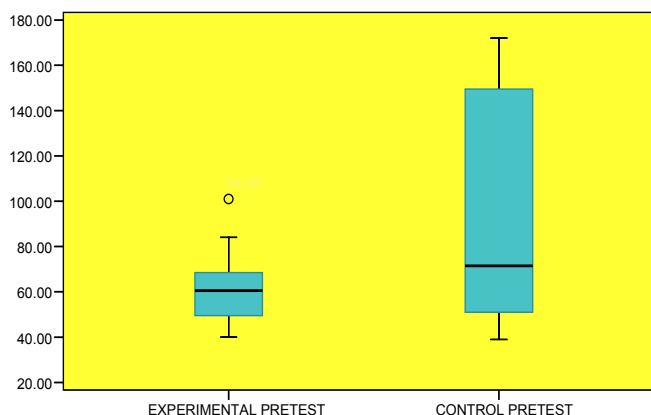
Se recuerda al lector que el esquema de análisis que aparece abajo es la traducción de la hipótesis general de investigación:

“El programa de eventos de lecto-escritura favoreció el conocimiento del lenguaje escrito a nivel preescolar”

PASO A

ANÁLISIS PRETEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL --- PRETEST DEL GRUPO CONTROL.

Gráfica 1. Experimental Pretest - Control Pretest



El comportamiento que se observa en la *gráfica 1* quedó respaldado por la prueba formal, al constatar que el instrumento no detectó diferencia significativa entre el pretest del grupo experimental y el pretest del grupo control. La prueba formal para este paso consistió en aplicar la prueba “U de Mann Whitney” para comprobar en que condiciones inicio cada uno de los grupos en cuanto al **Nivel de Acercamiento sobre la lectura y la escritura** en el que se encontraban los niños, estableciendo un nivel de significancia (grado de error) igual a 0.05. *En términos generales, este paso sirve para verificar que el grupo experimental y el grupo control iniciaron la investigación en igualdad de condiciones en la variable Niveles de Acercamiento.*

Se considera conveniente plantear la hipótesis estadística sobre la que se trabajó:

H₀: El grupo experimental y el grupo control iniciaron en iguales condiciones, (La mediana del grupo experimental es igual que la mediana del grupo control).

H1: El grupo experimental y el grupo control iniciaron en diferentes condiciones, (La mediana del grupo experimental es diferente a la mediana del grupo control).

La lógica de la prueba consiste en rechazar la hipótesis nula (H_0) y, por lo tanto, aceptar la hipótesis alternativa. Sin embargo, en este caso concreto, y debido a que se quiere comprobar que los dos grupos iniciaron en igualdad de condiciones, la prueba consistió en tratar de no rechazar la hipótesis nula y, por lo tanto aceptarla.

En las gráficas de caja de los pretest del grupo experimental y del grupo control en la medición del **Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura**, *figura 1*, se observa que el ancho del rectángulo del grupo experimental se encuentra entre los valores 50 y 70 mientras que la mediana se encuentra cargada hacia la parte superior ubicándose en el valor 60 en donde la mayoría de los alumnos se colocaron en el primer cuartil con un valor de menos de 60. El valor mínimo se puede observar que se ubica en el 40 y el valor máximo se ubico en el 85. Esto quiere decir que la puntuación mínima obtenida en el pretest por el grupo experimental fue de 40, el valor máximo de 85 y los intervalos en donde se encuentran los datos de las muestras son el 50 y el 70 con mediana de 60 al igual que el paso anterior.

El que la caja del grupo experimental se encuentre más reducida que la del grupo control significa que los intervalos en donde se encuentran los datos de las muestras están mayormente concentrados y se compactaron más en la primer caja.

A diferencia de la caja del grupo experimental el grupo control se encuentra ente los valores 52 y 150 mientras que la mediana se ubica en el valor 72. En este caso el valor mínimo se encuentra en el 38 y su valor máximo esta en el 173.

Con respecto a la gráfica 1, la mediana del grupo experimental ubicada en el valor 60 y la del grupo control en el valor 72 no es la única diferencia entre los grupos, ya que el valor máximo del grupo control aventaja considerablemente el valor máximo del grupo experimental. A pesar de la diferencia en las medianas, que fue de un valor de 12, el paquete estadístico que se usó concluyó que esto no fue significativo. Lo anterior apoya la hipótesis que dice que **tanto el grupo experimental como el grupo control iniciaron en iguales condiciones en la variable Nivele de Acercamiento a la lectura y la escritura ya que no fue detectada diferencia significativa en las medianas de ambos grupos.**

En la siguiente tabla se muestra los resultados que arrojó el paquete SPSS al realizar la prueba de “U de Mann Whitney” con los datos que se obtuvieron de los 40 alumnos tanto del grupo experimental como del grupo control en las pruebas de los pretest.

Tabla 1. Valor p para la prueba de “U de Mann Whitney

	Grupo Experimental Pretest vs Grupo Control Pretest
Valor de Z	-1.678
Valor de p	0.093

Esta prueba utiliza el **valor p** (en el paquete es llamado Asymp. sig. 2-tailed) el cual se utiliza para realizar la prueba de hipótesis. Si este valor es menor que el nivel de significancia α (grado de error), se infiere que el instrumento a detectado una diferencia significativa entre los valores del pretest tanto del grupo experimental como del grupo control, por el contrario si el **valor p** es mayor que 0.05 significará que el instrumento no ha detectado una diferencia significativa quedando de la siguiente manera:

Un valor significativo es cuando $P < \alpha = 0.05$

Un valor no significativo es cuando $P = \alpha = 0.05$

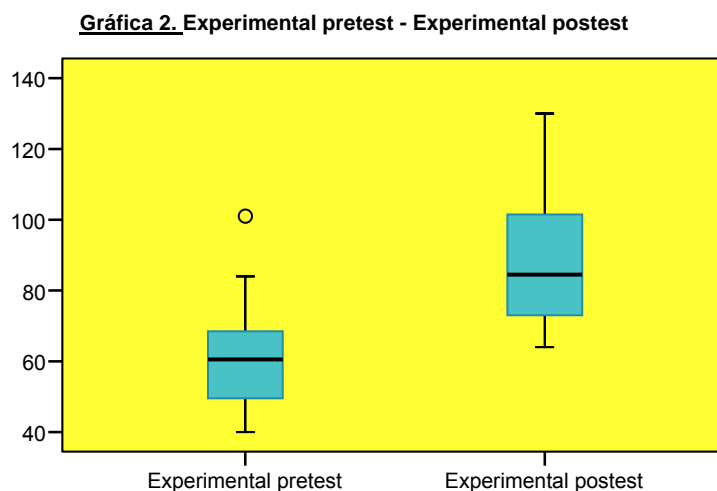
Al observar la *tabla 1* se muestran, los resultados el paquete SPSS, se nota que el valor de p , igual a 0.093, es mayor a 0.05 (que es el valor de alfa). Lo anterior señala que entre los valores del pretest del grupo experimental y los valores del pretest del grupo control no fueron detectadas diferencias significativas.

El resultado que arroja el paquete era previsible de acuerdo al análisis gráfico que se realizó. *Se puede decir entonces que, tanto el grupo experimental como el grupo control iniciaron en iguales condiciones en la variable Nivele de Acercamiento a la lectura y la escritura ya que no fue detectada diferencia significativa alguna.*

Algo que se desea remarcar es el hecho de que el valor $p = 0.093$ para esta prueba esta muy cerca del valor 0,05, que es el nivel de significancia. Esto se puede interpretar como: *“la prueba casi detectó una diferencia significativa a favor del grupo control”, es decir que el grupo control iniciaría en mejores condiciones en comparación al grupo experimental en sus Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura. Pues este hecho tuvo una importancia relevante en el fracaso que se obtuvo cuando se trató de probar que después de la intervención el grupo experimental tuvo mejores puntuaciones que el grupo control. Ya que lo que sucedió es que el grupo experimental, después de la intervención, sólo alcanzó en sus puntuaciones al grupo control sin obtener un mejor puntaje que él y alcanzándolo en esas altas puntuaciones. Siendo así muy poca la puntuación que se necesitaba para lograr una diferencia significativa en los valores y lograr un avance del grupo experimental en comparación al grupo control respecto a sus Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura.*

PASO B

ANÁLISIS PRETEST --- POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL.



En la *gráfica 2* se puede observar en síntesis, el resultado de la prueba formal de este paso, para constatar que el instrumento detecto en los valores del pretest y posttest del grupo experimental una diferencia significativa. La prueba formal consistió en aplicar la prueba “T de Wilcoxon” para comprobar si realmente existió o no una diferencia significativa la variable **Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura** que tuvieron los niños después del programa de intervención. Se recuerda que para aplicar esta prueba se estableció un nivel de significancia, es decir, un grado de error igual a 0.05. *Este paso tiene la finalidad de verificar si el grupo experimental si tuvo avance en sus valores del posttest a diferencia del pretest (con respecto a la variable **Niveles de Acercamiento**) después de la aplicación del programa de intervención.*

La hipótesis estadística para el **Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura** que tenían los niños, se estableció de la siguiente manera:

H_0 : La tendencia central en el pretest del grupo experimental es mayor ó igual que

la tendencia central en su posttest. (El grupo experimental obtuvo mayor ó igual puntaje en su pretest que su posttest).

H_1 : La tendencia central en el pretest del grupo experimental es menor que la tendencia central en su posttest. (El grupo experimental obtuvo menor puntaje en su pretest que en su posttest).

La hipótesis alternativa (H_1) es la que se tomará como cierta teniendo que rechazar la hipótesis nula (H_0) y así concluir que el grupo experimental si tuvo un avance en los **Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura** después del programa de intervención.

En las gráficas de caja del pretest y posttest del grupo experimental en el **Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura**, *figura 2*, se puede observar que el ancho del rectángulo del pretest se encuentra entre los valores 50 y 70, mientras que la mediana se encuentra hacia la parte superior ubicándose en el valor 60, esto significa que se esta “cargada” y que la mayoría de los alumnos obtuvieron un valor en el primer cuartil con valores de menos de 60. En cuanto al valor mínimo, este se ubica en el numero 40, mientras que el valor máximo es encontrado en el 85. Esto significa que la puntuación mínima obtenida en el pretest del grupo experimental es de 40, la máxima de 85, los intervalos en donde se encuentran los datos de las muestras son el 50 y el 70 con una mediana de 60 siendo este el valor en el que más porcentaje de alumnos fue ubicado.

El comportamiento de la mediana que se observa en la gráfica 2 es de 0 en el pretest y de 85 en el posttest, así como las diferencias sumamente notorias en el los valores mínimo, máximo y en los intervalos en donde se encuentran los datos de las muestras. En conjunto esta información poya la hipótesis que dice que los valores obtenidos después de intervención en el posttest del grupo experimental

mostraron avances en el **Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura** que tenían los niños después de la intervención del programa.

Se hace la observación de la diferencia entre la información que proporcionan la *gráfica de caja* y los *histogramas* ya que la primera da una aproximación global del comportamiento de cada grupo en cada una de las variables estudiadas. Sin embargo, en los histogramas obtenidos para cada una de las pruebas se observa el comportamiento por alumno, con más detalle, tanto en el pretest como en el postest. Por ejemplo, lo que se observa en esta prueba es que si existió un avance tanto en los valores mínimos (pretest 40-50, postest 60-70) como en los valores máximos (pretest 101, postest 125-130), ya que al iniciar la intervención cinco alumnos estaban en el valor mínimo y al finalizar sólo fueron tres. Sin tomar en cuenta que, aparte de que disminuyeron los alumnos que se encontraron en el valor mínimo, este valor aumentó. Por lo tanto se puede concluir **que el comportamiento del instrumento de “Observación de los logros de la lecto-escritura inicial” que mide el Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura resultó favorecido en el grupo experimental.**

En la tabla 2 se muestran los resultados que arrojó el paquete SPSS al realizar la prueba con los datos que se obtuvieron de los 20 alumnos tanto en el pretest como en el postest del grupo experimental.

Tabla 2. valor de p para la prueba de “T de Wilcoxon”

	Grupo Experimental pretest vs Grupo Experimental postest
Valor de z	-3.824(a)
Valor de p	0.000

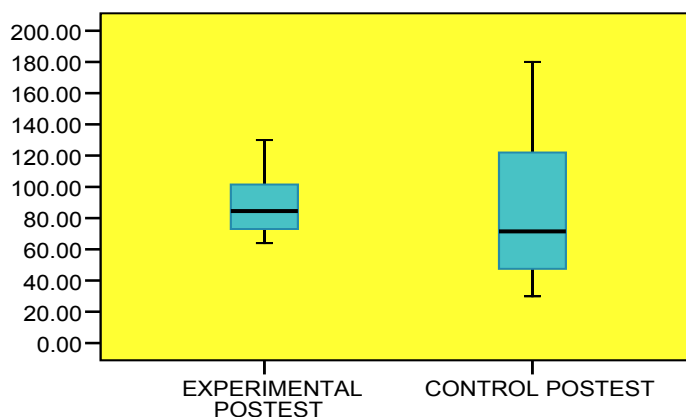
Esta tabla muestra el **valor p** (en el paquete es llamado Asymp. sig. 2-tailed) el cual se utiliza para realizar la prueba de hipótesis. El valor de **p**, igual a 0.000, es menor que el nivel de significancia α (grado de error), entonces se puede decir que el instrumento a detectado una diferencia significativa entre los valores del pretest y los del postest del grupo experimental.

Se puede decir entonces que, las calificaciones después del programa de intervención fueron significativamente mayores en cuanto a los Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura. Esto es, el grupo experimental aumento en sus Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura en el postest.

PASO C

ANÁLISIS POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL --- POSTEST DEL GRUPO CONTROL.

Gráfica 3. Experimental posttest - Control posttest



En las gráficas de caja de los posttest del grupo experimental y el grupo control en el **Nivel de Acercamiento sobre la lectura y la escritura** gráfica 3, se observa que el ancho del rectángulo del grupo experimental en el postest se

encuentra entre los valores 72 y 105, mientras que la mediana se encuentra ubicada en el valor 85, en cuanto al valor mínimo se puede observar que este se ubica en el valor 65, mientras que el valor máximo es encontrado en el número 130.

Esto significa que la puntuación mínima en el postest del grupo experimental es de 65 y del postest del grupo control fue de 28, la máxima de 180 y los intervalos en donde se encuentran los datos de las muestras son el 42 y el 122 con una mediana de 72 siendo este el valor en el que más porcentaje de alumnos.

El comportamiento que se observa en la *gráfica 3* es el siguiente: la mediana del grupo experimental se encuentra en el valor 85 y la del grupo control en el valor 72, sin embargo no apoya lo suficiente la hipótesis que dice que ***tanto el grupo experimental como el grupo control finalizaron en iguales condiciones ya que no fue detectada alguna diferencia significativa.***

Continuando con este análisis, se puede observar que la *gráfica 3* queda respaldada por la prueba formal realizada, ya que el instrumento no detectó diferencia significativa entre el postest del grupo experimental y el postest del grupo control. En esta ocasión la prueba formal consistió en aplicar la prueba “U de Mann Whitney” para comprobar si existió o no una diferencia significativa en el **Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura** que tenían los niños antes del programa de intervención. Recordando que en esta prueba se estableció un nivel de significancia (grado de error) igual a 0.05. *En general, este paso funcionó para observar si el grupo experimental terminó en mejores condiciones que el grupo control, después del programa de intervención con el primero y sin intervención para el segundo.*

Al igual que en los pasos anteriores, se presenta la tabla proporcionada por el paquete SPSS en donde es conveniente plantear la hipótesis de investigación sobre la que se trabajó.

Las hipótesis para el **Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura** que presentaron los niños, estableciéndose de la siguiente manera:

H_{inv}: El grupo experimental termino en mejores condiciones que el grupo control, con respecto a la variable **Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura**. (La mediana del grupo experimental es mayor que la mediana del grupo control).

Al igual que en los pasos A y B esta hipótesis se traduce en dos hipótesis estadísticas, a saber, la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alterna (H_1) presentándose de la siguiente manera:

H₀: El grupo experimental termino en menores ó iguales condiciones que el grupo control. (La mediana del grupo experimental es menor ó igual que la mediana del grupo control).

H₁: El grupo experimental termino en mejores condiciones que el grupo control. (La mediana del grupo experimental es mayor que la mediana del grupo control).

En la siguiente tabla se muestra los resultados que arrojó el paquete SPSS al realizar la prueba de “U de Mann Whitney” con los datos que se obtuvieron de los 40 alumnos tanto del grupo experimental como del grupo control en las pruebas del los postest.

Tabla 3. valor de **p** para la prueba de “U de Mann Whitney”

	Grupo Experimental Postest Vs Grupo Control Postest
Valor de z	-1.096
Valor de p	0.273

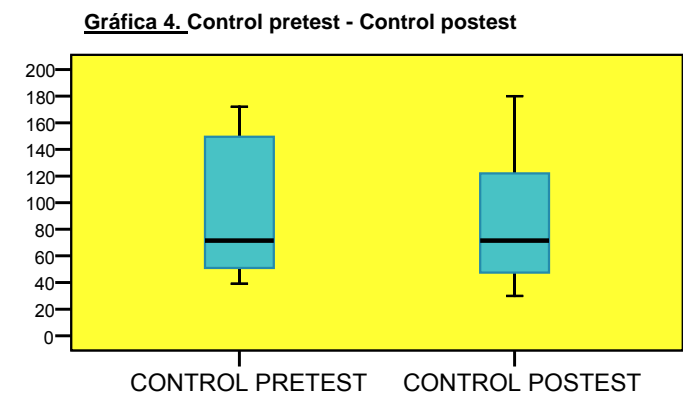
Al observar la *tabla 3* que proporciono el paquete SPSS, se resalta que el valor p es 0.273, el cual se puede ver que es mucho mayor a 0.05 (siendo este el valor de alfa). Lo anterior señala que entre los valores del postest del grupo experimental y los valores del postest del grupo control no se detectaron diferencias significativas en los Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura.

Concluimos, por tanto, que tanto el grupo experimental como el grupo control finalizaron en iguales condiciones en la variable **Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura**, ya que no fue detectada alguna diferencia significativa.

Se le recuerda al lector las palabras que se dijeron al final del paso A, con respecto a que el grupo control y que este hecho iba a afectar el resultado final. Por lo que se puede concluir a la luz de los resultados citados, que el programa de intervención que se aplicó al grupo experimental si tuvo una influencia positiva en los **Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura**, pero esta no se detectó formalmente debido a que no se tomaron a los grupos en las mismas condiciones al inicio del experimento.

PASO D

ANÁLISIS PRETEST --- POSTEST DEL GRUPO CONTROL



En lo que respecta a la gráfica 4 del paso D, pretest y postest del grupo control en el **Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura**, *gráfica 4*, se puede decir que el ancho del rectángulo del pretest se encuentra entre los valores 50 y 150, mientras que la mediana se encuentra en el valor 72. En cuanto al valor mínimo se puede notar que este se ubica en el valor 38 y el valor máximo es encontrado en el 170. Esto significa que la puntuación mínima obtenida en el postest del grupo experimental es de 38 y del postest del grupo control es de 30, la máxima de 180, los intervalos en donde se encuentran los datos de las muestras son el 50 y el 120 con una mediana de 72 siendo este el valor en el que más porcentaje de alumnos fue ubicado.

Sobre lo que se observa en la gráfica se puede decir que la mediana del pretest es encontrada en el valor 72 y la del postest de la misma manera en el 72. Lo anterior apoya la hipótesis de que, los valores obtenidos en el pretest y en el postest no encontraron diferencia significativa, ya que el grupo control no mostró avance en el **Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura** después de esta fase.

Por último en la *tabla 4* se observa la síntesis de la prueba formal que consistió en aplicar la prueba "*T de Wilcoxon*" para comprobar si realmente existió un avance del grupo control en la variable **Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura**. Recordando que *este paso funcionó para determinar en que condiciones finalizaron los valores de Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura* del grupo control.

En esta ocasión observando el comportamiento de los valores mínimos del postest se confirma que estos se mantuvieron el mismo lugar que los del pretest (25 - 50), notándose que lo que si aumento fue el número de alumnos que terminaron en este nivel ya que comenzaron cinco alumnos y terminaron seis, es

decir, hubo un niño que en lugar de avanzar bajo de nivel. En cuanto a los valores máximos se repartieron en diferentes rangos más homogéneamente, presentándose dos alumnos en un nuevo valor alto (175 - 200).

Por lo cual se puede concluir que los **Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura** que tenían los niños del grupo control no resultaron favorecidos en el postest. Recordamos al lector que con este grupo no fue trabajado el programa de intervención.

En la gráfica 4 se observa que la mediana del grupo control está ubicada en el valor 72 y coincide con la ubicación de la mediana del postest (72). En esta ocasión se observa el comportamiento de los valores mínimos del postest que se mantuvieron en el mismo lugar que los del pretest (25 - 50). Se aprecia un ligero aumento en el número de alumnos que terminaron en este nivel, ya que comenzaron cinco alumnos y terminaron seis. Es decir, hubo un niño que en lugar de avanzar retrocedió de nivel. El valor máximo se encuentra un rango más alto en contraste con el pretest (175 - 200). Por lo cual se llega a la conclusión de que no se presentó en los alumnos del grupo control avance alguno en los valores de su postest.

Las hipótesis para el **Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura** que tenían los niños estableciéndose de la siguiente manera:

H_{inv} : La tendencia central en el pretest del grupo control es similar a la tendencia central en su postest. (El grupo control obtuvo un puntaje similar en su pretest que en su postest).

Esta hipótesis se tradujo en dos hipótesis estadísticas, a saber, la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alterna (H_1) se presentan de la siguiente manera en este caso particular:

H₀: La tendencia central en el pretest del grupo control es igual que la tenencia central en su postest. (El grupo control obtuvo un puntaje similar o igual en su pretest que en su postest).

H₁: La tendencia central en el pretest del grupo control es diferente que la tendencia central en su postest. (El grupo control obtuvo diferente puntaje en su pretest que en su postest).

En la siguiente tabla se muestran los resultados que arrojo el paquete SPSS al realizar la prueba de “*T de Wilcoxon*” con los datos que se obtuvieron de los 20 alumnos tanto en el pretest como en el postest del grupo control.

Para esta prueba también fue utilizado el **valor p** (en el paquete es llamado Asymp. sig. 2-tailed) el cual se usa para realizar la prueba de hipótesis, recordando que si este valor es menor que el nivel de significancia α (grado de error), se infiere así que, el instrumento a detectado una diferencia significativa entre los valores del prestes y los del postest del grupo control , por el contrario si el **valor p** es mayor que 0.05 significará que el instrumento no ha detectado una diferencia significativa quedando de la siguiente forma:

Tabla 4 valor de p para la prueba de “T de Wilcoxon”

	Grupo Control Pretest Vs Grupo Control Postest
Valor de z	-.240(a)
Valor de p	0.810

Al observar la *tabla 4* proporcionada por el paquete SPSS, se nota que el valor **p** es 0.810, el cual es mayor que 0.05 (que es el valor de alfa). Lo anterior nos señala que entre los valores del pretest y postest del grupo control no se ha detectado diferencias significativas.

Se puede decir entonces que **en los valores obtenidos del pretest y postest del grupo control no se encontraron diferencias significativas, esto es que, el grupo control no mostró avance en el Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura que tenía después de la intervención del programa.** Lo anterior es consistente con el objetivo de la prueba, es decir, probar que el grupo control se mantuvo constante con respecto a la variable Nivel de Acercamiento.

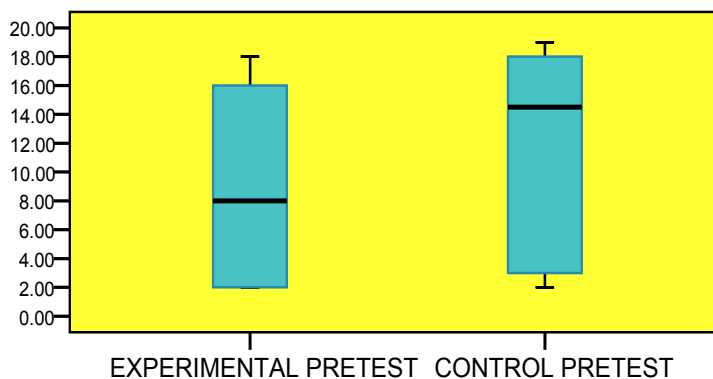
3.1.2 ANÁLISIS ESTADÍSTICO GENERAL SOBRE “LA GUÍA DE EVALUACIÓN DE PRIMER GRADO “(NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN Y APROPIACIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA).

Se recuerda al lector que como se mencionó al inicio de este apartado, los cuatro pasos (A, B, C y D) del esquema utilizado para la medición de la variable **Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura** también fueron utilizados en la medición de la variable que se presenta a continuación que es **Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura.**

PASO A

ANÁLISIS PRETEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL --- PRETEST DEL GRUPO CONTROL.

Gráfica 5. Experimental Pretest - Control Pretest



En las gráficas de caja pertenecientes al pretest del grupo experimental y al grupo control en la medición de los **Niveles de Conceptualización y apropiación de la leco-escritura**, *figura 1a*, se observa que el ancho del rectángulo del grupo experimental se encuentra entre los valores 2 y 16 mientras que la mediana se encuentra en el valor 8, esto significa que la mayoría de los alumnos se ubicaron en el tercer cuartil con un valor en sus pruebas de 8 en adelante. En cuanto al valor mínimo se puede observar que se ubica en el 2, mientras que el valor máximo es encontrado en el 18, lo anterior significa que la puntuación mínima obtenida en el pretest por el grupo experimental fue de 2, la máxima de 18, los intervalos en donde se encuentran los datos de las muestras son el 2 y el 16 con una mediana de 8 siendo este el valor en el que más porcentaje de alumnos fue ubicado. *Este paso funcionó para verificar que el grupo experimental y el grupo control iniciaran en las mismas condiciones.*

El grupo control se encuentra ente los valores 3 y 18 mientras que su mediana se ubico en el valor 15 y el valor mínimo se encuentra en el 2 y su valor máximo esta en el 19.

En la gráfica se observa la mediana del grupo experimental en el valor 8 y la del grupo control en el valor 15, a pesar de los siete puntos de diferencia se tomo en cuenta la similitud en los valores mínimo, máximo y el ancho de la caja así que se pudo concluir que estos valores apoyan la hipótesis que dice que tanto el grupo experimental como el grupo control iniciaron en iguales condiciones ya que no fue detectada diferencia significativa en las medianas de ambos grupos.

La prueba formal para este paso consistió en aplicar la prueba “*U de Mann Whitney*” para comprobar en que condiciones inicio cada uno de los grupos en cuanto a los **Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura** que se encontraban los niños. Al igual que en los demás puntos se estableció un nivel de significancia (grado de error) igual a 0.05.

