



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099, CIUDAD DE MÉXICO
PONIENTE**

**EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN PARA FOMENTAR LAS HABILIDADES DE
LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS DE PRIMER GRADO**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
BÁSICA**

PRESENTA

CLAUDIA PILAR FLORES RUBÍ

DIRECTOR

ULISES DELGADO SÁNCHEZ

CIUDAD DE MÉXICO

NOVIEMBRE DE 2017



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099, CIUDAD DE MÉXICO
PONIENTE**



**EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN PARA FOMENTAR LAS HABILIDADES DE
LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS DE PRIMER GRADO**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
BÁSICA**

PRESENTA

CLAUDIA PILAR FLORES RUBÍ

DIRECTOR

ULISES DELGADO SÁNCHEZ

CIUDAD DE MÉXICO

NOVIEMBRE DE 2017

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099, D. F. PONIENTE



DICTAMEN DE TRABAJO PARA TITULACION DE POSGRADO

México, D. F., 15 de septiembre de 2017

C. CLAUDIA PILAR FLORES RUBÍ
PRESENTE

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado:

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA FOMENTAR LAS HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS DE PRIMER GRADO

Manifiesto a usted, que, reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución y consecuentemente se dictamina favorablemente, autorizándole a presentar su réplica profesional para obtener el Grado de Maestro (a) de Educación Básica.

A T E N T A M E N T E



S. E. P.

DR. GUADALUPE G. QUINTANILLA CALDERÓN
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE EXÁMENES
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 099, CDMX. PTE.

GGQC/arr



AGRADECIMIENTOS

Este proyecto está dedicado a las personas que más me han influenciado en mi vida, dándome los mejores consejos, guiándome y haciéndome una persona de bien, con todo mi amor y afecto se lo dedico a:

A mi madre Guadalupe Maricela Rubí Hernández

Aunque ya no estés entre nosotros te agradezco infinitamente lo que soy, por tus consejos, los valores que me instruiste y la motivación constante que siempre me enseñaste la cual me ha permitido ser una persona que logra sus objetivos, pero más que nada por tu infinito amor.....

A mi padre Martín Flores Zepeda

Por los ejemplos de perseverancia y constancia que te caracterizan y que me ha infundado siempre, por el valor mostrado para salir adelante y por tu amor.

Con todo mi cariño por tu apoyo incondicional y por tus palabras de aliento, un hombre excepcional como ningún otro.

Gracias papá porque detrás de mis errores y tristezas siempre estás con los brazos abiertos para consolarme.

Gracias porque en mis grandes triunfos siempre has estado para disfrutar conmigo los éxitos.

Estoy orgullosa de ser tu hija.....

A mi hija Paulinita

Mi eterna bebé tu afecto y cariño son los detonantes de mi felicidad, de mi esfuerzo, de mis ganas de buscar lo mejor para ti. Aun a tu corta edad, me has enseñado y me sigues enseñando muchas cosas de esta vida.

Te agradezco por ayudarme a encontrar el lado dulce y no amargo de la vida. Fuiste eres y seguirás siendo mi motivación más grande para concluir con éxito mis proyectos.

Con todo mi amor para ti, eres el motor que me impulsa a seguir adelante y nunca desistir por más difícil que sea el panorama. Eres el gran amor de mi vida y por la que soy capaz de todo. Te quiero.

Estoy orgullosa de ser tu mamá.....

A mis maestros

***A la Dra. Karina Cerezo Huerta** por su apoyo ofrecido en este trabajo ya que sin su apoyo no habría sido posible la culminación de este trabajo. Gracias por el apoyo desinteresado, por las horas de trabajo invertido en este proyecto y por haber compartido sus conocimientos y sabiduría.*

“En esta ocasión le reitero mi agradecimiento con creces por ayudarme a lograr esta nueva meta en mi vida profesional, mi maestría siendo un pilar muy importante para el logro de este trabajo”

¡Mil Gracias!

***A la Dra. Clarisa Capriles** por sus enseñanzas, consejos y aprendizaje para la elaboración de esta tesis.*

***Al Mtro. Cayetano** por su gran apoyo, aprendizaje, sabiduría y motivación para la aplicación de mi proyecto de investigación.*

***A la Mtra. Patricia Gallegos Molina** por su gran apoyo en la institución donde se llevó acabo la aplicación de la investigación.*

***Al Mtro. Daniel** por su tiempo compartido y por su apoyo oportuno en todo momento*

A mis amigos

Que nos apoyamos mutuamente en nuestra formación profesional y que hasta ahora, seguimos siendo amigos:

***Laura Analco, Juan Francisco Arias y Sorhaya Ramos** ustedes quienes ha sido mi mano derecha durante todo este tiempo; les agradezco por su desinteresada ayuda, por echarme una mano cuando siempre la necesité, y por apoyarme con mi proyecto. Les agradezco no solo por la ayuda brindada, sino por los buenos momentos en los que convivimos. Son unas maravillosas personas, y me encanta tenerlos a mi lado como mis mejores amigos.*

¡Muchas Gracias!

*Finalmente, a la **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** por ser una institución invaluable como parte de mi formación profesional, que marco cada etapa de mi camino en la culminación de mi Maestría.*

“El buen maestro hace que el mal estudiante se convierta en bueno y el buen estudiante en superior”
Maruja Torres

“El objeto más noble que puede ocupar el hombre es ilustrar a sus semejantes” **Simón Bolívar**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. ELEMENTOS DE DIAGNÓSTICO QUE SUSTENTAN LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA

1. Diagnóstico	
1.1. Ámbito institucional.....	5
a) Geográfico.....	5
b) Institución.....	9
1.2. Modelo Educativo de la Institución “Centro Escolar México”.....	13
a) Aula.....	14
1.3. Ámbito socio-cultural.....	15
1.4. Ámbito Pedagógico.....	16
a) Síntomas.....	17
1.5. Planteamiento del Problema.....	18
1.6. Supuesto de Investigación.....	24

CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL

2.1. Política Internacional.....	25
2.2. Política Educativa Mexicana.....	27
2.3. Implicaciones del enfoque de competencias en la Educación Básica.....	28
2.4. La necesidad de un nuevo modelo educativo.....	29
2.5. Importancia de la transdisciplinariedad en el Modelo Educativo por Competencias.....	31
2.6. Análisis sobre las evaluaciones establecidas en el Sistema Educativo Nacional.....	35
2.6.1. Prueba EXCALE.....	36
2.6.2. Prueba ENLACE.....	37
2.6.3. Prueba PISA.....	37
2.7. Reforma Integral de la Educación Básica (2009)	40

2.8. La perspectiva de lectura y escritura en los Planes y Programas de Estudio de Primer año de Educación Básica.....	49
--	----

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Estado del conocimiento.....	53
3.2. Lectura.....	55
3.3. Escritura.....	58
3.4. Lenguaje escrito.....	60
3.5. Alfabetización inicial.....	61
3.6. Adquisición de la lectura y escritura.....	73
3.6.1. Diferencias de las posturas de Vigotski y Piaget.....	75
3.7. Vínculo entre la enseñanza de la lectura y escritura.....	77
3.8. Habilidades de procesamiento fonológico o conciencia fonológica.....	78
3.9. Papel de los padres en la lectura y escritura.....	83
3.10. Conocimiento de las letras del alfabeto y la motivación hacia la lectura.....	83
3.11. Frecuencia del retraso específico de la lectura.....	84
3.12. Algunas aportaciones de las teorías psicológicas para el aprendizaje de la lectura y escritura.....	87
3.12.1. Teoría Conductual.....	87
3.12.2. Teoría del Cognoscitivismo.....	89
3.12.3. Teoría Constructivista.....	93
3.13. Revisión de investigaciones realizadas en el ámbito de la lectura y escritura.....	95

CAPÍTULO 4. ELEMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Hipótesis de trabajo.....	128
4.2. Tipo de estudio.....	128
4.2.1. Diseño de la Investigación.....	128
4.3. Identificación conceptual y operacional de las variables.....	129
4.3.1. Lectura.....	129
4.3.2. Escritura.....	131

4.4. Objetivos.....	133
4.4.1. Objetivo general (Evaluación Diagnóstica)	133
4.4.2. Objetivos específicos de la investigación (Evaluación Diagnóstica)	133
4.4.3. Objetivo general (Programa para la lectura y escritura)	133
4.4.4. Objetivos específicos de la investigación (Programa para la lectura y escritura).....	133
4.5. Evaluación Diagnóstica.....	134
4.5.1. Participantes.....	134
4.5.2. Criterios de selección de los participantes.....	134
4.5.2.1. Criterios de Inclusión.....	134
4.5.2.2. Criterios de Exclusión.....	135
4.6. Procedimiento.....	135
4.7. Instrumentos para recabar datos.....	136
4.8. Resultados de la Evaluación Diagnóstica.....	138
4.8.1. Resultados de la Evaluación Diagnóstica del Instrumento IDEA.....	138
4.8.2. Resultados de la Evaluación Diagnóstica del Instrumento TALE.....	144
4.9. Conclusiones de los resultados de la Evaluación Diagnóstica.....	145

CAPÍTULO 5. DISEÑO DE UNA PROPUESTA PARA LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA

5.1. Definición conceptual y descripción del programa.....	147
5. 2. Perfil de ingreso.....	148
5.3. Perfil de Egreso.....	148
5.3.1. Viabilidad del Programa para la lectura y escritura.....	149
5.4. Análisis del proceso de la Propuesta del Programa para la lectura y escritura.....	150
5.5. Procedimiento.....	157
5.6. Diagrama de Operación de la Propuesta.....	157
5.7. Actividades operativas del Programa.....	158
5.7.1. Duración.....	158
5.7.2. Etapas.....	158

5.7.3. Actividades a lo largo del Programa.....	158
5.8. Criterios de Evaluación.....	158
5.9. Diseño de las actividades del Programa de lectura y escritura.....	158

CONCLUSIÓN

DISCUSIÓN

BIBLIOGRAFÍA

ANEXO

Anexo 1: Formato de consentimiento informado para la participación en el Programa de lectura y escritura.

Anexo 2: Descripción del instrumento IDEA.

Anexo 3: Descripción del instrumento TALE.

Anexo 4: Regla ortográfica R y RR.

Anexo 5: Regla ortográfica C y S, S y Z.

Anexo 6: Regla ortográfica G y J.

Anexo 7: Regla ortográfica C y K, K y Q.

INTRODUCCIÓN

En México la educación tiene como principal función lograr el aprendizaje de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes cuyo fin último es desarrollar aptitudes para la vida en los alumnos. La educación puede ser informal o formal y abarcar varios años de la vida. La educación informal se ubica en diferentes escenarios o contextos de la vida cotidiana de un individuo, mientras que la educación formal se desarrolla en la escuela por medio de actividades y planes curriculares, por lo cual uno de los objetivos primarios de la educación es la alfabetización, y para lograrlo los niños necesitan dominar diferentes habilidades entre las que se incluyen *hablar, escuchar, leer y escribir*.

A través de estas habilidades es como los niños desarrollan una serie de conocimientos que les permiten su interacción con una comunidad lingüística que los introduce primero al uso convencional del lenguaje oral y poco a poco al uso de la lengua escrita, a través de actividades y prácticas de educación informal (Guevara, López, García, Delgado, y Hermosillo, 2008; Seda, 2003).

En las escuelas de México los niños inician la educación primaria alrededor de los seis años de edad; en esta etapa la escuela se propone dos tareas básicas: el cálculo elemental y el dominio de la lectura y escritura. Por ello actualmente son muchas las propuestas didácticas que se han estado promoviendo en cuanto a la adquisición y enseñanza de la lectura y escritura; sin embargo, aun cuando se han dado a conocer estas estrategias, se siguen presentando altos índices de reprobación y deserción en la educación básica, señalando como punto clave de esto el paso del primer al segundo grado en Primaria que podría estar asociado al deficiente nivel de logro en el aprendizaje de la lengua escrita (Lira, 1999).

A pesar de las cifras oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que indican avances en el sistema, las evaluaciones nacionales e internacionales que se centran en el aprovechamiento escolar de los alumnos indican problemas en el cumplimiento de los objetivos académicos, que pueden poner en riesgo de fracaso escolar a un gran

número de alumnos. Por lo cual el tema de elevar la calidad educativa en las escuelas ha sido abordado desde diferentes disciplinas y perspectivas teóricas, cada una de las cuales ha realizado aportaciones útiles para dirigir programas de intervención a nivel, político educativo y psicopedagógico, que pueden ser utilizados para mejorar la Educación en México.