A continuación se plantea la hipótesis de investigación sobre la que se trabajó para después presentar la tabla que proporciono el paquete SPSS.

Las hipótesis para los **Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura** se establecieron de la siguiente manera:

H_{inv} : El grupo experimental y el grupo control iniciaron en condiciones iguales. (La mediana del grupo experimental es igual a la mediana del grupo control).

Traduciendo esta hipótesis en dos hipótesis estadísticas, teniendo, la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alterna (H_1) que se presentan de la siguiente manera:

H_0 : El grupo experimental y el grupo control iniciaron en iguales condiciones, (La mediana del grupo control es igual que la mediana del grupo experimental).

H_1 : El grupo experimental y el grupo control iniciaron en diferentes condiciones, (La mediana del grupo experimental es diferente a la mediana del grupo control).

En la siguiente tabla se muestra los resultados que arrojó el paquete SPSS al realizar la prueba de “U de Mann Whitney” con los datos que se obtuvieron de los 40 alumnos tanto del grupo experimental como del grupo control en las pruebas de los pretest.

Tabla 5. Valor p para la prueba de “U de Mann Whitney”

	Grupo Experimental Pretest Vs Grupo Control Pretest
Valor de z	-1.156
Valor de p	0.248

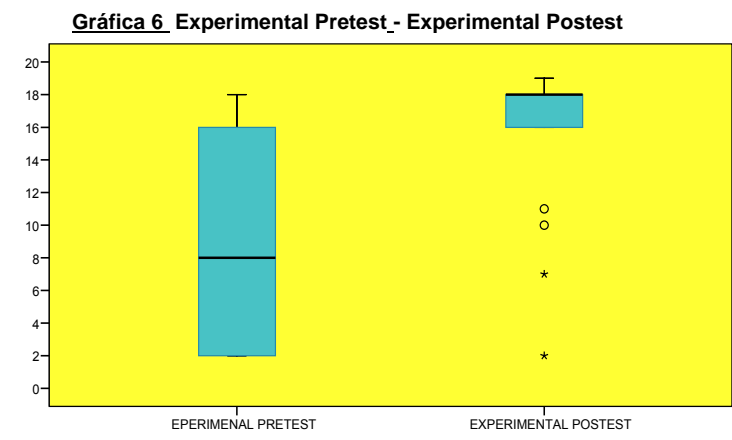
Esta prueba utiliza el **valor p** (Asymp. sig. 2-tailed). Si este valor es menor que el nivel de significancia α (grado de error), se infiere que el instrumento a detectado una diferencia significativa entre los valores del pretest tanto del grupo experimental como del grupo control.

La *tabla 5* que proporciono el paquete SPSS, da a conocer que el valor de **p** es 0.248 el cual notemos que es mayor a 0.05 (que es el valor de alfa). Lo anterior señala que entre los valores del pretest del grupo experimental y los valores del pretest del grupo control no fueron detectadas diferencias significativas.

El resultado que arroja el paquete era el esperado de acuerdo al análisis gráfico que se realizó, llegando a la siguiente conclusión, ***tanto el grupo experimental como el grupo control iniciaron en iguales condiciones en la variable Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura ya que no fue detectada diferencia significativa alguna.***

PASO B

ANÁLISIS PRETEST --- POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL.



En la gráfica 6 de caja de los **Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura** pertenecientes al pretest del grupo experimental , se puede notar que el ancho del primer rectángulo se encuentra entre los valores 2 y 16, la mediana se encuentra en el valor 8. En cuanto al valor mínimo se puede observar que este se ubica en 2, mientras que el valor máximo es encontrado en el 18. *La finalidad de este paso fue determinar si el grupo experimental obtuvo un avance en los **Niveles de Conceptualización y apropiación** después de la intervención del programa.*

La diferencia encontrada entre la gráfica de caja del pretest y la del posttest radica en que esta última está entre los valores 16 y 18 mientras que la mediana se ubica en el valor 18. En este caso el valor mínimo se encuentra en el 16 y su valor máximo está en el 19.

En la gráfica se observa una mediana en el pretest de 8 y la del posttest en el valor 18 existe una diferencia bastante notoria no solamente en este dato sino en los restantes, es por ello que la mayoría de los niveles en que los alumnos del pretest se localizaron fueron desde el 2 hasta el 8 con una media de 8, aumentando considerablemente los niveles en el posttest de 16 hasta 18 con una media de 18. Por lo tanto es visiblemente notorio la conclusión de que los **Niveles de Conceptualización y apropiación** que obtuvieron los niños sobre la lecto-escritura después de la intervención son significativamente mayores que antes de esta.

En la *gráfica* se puede observar la síntesis de la prueba formal, para constatar que los valores del grupo experimental en el pretest fueron menores que en el posttest.

La prueba formal consistió en aplicar la prueba “*T de Wilcoxon*” para comprobar si realmente existió o no una diferencia significativa en el nivel de conceptualización de la lecto-escritura después del programa de intervención. Para aplicar esta prueba se estableció un nivel de significancia (grado de error) igual a 0.05. En términos generales, este paso sirve para verificar que el grupo experimental si tuvo un avance en los **Niveles de conceptualización y apropiación de la lecto-escritura** después del programa de intervención.

En lo que respecta al histograma asociado a esta prueba se puede comentar que seis alumnos estaban en el **Nivel mínimo de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura**, mientras que en el postest solamente un alumno se quedo en este nivel mientras que los otros cinco avanzarán. Otra observación importante que se puede realizar es que al inicio de la aplicación del programa dos de los alumnos estaban en el nivel 18 y al terminar la intervención estos valores aumentaron notablemente a 12 alumnos en los niveles más altos, por lo tanto se puede concluir que el instrumento de la **Guía de evaluación de primer grado** que mide los **Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura** favoreció al grupo experimental.

La tabla que proporciono el paquete SPSS se explica a continuación, no sin antes plantear la hipótesis de investigación sobre la que se trabajó.

Las hipótesis para los **Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura** se establecieron de la siguiente manera:

H_{inv} : La tendencia central en el pretest del grupo experimental es menor que la tendencia central en su postest. (El grupo experimental obtuvo menor puntaje en su pretest que en su postest.

Traduciendo al igual que en los demás pasos en dos hipótesis estadísticas, a saber, la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alterna (H_1) se presentan de la siguiente manera:

Los datos arrojados por el paquete SPSS al realizar la prueba de “T de Wilcoxon” de los 20 alumnos tanto en el pretest como en el postest del grupo experimental se presentan a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 6. Experimental pretest- Experimental postest

	Grupo Experimental Pretest Vs Grupo Experimental Postest
Valor de z	-3.727(a)
Valor de p	0.000

El nivel de significancia obtenido en este paso fue de **valor p** (Asymp. sig. 2-tailed) el cual es menor que el nivel de significancia α (grado de error), refiriéndose así a que el instrumento detecto una diferencia significativa entre los valores del pretest tanto del grupo experimental como del grupo control.

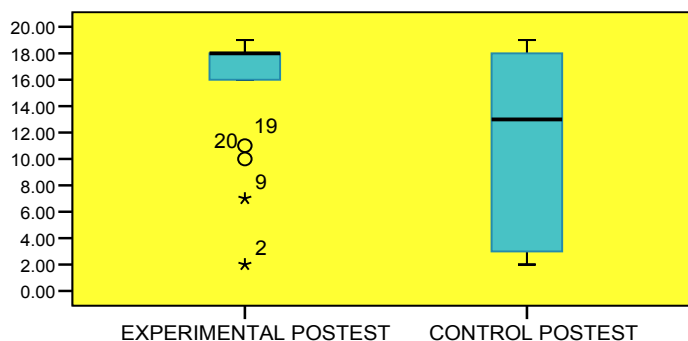
Al observar la *tabla 6* que proporciono el paquete SPSS, se nota que el valor de **p** es 0.000 el cual es menor a 0.05 (que es el valor de alfa). Lo anterior nos señala que entre los valores del pretest del grupo experimental y sus valores del postest si fueron detectadas diferencias significativas.

El resultado que arroja el paquete de acuerdo al análisis gráfico que se realizó era de esperarse ya que se puede decir entonces que, ***el grupo experimental resulto favorecido en la variable Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura.***

PASO C

ANÁLISIS POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL --- POSTEST DEL GRUPO CONTROL

Gráfica 7. Experimental Postest - Control Postest



La gráfica anterior correspondiente a los valores del postest del grupo experimental y el grupo control en sus **Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura**, se observa que el ancho del rectángulo del grupo experimental en el postest se encuentra entre los valores 16 y 18, mientras que la mediana se ubica en el valor 18, en cuanto al valor mínimo se puede observar que este se encuentra en el valor 16, mientras que el valor máximo en el número 19.

Esto significa que la puntuación mínima obtenida en el postest del grupo experimental es de 16 y del postest del grupo control es de 2, la máxima de 19, los intervalos en donde se encuentran los datos de las muestras son el 3 y 18 con una mediana de 13 siendo este el valor en el que más porcentaje de alumnos fue ubicado.

La forma en que se comportaron los datos en la gráfica fue de la siguiente manera, la mediana del grupo experimental se encuentra en el valor 18 y la del grupo control en el valor 13, es sumamente notoria la diferencia en

los valores que presentan los dos grupos apoyando así la hipótesis de que **el grupo experimental terminó en mejores condiciones que el grupo control ya que se encontró una diferencia significativa en sus valores.**

Continuando con este análisis se puede observar que la *gráfica 7* queda respaldada por la prueba formal ya que el instrumento si detecto diferencia significativa entre el postest del grupo experimental y el postest del grupo control en la variable **Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura.**

Fue aplicada la prueba de “U de Mann Whitney” para comprobar si existió o no una diferencia significativa en el **Nivel de Conceptualización de la lecto-escritura** antes del programa de intervención. Recordando que en esta prueba se estableció un nivel de significancia (grado de error) igual a 0.05. *Esta etapa de la prueba sirve para comprobar que el grupo experimental obtuvo mejores puntuaciones en los Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura con respecto a los del grupo control después de la intervención.*

Al igual que en los pasos anteriores se presenta la tabla proporcionada por el paquete SPSS es conveniente plantear la hipótesis de investigación sobre la que se trabajó.

Las hipótesis para los **Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura** se establecieron de la siguiente manera:

H_{inv} : El grupo experimental terminó en mejores condiciones que el grupo control. (La mediana del grupo experimental es mayor que la mediana del grupo control).

Al igual que en los pasos A y B esta hipótesis se tradujo en dos hipótesis estadísticas, a saber, la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alterna (H_1) presentándose de la siguiente manera:

H_0 : El grupo experimental terminó en menores condiciones que el grupo control. (La mediana del grupo experimental es menor que la mediana del grupo control).

H_1 : El grupo experimental terminó en mejores condiciones que el grupo control. (La mediana del grupo experimental es mayor que la mediana del grupo control).

En la tabla se muestran los resultados dados por el paquete SPSS al realizar la prueba de “U de Mann Whitney” con los datos que se obtuvieron de los 40 alumnos tanto del grupo experimental como del grupo control en las pruebas del postest.

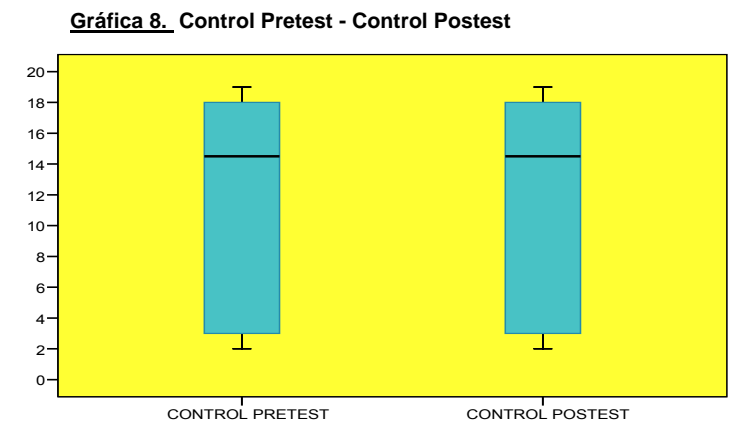
Tabla 7. Valor p para la prueba de “U de Mann Whitney”

	Grupo Experimental Postest Vs Grupo Control Postest
Valor de z	-2.075
Valor de p	0.038

En la *segunda parte puede ver* que el valor **p** es 0.038, el cual visiblemente es mucho menor a 0.05 (siendo este el valor de alfa). Lo anterior señala que entre los valores del postest del grupo experimental y los valores del postest del grupo control si fueron detectadas diferencias significativas, por lo tanto, ***los valores obtenidos por el grupo control fueron más bajas que los valores del grupo experimental, es decir que, el grupo experimental terminó en mejores condiciones que el grupo control en los Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura.***

PASO D

ANÁLISIS PRETEST --- POSTEST DEL GRUPO CONTROL.



El ancho del rectángulo que presenta la gráfica de caja del pretest y posttest del grupo control en los Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura se encuentra entre los valores 3 y 18, con una mediana en el valor 15. En cuanto al valor mínimo se puede observar que este se ubica en el 2, mientras que el valor máximo es encontrado en el 19.

Los valores encontrados en la caja del posttest para el ancho de la caja son entre el 3 y el 18 mientras que la mediana se ubica en el valor 15. En este caso el valor mínimo se encuentra en el 2 y su valor máximo está en el 19.

La mayoría de los valores se encuentran entre los valores 3 y 18, mientras que en las dos gráficas la mediana encontrada está en el valor 15 para los dos grupos. *La finalidad de este paso es garantizar la consistencia interna del esquema de prueba. En específico, es verificar que el grupo control se mantuvo constante con respecto a la variable de estudio.*

El comportamiento que se observa en la *gráfica 8* de la mediana del pretest encontrada en el valor 15 y la del posttest de igual manera en el 15 apoya fuertemente la hipótesis que dice: La tendencia central del grupo control en el pretest es igual a la tendencia central del posttest. El grupo control no mostró entonces que, los valores que se obtuvieron en su pretest encontrando diferencia significativa, ya que el grupo no mostró avance en el **Nivel de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura** después del tiempo trabajado con el grupo experimental. **El grupo control termino en las mismas condiciones con las que se comenzó la investigación.**

Por último en la *gráfica 8* se puede constatar que con la ayuda del instrumento no fue detectada diferencia significativa alguna entre el pretest y el posttest del grupo control recordando que en este grupo no fue aplicado programa de intervención alguno. La prueba formal consistió en aplicar la prueba “ T de Wilcoxon” para comprobar si realmente existió o no una diferencia significativa en **los Niveles de Conceptualización y apropiación** que tenían los niños sobre la lecto-escritura. Recordando que para la aplicación de esta prueba se estableció un nivel de significancia (grado de error) igual a 0.05. *La finalidad de este paso es garantizar la consistencia interna del esquema de prueba. En específico, es verificar que el grupo control se mantuvo constante con respecto a la variable de estudio.*

Como en los tres pasos anteriores se presenta la tabla que proporciono el paquete SPSS es conveniente plantear la hipótesis de investigación sobre la que se trabajó.

Las hipótesis para el **Nivel de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura** que tenían los niños se establecieron de la siguiente manera:

H_{inv} : La tendencia central en el pretest del grupo control es diferente que la tendencia central en su posttest. (El grupo control obtuvo diferente puntaje en su pretest que en su posttest).

Esta hipótesis se tradujo en dos hipótesis estadísticas, a saber, la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alterna (H_1) se presentan de la siguiente manera:

H_0 : La tendencia central en el pretest del grupo control es igual que la tenencia central en su posttest. (El grupo control obtuvo un puntaje similar o igual en su pretest que en su posttest).

H_1 : La tendencia central en el pretest del grupo control es diferente que la tendencia central en su posttest. (El grupo control obtuvo diferente puntaje en su pretest que en su posttest).

Lo que respecta al histograma perteneciente a este último paso se plantea que cinco alumnos se encontraban en valor mínimo de el **Nivel de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura**, mientras que en el posttest se presentaron cinco alumnos pero en un nivel más alto siendo el cinco, lo cual quiere decir que los alumnos avanzaron de nivel entre el pretest y posttest. Otra observación que se puede realizar es que dos alumnos se encasillaron en el ocho, uno más termino en el mismo nivel 13 y sólo un alumno avanzó del nivel 17 al 18-19, por lo tanto, se puede observar una homogeneidad en los valores de **Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura**, llegando a la conclusión de que el comportamiento del instrumento de la **Guía de evaluación de primer grado** que mide los **Niveles de Conceptualización y apropiación de la lectura y la escritura** no favorecido con un avance significativo en el grupo control .

En la *tabla 8* se muestran los resultados que arrojó el paquete SPSS al realizar la prueba de “T de Wilcoxon” con los datos que se obtuvieron de los 20 alumnos tanto en el pretest como en el postest del grupo control, encontrándola de la siguiente forma:

Tabla 8. Control Pretest - Control Postest

	Grupo Control Pretest Vs Grupo Control Postest
Valores de z	-.577(a)
Valores de p	0.564

Notando así que, el valor **p** es .564, el cual se puede observar que es mayor a 0.05 (que es el valor de alfa). Lo anterior señala que entre los valores del pretest y postest del grupo control no se ha detectado diferencias significativas.

El resultado que arroja el paquete era el esperado de acuerdo al análisis gráfico que se realizó. Se puede decir entonces que, **los valores que se obtuvieron en el pretest del grupo control y los del postest del grupo control no se encontraron diferencias significativas, ya que el grupo control no mostró avance en los Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura después del tiempo trabajado con el grupo experimental.**

3.2 ANÁLISIS ESTADÍSTICO POR CATEGORIAS PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL

Debido a que el primer instrumento llamado **Observación de los logros de la Lecto-escritura Inicial** construido por Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz en

colaboración con Marie M. Clay fue diseñado para analizar seis categorías, se ha considerado conveniente realizar el análisis para cada una de éstas, en primera instancia para el grupo experimental y posteriormente se hizo lo mismo con el grupo control. Para la realización de este análisis se utilizó la prueba de “*T de Wilcoxon*” la cual ayudo a comparar los resultados por categoría antes y después de la aplicación del programa de intervención y sin el. Las categorías fueron nombradas de la siguiente manera:

Identificación de Letras

Prueba de Palabras

Contextos de Texto Impreso

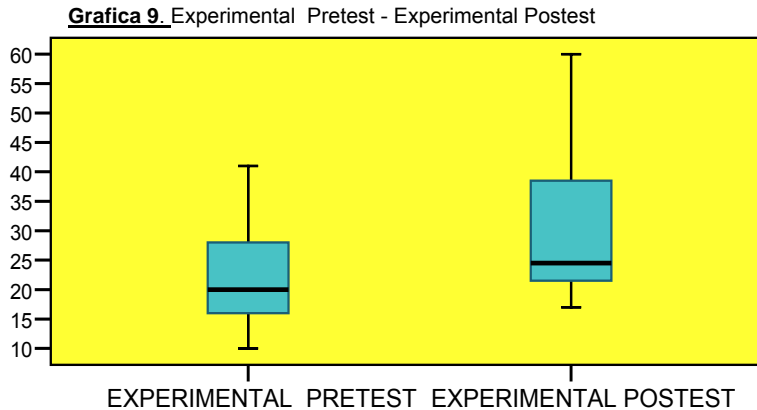
Vocabulario de Escritura

Muestra de Escritura

Dictado

Este análisis en el caso del grupo experimental permitió conocer en qué categorías se obtuvo un mayor impacto después de la aplicación del programa de intervención y así saber en que categorías los niños obtuvieron puntuaciones más bajas reconociendo así en que aspectos fueron favorecidos y en cuales no se favoreció. Entre otras cosas, el análisis por categorías puede ayudar a ver en que puntos el programa de intervención resulto débil y que otros resultó eficiente, y de esta forma corregir y replantear dicho programa.

1. Identificación de Letras



Al Observar la gráfica 9 , correspondiente a la categoría **Identificación de letras**, se puede apreciar un ligero aumento en la mediana en comparación al pretest con valor de 20 y el posttest con valor de 24.5, esto indica que los niños manifestaron un ligero incremento en los valores de esta categoría ya que el ancho de la caja en el pretest es de 16 a 28 mientras que el valor mínimo se ubica en el valor 10 y el máximo en el 41, en el posttest se puede observar el ancho de la caja de 22 a 38, los valores mínimos ubicados en el 17 y los máximos en el 60. Por lo que se puede concluir que los valores en el posttest tienden a ser más altos que los del pretest.

Con la ayuda del histograma realizado para el análisis de las categorías se puede completar la información confirmando que si existió un avance significativo en la categoría **Identificación de letras** ya que el valor mínimo que presento el grupo en el pretest fue 10-15 con tres alumnos presentes en este rango mientras que en el posttest sólo dos de ellos se presentaron en el valor mínimo el cual aumento a 15-20 en el posttest, esto quiere decir que el alumno que falta avanza a un valor más alto del mínimo. El comportamiento de los valores máximos en el grupo visiblemente aumentó de un alumno en el rango 40-45 en el pretest a un alumno de nivel 55-60 en el posttest. Con estos datos se puede decir entonces, que el comportamiento

de los valores en la categoría **Identificación de letras** resulto favorecida en el posttest del grupo experimental.

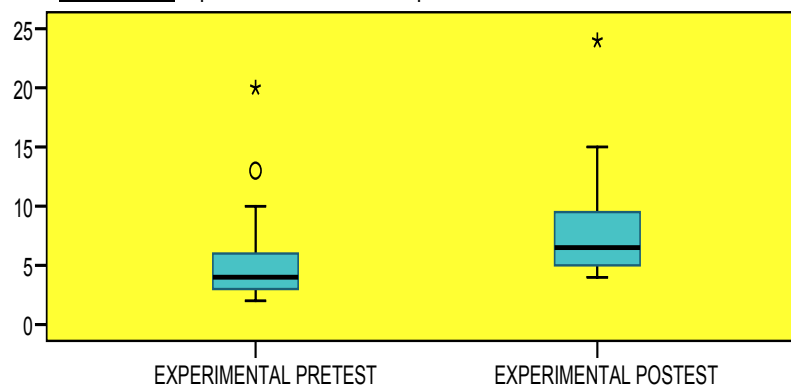
Tabla 9. Experimental Pretest – Postest

	Grupo Experimental Pretest Vs Grupo Experimental Postest
Valor de z	-3.509(a)
Valor de p	0.000

Al realizar la prueba de “*T de Wilcoxon*” se nota que el valor **p** en esta categoría es **p= 0.000**. Este valor es menor que 0.05 (que es el valor de alfa) lo anterior señala que las tendencias centrales en el posttest son significativamente más grandes que las tendencias centrales del pretest. Por lo cual se puede concluir que respecto al criterio de la prueba de Wilcoxon **el programa de intervención favoreció a la categoría de Identificación de letras del grupo experimental.**

2. Prueba de Palabras

Grafica 10. Experimental Pretest - Experimental Postest



En la grafica de caja *numero 10*, que pertenece a la categoría **Prueba de palabras**, se puede ver un aumento en la mediana a comparación del pretest con valor 4 y el postest con valor 6.5, esto indica que los niños manifestaron un incremento en los niveles de esta categoría ya que el ancho de la caja en el pretest es de 3 a 6.5 mientras que el valor mínimo se ubica en el 2 y el máximo en el 10, en el postest se puede observar el ancho de la caja de 5 a 10, los valores mínimos se ubican en el 4 y los máximos en el 24, por lo tanto, se puede concluir que los valores en el postest tienden a ser más altos que los del pretest.

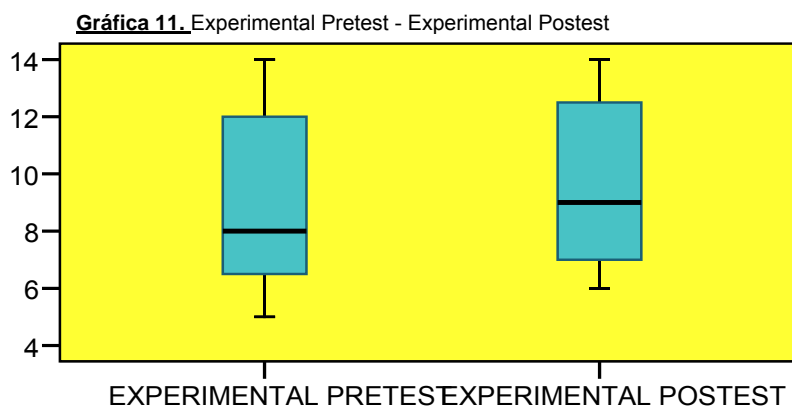
Después de haber realizado el histograma para el análisis de la categoría **Prueba de palabras** se puede confirmar que si existió un avance significativo en esta categoría, ya que el valor mínimo presentado por el grupo en el pretest fue 0-2 con dos alumnos presentes en este rango, mientras que en el postest sólo se quedo un alumno en este mismo nivel tomando en cuenta que estos valores mínimos visiblemente avanzaron a 4-5 en el postest, esto quiere decir que existió un alumno que avanzó a un valor más alto. El comportamiento de los valores máximos en el grupo afortunadamente también aumentó de un alumno en el nivel 17-20 en el pretest, a un alumno de nivel 22-25 en el postest. Con estos datos se confirma entonces que **el comportamiento de los valores en la categoría Prueba de palabras resultaron favorecidos en el postest del grupo experimental.**

Tabla 10. Experimental Pretest - Postest

	Grupo Experimental Pretest Vs Grupo Experimental Postest
Valor de z	-3.863(a)
Valor de p	0.000

El valor $p= 0.000$ obtenido al realizar la prueba “T de Wilcoxon” que presenta la *tabla* es menor que 0.05 (que es el valor de alfa) lo anterior señala que las tendencias centrales en el posttest son significativamente más grandes que las tendencias centrales del pretest, por lo cual, se llega a la siguiente conclusión respecto al criterio de la prueba de Wilcoxon que es **el programa de intervención favoreció al grupo experimental en los niveles de la categoría de Prueba de palabras.**

3. Conceptos de texto impreso



En la grafica de caja *número 11*, correspondiente a la categoría **Conceptos de texto impreso** afortunadamente también se puede apreciar un ligero aumento en la mediana a comparación del pretest con valor de 8 y el posttest con valor 9, lo cual señala que los niños manifestaron un ligero incremento en los niveles de esta categoría ya que el ancho de la caja en el pretest es de 6.5 a 12 mientras que el valor mínimo se ubica en el 7 y el máximo en el 12.5, por su parte en el posttest se

puede observar el ancho de la caja de 5 a 9, los valores mínimos se ubican en el 14 y los máximos en el 14. Por lo que se puede concluir que los valores en el posttest tienden a ser ligeramente más altos que los del pretest.

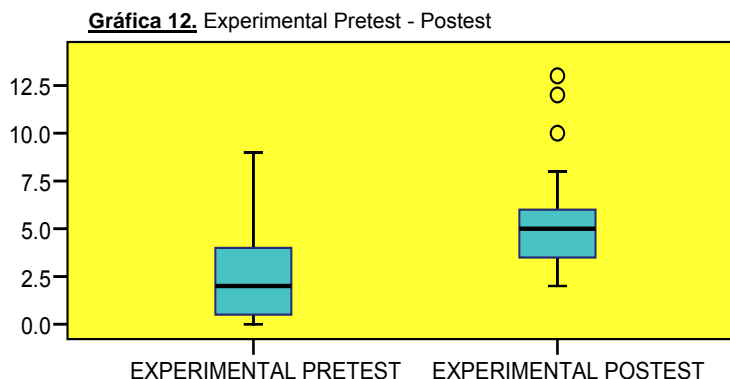
Siguiendo con el análisis de la categoría **Contextos de texto impreso** se encontró un avance significativo entre los valores mínimos del pretest (5) y los del posttest (6), así como también un aumento el número de alumnos que avanzaron de valor estando en el 1 antes de la prueba y tres después de ella. Los siguientes valores fueron aumentando de uno en uno, mientras que el máximo quedo en el valor 14. Los valores mínimos y medios tuvieron un avance lo cual ayudo a concluir que **los valores de la categoría Contextos de texto impreso aumentaron en el posttest del grupo experimental.**

Tabla 11. Experimental Pretest - Posttest

	Grupo Experimental Pretest Vs Grupo Experimental Posttest
Valor de z	-2.530(a)
Valor de p	0.011

La prueba de “T de Wilcoxon” que arrojó el paquete SPSS da como resultado el valor **p** para esta categoría de **p= 0.011**. Este valor se presenta como menor que α : 0.05 (que es el valor de alfa) lo anterior señala que las tendencias centrales en el posttest son significativamente más grandes que las tendencias centrales en el pretest, por lo cual se concluye que respecto al criterio de la prueba de Wilcoxon **el programa de intervención favoreció al grupo experimental en sus Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura en la categoría Contextos de texto impreso.**

4. Vocabulario de escritura



116

La mediana en la *gráfica número 12* de la categoría **Vocabulario de escritura presenta un notable aumento** a comparación del pretest con valor de 2 y el posttest con valor de 5, esto señala que los niños manifestaron un notable incremento en los niveles de esta categoría ya que el ancho de la caja en el pretest es de 1 a 3.5 y el valor mínimo se ubica en el 0.00 con un máximo en el 9, mientras en el posttest se puede observar el ancho de la caja de 3 a 6.5, los valores mínimos se ubican en el 9 y los máximos en el 13, por lo que en esta ocasión también se puede concluir que **los valores en el posttest tienden a ser ligeramente más altos que los del pretest.**

Afortunadamente en lo que respecta a la categoría **Vocabulario de escritura** se puede notar en su histograma un avance en los datos del posttest con respecto al pretest, ya que antes de la intervención cinco alumnos se encontraban en el valor cero y al finalizar todos avanzaron dos al valor dos y los tres restantes a valores más altos. Los valores medios también avanzaron, en el pretest el máximo se encontraba en un alumno en el valor nueve del pretest a un alumno en el valor 13, por lo tanto **la categoría Vocabulario de escritura resulto favorecida con la intervención del programa.**

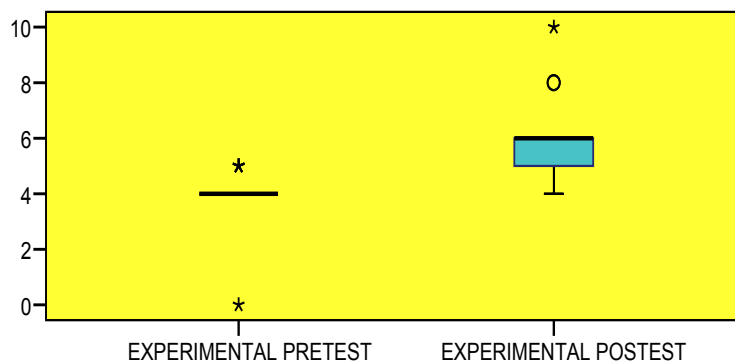
Tabla 12. Experimental Pretest - Postest

	Grupo Experimental Pretest Vs Grupo Experimental Postest
Valor de p valor de z	-3.182(a) 0.001

Al realizar la prueba “T de Wilcoxon” en la tabla que arrojó el paquete SPSS se presenta el valor **p** en esta categoría que es **p= 0.001**. Este valor es menor que 0.05 (que es el valor de alfa) señalando que las tendencias centrales en el postest son significativamente más grandes que las tendencias centrales en el pretest. Con lo cual podemos afirmar con respecto al criterio de la prueba de Wilcoxon que **el programa de intervención favoreció a la categoría de Vocabulario de escritura.**

5. Nivel de vocabulario de escritura

Gráfica 13. Experimental Pretest - Postest



Al comparar los valores del pretest y postest en la categoría **Nivel de**

vocabulario de escritura se puede notar un ligero aumento en la mediana del posttest en comparación con el pretest presentando un valor de 4 y el posttest un valor de 6, de lo anterior se puede deducir que los niños manifestaron un incremento en los niveles de esta categoría ya que el ancho de la caja en el pretest es de 4 a 4, mientras que el valor mínimo se ubica en el 0.00 y el máximo en el 5, mientras que el posttest se puede observar el ancho de la caja de 5 a 6, los valores mínimos se ubican en el 4 y los máximos en el 10, por lo que afortunadamente se puede concluir que **los valores en el posttest tienden a ser ligeramente más altos que los del pretest.**

La categoría **Nivel de vocabulario de escritura** no fue la excepción ya que presenta avances en los niveles del posttest, por lo que el análisis del histograma señala que al iniciar el valor mínimo estaba en un alumno con valor cero, mientras que en el posttest tres de ellos terminaron en el valor cuatro. La mayoría de los alumnos en el pretest se encontraron en el valor cuatro y para el posttest se presentó una repartición más homogénea en los valores terminando con dos alumnos en el valor ocho. Es por ello que se puede decir que la categoría **Nivel de vocabulario de escritura del grupo experimental presentó un avance significativo.**

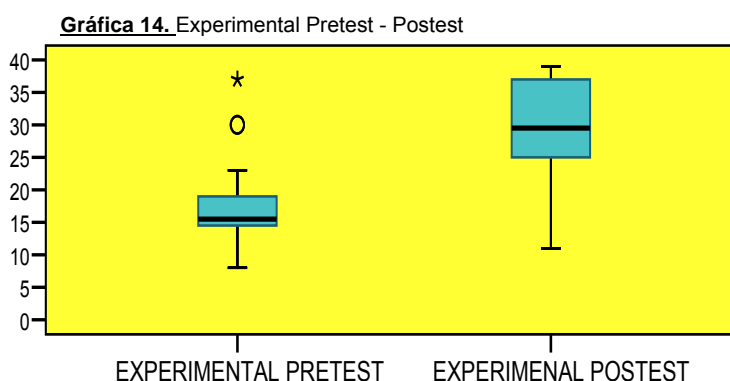
Tabla 13 Experimental Pretest - Posttest

	Grupo Experimental Pretest Vs Grupo Experimental Posttest
Valor de z	-3.471(a)
Valor de p	0.001

Con la prueba “T de Wilcoxon” realizada en el paquete SPSS, se

observa en la tabla 13 que el valor **p** en esta categoría es **p= 0.001**. Este valor se presenta como menor que 0.05 (que es el valor de alfa) señalando que las tendencias centrales en el posttest son significativamente más grandes que las tendencias centrales en el pretest, por lo cual se puede afirmar con respecto al criterio de la prueba de Wilcoxon que **el programa de intervención favoreció al grupo experimental en la categoría Nivel de vocabulario de escritura.**

6. Dictado



Por último la gráfica 14 de la categoría **Dictado**, se puede notar un aumento en la mediana del posttest a comparación del pretest con valor de 15.5 y el posttest con valor de 29.5, de lo anterior se puede deducir que las calificaciones de los niños manifestaron un notable incremento en los niveles de esta categoría ya que el ancho de la caja en el pretest es de 14 a 18 mientras que el valor mínimo se ubica en el 8 y el máximo en el 37, mientras que en el posttest se puede observar el ancho de la caja de 25 a 37, los valores mínimos se ubican en el 11 y los máximos en el 39. Por lo tanto se puede concluir que los valores en el posttest tienden a ser ligeramente más altos que los del pretest.

En el análisis realizado al histograma se nota el también afortunado avance significativo tanto en los valores mínimos como en los máximos. En

donde dos alumnos en el pretest se encontraron en el valor ocho y al finalizar el valor máximo se encontró con también dos alumnos pero ahora en un nivel mas alto que fue el 11-13, por lo tanto los valores máximos también avanzaron de un alumno en valor 37 a un aumento visiblemente mayor de seis alumnos en el valor 35-40. En este último punto del grupo experimental se puede decir también que la categoría **Dictado** tubo un avance significativo en los valores, saliendo beneficiado con la intervención del programa.

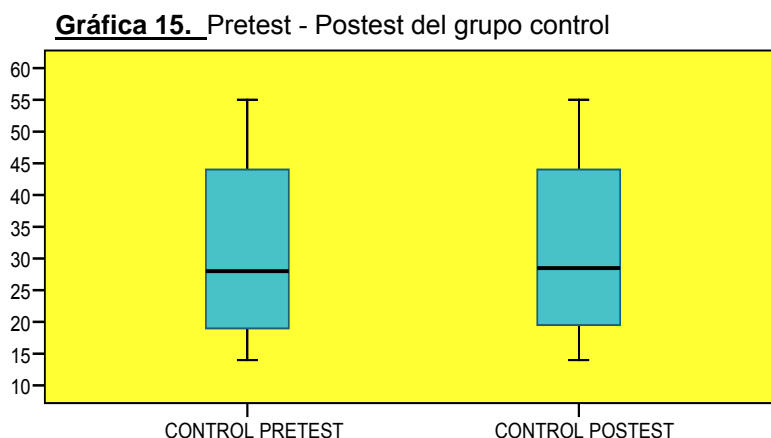
Tabla 14 a. Experimental Pretest - Postest

	Grupo Experimental Pretest Vs Grupo Experimental Postest
Valor de z	-3.567(a)
Valor de p	0.000

El valor de **p** que arrojó la prueba de “T de Wilcoxon” en el paquete SPSS en esta categoría es **p= 0.000**. Este valor se presenta como menor que 0.05 (que es el valor de alfa) señalando que las tendencias centrales en el postest son significativamente más grandes que las tendencias centrales en el pretest. Por lo cual se puede afirmar con respecto al criterio de la prueba de Wilcoxon que el programa de intervención favoreció a la categoría de Muestra de escritura. Este análisis por categorías nos permitió constatar que el programa de intervención favoreció de manera homogénea a todas ellas lo que implica un buen diseño integral del programa favoreciendo la categoría.

3.3 ANÁLISIS ESTADÍSTICO POR CATEGORIAS PARA EL GRUPO CONTROL

1. IDENTIFICACIÓN DE LETRAS



Al observar la grafica de caja correspondiente a la categoría **Identificación de letras**, no se logro percibir aumento alguno en la mediana del postest a comparación del pretest con valor de 28.5 teniendo en el postest un valor de 28, lo cual ayuda a poder deducir que los niños no manifestaron avance significativo sin la intervención del programa en los niveles de esta categoría ya que el ancho de la caja en el pretest es de 19 a 43 mientras que el valor mínimo se ubica en el 14 y el máximo en el 55. En el postest se puede observar el ancho de la caja de 20 a 43, los valores mínimos se ubican en el 14 y los máximos en el 55. Por lo que desafortunadamente se puede concluir que **los valores en el postest tienden a ser iguales que los del pretest en la categoría “Identificación de letras”**.

Después de realizado el histograma se pudo confirmar que el valor de 14 presentado como valor mínimo no logro que la categoría resultara beneficiada y asi esperar un avance significativo en el conocimiento de esta categoría de

manera que el grupo control resultara beneficiado. De esta manera **el grupo control finalizó con los mismos valores con los que inicio, es decir, que sin la intervención del programa el grupo control finalizó en las mismas condiciones en las que comenzó en lo que respecta a los niveles de la categoría “Identificación de letras”.**

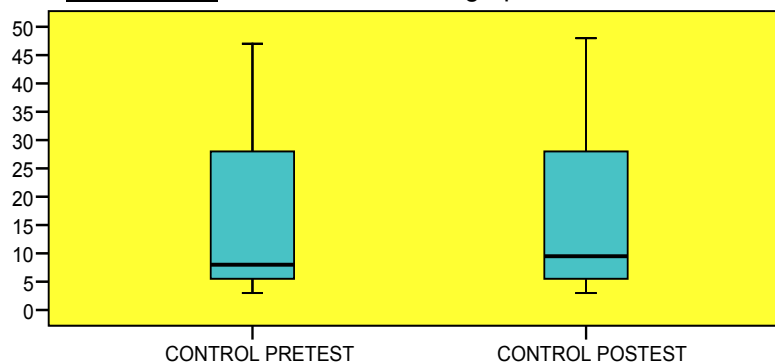
Tabla 15. Pretest - Postest del grupo control

	Grupo Control Pretest Vs Grupo Control Postest
Valor de z	-0.811(a)
valor de p	0.418

El valor de **p** que arrojó la prueba “T de Wilcoxon” es **p= 0.418**. Este valor se presenta como 0.05 (que es el valor de alfa) señalando que las tendencias centrales en el postest tienden a ser iguales o menores que las tendencias centrales en el pretest. **Por lo cual se concluye con respecto al criterio de la prueba de Wilcoxon que el grupo control no resulto favorecido en los valores de la categoría de “Identificación de letras”.**

2. PRUEBA DE PALABRAS

Gráfica 16. Pretest - Postest del grupo control



En la categoría **Prueba de palabras** se logra percibir un ligero aumento en la mediana del posttest a comparación del pretest con valor 8 y el posttest con valor 9.5, lo cual ayuda a deducir que los niños no manifestaron avance significativo sin la intervención del programa en los niveles de esta categoría ya que el ancho de la caja en el pretest es de 6 a 28 mientras que el valor mínimo se ubica en el 3 y el máximo en el 48, en los valores del posttest se observa que el ancho de la caja va de 6 a 28, los valores mínimos se ubican en el 3 y los máximos en el 47. Por lo que desafortunadamente se puede concluir **que los valores en el posttest no mostraron un avance significativo en los valores de la categoría “Prueba de palabras”**.

Lo que representa a los datos de la categoría **Prueba de palabras** son los valores mínimos que disminuyeron en los histogramas, diciendo que diez alumnos se encontraron en el valor ocho mientras que en el posttest fueron solo cuatro alumnos los que se valieron de los datos en los valores máximos. Sin provocar que esta categoría sufriera un avance significativo en el conocimiento de alguno en la categoría **“Prueba de palabras”** del grupo control, afirmando que **el grupo control no presento ningún un avance significativo en los valores de la categoría prueba de palabras**.

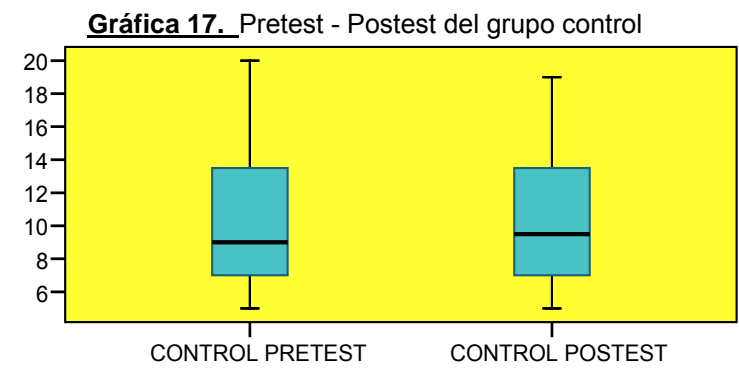
Tabla 16. Pretest - Posttest del grupo control

	Grupo Control Pretest Vs Grupo Control Posttest
Valor de z	-1.904(a)
valor de p	0.057

Al realizar la prueba “T de Wilcoxon” en el paquete SPSS, se observa que

el valor **p** en esta categoría es **p= 0.057**. Siendo este valor mayor que 0.05 (que es el valor de alfa) señalando que las tendencias centrales en el postest son significativamente más grandes que las tendencias centrales en el pretest. Por lo que se concluye con respecto al criterio de la prueba de Wilcoxon que **el grupo control no resulto favorecido en sus valores arrojados en la categoría “Prueba de palabras”**.

3. CONCEPTOS DE TEXTO IMPRESO



En la grafica de caja 17 de la categoría **Conceptos de texto impreso**, no se logra percibir aumento significativo en la mediana del postest en comparación del pretest con valor de 9.5 y el postest con valor de 9, lo cual no permite afirmar si los alumnos manifestaron algún avance sin la intervención del programa en los niveles de esta categoría ya que el ancho de la caja en el pretest es de 7 a 13.5 mientras que el valor mínimo se ubica en el 5 y el máximo en el 19, mientras que en el postest se puede observar un ancho de la caja de 7 - 13.5, los valores mínimos se ubican en el 5 y los máximos en el 20. Por lo que desafortunadamente se puede concluir que los valores en el postest tienden a ser muy parecidos que los del pretest sin lograr un avance en los valores de la categoría de **“Conceptos de texto impreso”**.

En esta categoría se inició y finalizó con los mismos valores mínimos y máximos, obteniendo en estas pruebas valores de 18 a 15-18, no obteniendo lo mismo ya que en los valores máximos disminuyeron del 18 al 15-18, lo cual hace reafirmar la conclusión obtenida anteriormente de que **no se encontró avance significativo en los valores de la categoría “Contextos de texto impreso” para el grupo control.**

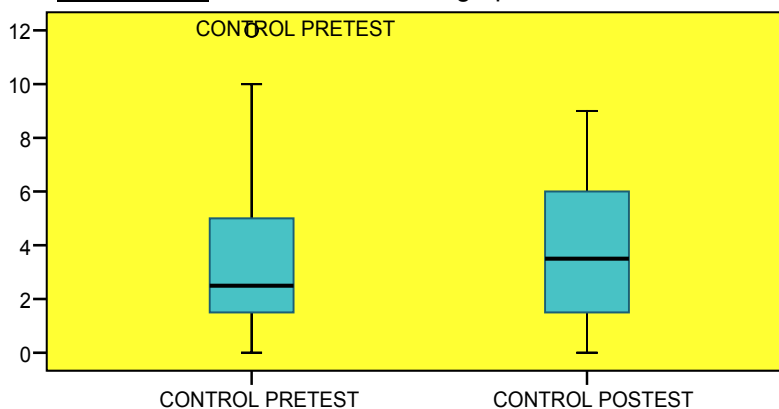
Tabla 17 Pretest - Postest del grupo control

	Grupo Control Pretest Vs Grupo Control Postest
Valor de z	-1.406(a)
Valor de p	0.160

Al realizar la prueba “T de Wilcoxon” en el paquete SPSS , se observo que el valor **p** en esta categoría fue de **p= 0.160**. Este valor es mucho mayor que 0.05 (que es el valor de alfa) señalando que las tendencias centrales en el postest son iguales o más bajas que las tendencias centrales en el pretest. Llegando a la conclusión de que **el grupo control no resultó favorecido en sus valores de la categoría “Contextos de texto impreso”.**

4. VOCABULARIO DE ESCRITURA

Gráfica 18. Pretest - Postest del grupo control



Lo que respecta a la categoría **Vocabulario de escritura** no se logro percibir aumento significativo en la mediana del postest a comparación del pretest con valor de 3.5 y el postest con valor de 2.5, esto no permite afirmar si los niños manifestaron algún avance sin la intervención del programa en los niveles de esta categoría ya que el ancho de la caja en el pretest es de 3 a 5 mientras que el valor mínimo se ubica en el 0.00 y el máximo en el 9, mientras que el postest se puede observar el ancho de la caja de 3 a 13.5, los valores mínimos se ubican en el 0.00 y los máximos en el 12. Por lo que desafortunadamente se puede concluir que **los valores en el postest tienden a ser muy parecidos que los del pretest, a pesar de esto el grupo control no resulto favorecido en los valores de esta categoría.**

Los valores en la categoría **Vocabulario de escritura** en el postest tuvieron una repartición más homogénea, observando que estos valores mínimos terminaron de la misma forma con la que iniciaron, los siguientes valores siguieron de una forma similar al pretest, el único valor que aumento fue el 12 con un alumno pero esto no es suficiente para decir que existió un avance significativo en los valores de la categoría **Vocabulario de escritura** del grupo control.

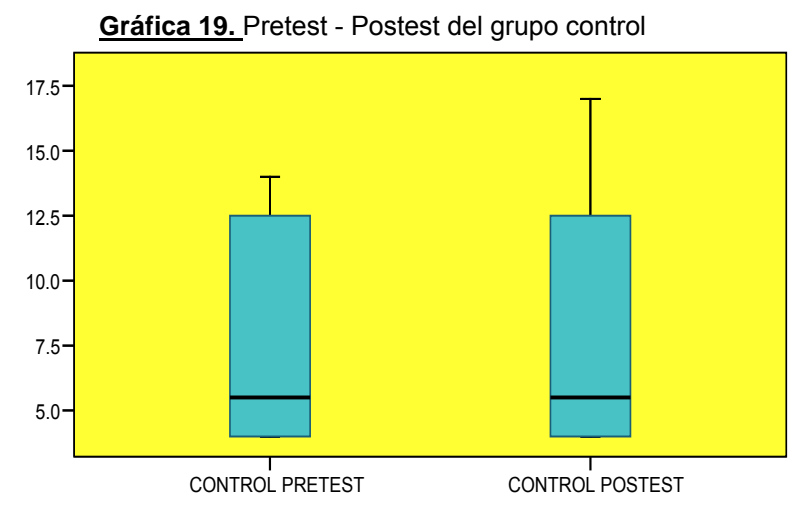
Tabla 18. Pretest - Postest del grupo control

	Grupo Control Pretest Vs Grupo Control Postest
Valor de z	-.431(a)
Valor de p	0.666

Al realizar en el paquete SPSS la prueba “T de Wilcoxon”, se observa que el valor **p** en esta categoría es **p= 0.666**. Este valor es mucho mayor que 0.05 (que es el valor de alfa) señalando que las tendencias centrales en el postest son iguales o más bajas que las tendencias centrales en el pretest.

De igual manera a las categorías anteriores **el grupo control no resultó favorecido en los valores de su prueba en la categoría Conceptos de textos impreso.**

5. MUESTRA DE ESCRITURA



En la grafica de caja 19 de la categoría **Muestra de escritura**, no se logra percibir aumento significativo en la mediana del postest a comparación del pretest con valor de 5.5 y el postest con valor de 5.4, lo cual permite afirmar que los niños no manifestaron avance en los niveles de esta categoría ya que el ancho de la caja en el pretest es de 3 a 12.5 mientras que el valor mínimo se ubica en el 4 y el máximo en el 17, así mismo, en el postest se puede observar el ancho de la caja de 3 a 12.5, los valores mínimos se ubican en el 4 y los máximos en el 14. Por lo que desafortunadamente se puede concluir que los valores en el postest tienden a ser muy parecidos que los del pretest.

Los valores encontrados en el histograma del grupo control pertenecientes a la categoría **Muestra de escritura**, obteniendo los mismos valores mínimos tanto en el pretest como en el postest, no paso lo mismo con

los valores máximos ya que aumentaron de 9 en el pretest a 12 en el postest, lo cual hace reiterar que no existió avance significativo alguno en la categoría de **Muestra de escritura** para el grupo control.

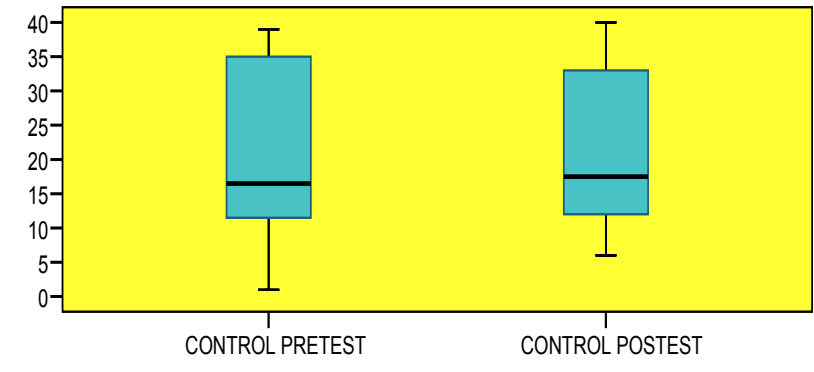
Tabla 19 . Pretest - Postest del grupo control

	Grupo Control Pretest Vs Grupo Control Postest
Valor de z	-1.342(a)
Valor de p	0.180

Al realizar la prueba “T de Wilcoxon” en el paquete SPSS, se observa que el valor **p** en esta categoría es **p= 0.180**. Este valor es mucho mayor que 0.05 (que es el valor de alfa) señalando que las tendencias centrales en el postest son iguales o más bajas que las tendencias centrales en el pretest. **El grupo control no resultó favorecido en los niveles de la categoría de “Muestra de escritura”**.

6. DICTADO

Gráfica 20. Pretest - Postest del grupo control



En la grafica correspondiente a la categoría **Dictado**, no se logra percibir aumento significativo en la mediana del postest a comparación del pretest con valor de 16.5 en el primero y el postest con valor de 17.5, lo

anterior, no permite afirmar si los alumnos manifestaron algún avance sin la intervención del programa en los niveles de esta categoría ya que el ancho de la caja en el pretest es de 11 a 35 mientras que el valor mínimo se ubica en el 1 y el máximo en el 39, mientras que el posttest se puede observar, el ancho de la caja de 12 a 33, los valores mínimos se ubican en el 12 y los máximos en el 36. Por lo que desafortunadamente se puede concluir que **los valores en el posttest tienden a ser muy parecidos que los del pretest.**

Por último en esta categoría del grupo control se noto un ligero incremento en los valores mínimos de 0-5 a 5-10 no así con los valores máximos que terminaron de la misma manera y con el mismo numero de alumnos. Los valores , máximos no fueron modificados, lo cual nos hace concluir que el grupo control tampoco obtuvo beneficio en los valores de la categoría **Dictado.**

Tabla 20. Pretest - Posttest del grupo control

	Grupo Control Pretest Vs Grupo Control Posttest
Valor de z	-.142(a)
Valor de p	0.887

Al realizar la prueba “T de Wilcoxon” en el paquete SPSS , se observa que el valor **p** en esta categoría es **p= 0.887**. Este valor es mucho mayor que 0.05 (que es el valor de alfa) señalando que las tendencias centrales en el posttest son iguales o más bajas que las tendencias centrales en el pretest. En esta última categoría con los datos obtenidos se llega a la misma conclusión que las cinco anteriores ya que **el grupo control no resultó favorecido en sus valores en la categoría de Dictado.**

A continuación se presenta el *resumen de los valores de p* para las diferentes categorías, tanto para el grupo experimental como para el grupo

control. Esto permitió hacer un análisis de comparación, por categoría, entre los dos grupos ya que permitió hacer una mejor comparación sobre estos valores. Estos resultados son importantes ya que se puede notar que todos los valores del grupo experimental fueron menores al nivel de significancia (0.05) concluyendo que *el programa de intervención favoreció el conocimiento de todas las categorías siendo mayormente favorecidas: **Identificación de letras, Prueba de palabras y Dictado**, mientras que la menos favorecida fue: **Contextos de texto impreso***. En lo que respecta a los valores del grupo control se observa que estos en comparación al nivel de significancia fueron claramente mayores, por lo tanto se puede concluir que **a pesar de que el programa de intervención no fue trabajado con el grupo control, no presento un aumento en el conocimiento de las categorías** ya que el valor más pequeño fue de 0.057 que corresponde a la categoría **Prueba de palabras**, el cual por un mínimo valor rebaza el nivel de significancia estimado, mientras que el valor mayor fue 0.887 haciendo notar que este rebaza por ,mucho más el nivel de significancia, de este modo se puede afirmar que **el grupo control sin la intervención del programa no tubo avance en el conocimiento de las seis categorías.**

A continuación se presenta la tabla del grupo experimental y del grupo control que clasifica los resultados del **valor p** en el análisis por categorías. Estos valores se presentan en orden ascendente de tal modo que las categorías que tienen los valores más bajos son las que resultaron favorecidas con la intervención del programa, recordando al lector que el programa solo fue aplicado al grupo experimental mientras que el grupo control continuo trabajando con su maestra de grupo las actividades del programa manejado por el Centro Educativo Inicial.