Una de las principales preocupaciones en México hacia la educación es la manera en que se imparte en lo que concierne a su contenido y calidad. La Educación de un país debe preparar a las personas para enfrentarse de manera eficaz a un mundo donde la competitividad es esencial, donde las personas con mayores habilidades y capacidades son quienes obtienen mejores niveles socioeconómicos y culturales.

El tema de la Calidad Educativa ha cobrado gran interés en el campo de la Educación Básica, dado el papel fundamental que tiene para el desarrollo personal, social, e intelectual del individuo. Por ello, la Educación Primaria en la actualidad enfrenta muchos desafíos ante el compromiso de responder a las demandas de este mundo complejo y globalizador, para convertir una sólida plataforma del desarrollo social, hacia las generaciones para enfrentar las diferentes situaciones que se viven y asegurar la sustentabilidad del México del nuevo milenio, para formar niños con competencias dentro de los Programas de la SEP y no sólo la transmisión del conocimiento, si no hacer un deber de los espacios educativos y ofrecer todas las oportunidades a la comunidad para desarrollar competencias para la vida y promover el deseo de continuar el aprendizaje a lo largo de ella, dotándolos de herramientas.

Entre las dificultades que comúnmente se presentan en la Educación Básica, está la adquisición de la lectura y escritura que es sin duda una de las habilidades que con más frecuencia se ve afectada. Aprender a leer y escribir es un proceso de desarrollo, durante el cual los niños pasan por varios estadios de diferentes maneras y a diferentes edades. La lectura y su comprensión es un proceso complejo e interactivo a través del cual el lector elabora un significado en interacción con el texto.

La comprensión final depende de las características del material escrito y su lector. Por otro lado, escribir es una habilidad que implica ser capaz de trasladar las ideas a un texto coherente, la escritura implica el desarrollo de un conjunto de operaciones

cognitivas, este proceso de escritura está compuesto por tres procesos principales: 1) planificación, 2) producción y 3) revisión (Vega y Macotela, 2005).

La lectura y escritura son dos áreas de vital importancia para el resto de la vida escolar ya que de su buen desempeño dependerá en gran medida el trabajo en todas las demás áreas. Pero la importancia de la lectura y la escritura no sólo quedan en la vida escolar, sino que también se refleja en la vida cotidiana, para infinidad de actividades, ya que de lo contrario existirán problemas de fracaso escolar, así como un rezago, que llevarán a los niños a la reprobación o la deserción, y es gracias a la lectura y escritura que se aprenden muchos otros contenidos curriculares y en cualquier actividad dentro del aula son de gran utilidad; una falta de dominio en estas áreas puede acarrear problemas en el rendimiento escolar en general y en el funcionamiento en la vida diaria (Ferreiro, 1997).

De ahí la importancia del estudio en las habilidades necesarias que se deben desarrollar para tener un desempeño en la lectura y escritura, y evaluarlas a tiempo para poder implementar programas de apoyo y favorecer el desempeño de aquellos que se encuentran más atrasados.

Por ello el objetivo de este trabajo es realizar un diagnóstico en una población de primer año de primaria en las habilidades de lectura y escritura a través de dos instrumentos validados (IDEA y TALE) y realizar la propuesta de un programa para fomentar estas habilidades evaluadas.

El trabajo se desarrolla en 5 Capítulos que dan cuenta de la importancia del tema de la lectura y escritura en los Planes y Programas de Estudio; en el Capítulo 1 se describen los elementos geográficos de la problemática de la lectura y escritura de la escuela donde se llevó a cabo la evaluación diagnóstica, los índices que marcan los bajos niveles que existen dentro de la educación formal en los alumnos, así como el planteamiento del problema.

En el Capítulo 2, se mencionan los marcos referenciales de la Política Educativa Nacional e Internacional con respecto a los índices de aprovechamiento en lectura y escritura de acuerdo a los Planes y Programas de Estudio.

En el Capítulo 3, se puntualiza a detalle que es la lectura y escritura, como es su desarrollo y los aspectos que se involucran para estas habilidades. Se enmarca la

ubicación de la problemática en México de la lectura y escritura, con la descripción de trabajos e investigaciones que se han realizado al respecto debido a la demanda de trabajo que se debe realizar en la lectura y escritura en el primer año de Educación Básica.

Capítulo 4, se describen los elementos metodológicos de la Evaluación Diagnóstica, tales como la Hipótesis de Trabajo, tipo de estudio, Variable Dependiente e Independiente, Objetivos, descripción de la evaluación diagnóstica, criterios de selección de los participantes, el procedimiento a seguir, descripción de la prueba IDEA y TALE, resultados de la Evaluación Diagnóstica, Análisis de los Resultados y Conclusiones derivadas del análisis.

Capítulo 5, se expone con detalle la Propuesta de trabajo del Programa de Lectura y escritura (LectorEs) para alumnos de primer año.

CAPÍTULO 1. ELEMENTOS DE DIAGNÓSTICO QUE SUSTENTAN LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA

1. Diagnóstico

1.1. Ámbito institucional

a) Geográfico

El diagnóstico es uno de los aspectos y elementos físicos, socio-económicos, culturales, políticos, institucionales y de índole pedagógica necesarios en toda institución escolar para identificar y conocer la problemática. Considerando que la evaluación diagnóstica es aquella que se realiza de manera previa al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que sea, con la intención de explorar los conocimientos que ya poseen los alumnos, y dado que su objetivo es establecer una línea base de aprendizajes comunes para diseñar estrategias de intervención docente donde este tipo de evaluación puede realizarse al inicio del ciclo escolar o de una situación o secuencia didáctica, utilizando cualquiera de los instrumentos de evaluación, o combinándolos, con la finalidad de obtener información sobre las ideas previas de los alumnos, a efectos de que los nuevos conocimientos produzcan en ellos un aprendizaje significativo de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 2012. Por ello para el presente trabajo la Evaluación Diagnóstica inicial se llevó a cabo para la lectura y escritura en alumnos de primer grado escolar, en una Primaria Pública de nombre "Centro Escolar México", jornada regular, ubicada en la Delegación Miguel Hidalgo, Colonia Pensil. El nivel socio-económico de los alumnos que están inscritos se considera medio bajo (Figuras 1 y 2). Para lo cual se dará una descripción acerca de los datos geográficos de la institución donde se llevó a cabo la evaluación diagnóstica.