Tabla 21. Categorías favorecidas del grupo experimental y control según el **valor p**

Grupo Experimental

Grupo Control

<u>CATEGORÍA</u>	<u>VALOR p</u>	<u>CATEGORÍA</u>	<u>VALOR p</u>
Identificación de letras	0.000	Prueba de palabras	0.057
Prueba de palabras	0.000	Contextos de texto impreso	0.160
Dictado	0.000	Muestra de escritura	0.180
Vocabulario de escritura	0.001	Identificación de letras	0.418
Muestra de escritura	0.001	Vocabulario de escritura	0.666

Nuevamente, a partir de los valores de **p** observados en la tabla 21, podemos constatar el impacto positivo que tuvo la intervención en el grupo experimental y la ausencia de este en el grupo control.

3.4 ANÁLISIS DE CORRELACIÓN

a) Análisis de correlación del pretest

El análisis de correlación es una herramienta que permite ver en que grado están relacionadas dos variables, el análisis de correlación se efectuó en dos momentos, en el pretest y en el posttest, con el objeto de obtener dos correlaciones y verificar si se incremento la correlación entre las variables de estudio **Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura** y **Nivel de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura** después de la intervención.

Esta herramienta, además de detectar una posible relación entre las dos variables de estudio, da el grado de asociación entre ellas. Esta medición se logra mediante el **Coefficiente de Correlación** que, entre otras cosas, indica la cercanía

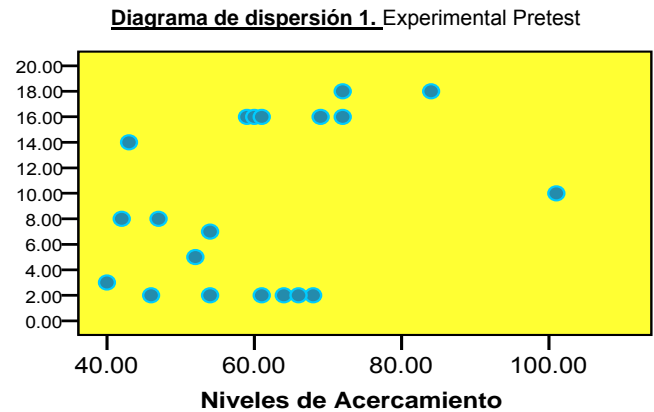
de los puntos de un diagrama de dispersión a la recta de regresión correspondiente, esta medición se simboliza con la letra r y siempre tendrá un valor entre -1 y 1, es decir, el valor debe cumplir la siguiente desigualdad: $-1 \leq r \leq 1$. Ya que entre más cercanos están los puntos a la recta de regresión, el coeficiente es más cercano a 1 o a -1, dependiendo si la correlación es positiva o negativa. Por el contrario si el coeficiente se acerca a cero esto implica que hay una correlación menor o no hay correlación entre las variables.

Es importante aclarar al lector que el coeficiente de correlación utilizado, mide la relación lineal que existe entre las variables de interés. Lo cual no excluye la posibilidad de algún otro coeficiente que pueda medir una relación no lineal incluso con mayor exactitud, como apoyo a este análisis se encuentran los **diagramas de dispersión** que representan las parejas de datos obtenidos, cada pareja se forma tomando un dato asociado a la variable **X** y un dato asociado a la variable **Y**. En este caso, cada pareja esta formada por un dato de la variable **Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura** y un dato de la variable **Nivel de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura**.

A esta representación de las parejas de datos se le conoce también como nube de puntos, adicionalmente el programa genera una línea recta denominada **recta de regresión** que sirve para describir la variación conjunta de dos variables estudiadas. El modelo permitirá describir y calcular, sumariamente, la relación ente las dos variables a partir del conjunto de parejas de datos y permitirá predecir con cierta aproximación qué valor de una variable corresponde a un determinado valor de la otra.

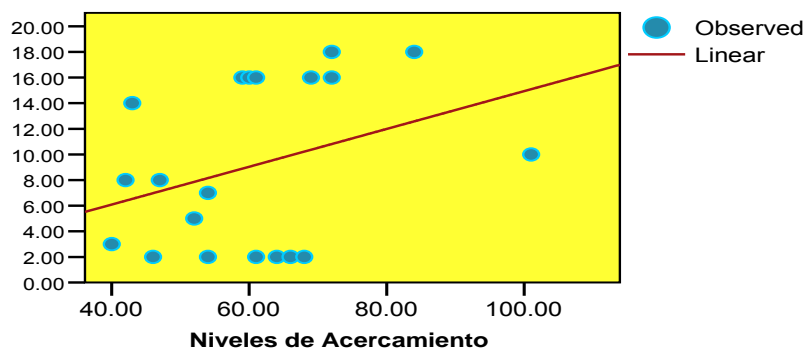
Los *diagramas 1 y 2* se ilustra la de dispersión de los datos obtenidos en el pretest, así como la recta de regresión correspondiente. Los datos para la variable

X representan el nivel de conceptualización y apropiación de la lecto-escritura, mientras que los datos de la variable Y representa el **Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura.**



Nivel de Acercamiento vs Nivel de Conceptualización

Diagrama de dispersión 2. Experimental Pretest



Nivel de Acercamiento vs Nivel de Conceptualización

En la nube de puntos, compuesta por las parejas de los valores de la variable **Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura** y **Nivel de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura** del pretest se puede observar que los círculos (nube de puntos) están lejos a la recta de regresión.

Como se mencionó anteriormente entre más lejanos se encuentren los puntos a esta recta, menor será la intensidad de la relación entre ambas variables. Este comportamiento gráfico señala la existencia de una asociación débil entre las dos variables estudiadas **Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura** y **Niveles de Conceptualización de la lecto-escritura**. Se puede añadir a partir de la misma gráfica, que entre más aumenten los **Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura** también hay un incremento en los **Niveles de Conceptualización de la lecto-escritura** lo cual sugiere una correlación positiva, aunque baja.

Tabla 22. Niveles de acercamiento y Niveles de conceptualización y apropiación. Experimental pretest

			Experimental Pretest	Experimental Pretest
Spearman	Experimental pretest	Coeficiente de Correlación	1.000	.359
		Valor de p	.	.120
		Número de datos	20	20
	Experimental pretest	Coeficiente de Correlación	.359	1.000
		Valor de p	.120	.
		Número de datos	20	20

Para aplicar al prueba de correlación se Spearman se estableció un nivel de significancia de (grado de error de la prueba) $\alpha = 0.05$ (aunque el paquete lo trabajó automáticamente con $\alpha = 0.01$)

Al obtener el valor de **p**, asociado a la prueba de **Correlación de Spearman** del paquete SPSS del pretest de los **Niveles de Acercamiento y Niveles de Conceptualización y apropiación** (tabla 12) se confirma la

observación señalada en la tabla, ya que el valor obtenido es $p= 0.120$, siendo claramente mayor que el nivel de significancia 0.05. En concreto, la correlación que arrojó el paquete es $r= 0.359$ que a pesar de que el valor es considerado como moderado, no resultó significativo de acuerdo a otros parámetros que considera la prueba.

Todo lo anterior sugiere que no exista una relación significativa entre las dos variables antes del programa de intervención, el anterior resultado es independiente de los valores obtenidos en el postest, debido a que entre otras cosas **uno de los objetivos del presente trabajo era comprobar la existencia de una relación entre las dos variables ya mencionadas obteniendo una respuesta negativa.**

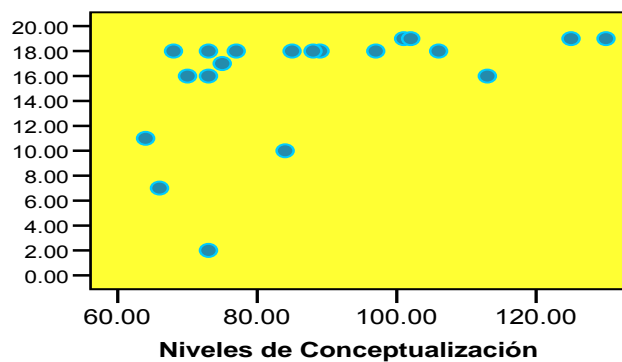
b) Análisis de correlación del Postest

A continuación se presenta el diagrama de dispersión, el diagrama de dispersión entre **Niveles de Acercamiento de la lectura y la escritura y Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura** del postest se puede observar que los puntos son más cercanos a la recta de regresión a diferencia del pretest. Dicho de otra manera, **los Niveles de Acercamiento** y los **Niveles de Conceptualización** están más relacionados en el postest que en el pretest. Esta gráfica se puede interpretar de la siguiente manera: por ejemplo, para el **Nivel 72 de Acercamiento a la lectura y la escritura** corresponde un **Nivel 16 de Conceptualización.**

Se puede observar que después de la intervención hay cuatro puntos que se encuentran por debajo del nivel esperado, es importante aclarar que los puntos pueden representar a una o más personas ubicadas en el mismo nivel. Al

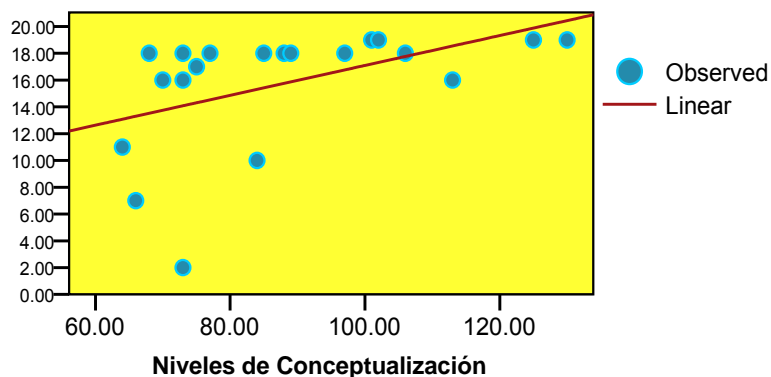
comparar las dos gráficas (pretest y postest) se percibe que en la segunda hay un comportamiento ascendente, es decir, a mayores **Niveles de Conceptualización y apropiación** mayores **Niveles de Acercamiento**, es así como se puede ver que hay un comportamiento más definido en el postest que en la gráfica del pretest. Recordando al lector que la variable X son los valores de **Niveles de Conceptualización**, mientras que la variable Y son los valores de los **Niveles de Acercamiento**.

Diagrama de dispersión 3. Experimental Postest



Nivel de Acercamiento vs Nivel de Conceptualización

Diagrama de dispersión 4. Experimental Postest



Nivel de Acercamiento vs Nivel de Conceptualización

Tabla 23. Niveles de acercamiento y Niveles de conceptualización y apropiación. Experimental Posttest

			Experimental Posttest	Experimental Posttest
Spearman	Experimental posttest	Coefficiente de Correlación	1.000	.671(**)
	Experimental posttest	Valor de p	.	.001
		Número de datos	20	20
		Coefficiente de Correlación	.671(**)	1.000
		Valor de p	.001	.
		Número de datos	20	20

El paquete trabajó automáticamente el nivel de correlación con 0.01.

Al obtener el valor **p** en la correlación del posttest de **Niveles de Acercamiento y Niveles de Conceptualización y apropiación** se puede confirmar lo que ya se había señalado anteriormente en la gráfica de correlación, que el valor $p = 0.001$ es claramente menor que el nivel de significancia $\alpha = 0.05$ (ver tabla 2b) , lo que señala que **la intensidad de correlación después de la intervención se elevó significativamente.**

Finalmente se puede concluir, que la correlación entre **Niveles de Acercamiento y Niveles de Conceptualización y apropiación** aumento ya que al ver la correlación del pretest (0.359) fue mucho menor que en el posttest (0.671)Por lo tanto, la correlación de las variables después de la intervención aumento, a lo cual se puede decir que **el programa si resulto significativo en cuanto a la intensificación de la correlación entre las variables Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura y Nivel de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura.**

3.5 BREVE ANÁLISIS DE LOS VALORES OBTENIDOS DE P.

A continuación, se presenta un resumen de los valores de **p** obtenidos a lo largo de los diferentes análisis que se realizaron, este servirá para comentar los resultados que parecieron más destacados:

Para comenzar se comentan los cuatro pasos del instrumento **“Observación de los logros de la lectura y la escritura” (Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura)**:

En primer lugar el **paso B** es uno de los resultados más destacados ya que el grupo experimental obtuvo un avance significativo presentando un nivel de significancia de 0.000 el cual es menor a 0.05, lo cual quiere decir, que **el grupo experimental avanzó en el Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura después de la intervención del programa**, Sin embargo el éxito del paso B fue un poco disminuido por el paso A debido a que en este paso no se dieron las condiciones de igualdad ante los dos grupos.

El nivel de significancia obtenido en el **paso A** en donde se analizó el pretest del grupo experimental contra el del grupo control fue de 0.093 esto es mínimamente mayor a 0.05, a pesar de esta mínima diferencia en donde no existió significancia, “la prueba casi detecto una diferencia significativa a favor del grupo control”, es decir que el grupo control iniciaría en mejores condiciones en comparación al grupo experimental en los **Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura**. Por lo tanto este hecho tuvo una importancia relevante en el fracaso que se obtuvo cuando se trató de probar que después de la intervención el grupo experimental tuvo mejores puntuaciones que el grupo control. Lo que sucedió es que **el grupo experimental, después de la intervención, sólo**

alcanzó en sus puntuaciones al grupo control sin obtener un mejor puntaje a el y alcanzándolo en esas altas puntuaciones. Siendo así muy poca la puntuación que se necesitaba para lograr una diferencia significativa en los valores y lograr un avance del grupo experimental en comparación al grupo control. Para evitar este tipo de situaciones en investigaciones futuras se recomienda elegir mejormente al grupo experimental y grupo control en mucho mejores condiciones de igualdad.

El grupo experimental en relación con el grupo control en sus posttest llamado **paso C**, si obtuvo un avance, es decir, que el programa *si tuvo una influencia positiva en los grupos, pero esta no fue detectada formalmente debido a que el grupo control tubo mejores puntuaciones en su pretest y no se cumplió con el requisito de tomar los grupos en las mismas condiciones al inicio del experimento.*

Con el resultado del **paso D**, se confirma que **el grupo control finalizó con los mismos valores con los que comenzó en los Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura**, esto se confirma con un nivel de significancia de 0.810 visiblemente mayor a 0.05.

Con lo que respecta a los comentarios de la **“Guía de evaluación de primer grado” (Niveles de Conceptualización y apropiación de la lectura y la escritura)** se tiene:

- ❖ El grupo experimental y el grupo control en el **paso A iniciaron en iguales condiciones en cuanto al Nivel de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura representado por un nivel de significancia mayor a 0.05.**

- ❖ En el **paso B** perteneciente al pretest-postest del grupo experimental se obtuvo un nivel de significancia de 0.000 siendo este un valor mínimo a 0.05, ***el cual favoreció a los Niveles de Conceptualización y apropiación del grupo logrando un avance significativo en estos.***
- ❖ Afortunadamente en el **paso C** no sucedió lo mismo que en el mismo paso del instrumento de “**Observación de los logros de la lecto-escritura inicial**”, en este se obtuvo un nivel de significancia de 0.038 siendo este visiblemente menor a 0.05, ***lo cual confirma que al si existe significancia, es decir, el grupo experimental y el grupo control terminaron en diferentes condiciones en el postest.***
- ❖ Por último en el **paso D** perteneciente al pretest - postest del grupo control ***no presento avance significativo en los valores, teniendo un nivel de significancia de 0.564.***

Respecto al ***análisis por categorías*** para el grupo experimental y grupo control se tuvo que:

- ❖ El programa de intervención trabajado con el **grupo experimental si favoreció las seis categorías que analiza el instrumento de**
- ❖ “**Observación de los logros de la lecto-escritura inicial**”, ya que se obtuvo en todas ellas un nivel de significancia visiblemente menor a 0.05.

Para el **grupo control** con el cual no fue trabajado el programa se obtuvo que este ***no resulto favorecido en ninguna de las seis categorías que maneja el instrumento, ya que los valores de significancia revezaron el valor de 0.05.***

En lo que corresponde al ***análisis de correlación*** en el pretest y postest se obtuvo:

❖ En el pretest se obtuvo una correlación débil entre el nivel de acercamiento y la variable nivel de Conceptualización y apropiación de la leco-escritura en donde $p= 0.120$, mientras que en el posttest se obtuvo un aumento de correlación con valor de $p= 0.00$. Después del análisis realizado en el *pretest* se obtuvo un nivel de significancia de 0.120, lo anterior implica que la intervención puede seguir intensificando el valor de correlación entre dos variables. Sin existir una relación significativa antes del programa de intervención significativo en cuanto a la intensificación de las dos variables.

A continuación se presenta la tabla del grupo experimental y del grupo control que clasifica los resultados del **valor p** en el análisis por categorías. Estos valores se presentan en orden ascendente de tal modo que las categorías que tienen los valores más bajos son las que resultaron favorecidas con la intervención del programa (en el caso del grupo experimental).

Tabla 23. Categorías favorecidas del grupo experimental y control según el valor p

ANÁLISIS ESTADÍSTICO GENERAL

INSTRUMENTO	PRUEBA ESTADÍSTICA	VALOR	RESULTADO OBTENIDO
1°. Observación de logros de la lectura y la escritura (nivel de acercamiento a la lectura y la escritura).	Prueba no paramétrica Utilizada	Valor obtenido	(SIGNIFICANCIA - CORRELACIÓN)
PASO A	" U de Mann Whitney"	0.093	0.093 > $\alpha = 0.05$ No hay significancia
PASO B	" T de Wilcoxon"	0.000	0.000 < $\alpha = 0.05$ Sí hay significancia
PASO C	" U de Mann Whitney"	0.273	0.273 > $\alpha = 0.05$ No hay significancia
PASO D	" T de Wilcoxon"	0.810	0.810 > $\alpha = 0.05$ No hay significancia
2°. Guía de evaluación de primer grado (niveles de Conceptualización y apropiación de la lectoescritura)			
PASO A	" U de Mann Whitney"	0.248	0.248 > $\alpha = 0.05$ No hay significancia
PASO B	" T de Wilcoxon"	0.000	0.000 < $\alpha = 0.05$ Sí hay significancia
PASO C	" U de Mann Whitney"	0.038	0.038 < $\alpha = 0.05$ Sí hay significancia
PASO D	" T de Wilcoxon"	0.564	0.564 > $\alpha = 0.05$ No hay significancia
Análisis estadístico por categorías para el grupo experimental.			
<i>Identificación de letras</i>	" T de Wilcoxon"	0.000	0.000 < $\alpha = 0.05$ Sí hay significancia
<i>Prueba de palabras</i>	" T de Wilcoxon"	0.000	0.000 < $\alpha = 0.05$ Sí hay significancia
<i>Contextos de texto impreso</i>	" T de Wilcoxon"	0.011	0.011 < $\alpha = 0.05$ Sí hay significancia
<i>Vocabulario de escritura</i>	" T de Wilcoxon"	0.001	0.001 < $\alpha = 0.05$ Sí hay significancia
<i>Muestra de escritura</i>	" T de Wilcoxon"	0.001	0.001 < $\alpha = 0.05$ Sí hay significancia
<i>Dictado</i>	" T de Wilcoxon"	0.000	0.000 < $\alpha = 0.05$ Sí hay significancia
Análisis estadístico por categorías para el grupo control.			
<i>Identificación de letras</i>	" T de Wilcoxon"	0.418	0.418 > $\alpha = 0.05$ No hay significancia
<i>Prueba de palabras</i>	" T de Wilcoxon"	0.057	0.057 > $\alpha = 0.05$ No hay significancia
<i>Contextos de texto impreso</i>	" T de Wilcoxon"	0.160	0.160 > $\alpha = 0.05$ No hay significancia
<i>Vocabulario de escritura</i>	" T de Wilcoxon"	0.666	0.666 > $\alpha = 0.05$ No hay significancia
<i>Muestra de escritura</i>	" T de Wilcoxon"	0.180	0.180 > $\alpha = 0.05$ No hay significancia
<i>Dictado</i>	" T de Wilcoxon"	0.887	0.887 > $\alpha = 0.05$ No hay significancia
Análisis de correlación en el pretest	" S de Spearman"	0.120	0.120 > $\alpha = 0.05$ No hay correlación
Análisis de correlación en el postest	" S de Spearman"	0.001	0.001 < $\alpha = 0.05$ Sí hay correlación

Como un resumen a lo anterior, haciendo sólo la observación del grupo experimental se puede decir que este si resulto favorecido en los **Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura** con la intervención del programa, realizando el análisis solo a este grupo, Pero al relacionarlo con el grupo control se podría decir que no se obtuvo el mismo resultado, ya que a pesar de que iniciaron en las mismas condiciones, los valores de **p** pensó que el grupo control eran más altos que los del experimental. Aun así el programa SPSS señala que no fueron lo suficientemente altos para detectar una diferencia significativa a favor del grupo control.

Por lo tanto el grupo experimental en ese avance obtenido en los **Niveles de Acercamiento** sólo alcanzó en sus puntuaciones al grupo control sin lograr obtener un mejor puntaje.

Mientras que el grupo control finalizó en las mismas condiciones con las que comenzó, teniendo en cuenta que en este no fue aplicado el programa de intervención.

Por su parte el grupo experimental y el grupo control iniciaron en iguales condiciones en lo que respecta a los **Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura**, observando que el grupo experimental si resulto favorecido en la variable con la intervención del programa, teniendo así, un avance significativo en los valores de su postest en contraste a los de su pretest para terminar así en mejores condiciones que el grupo control, en esta variable el grupo experimental si logro obtener un mejor puntaje que el grupo control. mientras que este último grupo termino en iguales condiciones a las que comenzó, es decir pesar de que no le fue aplicado el programa de intervención no obtuvo avance en los **Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura**.

En el análisis por categorías para el grupo experimental se encontró un avance significativo para cada una de las seis categorías ya que los valores de p fueron mayores al nivel de significancia (0.05), lo cual quiere decir que el grupo resulto favorecido en los **Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura**. Mientras que el grupo control no obtuvo las mismas puntuaciones en sus valores de p ya que estos fueron mayores al nivel de significancia, es decir que, el grupo no resulto favorecido en los **Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura**.

En cuanto a la análisis de **Correlación** se obtuvo que antes de la intervención con el programa no había correlación entre “**Observación de los logros de la lecto-escritura inicial**” (**Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura**) y la “**Guía de Evaluación de primer grado**” (**Niveles de conceptualización y apropiación de la lecto-escritura**). Lo cual no se cambio después de la aplicación del programa, ya que en el postest se intensificó la correlación entre las dos variables antes mencionadas.

3.6 ANÁLISIS CUALITATIVO

Como se mencionó anteriormente el análisis de los resultados obtenidos con el grupo experimental y con el grupo control se realizó en dos momentos; el primero mediante un *análisis cuantitativo* que ya fue estudiado a través de los resultados de los grupos y en un segundo momento que se presenta a continuación perteneciente al *análisis cualitativo*, este consiste en valorar si el programa de intervención favoreció al grupo experimental en su conocimiento del lenguaje escrito. Este análisis se hizo con base al **Diario de Campo** clasificando la información obtenida durante el desarrollo de la intervención en Institución, Maestras, Alumnos, Adquisición de Lecto-escritura y por último Instrumentos.

INSTITUCIÓN

Comencemos por analizar la categoría de *Institución* en donde afortunadamente no se tuvo ninguna complicación al ingresar al Centro Educativo Inicial para aplicar el programa de intervención, la disposición por parte de la directora fue inmediata, lo único que ella solicitó fue que en cuanto se tuvieran los resultados se le fueran presentados para ella estudiarlos.

Fue proporcionado un salón en donde se trabajó con el grupo experimental, se observó un salón que en sus paredes se encontraban dibujos de los diferentes oficios que existen, rotafolios de ejercicios de caligrafía, el abecedario completo en foami (mayúsculas y minúsculas) las vocales también en foami y rotafolios con las letras **s**, **l**, **m** y **d** como el que se presenta a continuación:

M	m		mamá	
ma	me	mi	mo	mu
Ma	Me	Mi	Mo	Mu
mamá	memo	mesa	mano	ama
	Mina ama a mamá			
	Memo ama a mimi			
	Mi mamá me mima			

Para los fines de este trabajo y mientras que el programa del Centro Educativo Inicial era llevado a cabo por las maestras encargadas de los dos grupos se logró conseguir copias de las actividades que realizaban los alumnos a lo largo del mes de estancia en la escuela, las cuales les enseñaban las letras **l**, **s**, **m** y **d**. Se logró conseguir copias de dichas actividades que el grupo control

realizaba mientras que el grupo experimental trabajaba con el programa de intervención, estas actividades se presentan a lo largo de este apartado y el de discusión. categorías que tienen los valores más bajos son las que resultaron favorecidas con la intervención del programa (en el caso del grupo experimental).

En la mayoría de los salones se observó una apariencia similar en su contexto, en cada uno sólo estaba una maestra, que era la encargada del grupo de entre 20 y 26 alumnos según la demanda de la Institución.

MAESTRAS

El ambiente que se formó con el grupo experimental y con el grupo control fue extremadamente diferente, en especial con las maestras. Al iniciar el pretest las dos maestras mostraron su apoyo incondicional para la realización de él, manteniendo este apoyo durante la intervención del programa por parte de la profesora del grupo control, lo contrario al grupo experimental, ya que la actitud de la maestra no era amable al dejar a su grupo en manos del aplicador haciéndole saber esto a la directora con la argumentación de que se le quitaba tiempo para trabajar sus actividades y podía haber un descontrol por parte del grupo al trabajar dos métodos diferentes (el de ella y el del aplicador). La directora contestó dicha argumentación diciéndole que en vez de afectarla el programa esperaba beneficiarla, así como que el apoyo en el desarrollo de la intervención que ella proporcionara sería tomado en cuenta por la institución.

ALUMNOS

La disposición para trabajar con el aplicador fue positiva, comenzando así con la *prueba previa*, se encontró con la sorpresa de que la mayoría de los niños

sabían escribir por lo menos su nombre aunque no sabían el nombre alfabético y/o sonido de ellas no obstante casi todos conocían las cinco vocales, la letra de su nombre o la inicial del nombre de un miembro de su familia en común de un hermano asociando la letra con un objeto, casa o animal como: mi hermano se llama Saúl con la “S” de sopa. Así como se encontraron niños que reconocían varias letras, hubo también quien con mucho trabajo reconocía las vocales y mucho más trabajo las podían unir con alguna otra letra.

No se dejaron esperar los comentarios por los niños al preguntar que para que iba el aplicador a trabajar con ellos, se les respondió que este iba a ir varios días a hacer diferentes trabajos y a aprender muchas cosas, mostraron alegría y respondieron “Sí”.

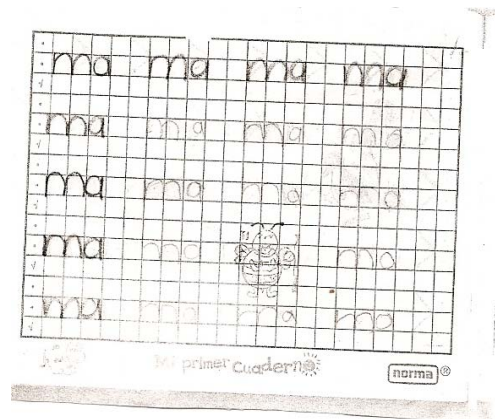
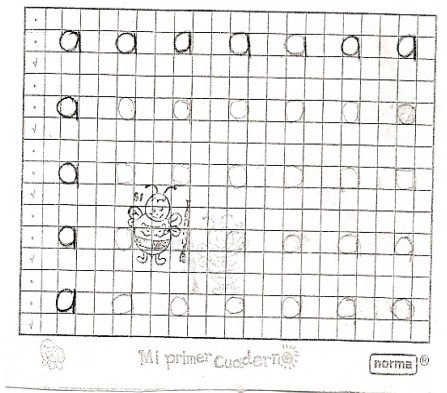
Siguiendo con la prueba previa se presento el caso de una niña que más tarde se clasifico en el grupo experimental, la cual al estar trabajando con la prueba “Identificación de letras” realizó el comentario de que mejor se trabajará en su cuaderno con planas ya que si el aplicador quería enseñarle las letras, estas se deberían enseñar como se las enseña su maestra, además de decir “Yo aprendo así, así me aprendí la -m-”, esta no fue la única ocasión en la que realizó dichos comentarios sino que en dos o tres ocasiones durante el trabajo de pruebas por categorías dijo “enséñame mejor con planas”.

ADQUISICIÓN DE LECTO-ESCRITURA

Tal y como se mencionó en el apartado de Institución educativa se encontró un salón con diferentes “estímulos visuales” como los rotafolios y las letras hechas con foami como las que se presentan en las siguientes imágenes:

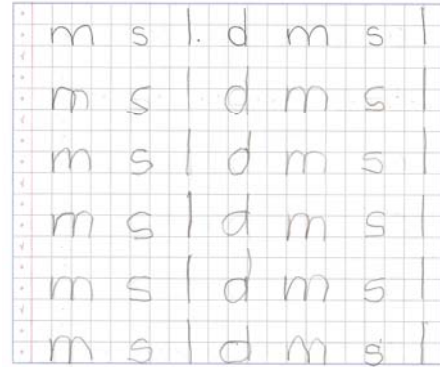
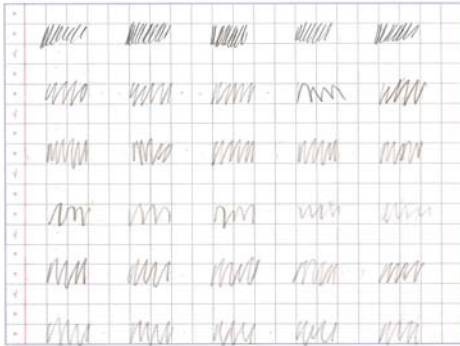


No sólo de esta manera las maestras introducen a los niños al proceso de Adquisición a la Lecto-escritura ya que se proporcionaron los cuadernos de los niños de los dos grupos encontrando cuadernos y libros que enseñaban este proceso, un ejemplo de las actividades que realizaron los niños en el cuaderno fueron las siguientes:

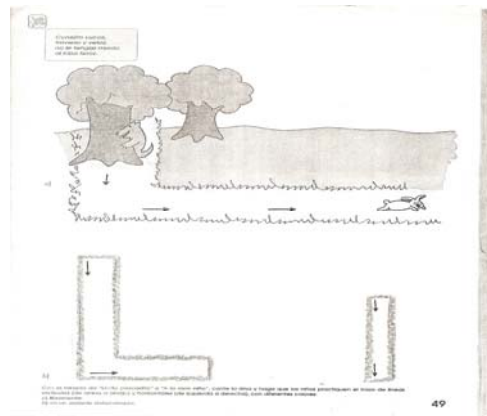


Mientras que el grupo experimental realizaba la primera sesión del programa de intervención, en el grupo control se observó que trabajaba una plana de la letra “a” y en la segunda la unión de la “m” con la “a”, es decir, “ma”.

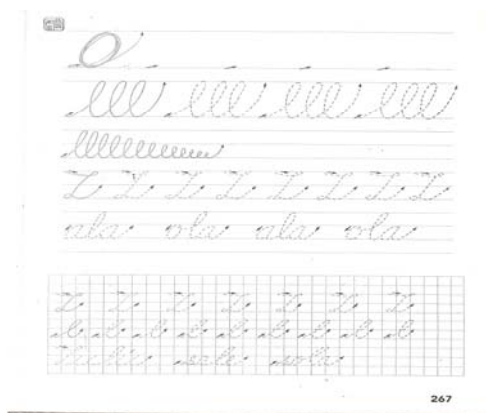
Continuando con la revisión de los cuadernos llamo la atención las hojas que se presentan a continuación ya que en el primer ejemplo se encuentra una plana con ejercicios de caligrafía y en el segundo otra plana pero ahora con las letras m, s, l y d.



Otro ejercicio encontrado, pero ahora en el libro utilizado por el grupo para el aprendizaje de la “L” es la hoja que se presenta a continuación, en donde la instrucción que se da es “Con la tonada de lindo pescadito” o “A la rorro niño” cante la rima y haga que los niños practiquen el trazado de las líneas verticales y horizontales con diferentes colores: a) libremente y b) en un espacio determinado.



Un resumen de las actividades se muestra en la siguiente hoja en donde se presentan ejercicios de caligrafía, el trazo de la letra “L”, para después formar palabras como ola, ala, lulú, sola y sale, en donde los alumnos repasan las líneas punteadas con su lápiz.



En una de las sesiones al llegar por la mañana en la hora de entrada de los niños del grupo control una mamá al entregarle su hijo a la maestra le explico que se le había hecho complicado llegar a la escuela por que se le había descompuesto el coche, pero que había trabajado con el en su cuaderno, la maestra contesto que había estado bien y que lo revisaría después. Más tarde al acercarnos a la maestra y pedirle que mostrara la actividad que la mamá había trabajado con el niño se obtuvo la siguiente información.



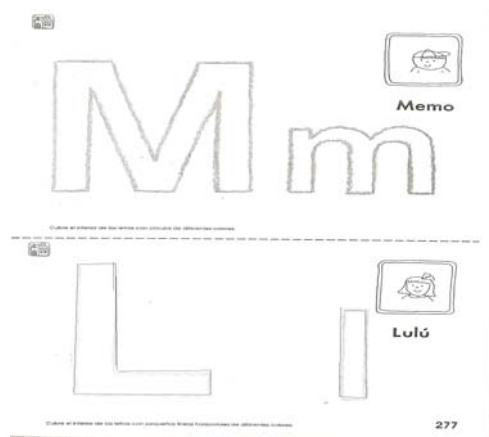
EVENTOS DE LECTO-ESCRITURA

Para obtener una mayor información sobre los eventos de lectoescritura como Goodman (1982) los llama, se les pregunto a las maestras en que tipo de eventos involucraban a los niños para fomentar la enseñanza de la lecto-escritura en el salón de clases, coincidiendo en dos de ellos siendo los siguientes:

Pedir colores, cuadernos y también su uniforme bordado con su nombre para así poder identificar en un principio de curso a los niños y sus pertenencias.

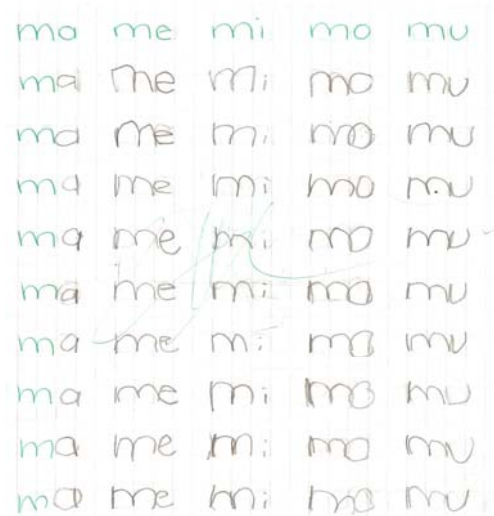
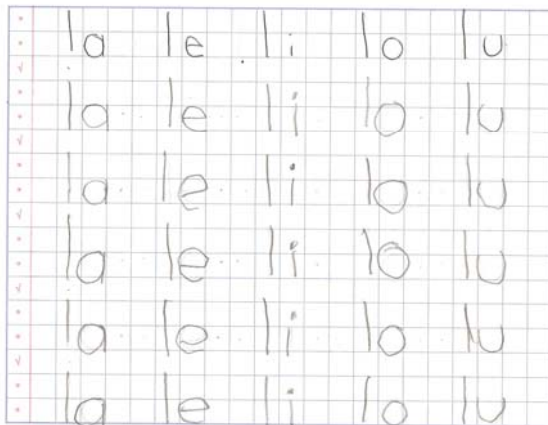
Les eran leídos cuentos, los cuales ellos mismos seleccionaban, realizando esta actividad una vez a la semana.

Una de ellas mencionó la actividad que había realizado ese día, proporcionando la copia en la cual se observa que la indicación para el niño es “Cubre el interior de las letras con círculos de diferentes colores” para trabajar la primera parte en donde esta la letra “M” y para trabajar la “L” se les da la instrucción de “Cubre el interior de las letras con pequeñas líneas horizontales de diferentes colores”. estas indicaciones son tanto para las letras mayúsculas como para las minúsculas.



Al estar trabajando con los alumnos en la intervención del programa se les pidió que mencionaran algunas actividades en donde aprendieran a leer y escribir ya sea que las presenciaran o participaran en ellas, leer el periódico con su papá, así como jugar con las letras en la sopa. Otra alumna dijo que ella se mandaba cartas y tarjetas con sus papas y su hermanita y por último otro dijo que hacia la lista con su mamá de la despensa que compran en Bodega.

Una alumna mencionó algo que llamo mucho más la atención, esto fue las actividades que hacia en casa siendo las dos que siguen:



En el primer ejemplo se encuentra la plana de “L” unida con una de las vocales, mientras que en la segunda actividad se da la unión de la “M con cada una de las vocales, siendo estas las actividades que ella realiza en casa en compañía de mamá y papá en casa.

Mostrando una diferencia en el contenido de las actividades con los tres alumnos anteriores, cabe mencionar que los tres alumnos fueron los que obtuvieron unos de los mayores puntajes en el pretest.

De las actividades trabajadas los eventos que más les llamo la atención fueron de las sesiones “Llego el cartero” y “Amigo secreto” mostrando un interés y entusiasmo al realizarlos de color y comenzando desde el momento de selección de la hoja, así como seleccionar la persona para quien era la carta y la ilustración para la decoración. Les gusto manipular el material como el de “La Lotería”, la de letras, la de globos, etc. Mostrando gusto por ellas, deduciendo esto por el hecho de que pedían que se repitiera en varias ocasiones la actividad.

INSTRUMENTOS

Se recuerda al lector que los instrumentos que se utilizaron como pretest (prueba previa) y postest (prueba posterior) fueron dos en primer lugar se encuentra el instrumento de **Observación de Logros de la lecto-escritura inicial** que permite conocer el **Nivel de Acercamiento a la lectura y la escritura** que consta de seis categorías 1. Identificación de letras, 2. Prueba de palabras, 3. Concepto de texto impreso, 4. Vocabulario de escritura, 5. Muestra de escritura, 6. Dictado. Mientras que en un segundo instrumento se encuentra la **Guía de Evaluación de primer grado ó Prueba Monterrey**, la cual mide el **Nivel de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura** en el que se encuentra cada individuo en este caso antes y después del programa para el grupo experimental y antes y después para el grupo control sin la intervención, constando de cuatro niveles: Presilábico, Silábico, Silábico-Alfabético y Alfabético de los cuales estos se subdividen en 19 que van desde los grafismos primitivos hasta las escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional.

Al iniciar con el pretest en el instrumento de **Observación de Logros de la lecto-escritura inicial** los ejercicios que notablemente les gustaron más fueron **“Identificación de letras”** siguiéndole **“Vocabulario de escritura”** y por último **“Muestra de escritura”** ya que le ponían interés en su desarrollo y no había distracción alguna, mientras que la que no fue de su agrado es

“Contextos de texto impreso” ya que al no saber las respuestas se distraían muy fácilmente como para ya no querer continuar con la actividad.

Los alumnos querían continuar trabajando el ejercicio de “Identificación de letras” aun durante las sesiones del programa decían: “puedo volver a hacer el de las letras”, lo contrario a “Contextos de texto impreso”, que si no sabían el significado de la coma, del punto o de alguna letra se distraían observando otras cosas o ya no querían continuar.

Con la Guía de Evaluación de primer grado o Prueba Monterrey al dictarles a los niños preguntaban ¿pez?, ¿con la p de papá?, ¿si, con esa?, lo único que se les contestaba era “¿tu crees que es esa?” y si decía que “si” entonces si tu piensas que es esa ponla, su preocupación de ellos era ¿y si me equivoco? a lo cual se les decía no importa no se te va a regañar, sólo escribe como tu crees que se hace. Así fue con cada una de las palabras de esta categoría y con la mayoría de los niños.

Al pedirles que escribieran la palabra Conejo decían: ¿conejo? ¿La c y la o? ¿si esa? contestándoles ¿esa crees tu?, si tu piensas que son esas escríbelas, se trataba de no darles las respuestas durante la aplicación del programa de intervención.

DISCUSIÓN

A continuación es este apartado se discute, argumenta, analiza y se relacionan los resultados obtenidos durante el programa de intervención con el marco teórico. Este apartado se trabajó partiendo de los siguientes conceptos: Institución, Maestras, Alumnos, Adquisición de lecto-escritura, eventos de lecto-escritura y por último Instrumentos.

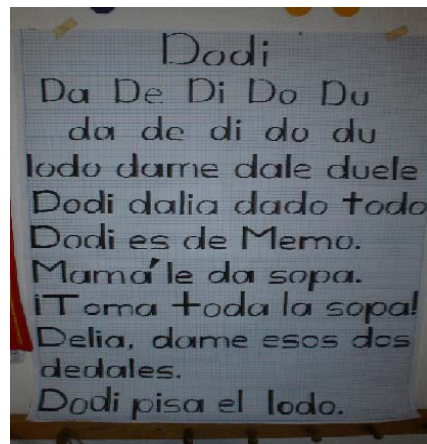
Se recuerda al lector que el grupo control proporciono copias de las actividades que realizaba mientras que el grupo experimental trabajaba con el programa de intervención, gracias a ello se pudo ejemplificar como se presentan cada uno de los enfoques tanto del Conductista como el Psicogenético.

Comencemos por revisar dos actividades más del grupo control, la primera pertenece a su libro, la instrucción que se les da es “Coloreen las figuras y ejerciten la escritura en los renglones, mientras que en la segunda se observa una plana en su cuaderno sobre ejercicios de caligrafía, en estos ejemplos se puede observar como los niños sólo ejercitan la mano coloreando los dibujos, haciendo las planas y repasando las letras escritas sin hacer una asociación o mostrar un aprendizaje significativo con ellas.

|

A lo largo del marco teórico se pudieron ver estas características en los ejemplos de actividades y definiciones del enfoque Conductista analicemos que esto se afirma gracias a que los defensores de este enfoque según Ferreiro y Teberosky (1979) conciben la escritura como la transcripción gráfica del lenguaje oral como imagen más o menos fiel sucediendo esto en el primer ejemplo en donde al escribir sólo transcriben lo ya escrito. En este al igual que los ejemplos del apartado anterior se puede notar que son una serie de evolución que se tiene desde una perspectiva mecánica en donde no se desarrolla el proceso de la lecto-escritura sino la psicomotricidad convirtiéndose así en una cuestión mecánica.

Otro ejemplo del enfoque Conductista que fue observado en el grupo control fue el rotafolio con la letra “D”.



En donde se inicia con el aprendizaje de la letra después se une con las cinco vocales formando silabas para seguir posteriormente con la formación de palabras terminando con oraciones que como citaron Villamizar y Pacheco (1998) un niño no hablaría de la forma en la que están escritas las oraciones convirtiéndose en frases que no son comunes en el lenguaje del niño, sino que sólo algunos trozos de ellas son las que se utilizan en oraciones con su vida cotidiana.

Pero no sólo este salón era el que tenía este tipo de rotafolios, sino que era toda la institución y salón por salón en donde hasta en la puerta se encontraban y para donde fuera que voltearan los niños encontraban las letras o sílabas como al tenerlas por cualquier parte presente.

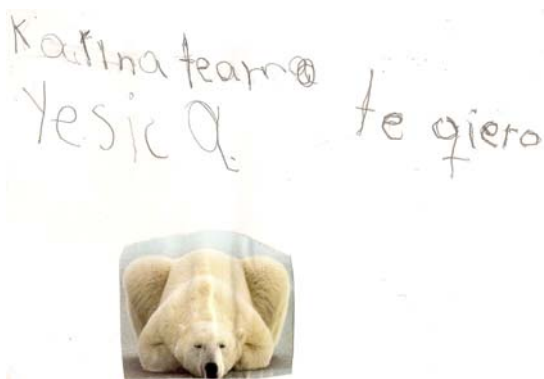
Encontrando así, desafortunadamente una Institución con enfoque Conductista, lo cual se puede seguir comprobando al encontrar dentro de este enfoque dos importantes métodos tradicionales de la enseñanza el de **Marcha Sintética ó Silábicos** y los de **Marcha Analítica ó Globales** perteneciendo las actividades planteadas al primero ya que recordando este considera que el inicio del aprendizaje del proceso de la lectura y la escritura se inicia en las letras (a, m, l, d, s, etc.) para seguir con la unión de ellas y formar sílabas (ma, sa, la, da, etc.) y terminar con palabras y la unión de ellas (mi mamá me mima ó la pipa de papá).

Confirmando así que la institución por lo tanto en el grupo control estaba regido por el enfoque Conductista con un método Sintético o Silábico.

Se muestran ahora una actividad que se dejó hasta el último ya que se ejemplifica mucho mejor el enfoque trabajado en el grupo control, siendo esta una plana con el nombre de una alumna, al iniciarla la niña copio la imagen más ó menos fiel pero al pasar los espacios la escritura ya no coincidía con el patrón puesto por el maestro sino que se fue deformando hasta llegar a un subnivel de escrituras fijas sin control de cantidad, mostrando una situación curiosa ya que al finalizar el ejercicio esta revisado por el maestro satisfactoriamente, por lo tanto se inicio con una copia del patrón para determinar con un subnivel distinto al que parecía comenzar. Se hace notar que probablemente este no era el subnivel en el que se encontró la alumna ya que presentaba el patrón en la parte superior, es decir, que sin el frente

a la niña daría un resultado más preciso en cuanto a los **Niveles de Conceptualización** en el que se encontró.

La concepto que la Institución tiene de la forma para adquirir el proceso de la lecto-escritura fue mediante los ejercicios anteriores realizados a la par del grupo experimental mientras que este trabajaba con el programa de intervención, algunos resultados se muestran a continuación:



Estas dos actividades fueron de las que más interés y entusiasmo provocaron en los alumnos, mostrando una diferencia notoria al trabajar con la forma de adquirir la lecto-escritura de forma Constructivista a los eventos de lecto-escritura mostrados.

Las maestras no se mostraban muy conformes con las actividades ya que si un niño se dispersaba del grupo experimental le decían vete a jugar con la maestra, haciéndole el comentario a la directora de que el aplicador sólo jugaba con los alumnos y no creían que eso fuera a dar resultado, sino que más bien era perder el tiempo, todo esto da una muy clara perspectiva de bajo que enfoque se encontraban las maestras, lógicamente muy diferente a la del aplicador.

No obstante la mayoría de los niños conocían las vocales, la letra de su nombre o la inicial del nombre de un miembro de su familia en común de un hermano. Las sesiones en las cuales se utilizaron etiquetas de productos y periódico no fueron la excepción mostrando una emoción al manipularlas, recortarlas y/o pintarlas como en el caso de las sesiones 1 y 3 de las cuales a continuación se muestran tres ejemplos

En estos ejemplos se confirma que el enfoque Psicogenético regia los eventos de lecto-escritura ya que desde el momento que el niño seleccionaba el color de su hoja y la imagen con la que la decorarían comenzaban con el juego, el descubrimiento y la exploración que constituyen un evento.

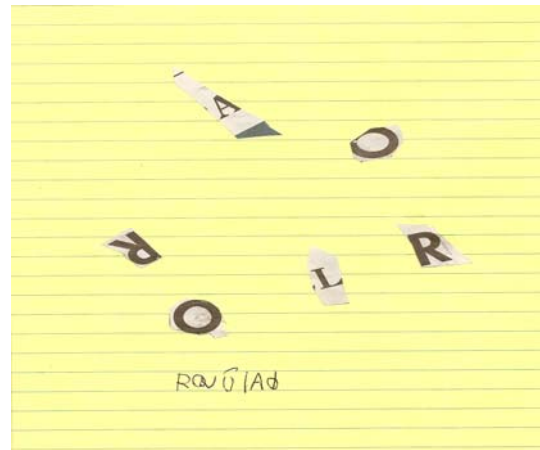
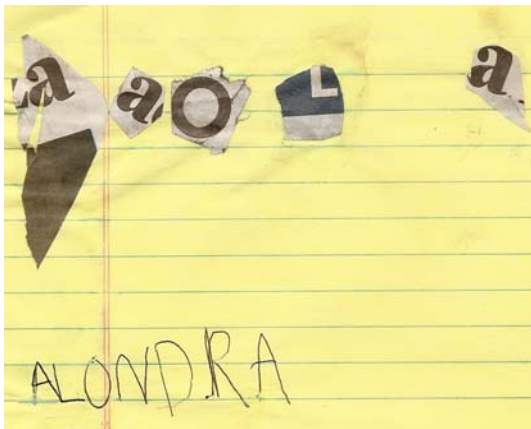


En estos ejemplos se continua con los conceptos que determinan un evento siendo estos perfectos para que se trabajen tanto en la escuela como en la casa ya que no sólo los maestros trabajan un enfoque conductista sino que ahora hasta los papas también lo utilizan teniendo un niño con planas y ejercicios de Caligrafía para repasar lo aprendido en la escuela, teniendo así que los maestros y mucho menos los papas se preocupen por acercar a los niños a un contexto alfabetizado despertando su interés por descubrir, jugar y explorar el proceso permitiendo al niño que construya su propio conocimiento y no dedicarse a transmitirlos sino ocuparse y ofrecer las condiciones para que ellos hagan suyos los conocimientos según Bonals (1998).

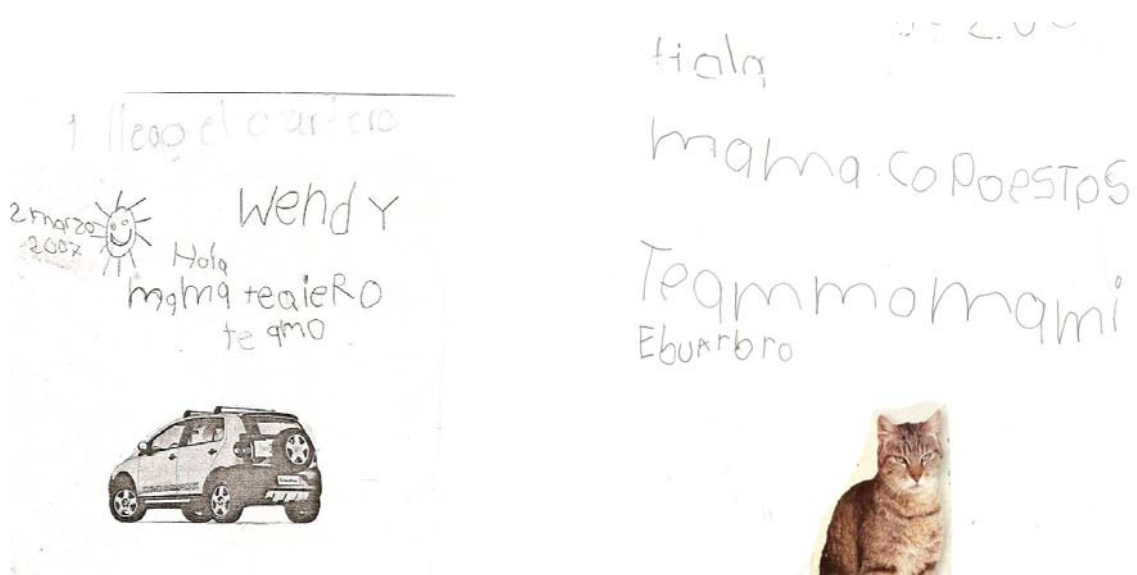
Retomando el ejemplo del rotafolio en donde se señala el método sintético ó silábico y ligándolo con este último comentario en donde se debe ofrecer las condiciones optimas para construir su conocimiento formándolo en cualquier momento ya que los niños inician el aprendizaje sin permiso y sin el recorrido que se les impone como en el método Ferreiro y Teberosky en Bonals (1998).