La Alcaldía Miguel Hidalgo (antes Delegación Miguel Hidalgo, Distrito Federal) es una de las 16 Alcaldías de la Ciudad de México. Colinda al Norte con la Alcaldía Azcapotzalco, al Oriente con Cuauhtémoc, al Sur-Oriente con Benito Juárez, al Sur con Álvaro Obregón y al Poniente con Cuajimalpa y con los Municipios de Naucalpan y Huixquilucan del Estado de México.

De acuerdo con los datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el año 2010 la Alcaldía Miguel Hidalgo cuenta con 372,889 habitantes, correspondiendo el 46.31% al sexo masculino y 53.69% al femenino (relación 86.24 hombres por cada 100 mujeres). Los datos muestran que la Alcaldía cuenta con menor porcentaje de población masculina, con relación a la Ciudad de México y a nivel nacional, siendo la población femenina la que tiene mayor presencia en los diferentes escenarios. En la Alcaldía se tienen edades medias de 33 años para la población masculino y 35 para la femenina.

Se identificaron en la Alcaldía Miguel Hidalgo 6,706 viviendas particulares en condiciones de hacinamiento (más de tres habitantes por dormitorio), equivalente al 5.97% de viviendas hacinadas, ubicando a la demarcación por debajo de los porcentajes estatal y nacional, que son 9.87% con 235,537 hogares y 14.09% que corresponde a 3,964,810 viviendas, respectivamente.

En materia de Educación, en la Alcaldía Miguel Hidalgo puede destacarse que del total de la población (337,089 personas) que está en condiciones de acudir a la escuela, el 23.04% de la población entre 3 y 24 años (77,699 personas) asiste a la escuela, mientras que 25,475 personas entre 3 y 24 años dejó de acudir, lo que representa una deserción escolar en este grupo etario del 74.49%, cabe destacar que entre los rangos significativos de abandono escolar, las cifras de no asistencia aumentan bruscamente del grupo de 10 a 14 años (3.02%) a 15 a 19 años (23.99%) y esta tendencia al aumento continúa en la etapa de formación de Educación Superior (20 a 24 años) con el 55.42% de la población. Se destaca que, en la Alcaldía Miguel Hidalgo, la deserción escolar se incrementa a partir de los 15 años, hecho significativo que se puede considerar con una posible relación con el consumo de drogas.

La población económicamente activa es de 183 mil 838 habitantes, lo que representa que el 52,0 por ciento de la población total residente tiene algún empleo y

es, por consiguiente, el soporte económico en la demarcación. El porcentaje de participación económica en la Alcaldía es de 61.14% (73.15% hombres y 51.22% mujeres) en la Ciudad de México es de 56.75% (71.33% de hombres y 43.76% mujeres) y en la totalidad del país es de 52.63% (73.37% y 33.32% respectivamente). En la Miguel Hidalgo se observa que los rangos de edad con mayor participación, tanto total como por sexo, son de 30 a 34 años de edad (84.08%) de 35 a 39 años (83.79%) y de 40 a 44 años (83.24%)¹.

Algunos de los atractivos de la Alcaldía Miguel Hidalgo son el tradicional Bosque de Chapultepec, el corredor comercial de Presidente Masarik en Polanco, el Árbol de la Noche Triste, la Casa del Lago, el Castillo de Chapultepec, la Rotonda de los Hombres Ilustres. Así como los museos; Museo Nacional de Antropología, el Museo Tecnológico de la Comisión Federal de Electricidad, el Museo Nacional de Historia del Castillo de Chapultepec, el Museo de Historia Natural, el Papalote Museo del Niño, el Museo de Arte Moderno, el Museo Tamayo, la Sala de Arte Público Siqueiros, la Galería de Historia y el Museo del Caracol.

En cuanto a la marginación, de acuerdo con el CONAPO, en el año 2010 fue calificada como muy baja, también cabe mencionar que es la Alcaldía que más ha avanzado económica y estructuralmente, en donde las colonias populares no tienden a ser menos que las de mediana clase dentro de otras demarcaciones.

El índice de inseguridad ciudadana y violencia muestra que el 66% de la población considera la entidad como insegura, superando el promedio nacional de 49%. El índice de inseguridad ciudadana y violencia asciende a 53.47% que corresponde a un nivel alto de inseguridad y violencia ciudadana. Este índice evalúa el nivel de incidencia delictiva, violencia y percepción de inseguridad ciudadana por entidad federativa.

Las 30 colonias consideradas en el estrato medio-bajo se caracterizan por servicios (transporte, alumbrado, recreativos y culturales) poco eficientes y de mediana calidad. Las edificaciones son deterioradas y carecen de mantenimiento. Puede

¹ <http://www.cij.gob.mx/ebco2013/centros/9430SD.html>. (Recuperado el 20 de Junio del 2016)

observarse la sobrepoblación en viviendas y zonas habitacionales. Existen calles y callejones asfaltados que no cuentan con el servicio de alumbrado público o no cuentan con acera, lo cual pone en riesgo a los transeúntes de las zonas. Existen escasas áreas verdes, además presentan una limitante en el acceso, por estar ocupados por jóvenes usuarios de sustancias tóxicas en diversas horas del día. La vigilancia en estas zonas es escasa. Cabe señalar que, a pesar de las deficiencias de dichas zonas, en relación a servicios educativos y de salud si se cuenta con accesibilidad y cercanía a estos.

Un ejemplo de este tipo de colonias con estrato socio-cultural medio bajo es la Colonia Pensil que se localiza en la Alcaldía Miguel Hidalgo, donde a pesar de ser una Colonia que tiene alrededor buenas referencias arquitectónicas las calles, de la colonia Pensil, donde se encuentra la Escuela “Centro Escolar México” donde se realizó la Evaluación Diagnóstica, son puntos de encuentro para personas, principalmente, drogadictas y alcohólicas, por lo cual se considera una Colonia con altos índices delictivos ².

b) Institución

La institución educativa donde se realizó la investigación tiene como misión, visión, objetivo general, valores y actitudes las siguientes:

Misión: Desarrollar competencias lectoras en los alumnos y se proyecten hacia la comunidad a través de una serie de actividades y estrategias desarrolladas en un ambiente de respeto y confianza.

Visión: Ser reconocidos como una institución que fomenta en la comunidad el gusto por la lectura, generando así mayores expectativas en relación a lo que esto provoca en su desarrollo integral.

Objetivo general: Fortalecer, incrementar y fomentar el hábito, gusto y capacidades lectoras de la comunidad educativa a través del uso de la Biblioteca escolar.

Valores y actitudes: La Escuela promueve de una manera muy importante a través de todas sus actividades que sus alumnos sean:

² <http://www.vivemx.com/col/pensil-norte.htm>. (Recuperado el 20 de Junio del 2016)

- ✓ Honestos
- ✓ Responsables
- ✓ Líderes
- ✓ Emprendedores
- ✓ Innovadores
- ✓ Y poseedores de un gran espíritu de superación personal

Y que tengan:

- Cultura de trabajo en equipo
- Respeto por la naturaleza
- Compromiso de actuar como seres respetuosos
- Pensamiento crítico
- Creatividad
- Capacidad de resolver problemas

El Centro Escolar México cuenta con una plantilla de 10 profesores frente a grupo, es decir, dos profesores para primer año, un profesor para segundo año, dos profesores para tercer año, dos profesores para cuarto año, un profesor para quinto año y dos profesores para sexto año. Cada grupo está conformado de 20 a 25 alumnos. Los profesores tienen más de 15 años de servicio, cuentan con grados de Licenciatura y/o Maestría egresados de la Escuela Normal. Además, se dispone de dos Maestros de Educación Física, una Maestra de Taller de Lectura, una Directora, dos Subdirectoras, tres trabajadores de Apoyo a la Educación, una Profesora de la Unidad de Educación Especial y Educación inclusiva (UDEEI), (ver Tabla 1). La matrícula escolar es de 234 alumnos. El inmueble está constituido por 2 edificios, con 14 aulas, una dirección, y cuenta con un patio grande donde los alumnos pueden llevar a cabo sus actividades lúdicas.

Tabla 1.

Perfiles profesionales de los docentes del “Centro Escolar México”.

Grupo	Descripción	Asignatura/Tecnología	Área del conocimiento	Nivel de preparación
	Dirección del plantel		Físico-Química	Normal Superior con título
	Subdirección Académico		Educación Especial	Licenciatura con título
6°A	Docencia frente a grupo	Docente de jornada de Preescolar y Primaria	Educación Primaria	Normal Básica con título
6°B	Docencia frente a grupo	Docente de jornada de Preescolar y Primaria	Educación	Licenciatura con título
5°A	Docencia frente a grupo	Docente de jornada de Preescolar y Primaria	Geografía	Licenciatura con título
4°A	Docencia frente a grupo	Docente de jornada de Preescolar y Primaria	Pedagogía	Licenciatura con título
4°B	Docencia frente a grupo	Docente de jornada de Preescolar y Primaria	Educación Primaria	Licenciatura con título
3°A	Docencia frente a grupo	Docente de jornada de Preescolar y Primaria	Educación Primaria	Licenciatura con título
3°B	Docencia frente a	Docente de jornada de Preescolar y Primaria	Educación Básica	Maestría terminada

Grupo	Descripción	Asignatura/Tecnología	Área del conocimiento	Nivel de preparación
	grupo			
2°A	Docencia frente a grupo	Docente de jornada de Preescolar y Primaria	Psicología	Licenciatura con título
1°A	Docencia frente a grupo	Docente de jornada de Preescolar y Primaria	Educación Primaria	Licenciatura con título
1°B	Docencia frente a grupo	Docente de jornada de Preescolar y Primaria	Problemas de aprendizaje	Licenciatura con título
ATP			Pedagogía	Licenciatura terminada
	Docencia frente a grupo	Educación Física en Educación Preescolar y Primaria	Educación Física	Licenciatura con título
	Docencia frente a grupo	Educación Física en Educación Preescolar y Primaria	Educación Física	Licenciatura con título
	Subdirección de Operación escolar		Educación Primaria	Normal Básica con título
	Promotor o maestro de la Lectura		Educación Primaria	Normal Básica con título

Nota: Tabla elaborada por la tesista

1.2. Modelo Educativo de la Institución “Centro Escolar México”

En lo que respecta a su modelo educativo como institución, la Escuela “Centro Escolar México”, se basa en el Desarrollo de Competencias, dada su ubicación está articulada con los niveles de Preescolar y Secundaria. Orientado en Campos Formativos (Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social y Desarrollo Personal y para la Convivencia) y por ende en el perfil de egreso. Centra su atención en el alumno, en sus estructuras y estrategias cognitivas, pretende la formación de personas como sujetos activos, capaces de tomar decisiones y emitir juicios de valor, lo que implica la participación activa de profesores y alumnos que interactúen en el desarrollo de la clase para construir, crear, facilitar, liberar, preguntar, criticar y reflexionar sobre la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento. Su modelo educativo, involucra cuatro rubros importantes que se indican en la Figura 3.

a) Aprendizaje colaborativo: se busca en los espacios educativos el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos.

b) Aprendizaje activo: es la estrategia de Enseñanza – Aprendizaje cuyo diseño e implementación se centra en el alumno al promover su participación y reflexión continua mediante actividades que promueven el diálogo, la colaboración, el desarrollo y construcción de conocimientos.

c) Formación integral: es un estilo educativo que pretende instruir a los alumnos un desarrollo de sus características, condiciones y explotar al máximo su potencial.

d) Metodología constructivista: la institución concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica.