El primer evento trabajado por las maestras en los dos grupos es propuesto por Bonals (1998) mientras que el segundo se plantea como ejemplo en el apartado de Eventos de lectoescritura en el presente trabajo, siendo conveniente que por parte tanto de los maestros como de los papas tomaran en cuenta la aplicación cotidiana de eventos de lecto-escritura y no sólo estén dirigidos y pensados a los niños sino que se formara un triangulo en donde participaran los maestros, los papas y los niños, esto se sustenta mediante la actividad señalada por Bonals (1998), en donde propone que la familia y la escuela se comuniquen mediante mensajes y pueda ser un ejemplo para el niño en donde además de recibir y mandar información se de cuenta que sirve como un medio de comunicación.

En estos ejemplos podemos ver como en la hoja de Raúl de las seis letras que recorto cuatro de ellas conforman su nombre, mientras que de las cinco que recorto Monserrat tres pertenecen a su nombre y por último Alondra recorto sólo las letras que pertenecen a su nombre.



El ambiente con las maestras se presentó un poco complicado ya que la maestra del grupo experimental no le agradaba mucho que el aplicador tuviera la información obtenida por el grupo control, así como proporcionar parte de su tiempo para que el aplicador trabajara, se pudo observar que la maestra del grupo control se desarrolló mediante una enseñanza conductista sustentando esto en las actividades proporcionadas por ella en comparación a las que a continuación se presentan que fueron apegadas al enfoque Psicogenético y obteniéndolas como resultado del grupo experimental.



Como fue mencionado anteriormente las actividades favoritas de los niños fueron de las sesiones 8 “Llego el cartero” y 10 “Amigo secreto” el desarrollo de estas actividades fueron muy parecidas sólo que en la primera se involucra a gente de su familia mientras en la segunda los involucrados fueron los compañeros, otra conducta.

Si bien es cierto en el caso de varios niños con los que se trabajaron no fue mostrado que se promovieran desde una edad temprana el aprendizaje de la lecto-escritura en casa para despertar y fortalecer el interés en esta, provocando así que los eventos trabajados les llamaran más la atención ya que eran actividades no cotidianas y conocidas por los niños, teniendo arraigado el enfoque conductista ya que las actividades que los niños realicen en la escuela, al llegar a su casa, sus papas para reforzar el conocimiento obtenido en donde le hace realizar los mismos o similares ejercicios que hicieron en la escuela trabajándolo como un repaso.

Los instrumentos utilizados tanto en la prueba previa como en la prueba posterior fueron dos el de **“Observación de los logros de la lecto-escritura inicial”** y la **“Guía de Evaluación de primer grado”** ó prueba Monterrey.

Entre las actividades más gustadas por los niños tanto del pretest como del postes fueron del instrumento de **“Observación de logros”** con la categoría Identificación de letras, siguiéndole Vocabulario de escritura y por último Dictado, mientras que la categoría que no resulto de su agrado fue Contextos de texto impreso ya que al no saber las respuestas su distracción se presentaba muy fácilmente lo cual al finalizar se observo que estas categorías fueron de las favorecidas con el programa de intervención.

3.7 ANÁLISIS POR ALUMNOS

A continuación se presentan los histogramas de los valores tanto del grupo experimental como del grupo control, estas ayudan a analizar como fue el comportamiento de los valores en cada uno de los momentos estudiados, en primera instancia se encuentran los histogramas del instrumento de

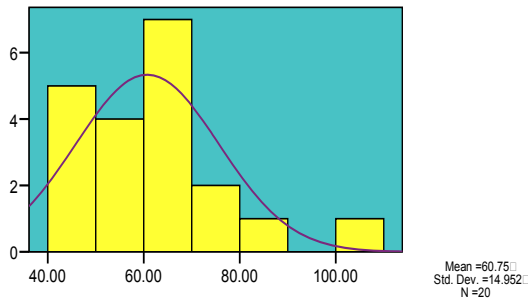
“**Observación de los logros de la lectoescritura inicial**”, histograma 1 y 2 esta el grupo experimental con pretest-postest mientras que en las 3 y 4 se encuentra el control pretest-postest.

El segundo instrumento utilizado fue “**Guía de evaluación de primer grado**” los histogramas de este son el 5 y 6 del grupo experimental en pretest-postest, 7 y 8 del grupo control en pretest-postest.

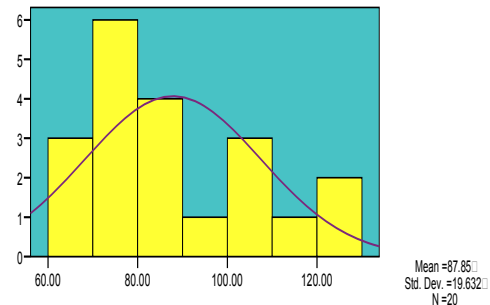
Finalmente se presenta el histograma de cada una de las seis categorías trabajadas en el instrumento de “**Observación de los logros de la lectoescritura inicial**” analizadas también es su pretest-postest, se hace la referencia al comportamiento tanto de los valores del grupo experimental como del grupo control.

Grupo Experimental Pretest- Postest “Observación de los logros de la lectoescritura inicial”

Histograma 1. Grupo Experimental Pretest



Histograma 2. Grupo Experimental Postest



Pretest

alumnos	valores
5	→ 40 - 50
4	→ 50 - 60
7	→ 60 - 70
2	→ 72
1	→ 84
1	→ 101

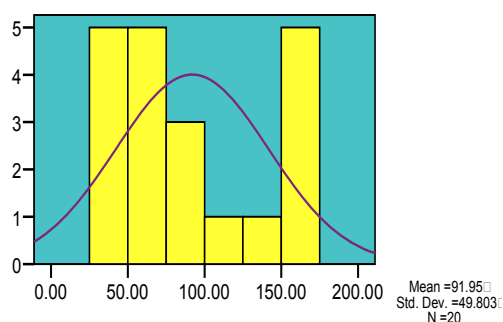
Postest

alumnos	valores
3	→ 60 - 70
6	→ 70 - 80
4	→ 80 - 90
1	→ 97
3	→ 100 - 110
1	→ 113
2	→ 125- 130

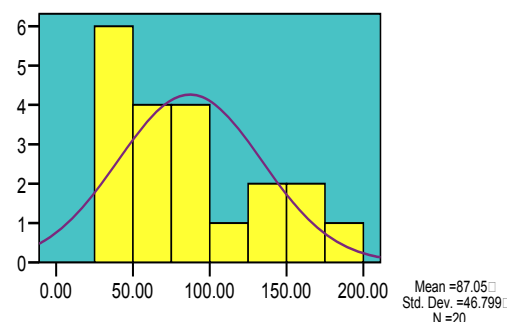
El resultado arrojado por los histogramas vuelve a confirmar que si existió un avance tanto en los valores mínimos como en los máximos del grupo. Los valores mínimos al comienzo se encontraban entre 40 - 50 y el máximo era el 101, mientras que los mínimos al terminar fueron 60 - 70 y los máximos 125 - 130. Por lo cual se puede concluir, que **el comportamiento del instrumento de Observación de logros de la lectoescritura inicial que mide los Niveles de Acercamiento de la lectura y la escritura aumento en sus valores de conocimiento del grupo experimental.**

Grupo Control Pretest-Postest “Observación de logros de la lectoescritura inicial”

Histograma 3. Grupo Control Pretest



Histograma 4. Grupo Control Postest



Pretest

alumnos	valores
5	→ 25 - 50
5	→ 50 - 75
3	→ 75 - 100
1	→ 102
1	→ 146
5	→ 150 - 175

Postest

alumnos	valores
6	→ 25 - 50
4	→ 50 - 75
4	→ 75 - 100
1	→ 108
2	→ 125 - 150
2	→ 150 - 175
2	→ 175 - 200

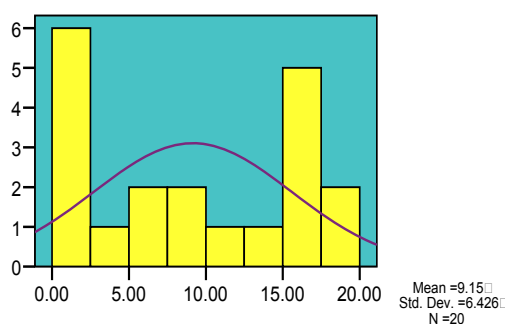
En esta ocasión observando el comportamiento de los valores mínimos del postest se mantuvo en el mismo lugar que los del pretest (25 - 50), notándose que lo que si aumento fue el número de alumnos que terminaron en este nivel ya que comenzaron cinco alumnos y terminaron seis, es decir, hubo un niño que en lugar

de avanzar bajo de nivel. En cuanto a los valores máximos se repartieron en diferentes rangos más homogéneamente, presentándose dos alumnos en un nuevo valor alto (175 - 200).

Por lo cual se llega a la conclusión de que **el comportamiento de los valores en la categoría Identificación de letras no resultaron favorecidos en el postest del grupo control.**

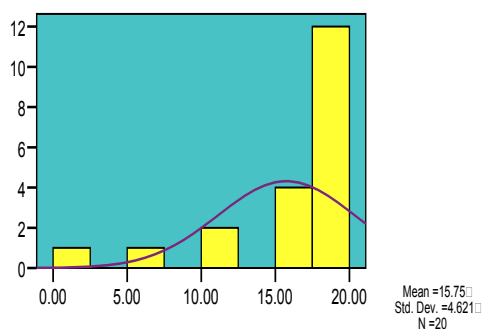
Grupo Experimental Pretest- Postest “Guía de evaluación de primer grado”

Histograma 5. Grupo Experimental Pretest



Pretest	
alumnos	valores
6	→ 2
1	→ 3
2	→ 5 - 7
2	→ 8
1	→ 10
1	→ 14
5	→ 16
2	→ 18

Histograma 6. Grupo Experimental Postest



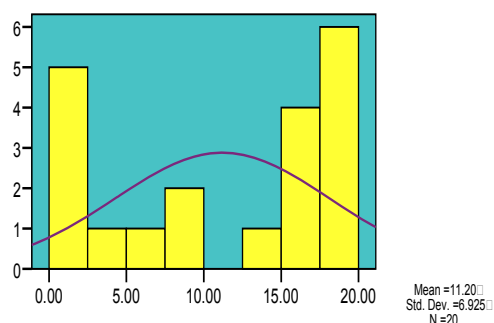
Postest	
alumnos	valores
1	→ 2
1	→ 7
2	→ 10 - 11
4	→ 16 - 17
12	→ 18 - 19

Para comenzar con el análisis de estas gráficas se hace notar como en el pretest seis alumnos se encontraron en el valor dos siendo el mínimo de conceptualización de la lecto-escritura, en cambio se muestra en el postest que solamente uno de los alumnos se quedo en ese nivel mientras que los otros cinco avanzaron. Al inicio de la aplicación del programa dos alumnos estaban en el nivel

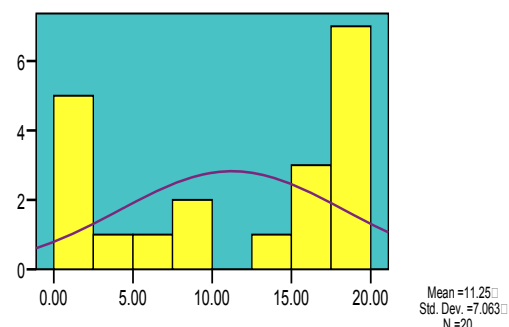
18 y al terminar la intervención estos valores aumentaron considerablemente a 12 alumnos con los valores más altos de conceptualización que son el 18 y 19. Por lo tanto se puede concluir, que **el comportamiento del instrumento de la Guía de evaluación de primer grado que mide los Niveles de Conceptualización de la lectura y la escritura favoreció un avance significativo en el grupo experimental.**

Grupo Control Pretest- Posttest “ Guía de evaluación de primer grado”

Histograma 7. Grupo Control Pretest



Histograma 8. Grupo Control Posttest



Pretest		
alumnos		valores
5	→	2
1	→	4
1	→	7
2	→	8
1	→	13
4	→	16 - 17
6	→	18 - 19

Posttest		
alumnos		valores
5	→	5
1	→	4
1	→	6
2	→	8
1	→	13
3	→	16
7	→	18 - 19

Se puede observar que en estas gráficas existe un mínimo avance en los valores de los niveles de conceptualización de la lecto-escritura, aumentaron los valores en el nivel mínimo que es el cinco, el mismo alumno se quedo en el nivel cuatro, el tercer alumno bajo al nivel 6, dos alumnos se encasillaron en el ocho,

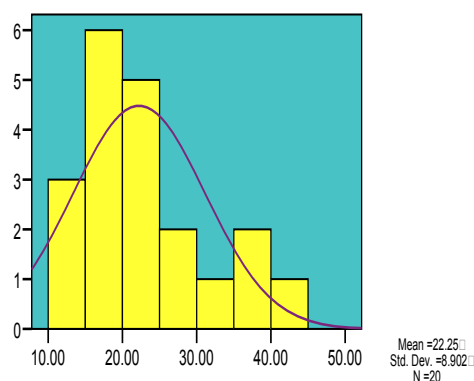
uno más termino en el mismo nivel 13 y sólo un alumno avanzó del nivel 17 al 18-19, obteniendo una homogeneidad en los valores de los Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura, por lo tanto se concluye, que el comportamiento del instrumento de la **Guía de evaluación de primer grado** que mide los **Niveles de Conceptualización de la lectura y la escritura** no favoreció un avance significativo en el grupo control .

Histogramas de las categorías del instrumento de “Observación de los logros de la lecto-escritura inicial” para el grupo experimental.

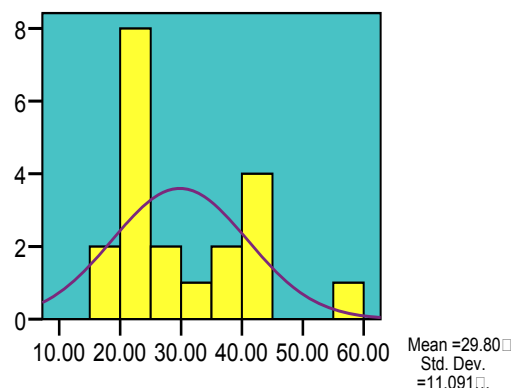
1. Identificación de letras

Histograma 9. Grupo Experimental Pretest

Postest



Histograma 10. Grupo Experimental



Pretest

alumnos	valores
3	→ 10 - 15
6	→ 15 - 20
5	→ 20 - 25
2	→ 25 - 30
1	→ 30 - 35
2	→ 35 - 40
1	→ 40 - 45

Postest

alumnos	valores
2	→ 15 - 20
8	→ 20 - 25
2	→ 25 - 30
1	→ 30 - 35
2	→ 35 - 40
4	→ 40 - 45
1	→ 55 - 60

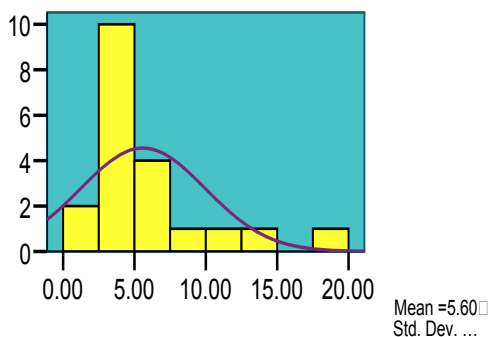
El comportamiento de los valores mínimos aumento ya que fue encontrado un valor mínimo de más de cinco en comparación del pretest con el postest,

además de que el grupo experimental presentó en el pretest tres alumnos que obtuvieron valores de 10 a 15, mientras que en el posttest se presentó un aumento de dos alumnos en los valores mínimos de 15 a 20. El valor máximo presentado en el grupo en su pretest fue de un alumno con valor entre 40 a 45, el avance en el posttest fue de valores de 55 a 60 por parte de un sólo alumno.

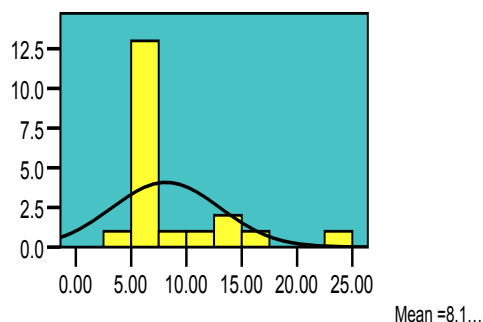
Con los datos obtenidos en el histograma se puede concluir entonces los conocimientos en la categórica **Identificación de letras** resultaron favorecidos en el posttest del grupo experimental .

2. Prueba de palabras

Histograma 11. Grupo Experimental Pretest



Histograma 12. Grupo Experimental Posttest



Pretest		
alumnos		valores
2	→	0 - 2
10	→	2 - 5
4	→	5 - 7
1	→	7 - 9
1	→	9 - 12
1	→	12 - 15
1	→	17 - 20

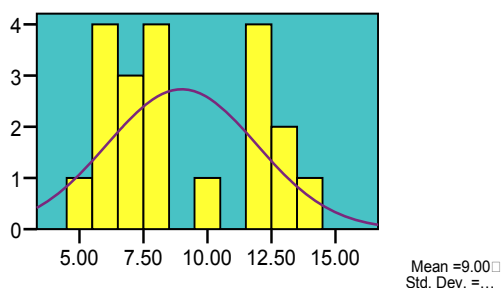
Posttest		
alumnos		valores
1	→	4 - 5
13	→	5 - 7
1	→	8 - 10
1	→	10 - 12
2	→	12 - 14
1	→	14 - 16
1	→	22 - 25

En los histogramas de la categórica **“Prueba de palabras”** se puede observar un aumento considerable entre los valores de pretest y los del posttest ya que un alumno aumento del valor mínimo (0 - 2) del pretst al valor mínimo del

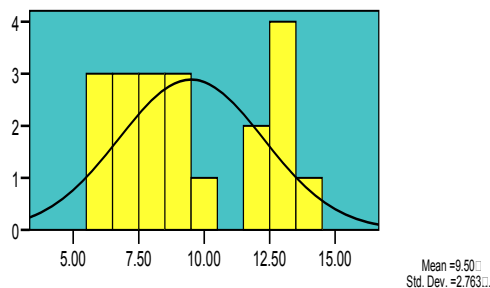
postest (4 - 5), mientras que el otro que se encontraba en ese rango aumento considerablemente más todavía sus valores. Sin en cambió los valores máximos también fueron significativamente más altos en el postest pasando de 17 - 20 al rango de 22 - 25, lo cual da la conclusión de que **el comportamiento de los valores en la categoría “Prueba de palabras” resulto favorecida por la intervención del programa en el postest del grupo experimental .**

3. Contextos de texto impreso

Histograma 13. Grupo Experimental Pretest



Histograma 14. Grupo Experimental Postest



Pretest		
alumnos		valores
1	→	5
4	→	6
3	→	7
4	→	8
1	→	10
4	→	12
2	→	13
1	→	14

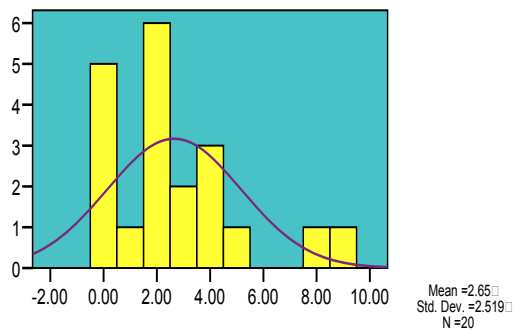
Postest		
alumnos		valores
3	→	6
3	→	7
3	→	8
3	→	9
1	→	10
2	→	12
4	→	13
1	→	14

En esta ocasión los valores presentan un avance entre los niveles mínimos ya que en el postest aumentaron los alumnos y también el valor, durante los tres siguientes valores se fue aumentando de uno en uno, mientras que el valor máximo quedo en el valor 14 que fue el mismo presentado en el pretest. A pesar de que el valor máximo no aumento significativamente los mínimos y medios si

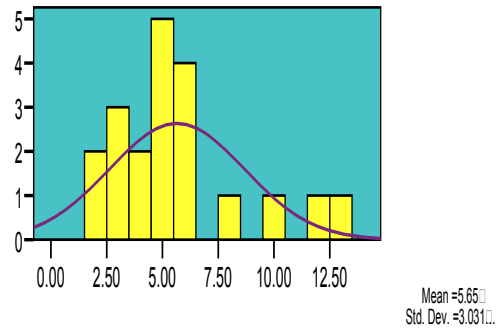
aumentaron, por lo cual se puede concluir que **los valores de “Contextos de texto impreso”** aumentaron en el postest del grupo experimental siendo este beneficiado en el conocimiento de esta categoría.

4. Vocabulario de escritura

Histograma 15. Grupo Experimental Pretest



Histograma 16. Grupo Experimental Postest



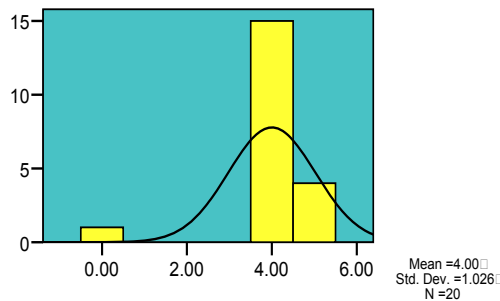
Pretest		
alumnos		valores
5	→	0
1	→	1
6	→	2
2	→	3
3	→	4
1	→	5
1	→	8
1	→	9

Postest		
alumnos		valores
2	→	2
3	→	3
2	→	4
5	→	5
4	→	6
1	→	8
1	→	10
1	→	12
1	→	13

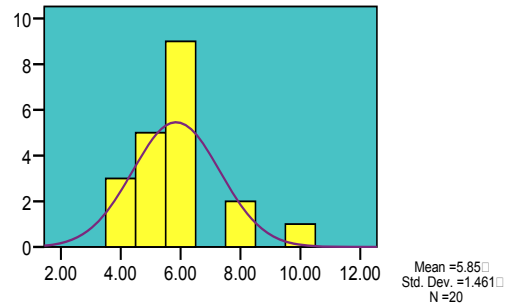
En los valores mínimos de vocabulario de escritura se encontró un avance significativo ya que el valor mínimo paso de cinco alumnos con valor cero a dos alumnos con valor dos, apesar de que se avanzó el valor también avanzaron los tres alumnos restantes a otros valores, el máximo aumento de un alumno de valor nueve a un alumno con valor trece, por lo tanto la conclusión a la que se llega es que afortunadamente **el nivel de “Vocabulario de escritura” aumento en los alumnos del grupo experimental resultando favorecido con la intervención del programa..**

5. Muestra de escritur

Histograma 17. Grupo Experimental Pretest



Histograma 18. Grupo Experimental Postest



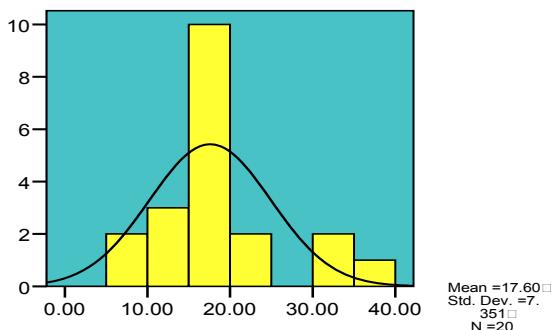
Pretest		
alumnos		valores
1	→	0
15	→	4
4	→	5

Postest		
alumnos		valores
3	→	4
5	→	5
9	→	6
2	→	8
1	→	10

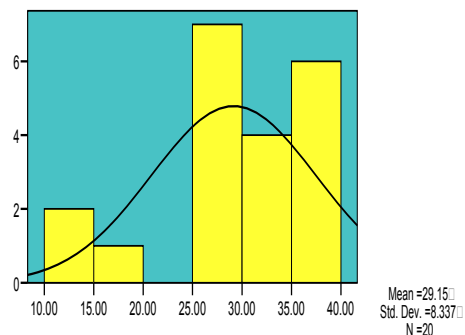
En esta ocasión se observa visiblemente un avance y una repartición de valores en la categoría, la mayoría de los alumnos más estables en el valor 4, mientras que uno se encontró en el cero y los cuatro restantes en el valor máximo que es el cinco, durante el postest el valor aumento de tres alumnos a valor cuatro y los nuevos valores que aparecieron en esta categoría fueron el cinco, el seis, el ocho y por ultimo el diez siendo este el valor máximo. Por lo tanto se puede concluir que **en la categoría “Muestra de escritura” los alumnos del grupo experimental presentaron un avance significativo en sus valores.**

6. Dictado

Histograma 19. Grupo Experimental Pretest



Histograma 20. Grupo Experimental Postest



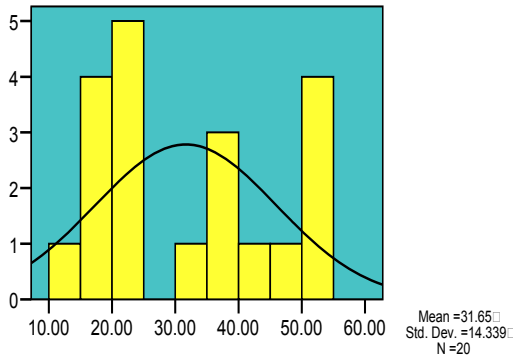
Pretest	
alumnos	valores
2	→ 8
3	→ 9 - 11
10	→ 15 - 20
2	→ 20 - 23
2	→ 30
1	→ 37

Postest	
alumnos	valores
2	→ 11 - 13
1	→ 17
8	→ 25 - 30
4	→ 30 - 35
6	→ 35 - 40

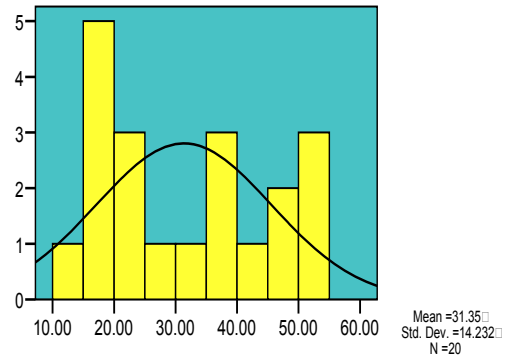
En la última categoría del grupo experimental afortunadamente también se pudo confirmar un avance significativo en los valores mínimos y máximos, ya que el mínimo en el pretest fue de ocho, mientras que en el postest fue de 11 - 13 en esta segunda evaluación desaparecieron los valores 9 - 11 y 15 - 20 sustituidos ahora por el valor 17 hasta llegar al 35 y 40 como valores máximos. Por lo cual se concluye también que en esta última categoría **el grupo experimental tubo un avance significativo en el dictado en los valores correspondientes a la categoría Dictado.**