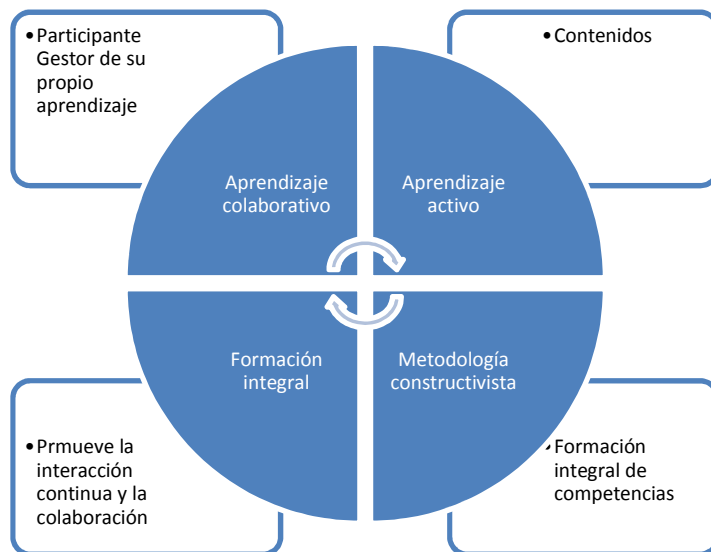


Figura 3. Modelo educativo de la Escuela “Centro Escolar México”

Dentro de las formas de trabajo de la escuela cada profesor elige los materiales que utilizará en el ciclo escolar como material de apoyo, junto con los libros de SEP. En cuanto a las festividades y ceremonias todos los lunes presentan honores a la bandera, en las efemérides más importantes realizan ceremonia. Las ceremonias de cierre de ciclo, así como la entrega de bandera de los grupos de sexto a los grupos de quinto se hacen en una ceremonia especial dado que es la entrega de la bandera de los egresados hacia los alumnos que se quedan en la institución³.

a) Aula

Específicamente en el grupo en el que se realizó la evaluación diagnóstica estuvo conformado por 18 alumnos (10 niñas y 8 niños de 5 y 6 años) dentro del salón se contó con un pizarrón blanco, un mueble para guardar materiales, 20 bancas, un escritorio y el salón se encuentra en la parte baja del edificio como se muestra a continuación:

³ Información proporcionada por la directora del plantel

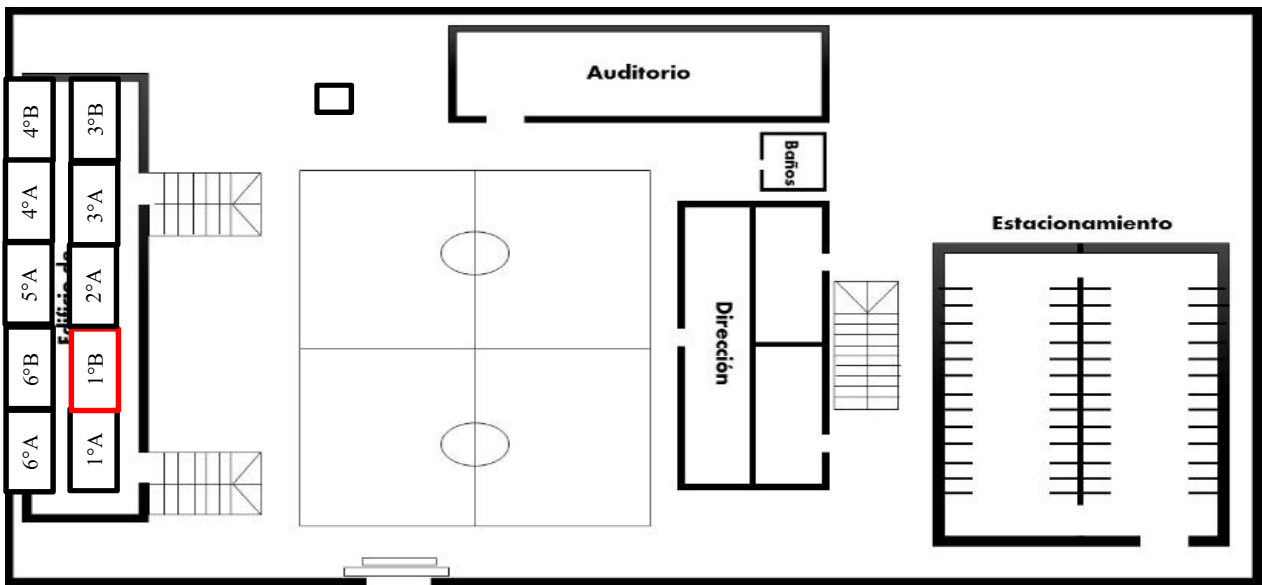


Figura 4. Croquis de la Escuela “Centro Escolar México”.

1.3. Ámbito socio-cultural

La población estudiantil que se encuentra en la Primaria “Centro Escolar México” es de nivel medio-bajo, la mayoría son procedentes de la misma Colonia o Colonias aledañas. Todos los alumnos de la institución están en la edad cronológica de acuerdo al grado escolar que cursan a excepción de primer año ya que la mayoría de los alumnos no tienen los 6 años cumplidos. Los padres de los alumnos se dedican al comercio, son empleados y algunos niños provienen de hogares de madres solteras que se dedican al hogar⁴.

Esto también puede corroborarse por el nivel máximo de estudios de los padres de familia, un mínimo porcentaje tienen carrera técnica, seguida de la secundaria y preparatoria trunca, así como la primaria, siendo estas dos últimas el mayor porcentaje donde residen los máximos niveles de estudio.

⁴ Información recaba por la tesista de los expedientes de los alumnos con consentimiento de las autoridades escolares.

Por lo tanto, como lo marca la literatura y algunos autores, en los niños de familias que provienen de un nivel socio-económico y cultural bajo se incrementa la probabilidad de que se presenten deficiencias en una serie de habilidades preacadémicas y lingüísticas, las cuales se traducen también en problemas en el desarrollo de la lectura y escritura, principalmente en los primeros grados de la Educación Primaria. Tales problemas pueden llevar a un bajo desempeño académico, a repeticiones y eventualmente a la deserción colocando a estos niños en una situación de riesgo de fracaso escolar o rezago escolar.

Por tales motivos, existe la necesidad no sólo de impulsar el desarrollo del lenguaje infantil, sino también de que los padres reciban apoyo para mejorar sus habilidades lingüísticas e interactivas con sus hijos, ya que son ellos los principales promotores de este tipo de habilidades en los niños. Es importante considerar la necesidad de diseñar estrategias de intervención donde además de la participación de los niños, se impulse la participación de sus padres.

1.4. Ámbito Pedagógico

En lo que respecta a los programas que implementa la escuela “Centro Escolar México” son:

- a) La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).
- b) Los Programas de Estudio oficiales.
- c) El Programa de la Asociación de Padres de Familia.
- f) Programa de Educación Primaria para niños y niñas migrantes.
- g) Programa Escuela Segura.
- h) Programa Nacional de Lectura.
- i) Programa Ver Bien para Aprender Mejor.

Cada uno de los programas trata de cubrir en su totalidad las necesidades de la institución educativa.

En lo que respecta al aula escolar, el profesor a cargo de los niños de primer grado se da cuenta mediante el examen diagnóstico que se les realiza a los niños al

inicio del ciclo escolar cuales son los conocimientos con los que egresan de preescolar y cuáles son las áreas que se han de fortalecer para un logro académico favorable.

Específicamente en la población de primer año se detectó que la problemática radica especialmente en la lectura y escritura de los niños, debido a que no cuentan con las habilidades precurrentes para desarrollar este aprendizaje. Por ejemplo, no saben copiar, no saben el trazado ni nombre de las letras, no saben separar en sílabas una palabra y por ende no saben leer, por ello la prioridad en los alumnos de primer año es abatir un posible rezago escolar, ya que las habilidades de lectura y escritura son necesarias y prioritarias para todas las asignaturas, ya que de lo contrario abra una deserción escolar por no desarrollar adecuadamente estas habilidades en el tiempo acorde a su edad y grado escolar.

a) Síntomas

Los síntomas que presenta la Escuela “Centro Escolar México”, es el insuficiente apoyo psicopedagógico hacia el alumnado, ya que toda la enseñanza y problemáticas de la misma las asume el profesor, siendo el único apoyo el profesor de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), lo que conlleva a que el profesor de un mal uso de los apoyos, didácticas y metodologías orientadas a los alumnos que presentan algún problema escolar en cualquiera de las Asignaturas, sin cumplir en la mayoría de las veces la planeación de la misma manera con todos los alumnos teniendo poca efectividad en la misma por la falta de apoyo hacia esta población con dificultades en el aprendizaje, no es el más idóneo por parte del profesor, debido a que la demanda de trabajo debe ser diferente a los demás alumnos y sobre todo de manera individualizada para encauzar eficazmente el aprendizaje, y aunque exista un apoyo de UDEEI es insuficiente para toda la matrícula de la escuela, asimismo habría que destacar que debido al estrato sociocultural de los alumnos, la mayoría presenta dificultades en los primeros años de la Primaria, ocasionado por el gran ausentismo de los estudiantes propiciando un rezago educativo difícil de compensar.

1.5. Planteamiento del problema

La lectura y escritura en la actualidad son de las primeras problemáticas de la Educación en México, debido al desinterés que los alumnos manifiestan, siendo de suma importancia motivar y despertar el interés de los niños por aprender, debido a que la lectura y escritura son la base para poder acceder a formas más complejas de aprendizaje. Esta problemática se acentúa por el hecho de que de acuerdo a las estadísticas oficiales un significativo número de jóvenes mayores de 15 años no cuentan con la capacidad para leer y escribir, al no asistir a la escuela o carecer de los servicios educativos (INEGI, 2010).

Específicamente en la Escuela “Centro Escolar México” donde se llevó a cabo la investigación de acuerdo a su trabajo interno dados los resultados que han tenido como centro educativo su prioridad es abatir el rezago escolar y los problemas en el dominio y manejo de las competencias lectoras y de escritura.

Dentro de la escuela los índices de reprobación y deserción están vinculados a las dificultades que los niños enfrentan en la materia de español debido a que el mayor porcentaje de deserción ocurre en los dos primeros años de Educación Primaria, grados que se consideran medulares, pues en ellos es donde el niño adquiere las habilidades básicas para el manejo del sistema de escritura, asimismo se señala que los índices de reprobación están más asociados a la enseñanza de la lectura y escritura que a la enseñanza de otras materias, muestra de ello son los indicadores de fracaso escolar, los índices de reprobación, índices de deserción escolar y los bajos índices de eficiencia terminal (Gómez, López, González y Adame, 1995).

Estas dificultades se pueden observar en el habla, lectura y escritura que son las habilidades fundamentales que permiten establecer un vínculo con todas las demás asignaturas, pues si el alumno posee el dominio de habilidades básicas como la lectura y escritura tendrá una mayor oportunidad de adquirirlas en otras materias que guardan relación con las habilidades lingüísticas esperadas.

La lectura y escritura son la base del aprendizaje, donde se privilegia la lectura para la comprensión, y es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información. Base de ello es la Educación Básica, de manera específica en la

Educación Preescolar donde se inicia la enseñanza formal seguida de la Primaria y Secundaria, con oportunidades para que todos los alumnos avancen, de acuerdo con cada nivel educativo, en el uso del lenguaje y el desarrollo de competencias comunicativas.

Con respecto al problema que presenta la lectura y escritura, en México se ha demostrado que el nivel de desempeño que los estudiantes obtienen en evaluaciones nacionales e internacionales ha sido muy pobre, en particular en la última década, es decir, en el país, existe una baja calidad educativa que no favorece a que los estudiantes cumplan con las metas planteadas inicialmente, aunque éstas representen competencias básicas para aprobar el grado de estudios cursado, debido a diversos factores que rodean al niño.

Muestra de ello son las pruebas llevadas a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que reportaron datos en los años 2003, 2006, 2009 y 2012 referentes al Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en donde se muestran los niveles en habilidades de lectura, matemáticas y ciencias, la prueba PISA (2012) abarcó 182 preguntas de las tres áreas de evaluación.

Los estudiantes mexicanos en la perspectiva internacional obtuvieron una media de desempeño en competencia lectora de 424 puntos. De los 65 países participantes, 51 se encuentran por encima de la media de desempeño de México; Montenegro, con una media de 422, es el único país con una media estadísticamente igual a la de México, y 12 se encuentran por debajo de la media de México.