1. Identificación de letras

Histograma 21. Grupo Control Pretest



Histograma 22. Grupo Control Postest



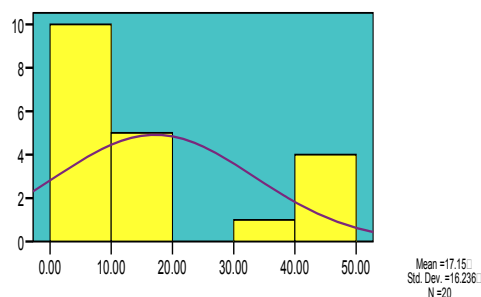
Pretest	
alumnos	valores
1	→ 14
4	→ 15 - 20
5	→ 20 - 25
1	→ 31
3	→ 35 - 40
1	→ 42
1	→ 45 - 50
4	→ 50 - 55

Postest	
alumnos	valores
1	→ 14
5	→ 15 - 20
3	→ 20 - 25
1	→ 21
1	→ 31
3	→ 35 - 40
1	→ 42
2	→ 45 - 50
3	→ 50 - 55

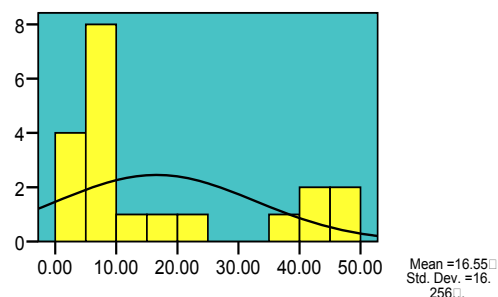
Obteniendo lo contrario a lo que sucedió con el grupo experimental, los primeros tres valores del grupo control no fueron modificados, así como también en los valores máximos no fue encontrada diferencia alguna ya que terminaron en el mismo rango. Por lo tanto **el grupo control no tuvo avance significativo en los valores de la categoría “Identificación de letras” no se encontró ningún avance significativo en los valores de la categoría Identificación de letras del grupo control.**

2. Prueba de palabras

Histograma 23. Grupo Control Pretest



Histograma 24. Grupo Control Postest



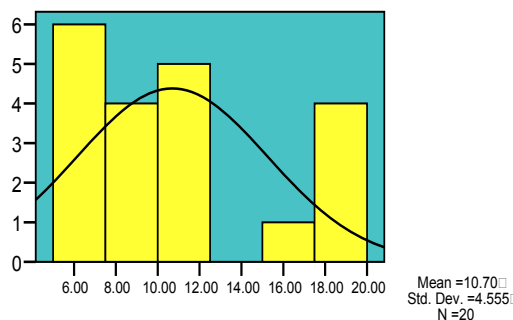
Pretest	
alumnos	valores
10	→ 8
5	→ 9 - 11
1	→ 15 - 20
4	→ 20 - 23

Postest	
alumnos	valores
4	→ 0 - 5
8	→ 5 - 10
1	→ 10 - 15
1	→ 15 - 20
1	→ 20 - 25
1	→ 35 - 40
2	→ 40 - 45
2	→ 45 - 50

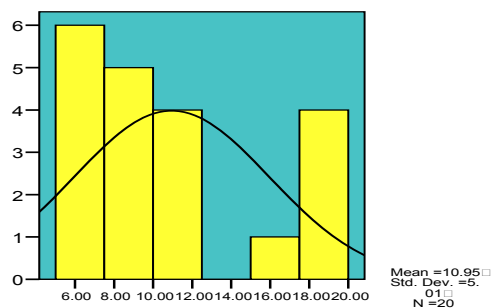
En esta categoría en lugar de que los valores aumentaran en el postest sucedió lo contrario hubo un retroceso ya que mientras que los valores mínimos disminuyeron considerablemente hasta llegar al valor cero los demás alumnos se distribuyeron homogéneamente en los valores restantes, el nivel máximo aumento de 20-23 a 45-50. Estos valores ayudaron a reiterar que **no existe avance significativo alguno en los valores de la categoría prueba de palabras del grupo control.**

3. Contextos de texto impreso

Histograma 25. Grupo Control Pretest



Histograma 26. Grupo Control Postest



Pretest

alumnos	valores
6	→ 5 - 7
4	→ 7 - 8
5	→ 9
1	→ 15
4	→ 18

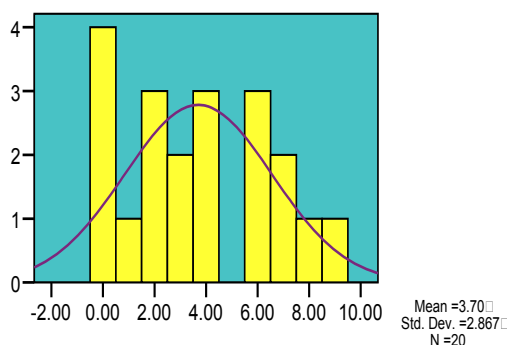
Postest

alumnos	valores
6	→ 5 - 7
5	→ 8 - 9
4	→ 10 - 12
1	→ 15
4	→ 15 - 18

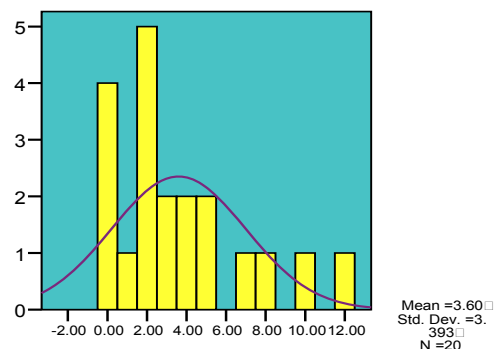
En la categoría "**Contextos del texto impreso**" se finalizó con los mismos valores mínimos en el postest, no así en los valores máximos ya que estos disminuyeron del 18 al 15-18, lo cual reafirma la conclusión obtenida anteriormente de que en esta categoría no se encontró avance significativo para el grupo control, ya que como sucedió en la categoría "**Prueba de palabras**" en vez de que los valores aumentaran estos disminuyeron considerablemente presentando un retroceso en los conocimientos obtenidos.

4. Vocabulario de escritura

Histograma 27. Grupo Control Pretest



Histograma 28. Grupo Control Postest



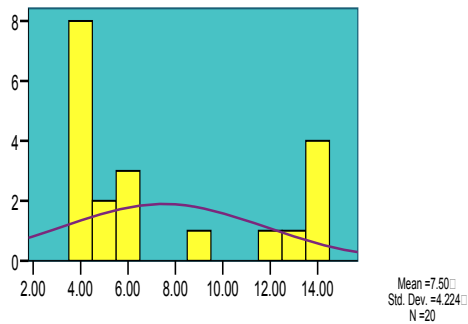
Pretest	
alumnos	valores
4	→ 0
1	→ 1
3	→ 2
2	→ 3
3	→ 4 - 5
3	→ 6
2	→ 7
1	→ 8
1	→ 9

Postest	
alumnos	valores
4	→ 0
1	→ 1
5	→ 2
2	→ 3
2	→ 4
2	→ 5
1	→ 7
1	→ 8
1	→ 9
1	→ 12

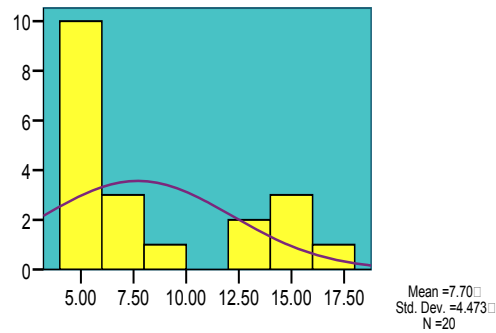
Los valores mínimos en el postest terminaron de la misma forma sin presentar avance alguno, los siguientes valores siguieron de una forma similar al pretest, el único valor que aumento fue el nueve pasando como un nivel máximo al 12 con un alumno pero esto no fue suficiente para afirmar que éxito un avance significativo en los valores de la categoría “**Vocabulario de escritura**” del grupo control.

5. Muestra de escritura

Histograma 29. Grupo Control Pretest



Histograma 30. Grupo Control Postest



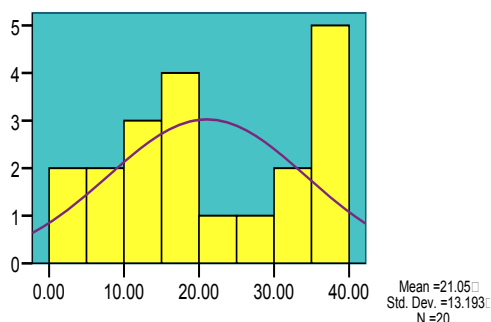
Pretest	
alumnos	valores
8	→ 4
2	→ 5
3	→ 6
1	→ 8
1	→ 12
1	→ 13
4	→ 14

Postest	
alumnos	valores
10	→ 4
3	→ 6
1	→ 9
2	→ 12 - 13
3	→ 14
1	→ 17

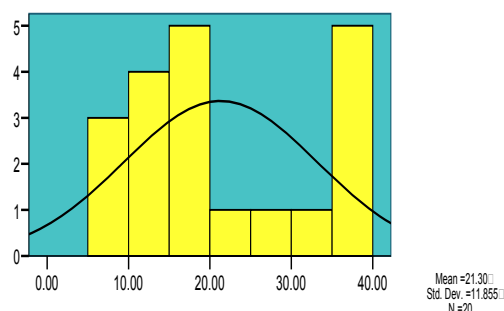
Para la categoría “**Muestra de escritura**” se encontraron los mismos valores mínimos, claro que no paso lo mismo con los valores máximos ya que aumentaron de 14 en el pretest a 17 en el postest, **este aumento con un sólo alumno dato que no es suficientemente significativo para afirmar un avance en los valores de la categoría muestra de escritura para el grupo control.**

6. Dictado

Histograma 31. Grupo Control Pretest



Histograma 32. Grupo Control Postest



Pretest	
alumnos	valores
2	→ 0 - 5
2	→ 5 - 10
3	→ 10 - 15
4	→ 15 - 20
1	→ 21
1	→ 29
2	→ 30 - 35
5	→ 35 - 40

Postest	
alumnos	valores
3	→ 5 - 10
4	→ 10 - 15
5	→ 15 - 20
1	→ 24
1	→ 25
1	→ 30
5	→ 35 - 40

Por último en esta categoría del grupo control se noto un ligero incremento en los valores mínimos de 0-5 a 5-10, no así con los valores máximos que terminaron de la misma manera y con el mismo numero de alumnos. **Lo cual nos hace concluir que el grupo control tampoco obtuvo beneficio en los valores de la categoría Dictado.**

CAPITULO IV

4. CONCLUSIONES

Iniciamos este apartado partiendo de la idea de que los eventos de lecto-escritura son para nosotros actividades en donde el niño descubre, explora y juega con el desarrollo del sistema de escritura, en donde los adultos se convierten en ayudantes para poder realizar dichos eventos.

Ofreciendo condiciones optimas para impulsar, promover e iniciar este proceso, tomando en cuenta que este trabajo no sólo es temporal ya que es necesario comenzar desde el inicio de la vida del niño al no encontrar problema alguno al estimularlos desde que tienen un par de meses favorecer a el proceso.

Finalizando con los conceptos en donde se ve a la escritura como la presentación de significados, mientras que la lectura es la interpretación de esos significados. Estos ayudaran a tener una comunicación, construcción y ampliación de nuestros conocimientos.

En relación con la pregunta de investigación planteada al inicio del proyecto fue “¿ El programa basado en eventos de lecto-escritura favorece el conocimiento del lenguaje escrito en preescolar ?” exponiendo a continuación los aspectos que consideramos de mayor importancia, nuestra primer variable denominada **Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura** no resultó favorecida de manera significativa como esperábamos, sin embargo, al contrastar el pretest y postes del grupo experimental se puede decir que no se obtuvo el mismo resultado, ya que a pesar de que los grupos iniciaron en las mismas condiciones, los valores del grupo control fueron registrados por el programa SPSS en un rango alto pero en un intervalo de igualdad con el grupo experimental.

El avance señalado en esta variable por el programa SPSS sólo ayudo a que el grupo experimental alcanzara en sus puntuaciones al grupo control sin lograr obtener un mejor puntaje, es decir que evaluando solamente el paso B (pretest -postest del grupo experimental) obteniendo, que si favoreció el grupo en esta variable con la intervención del programa pro al confrontarlo con el grupo control el paquete SPSS´ concluyo que los valores no fueron lo suficientemente altos para detectar una diferencia alguna, mientras que el grupo control termino en las mismas condiciones con las que comenzó, recordando que a este último no se le aplicó el programa de intervención.

Otro dato importante que se puede rescatar es el impacto que generó el programa de intervención que favoreció al grupo experimental en la segunda variable llamada **Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura**, iniciando los grupos en igualdad de condiciones, observando así que el grupo experimental si resultó favorecido en esta variable con la intervención del programa, obteniendo un avance significativo en los valores del postest en contraste con los del pretest, al confrontar los valores de los dos grupos el grupo experimental terminó en mejores condiciones que el grupo control, en donde en esta variable el grupo experimental si logro obtener un mejor puntaje que el del grupo control, este último grupo termino en iguales condiciones a las que empezó teniendo en cuenta que no le fue aplicado el programa de intervención.

Retomando los datos del análisis cuantitativo, con respecto a los datos obtenidos por categoría, de los dos instrumentos utilizados, a continuación se muestra el orden de estas, de acuerdo al valor **p** que se obtuvo en la prueba de Wilcoxon, comenzando con el grupo experimental para después terminar con el grupo control.

Resultados de las Categorías favorecidas por la variable Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura.			
GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
CATEGORIA	VALOR P	CATEGORIA	VALOR P
Identificación de letras	0.000	Prueba de palabras	0.057
Prueba de palabras	0.000	Conceptos de texto impreso	0.160
Dictado	0.000	Muestra de escritura	0.180
Vocabulario de escritura	0.001	Identificación de letras	0.418
Muestra de escritura	0.001	Vocabulario de escritura	0.666
Contextos de texto impreso	0.011	Dictado	0.887

El valor $p < \alpha$ (0.05) será significativo.

De acuerdo a los datos obtenidos para el grupo experimental se puede decir que las categorías que resultaron más beneficiadas con la aplicación del programa de intervención fueron la de Intervención de letras, prueba de palabras y Dictado con los mismos valores, siguiéndole el vocabulario de escritura y muestra con 0.000 el tiempo la categoría menor beneficiada fue conceptos de texto impreso, presentando los valores más altos de las seis categorías.

Con respecto a los valores de p del grupo control podemos decir que la categoría que sobresalió fue Prueba de palabras, seguida por Contextos de texto impreso y así sucesivamente. La categoría con el valor p más alto fue Dictado, recordando que a este grupo no le fue aplicado el programa de intervención ya que sólo continuo trabajando con el programa de la institución.

Cabe mencionar que a pesar de que la categoría Prueba de palabras obtuvo 0.057 este valor es mayor a nivel de significancia (0.05) al igual que el resto de las categorías del grupo, por lo que no se pueden considerar como significativas.

La categoría Identificación de letras presente en el grupo experimental como la mayor beneficiada se refiere al reconocimiento de las letras del abecedario ya sea con dando las respuestas con el nombre alfabético, con el sonido de la letra, con el sonido de la sílaba o con pronunciar una palabra que contenga la letra por ejemplo en la “g” dice: es la “g” de gato.

La siguiente categoría que mencionaremos de acuerdo al orden de beneficio es Prueba de palabras, las palabras cortas fueron mayormente reconocidas como: mi, es, me, si, el, la, no, las. Notando que son sílabas, mientras que las palabras largas presentaron mayor dificultad para su reconocimiento, formación de palabras y más aun para las oraciones.

En la categoría Dictado se observo un avance significativo en la escritura de los niños, obteniendo así el primer empate con las anteriores categorías mientras que el grupo control termino en último lugar.

Con respecto a la categoría vocabulario de escritura el nivel de lenguaje manejado en el grupo fue en valores completamente similares, así como la calidad del mensaje y los principios direccionales en donde la mayoría de los niños ya tenían conocimientos de evidencias en algún principio direccional.

La categoría muestra de escritura resulto favorecida en el grupo experimental notando esto en la cantidad de palabras que los alumnos escribieron en el postest a diferencia del pretest, obteniendo un tercer lugar en las categorías del grupo control.

Conceptos de texto impreso resultó la menos favorecida para el grupo experimental mientras que en el grupo control terminó en un segundo lugar debido a que cuando los alumnos no conocían la respuesta se distraían

fácilmente y a la mitad de la prueba ya no tenían interés por continuar a pesar de que a ellos se les dejaba manipular el material, presentado dificultades en el conocimiento de la coma, punto, guión, signos de interrogación, etc. Contribuyendo esto a que se obtuvieran los puntajes más bajos en esta prueba.

Una observación que se puede hacer al tomar el valor p como escala para medir el impacto de la intervención por categoría es que el grupo experimental resultó favorecido en las seis categorías ya que sus valores fueron menores al nivel de significancia (0.05), sin presentar diferencia en los valores de las primeras tres lo cual se podría decir que el programa está mayormente diseñado para beneficiar estas categorías en especial.

Al terminar, Conceptos de texto impreso en último lugar valdría la pena añadir al programa sesiones con actividades en donde se trabaje con el contenido de dicha prueba ya que para el programa no fueron planteadas actividades en donde se trabajaran dichos aspectos a pesar de que resultó favorecida con un valor menor a 0.05. Siendo visiblemente notable en comparación a las categorías restantes por lo anteriormente dicho.

Con base en los argumentos anteriores podemos confirmar que todas las categorías del grupo experimental resultaron beneficiadas con la intervención del programa corroborando esta afirmación con la prueba de correlación de Spearman, en la que se obtuvo en el pretest un resultado que señala no haber relación significativa entre las variables **Niveles de Acercamiento a la lectura y la escritura** y **Niveles de Conceptualización y apropiación de la lecto-escritura**, antes de la intervención obteniendo así una respuesta negativa.

Diferente resultado se obtuvo en el postest ya que una vez aplicado el programa la relación entre las dos variables fue mayor, señalando que la intensidad de correlación después de la intervención se elevó significativamente. Concluyendo que la correlación entre las variables **Niveles de Acercamiento y Niveles de Conceptualización y apropiación** aumento ya que al ver la correlación del pretest (0.359) fue visiblemente menor que en el postest (0.671) recordando al lector que el valor que se encuentre más cercano a 1 tendrá una mayor correlación, a lo cual se puede decir que el programa si resulto significativo en cuanto a la intensificación de correlación entre las dos variables.

SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Diseñar y añadir sesiones con diferentes actividades reforzando el conocimiento de las ya planteadas y favorecer la adquisición de nuevos conocimientos en las categorías no favorecidas o menos favorecidas como lo fueron Contextos de texto impreso, Muestra de escritura y Vocabulario de escritura.

Es muy importante que la SEP haga una revisión de planes y programas a nivel preescolar en el área de lecto-escritura identificando hacia que enfoque están dirigidos dichos planes según los planteados en este trabajo.

Proporcionar a los (as) maestros (as) de preescolar, cursos, talleres y actualizaciones sobre el tema de lecto-escritura. Presentar a las maestras y si fuese posible a la institución completa el contenido del trabajo, el proceso y los resultados obtenidos durante todo el proceso.

La disposición de los alumnos en las sesiones que se abordaron durante el programa de intervención, obteniendo de ellos actitudes generalmente positivas y gratificantes así como entusiasmo en las diversas actividades empleadas.

Revisar que los grupos inicien en una mejor igualdad de condiciones en las puntuaciones de sus pretest para que así se pueda dar un avance significativo en las variables .

BIBLIOGRAFÍA

- ✚ Almada, G. Calderón, A. (1992): *Arco iris de letras: juego, dibujo y aprendo a leer y escribir*. México: E d. Trillas.
- ✚ Andrican, S. Marin, R. comp, (1997): *Puertas a la Lectura*. Sta. Fe de Bogotá: E d. Cooperativa Editorial Magisterio.
- ✚ Bandet, J. (1982): *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: E d. Fontanell.
- ✚ Bonals, J, (1998): *Aprendizaje de la escritura*. Madrid: Ed. Publicaciones ICCE.
- ✚ Burns, S, (2000)“ Un buen comienzo, México, Fondo de Cultura Económica.
- ✚ Carbajal, F, Ramos, J, (2000), Sevilla ¿Enseñar o aprender a escribir y leer?, Ed. Publicaciones del M.C.E.P.
- ✚ Diez de Ulzurrun, A. (1999) El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista Vol. II, Barcelona, Ed. GRAÓ..
- ✚ Doménech, I (1997) Bioestadística; Métodos estadísticos para investigadores, Barcelona. Ed. Herder.
- ✚ Dubois, M,. (1995) El proceso de lectura: de la teoría a la practica, Buenos Aires Ed. Aique Didáctica.
- ✚ Ferreiro, E, Gómez. M, (1984) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Ed. Siglo XXI, México.

- ✚ Ferreiro, E, Teberosky, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo de niño México, Ed. Siglo XXI.

- ✚ Gamarra, P, (1976) El libro y el niño: ¿Puede morir el teatro ? Buenos Aires E d. Kapelusz.

- ✚ Gartón, A, Pratt, C, (1991) Aprendizaje y procesos de Alfabetización, Barcelona, Ed. Paidos.

- ✚ Gillanders, C, (2001) Aprendizaje de la lectura y la escritura en los años preescolares, México, Ed. Trillas.

- ✚ Irwin, J, Doyle, M, (1992) Conexiones entre lectura y escritura , Argentina, Ed. Aique.

- ✚ Lebrero, P, Lebrero, T (1991) Como y Cuando enseñar a leer y escribir, Madrid, Ed. Síntesis.

- ✚ Mc Lane, J, Mc Namme, G (1999) Alfabetización temprana , S.L. Madrid.

- ✚ Mendoza, F, (1998) Tú, Lector, Barcelona, Ed. Octaedro.

- ✚ Paulo, F, (1992) La importancia de leer y el proceso de liberación, México, Siglo veintiuno.

- ✚ Salgado, H, “ (2000) Como enseñamos a leer y escribir, Buenos Aires E d. Magisterio del río de la plata.

- ✚ SEP (1998) Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, México.

- ✚ Teberosky, A (1995) Mas allá de la alfabetización ¿ Para qué aprender a escribir? Madrid, Ed. Santillana.

- ✚ Vega, L (2003) Tesis: Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares” UNAM.

- ✚ Villamizar, G, Pacheco, M (1998) La lectoescritura, Venezuela, Ed. Laboratorio Educativo.

AÑEXOS

ANEXO 1

PRETEST Y POSTEST

INSTRUMENTO DE LA OBSERVACIÓN DE LOS LOGROS DE LA LECTOESCRITURA INICIAL

PRUEBA	DESCRIPCIÓN	REACTIVOS	PUNTAJE MÁXIMO
↓ Identificación de letras	En esta prueba se le presenta una página que contiene todas las letras del abecedario, mayúsculas y minúsculas, y se le pide que diga si conoce cada una por su nombre, sonido o conoce alguna palabra que la contenga. Antes de que empiece a identificar las letras, se le pregunta "Qué son éstas". Se cuenta el número de letras identificado	61	61
↓ Prueba de palabras	Se presenta un listado de palabras y se pide al niño que diga qué dice cada una. Se cuenta el número de palabras identificado	20	20
↓ Conceptos de texto impreso	Se le presenta al niño un cuento y se le hacen preguntas conforme se van pasando las hojas. Las preguntas que se hacen indagan el conocimiento de los siguientes aspectos: Uso adecuado de los libros, Conocimiento de que es el texto, que transmite el mensaje, principios de dirección en la lectura, concepto de letra, concepto de palabra, conocimiento de los signos de puntuación, decodificación del mensaje. Se cuenta el número de respuestas correctas.	25	25
↓ Vocabulario de escritura	En el vocabulario de escritura se pide al niño que escriba todas las palabras que conoce y se le dan diez minutos para hacerlo. Se cuenta el número de palabras escritas por el niño.		El número de palabras que el niño escribe.

↓ Muestra de
escritura

Se analizan los productos permanentes. Para este trabajo se tomará el vocabulario de escritura y el dictado para la observación de la muestra de escritura.

3

8

En esta subprueba se consideran tres aspectos

Nivel de lenguaje: Que se refiere al nivel de organización lingüística utilizado por el niño, que puede ser:

- 1) letras,
- 2) palabras,
- 3) frases de dos palabras,
- 4) oración,
- 5) dos o más oraciones,
- 6) dos temas.

Calidad del mensaje. Incluye los siguientes niveles:

- 1) El niño usa letras o las inventa,
- 2) tiene el concepto de que el mensaje expresa algo,
- 3) copia un mensaje,
- 4) Usa patrones repetitivos como: Este es un...,
- 5) Intenta registrar sus propias ideas,
- 6) completa una composición.

Principios direccionales, incluye los siguientes niveles:

- 1) No muestra evidencia de conocimiento de los principios direccionales,
- 2) Muestra evidencia de algún principio direccional, por ejemplo escribe de izquierda a derecha, o inicia en la esquina superior izquierda,
- 3) Muestra reversión del patrón direccional (escribe de derecha a izquierda y regresa a la derecha)
- 4) Utiliza correctamente el patrón direccional,
- 5) utiliza correctamente el patrón direccional y además los espacios entre las palabras,
- 6) Escribe un texto extenso sin dificultades en la dirección y el espacio.

En cada uno de los aspectos se toma el nivel más alto al que llegó el niño

↓ Dictado	Se le dicta un enunciado sencillo, elegido al azar de cuatro posibles y se le pide que lo escriba. Se cuenta el número de grafemas que el niño escribe y que corresponden a cada uno de los fonemas dictados	39	39
TOTAL	Esta prueba no arroja un puntaje total, por lo que se puede computar compuesto, sumando los puntos obtenidos en cada subprueba y dividiéndolo entre el total de subpruebas. Es decir, se obtuvo un promedio.		Promedio de puntos obtenidos

HOJA DE RESULTADOS SOBRE LA IDENTIFICACIÓN DE LETRAS

Resultado



Fecha _____

Nombre: _____ Escuela: _____ Grado: _____

Maestrato de clase: _____ Anotador: _____

	A	S	Palabra	R.I.		A	S	Palabra	R.I.
A					q				
F					f				
K					k				
P					p				
LL					l				
Z					z				
B					b				
H					h				
O					o				
J					j				
U					u				
CH					ch				
C					c				
Y					y				
L					l				
Q					q				
M					m				
N					n				
D					d				
N					n				
S					s				
X					x				
I					i				
R					a				
G					a				
R					g				
V					r				
T					v				
W					t				
					w				
					rr				
					g				
				Totales					

Confusiones:

Letras desconocidas:

Comentarios:

Anotaciones:

A Respuesta con nombre alfabética:
anote con ✓

S Respuesta con sonido de la letra:
anote con ✓

Respuesta con sonido de sílaba:
anote con la sílaba

Palabra Anote la palabra que dice el/la niño/a

Respuesta en inglés:
Anote la respuesta con la letra "E" (English)

Ri Respuesta incorrecta:
Anote lo que dice el/la niño/a

Conceptos de texto impreso

Ítems

LA CUBIERTA

Prueba (Test): Orientación del libro. Pase el libro al niño sosteniéndolo verticalmente y con la parte posterior del libro.

ITEM 1 Decir: Enséñame la parte de enfrente del libro.

PAGINAS 2/3

Prueba (Test): El texto impreso lleva el sentido y no la ilustración.

ITEM 2 Decir: Voy a leer un cuento. Ayúdame. Enséñame dónde empezar a leer.

¿Dónde empiezo? (Leer el texto para el estudiante).

PAGINAS 4/5

Prueba (Test): Las reglas direccionales.

ITEM 3 Decir: Enséñame dónde empezar

ITEM 4 Decir: ¿Por dónde sigo?

ITEM 5 Decir ¿Y luego a dónde me voy?

Prueba (Test): Aparear palabras por palabras.

ITEM 6 Decir: Apunta con el dedo mientras leo. (Leer despacio pero fluidamente).

PAGINAS 6

Prueba (Test): Concepto del comienzo y el fin.

ITEM 7 Decir: Enséñame la primera parte del cuento. Enséñame la última parte.

PAGINA 7

Prueba (Test): Inversión del dibujo.

ITEM 8 Decir: Enséñame la parte de abajo del dibujo (despacio y con precisión).

PAGINA 8/9

Prueba (Test): Respuesta al texto impreso invertido.

ITEM 9 Decir: ¿Dónde empiezo?, Por dónde sigo?, ¿Y luego a dónde me voy después? (Ahora leer el texto para el estudiante).

PAGINA 10/11

Prueba (Test): Cambio del orden de las líneas.

ITEM 10 Decir: ¿Qué tiene de mal esta parte? (Leer inmediatamente la línea de abajo y después la línea de arriba) (No apuntar hacia el texto).

PAGINA 12/13

Prueba (Test): Página del lado izquierdo antes de la derecha.

ITEM 11 Decir: ¿Dónde empiezo a leer?

Prueba (Test): Un cambio del orden de las palabras.

ITEM 12 Decir: ¿Qué tiene de mal esta página? (Señalar la página 12, no al texto. Leer el texto despacio como si estuviera escrito correctamente)

Prueba (Test) Un cambio del orden de las letras.

ITEM 13 Decir: ¿Qué tiene de mal esta página? (Señalar la página 13, no al texto. Leer el texto despacio como si estuviera escrito)

PAGINA 14/15

Prueba (Test): Un cambio del orden de las letras dentro de una palabra.

ITEM 14 decir: ¿Qué tiene de mal la escritura de esta página?. (Leer el texto despacio como si estuviera escrito correcto)

Prueba (Test): Significado de los signos de interrogación.

ITEM 15 Decir: ¿Para qué son estos?

PAGINA 16/17

Prueba (Test): Significado de los signos de puntuación. (Leer el texto)

Decir: ¿Para qué son estos?

ITEM 16 (Apuntar o trazar con un lápiz el signo del punto)

ITEM 17 (Apuntar o trazar con un lápiz el signo de la coma)

ITEM 18 (Apuntar o trazar con un lápiz los guiones)

ITEM 19 (Apuntar o trazar con un lápiz el acento)

Prueba: (Test) La correspondencia entre las mayúsculas y las minúsculas.

ITEM 20 Decir: Busca una letra minúscula (chiquita) como esta. Las piedras o Arenas. Apunta la letra A (mayúscula) y demuestra (apuntando a la letra A mayúscula y la letra a minúscula si el niño no lo sabe hacer).

Las piedras: Señalar las letras mayúsculas P, E.

Arena: Señalar las letras mayúsculas E, M.

PAGINA 18/19

Prueba (Test): Conceptos de letras.

ITEM 21 Las piedras (leer el texto).

Decir: Enséñame la palabra la. Enséñame la palabra ya . Arena (Leer el texto).

Decir: Enséñame la palabra ya. Enséñame la palabra las.

PAGINA 20

Prueba (Test): Conceptos de letras.

ITEM 22 Decir: Este cuento (Las piedras) dice: “La piedra rodó para debajo de la loma”.

(O arena) “Las olas salpicaron dentro el hoyo”)

Mover las tarjetas encima de la línea así, hasta que se vea solamente una letra; dos letras. (Demostrar el movimiento de las tarjetas pero no hacer el ejercicio).

Decir: Enséñame las letras.

Prueba (Test): Conceptos de palabras.

ITEM 23 Decir: Enséñame una palabra. Ahora, enséñame dos palabras.

Prueba (Test): Conceptos de la primera y la última letra.

ITEM 24 Decir: Enséñame la primera letra de una palabra. Enséñame la última letra de una palabra.

Prueba (Test): Concepto de letra mayúscula.

ITEM 25 Decir: Enséñame una letra mayúscula.

HOJA DE RESULTADOS SOBRE CONCEPTOS DEL TEXTO IMPRESO

Resultado

Nombre: _____

Escuela: _____

Fecha: _____

Grado: _____



Mestra/o de clase: _____

Anotador: _____

Use el escritorio para administrar la prueba

Página	Resultado	Pregunta	Comentario
La cubierta		1. La parte de enfrente	
2/3		2. El texto impreso lleva el sentido (y no la ilustración)	
4/5		3. D ónde empezar	
4/5		4. D ónde seguir	
4/5		5. R egresar a la izquierda	
4/5		6. A prender palabra por palabra	
6		7. C oncepto del comienzo y el fin	
7		8. La parte de abajo	
8/9		9. Empieza con "La (Las piedras) o "Las (Arena) Ú nea de abajo. L inea de arriba o voltear el libro	
10/11		10. Cambio del orden de las masas	
12/13		11. P ágina izquierda antes de la derecha	
12/13		12. U n (l) cambio del orden de las palabras	
12/13		13. U n (l) cambio del orden de las letras	
14/15		14. U n cambio del orden de las letras	
14/15		15. Significado de los signos de Interrogación	
16/17		16. Significado del punto	
16/17		17. Significado de la coma	
16/17		18. Significado del guión	
16/17		19. Significado del acento	
16/17		20. Encuentra Pp - Es (Las piedras) Ee - Mm (Arena)	
18/19		21. Palabras reversibles: la, ya (Las piedras) las ya (Arena)	
20		22. U na letra; dos letras	
20		23. U na palabra; dos palabras	
20		24. L a primera y la última letra de una palabra	
20		25. Letra mayúscula	

HOJA SEMANAL DE ANOTACIONES DEL VOCABULARIO DE ESCRITURA

Nombre: _____

Fecha de Nacimiento: _____


Prueba Inicial: Fecha:	Semana: Fecha:	Semana: Fecha:	Semana: Fecha:	Semana: Fecha:	Semana: Fecha:	Semana: Fecha:
Semana: Fecha:	Semana: Fecha:	Semana: Fecha:	Semana: Fecha:	Semana: Fecha:	Semana: Fecha:	Semana: Fecha:

Adicionalmente, para la calificación de la subprueba de dictado, se recurrió a la secuencia de desarrollo de la escritura propuesta por Fields y Spangler (2000) retomada por Vega (2003) en su tesis de doctorado. Para la calificación, se ubico a cada niño en el nivel que le correspondía de acuerdo a las características de su escritura y éste fue el puntaje obtenido.

NIVEL	CARACTERÍSTICAS
1. Garabatos	Marcas al azar que no permiten diferenciar entre dibujo y escritura
2. Dibujo	La ilustración cuenta la historia
3. Repetitivo-lineal	Las marcas siguen una línea uniforme en tamaño y en forma (parece letra cursiva)
4. Imita escritura convencional	Puede o no ser lineal, pero contiene elementos de palabras reales
5. Formas memorizadas	Escribe nombres frecuentes e importantes para él (Ej.: mamá, papá, su nombre)
6. Formas que parecen letras	Contiene elementos de letras reales. No más de dos formas similares seguidas
7. Letras que corresponden	Cada letra que escribe representa una palabra. No hay a palabras correspondencia de sonido
8. Principios cuantitativos	El número de letras es significativo, representa hipótesis acerca del número de letras necesario para una palabra
9. Inicio de deletreo inventado	Refleja hipótesis de que las letras hacen el sonido de su nombre. Nombres de letras como sonidos
10. Fonética simplificado	Una letra por palabra o por silaba, sólo sonidos principales, pocas vocales
11. Deletreo Inventado avanzado	Intenta regularizar la relación sonido-símbolo, usa vocales. Empieza a poder leerse
12. Deletreo estándar	Auto corrección para igualar los modelos del deletreo estándar

HOJA DE OBSERVACIÓN DEL DICTADO

Nombre: _____ Fecha: _____ Resultado

Escuela: _____ Grado: _____ 

Maestra/o de clase: _____ Anotador: _____

Marque con un círculo la forma utilizada (A, B, C o CH)

Doble el encabezado hacia atrás antes de que el niño /la niña use la hoja

Comentarios:

NIVELES	PRESILÁBICO								SILÁBICO				SILÁBICO ALFABÉTICO		ALFABÉTICO		
	Grafismos primitivos, escrituras unigráficas o sin control de cantidad	Escrituras sin control de cantidad	Escrituras fijas	Repertorio fijo con cantidad variable	Cantidad constante con repertorio fijo parcial	Cantidad variable y repertorio fijo parcial	Cantidad constante con repertorio variable	Cantidad variable y repertorio variable	Escrituras diferenciadas con predominio de grafías convencionales	Escrituras silábicas con exigencia de cantidad	Escrituras silábicas estrictas	Sin predominio de VSC	Con predominio de VSC	Sin predominio de VSC	Con predominio de VSC	Con algunos errores en la utilización de VSC	Con VSC
NOMBRE DE LOS ALUMNOS																	
1.																	
2.																	
3.																	
4.																	
5.																	
6.																	
7.																	
8.																	
9.																	
10.																	
11.																	
12.																	
13.																	
14.																	
15.																	
16.																	
17.																	
18.																	
19.																	

ANEXO 3

PROGRAMA BASADO EN EVENTOS DE LECTOESCRITURA PARA FAVORECER EL CONOCIMIENTO DEL LENGUAJE ESCRITO EN PREESCOLAR.

En el siguiente programa se presenta una serie de actividades las cuales pretenden ayudar a favorecer el conocimiento del lenguaje escrito en niños de preescolar que van de entre 4 y 5 años . Se realizaron tres por semana para no llenar de información a los niños y le tomen un sentido significativo a cada una de las actividades, logrando así el propósito del programa.

Sesión 1. “La primera letra “.

Material:

- ✓
- ✓ gises blancos
- ✓ pizarrón
- ✓ periódico
- ✓ etiquetas de productos

Objetivo:

El niño discriminara la inicial de su nombre para identificarla posteriormente sin ayuda.

Desarrollo de la actividad:

- En esta primera sesión discriminarán cual es la primera letra con la que se escribe su nombre y ayudándole a reconocerla.
- Se le pedirá cada niño que diga su nombre y se escribirá en el pizarrón sólo la primera letra con gis de color mientras que las demás letras de su nombre se escribirán con gis blanco, así resaltara la primera letra de cada nombre.
- A muchos les encanta identificar su letra en anuncios y rótulos presentes en el mundo que les rodea. Su nombre ha sido exhibido y señalado con frecuencia tanto en la escuela como en casa. Por ejemplo: esta escrito en sus trabajos manuales y al inicio de cada hoja, explicándoles que esto nos sirve para identificar de quien es el trabajo.
- Se colocaran anuncios en todo el salón ya sea de periódicos o etiquetas de productos que los niños consuman.
- Se les pedirá que localicen sólo la primera letra de su nombre para ello pueden fijarse en el ejemplo que se encuentra en el pizarrón
- Tomaran el periódico o la etiqueta que lleva su nombre y la cortarán para pegarla en una hoja de color.
- El hacerlo en los letreros del periódico y etiquetas servirá para que las letras estén en diferentes anuncios y sean significativos para el niño en la utilización de su nombre.

- Al final pasara uno a uno a compararla con el patrón que esta en el pizarrón.

Sesión 2. “ Lotería “.

Material:

- ✓ El abecedario de plástico o hechas en cartón

212

- ✓ Cartones o carpetas en cuadrados divididos en ocho partes con una letra escrita en cada uno de ellas, de preferencia las letras que forman su nombre. (22 X 28 cm).
- ✓ Nueve semillas, piedritas o frijoles para cada participante un bote para guardar el material que se utilice

Guadalupe

G	P
L	U
D	O
E	A

Alberto

A	r
t	l
e	i
b	o

Objetivo:

Una vez que reconocen la inicial de su nombre proseguir con que los alumnos comiencen a reconocer las letras con las cuales se escribe su nombre completo.

Desarrollo de la actividad:

- Se repartirá a cada niño una carpeta explicándoles que hay letras en cada una y mostrándoles que en el bote también hay letras iguales a las de su carpeta pero sueltas.
- Los niños las irán sacando una a una y se les preguntará ¿quién tiene esa letra en su tarjeta, y si saben cuál es el fonema de ella?
- El niño que la tenga pondrá un frijol en el cuadro que corresponda procurando que no se tape la letra.
- Todos repiten el sonido de la letra que se sacó, dando el turno al siguiente niño.
- El primer niño que llene su carpeta gana el juego o bien para evitar conflictos va terminando el juego.

Sesión 3. “Mis letras favoritas “.

Material:

Material existente alrededor del niño

- ✓ Playera
- ✓ cuento
- ✓ etiqueta de refresco
- ✓ cereal, etc.

Objetivo:

Que el niño reconozca diferentes portadores de texto.

Desarrollo de la actividad:

- Una sesión anterior se le pedirá al niño que lleve a la sesión del siguiente día sus letras favoritas para la clase de conversación.
- Estas letras pueden aparecer en una playera, en un cuento, en la etiqueta de un refresco, en una caja de cereal, etc.
- Al inicio de la tercera sesión se le pedirá a cada niño que explique cuál es su letra (as) favorita (s) y que es lo que le ayuda a reconocer la letra. Por ejemplo un niño puede comentar que la letra que más le gusta es la ESE porque es (la letra con la cual comienza su nombre) y que esta se parece a una lombriz y mientras que la “O” se parece a una naranja.
- Asociar cada letra con algo será significativo y abstracto ya que al niño le ayudara a reconocerlas más fácilmente.
- Se terminara la conversación con cada uno y se platicara haciéndoles ver como les sirven las letras para reconocer los productos que les gustan.

Sesión 4. “Las mismas letras “.**Material:**

- ✓ Etiquetas de productos conocidos para los niños.
- ✓ Hojas
- ✓ Colores rojos
- ✓ Pegamento blanco o adhesivo.

- | | |
|-------------------|-----------------------|
| 1.- Sabritas | 11.- Barritas |
| 2.- Pingüinos | 12.- Paleta tupsi pop |
| 3.- Chetos | 13.- Flan gary |
| 4.- Coca-Cola | 14.- Bimbo |
| 5.- Frutsi | 15.- Gamesa |
| 6.- Paleta payaso | 16.- Choco crispis |
| 7.- Duvalín | 17.- Danone |
| 8.- Mc Donal's | 18.- Bonice |
| 9.- Bocadoín | 19.- Pekositas |
| 10.- Gansito | 20.- Ay popers |

Objetivo:

Que los alumnos reconozcan las letras de su nombre en logotipos de marcas conocidas para ellos.

Desarrollo de la actividad:

- Se pegaran en el pizarrón 2 etiquetas de productos y se le preguntara los niños el nombre de la maestra, por ejemplo: si contestan que carmelita y se pego la etiqueta de coca-cola se tendrá que encerrar en un círculo rojo las letras que coincidan con el nombre de la maestra.
- Si no pueden encerrar en el logotipo se escribirá en el pizarrón los dos nombres y ahí se encerraran.
- Lo mismo se hace con su maestro de educación física.
- Ahora para que lo hagan ellos, se les repartirá una hoja y un color rojo a cada uno.
- Se le dará un logotipo a cada niño, verificando que todos en el logotipo tengan por lo menos una letra de su nombre.

- Se les ayudará para que lo peguen en una hoja.
- Se repartirá un cartoncillo (29 x 10) con el nombre impreso a cada uno para que se ayude a reconocerlas.
- Marcarán la letra de su nombre tanto en el cartoncillo como en el logotipo.
- Si no se puede marcar el logotipo con facilidad se les pedirá que escriban las letras.
- Cada niño pasara al frente con su logotipo y el cartón con su nombre para decir que letras coincidieron.





Sesión 5. “El ratón se robo una letra“.

Material:

- ✓ 20 rectángulos de cartulina blanca o de color en donde estén escritos los nombres de diferentes animales: dejando el espacio de las letras subrayadas, así como también pegada una ilustración del animal.

- | | |
|-------------|-------------|
| 1. rana | 11. gallo |
| 2. conejo | 12. borrego |
| 3. perro | 13. ganso |
| 4. mariposa | 14. abeja |
| 5. oso | 15. cerdo |
| 6. vaca | 16. pollo |
| 7. gato | 17. caballo |
| 8. pez | 18. pájaro |
| 9. elefante | 19. león |
| 10. ardilla | 20. tortuga |

Objetivo:

Que el niño conozca, reconozca y se familiarice con las letras del abecedario.

Desarrollo de la actividad:

- Se presentarán uno a uno los 20 carteles con los nombres de los animales faltándole a cada uno letras.
- Se pegaran en la pared de modo en que los niños los alcanzarán pasando uno a uno a escribir las letra o letras que hicieran falta.
- Cuando el niño no sabia cuales eran las letras se le pidió ayuda a todo el grupo, por ejemplo: en la palabra abeja las que faltaban eran la “e” y la “a” entonces el grupo señalo: dice abeja le falta la “e” en el primer espacio y la “a” en el segundo, el niño escribió las letras dichas, en el caso de no saber estas letras se selecciono a otro niño para que pase a escribirlas mientras que el primer niño observo cuales eran las letras que se decía.
- Se seguirán las mismas instrucciones con los 20 niños.
- Se trato de omitir no solo vocales sino también consonantes.

Sesión 6. “Estos si, estos no“.

Material:

- ✓ registro de asistencia de los alumnos
- ✓ 20 hojas de colores (5 colores diferentes)
- ✓ plumones negros

Objetivo:

Que el niño se reconozca su nombre y lo discrimine con el de sus compañeros.

Desarrollo de la actividad:

- Con la lista de asistencia se escribirá en cada una de las hojas el nombre de los alumnos.
- Se repartirá la hoja correspondiente con su nombre a cada niño.
- Formarán 4 equipos de 5 alumnos colocándose por equipo en sólo una mesa
- Se les darán una serie de instrucciones por ejemplo: “Pongan de un lado los nombres de los niños y del otro el de las niñas”.
- Se ira checando a cada grupo lo que va haciendo durante cada instrucción, en caso de que halla una equivocación por parte de algún equipo se le pedirá la opinión a los demás equipos para así tratar de resolver el problema.
- Instrucciones a utilizar:
 - Coloquen de un lado los nombres cortos y del otro los nombres largos”.
 - Ahora pongan en la mesa sólo los nombres que empiezan con la misma letra”.
 - Ahora pongan las que terminan con la misma letra”.

- Al final se podrá hacer la actividad con todo el grupo y siguiendo las instrucciones anteriores.

Sesión 7. “La Feria”.

Material:

- ✓ Una pieza de perfofol grande.
- ✓ Globos pequeños del #.
- ✓ Papelitos que contengan escritos las letras del abecedario (3 juegos).

Objetivo:

Que el niño conozca las letras del abecedario y se familiarice con ellas, para que pueda asociarlas con palabras que se escriban con la misma letras.

Desarrollo de la actividad:

- Anteriormente se metieron dos papelitos con diferentes letras del abecedario (que fueran diferentes) dentro del globo.
- Se coloca ya inflado y amarrado por uno de los orificios de la hoja de perfofol.
- Por medio de la lista de asistencia los niños pasaron uno a uno a seleccionar un globo y reventarlo.
- Buscar las leerás que estaban escondidas y decir que letras son, así como dos palabras que comenzaran con las mismas letras.

- El niño que no supo cual eran las letras que le salieron en su globo selecciono a otro de sus compañeros para que el dijera las palabras y las escribiera en el pizarrón para que aquellos que no supieron esas dos letras vieran cuales eran.
- Se repondrán las letras inflando otro globo y metiéndolas en el.
- Sin que lo notarán demasiado se volvió a colocar el globo
- Se termino de trabajar de la misma forma con los niños que faltaban por participar.

Sesión. 8. “ ¡ Llego el cartero !”.

Material:

- ✓ Hojas de papel
- ✓ Sellos de goma
- ✓ Revistas
- ✓ Pegamento
- ✓ Sobres para cartas
- ✓ Cartas

Objetivo:

Que experimenten la escritura en la elaboración de cartas.

Desarrollo de la actividad:

- Se le dará lectura a algunos ejemplos de cartas hechas para esa ocasión en papel rotafolio para que este a la vista de todos pegándolo en el pizarrón.
- Se explicará las partes principales de dichos documentos, como lugar, fecha, saludo, contenido, firma, remitente, etc.
- Se invitará a los niños a que piensen en alguna persona a la que le van a enviar la carta, siguiendo las indicaciones anteriores. Se comenzará con la escritura de cada uno.
- Los niños ilustrarán su carta ya sea con algún dibujo o bien con alguna ilustración recortada de revistas.
- Seguidamente darán lectura a sus propios escritos, doblarán la carta y la meterán en el sobre; dibujarán los timbres y se la quedarán para entregarla.

Sesión 9. “ Rotulado “.

Material:

- ✓ Cartulina de colores
- ✓ Verde
- ✓ Rojo
- ✓ Rosa
- ✓ Azul
- ✓ Amarillo
- ✓ Morado

basura

cuentos

materia didactico

videos

jugetes

Objetivo:

Que los niños vean que se puede ubicar a los objetos mediante anuncios y posteriormente lo hagan en el salón de clases.

Desarrollo de la actividad:

- Esta actividad consta de colocar letreros en algunos objetos importantes del universo del niño.
- Durante la sesión con los niños se harán letreros con rectángulos de cartulina de colores como: azul, amarillo, verde rojo, rosa y morado , midiendo estos aproximadamente 15 x 35 cm.
- En estos rectángulos se escribirá el nombre de diferentes cosas por ejemplo: de la basura, de los libros, del material, de las mochilas, de videos y de juguetes.
- Se pegarán todos los letreros en el pizarrón y se les preguntará a los niños ¿Alguien sabe lo que dice aquí? si contestan que no se les dirá lo que esta escrito en el letrero y si dicen lo correcto les preguntaremos que si dice basura en que lugar tenemos que poner el cartel verde que dice basura, siendo este el que se pegará en el bote con la ayuda de ellos.
- Se les explicara que este letrero nos ayudara a identificar que ahí es en donde se debe colocar la basura.
- Seguiremos con el mismo procedimiento para el cartel que tenga escrito Libros.
- Se les preguntará ¿ A donde están los libros ? ellos señalarán el lugar

en donde están los libros, poniendo ahí el cartel rojo y explicándoles que como ahí están los libros se pegará el cartel que dice libros.

- Se dejara que los niños peguen los letreros y colaboren durante la actividad.

Los carteles quedarán de la siguiente manera:

Verde	para	Basura
Rojo	para	Libros
Rosa	para	Material
Azul	para	Mochilas
Amarillo	para	Videos
Morado	Para	Juguetes

Actividad No 10. “ Amigo secreto “.

Material:

- ✓ Hojas de papel
- ✓ Un recipiente
- ✓ Sobres

Objetivo:

Que el niño asimile que se puede comunicar con la gente a través de la escritura y así hacer conocer sus sentimientos, pensamientos, necesidades, etc.

Desarrollo de la actividad:

- En pequeños cuadros de papel se escribirán los nombres de todos los alumnos del grupo, se recortarán y doblarán de forma en que no se vea lo

- que esta escrito en los papeles, se colocarán en una bolsita y se le pedirá a cada niño que tome un papel revisando que no tome el que tiene su nombre.
- Se les explicará que cada papel tiene un nombre escrito y que es el nombre de alguno de sus compañeros que le toco como amigo secreto.
- Se les dirá: “este intercambio constara de escribirle una carta a su amigo secreto”.
- Se repartirán hojas y crayolas de diferentes colores dándoles un tiempo aproximado de 15 minutos para hacer su carta a su amigo secreto.
- Mientras ellos escriben se puede observar lo que están haciendo.
- Una vez terminado su trabajo se le pedirá a cada uno que pase al frente y que explique a los demás compañeros que dice su carta, dándosele un sobre para que la guarde y diga quien es su amigo secreto para que se la entregue en ese momento. Así se hará con cada uno de los integrantes del grupo.

Sesión. 11 “La ruleta”

Material:

- ✓ Un papel cascarón entero
- ✓ El abecedario completo hecho en foami (8 cm cada letra)
- ✓ Pintura vinci amarilla y roja.

Objetivo:

Reconocer las letras de la A a la Z y asociarlas con las palabras que empiecen con la misma letra.

Desarrollo de la actividad:

- La ruleta ya se llevara hecha, medirá 60 cm de diámetro y llevara una flecha en el centro de la rueda.
- Con pintura vinci amarilla se le dará color al circulo y con la roja a la flecha.
- Las letras serán de color negro e irán pegadas en el diámetro interno de la rueda.
- Los niños harán una media luna, uno sentado junto al otro.
- Irán pasando uno a uno de derecha a izquierda y en cada turno, el niño le dará una vuelta y esta se detendrá en una letra.
- El niño deberá decir dos palabras que empiecen con esa letra.
- Si el niño no sabe sus compañeros podrán ayudarlo.

Sesión. 12 “ Lotería de imágenes”**Material:**

- ✓ 5 cartulinas blancas (cortadas en cuatro partes).
- ✓ Dibujos o recortes de animales, lugares conocidos, muebles, personas.
- ✓ Letreros con los nombres de los artículos recortados (15 x 10 cm)

Objetivo:

Que el niño reconozca la escritura como una forma de ubicar los objetos mediante anuncios.

Desarrollo de la actividad:

- Una vez cortadas las cartulinas en cuatro partes, se doblarán a la mitad y se repartirán a cada niño.
- Se le darán los cuatro dibujos para que los pegue en cada lado de la cartulina, ejemplo: casa, cama, mesa, pato, sol, escuela, etc.

Ejemplo:

- En el bote se guardarán los letreros de cada dibujo.
- El aplicador meterá la mano al bote y sacará un letrero. Preguntando “¿alguien sabe lo que dice aquí?, ¿quién tiene el dibujo de lo que dice aquí?” Al contestarle dirá: “si aquí dice escuela quien tiene el dibujo”.
- Se acercará al niño que lo tiene y le dará el letrero para que lo coloque encima del dibujo.
- Quien vaya consiguiendo los cuatro letreros gana o para evitar conflictos simplemente va terminando el juego.