Al comparar a México con sus pares latinoamericanos, se puede apreciar que los estudiantes mexicanos obtuvieron una mayor media de desempeño que Uruguay (411), Brasil (410), Colombia (403), Argentina (396) y Perú (384), así como del promedio de AL (414); sin embargo, se encuentra por debajo de la media de desempeño de Chile (441) y Costa Rica (441). México, junto con el grupo de países latinoamericanos, se encuentra por debajo de la media de la OCDE (496).

En el porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en México 54% de los estudiantes se encuentra en los niveles intermedios (2 y 3) y 41% por debajo del nivel 2. Al compararlo con el promedio AL, se observa que tiene 6% menos estudiantes en

los niveles inferiores (47% contra 41% de México) y 6% más de estudiantes en los niveles intermedios (48% contra 54% de México), mientras que en los niveles superiores México se encuentra a la par que el promedio de AL.

En lectura, el 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2) (promedio OCDE: 18%). Menos del 0.5% de los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) (promedio OCDE: 8%). El alumno promedio en México obtiene 424 puntos. El puntaje promedio en la OCDE es de 496, una diferencia con México que equivale poco menos de dos años de escolaridad (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, 2012).

Asimismo, la prueba ENLACE 2012 aplicada a estudiantes de Nivel Básico y Medio Superior, muestra que, en Educación Primaria, el 41.8% de los alumnos tenía niveles Excelente y Bueno en Español; el 44.3% tenía ese nivel en Matemáticas. En Secundaria, sólo el 20% tuvo niveles Excelente y Bueno en Matemáticas. En Español, se alcanzó el 20.7% en esas categorías. Además, muestra que cerca de la mitad de los alumnos (48.8%) presentan niveles insuficientes en la categoría denominada “habilidad lectora”, y en porcentaje de insuficiencia en Español el 79.6% de acuerdo a los datos que se reportaron en el 2014, mientras que la comprensión lectora pasó del 50% al 44.7%, y en la calificación de Español 42.8% obtuvieron la misma calificación (ENLACE, 2012 como se citó en SEP). **¿A qué se deberán los bajos porcentajes de desempeño en la asignatura de Español?**

Por ello es importante para la SEP tener éxito en la aplicación de Planes y Programas de Enseñanza de la lengua escrita puesto que depende fundamentalmente de la calidad del conocimiento y el nivel de involucramiento de los maestros de grupo respecto de los programas de enseñanza de la lectura y escritura, y así impulsar estrategias educativas que inicien desde los primeros años, ya que es en estas etapas que los niños incorporan a su repertorio habilidades relacionadas con la lectura y escritura. Dichas habilidades serán la base de toda la vida escolar y social del alumno; de lo contrario las deficiencias en estas etapas iniciales afectarán la ejecución académica del alumno, contribuyendo al fracaso escolar y el no cumplimiento y obtención de los contenidos curriculares que marcan los programas de la SEP,

asimismo, la propia institución educativa puede tener apoyo psicopedagógico para fortalecer lo que se realiza en el aula.

Las habilidades relacionadas con la lectura y escritura son: la dirección de la lectura, la comprensión de lo que es una letra, una palabra y una oración; los tipos y usos de materiales impresos (revistas, periódicos, folletos, anuncios, libros), la búsqueda de significado en los textos y el reconocimiento de algunas palabras.

Además, cada habilidad fortalece a la otra en la medida en que se aprenden de manera concurrente. Otro factor que promueve el aprendizaje de la lectura y escritura es la interacción social con una comunidad que introduce al niño poco a poco en las prácticas cotidianas relacionadas con la lengua escrita. Aunque también la lectura y escritura se pueden abordar en los programas mediante diferentes teorías como son la teoría del conocimiento constructivista y la teoría Conductual no tomados como un método de enseñanza sino como teorías de conocimiento. Donde la interrogante de *¿Cómo aprendemos a leer y a escribir?*, será abordada a través del aprendizaje en contextos funcionales y significativos a través de la interacción con la maestra, los compañeros o cualquier adulto.

Debido a esto la SEP en 2011 planteó mediante la RIEB buscar con sus nuevos Planes de Estudio a nivel Primaria una educación articulada tanto curricular como pedagógica, siendo el resultado de una coordinación y comunicación permanente y efectiva entre todas las instancias y actores educativos como autoridades, directivos, maestros, padres de familia, alumnos y elaboradores de material didáctico, fungiendo como agentes fundamentales de la intervención educativa.

De manera más específica, en los Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica dentro de la materia de Español se aborda el estudio del lenguaje, centrando sus prácticas sociales del lenguaje, en los modos de interacción de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales. Asimismo, esta asignatura busca fortalecer las habilidades comunicativas de los niños, con esta asignatura, se busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos en prácticas sociales; formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de

interactuar por medio del lenguaje y que, en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y, en segundo lugar, el conocimiento de la lengua, tomando en cuenta los estándares curriculares de Español, es decir, elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo, agrupados en cuatro componentes: *expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua*.

Es así que el Plan de Estudios de Educación Primaria busca como necesaria una Educación Básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja; por ejemplo, el uso eficiente de herramientas para pensar, como el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el propio conocimiento, es decir, con la RIEB lo que se pretende es lograr que los alumnos desarrollen competencias como propósito educativo central, dicho de otra manera implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) y el saber ser.

El propósito real de la Reforma de Educación Básica 2009-2012; fue el de enseñar el Español en Primaria para que los estudiantes “construyan los conocimientos y competencias necesarias y participen activamente en las prácticas sociales más comunes en la escuela, la familia y la comunidad” por lo cual los contenidos de enseñanza - aprendizaje se estructuran en cada grado escolar en tres ámbitos de prácticas sociales del lenguaje: el estudio de la literatura, la comunidad y la familia (SEP, 2008).

Mientras que los Programas de enseñanza básica tienen como objetivo fundamental el que los niños aprendan a leer y escribir, dicho aprendizaje si bien no garantiza, por lo menos probabiliza el que tengan acceso a mejores oportunidades de vida, debido a que en la mayor parte de los países latinos el leer y escribir son requisitos para cualquier oficio o trabajo por sencillo que sea. Particularmente el Programa de primer grado no señala que los niños deban leer de manera convencional al concluir el primer año de Educación Primaria, sino que se busca ponerlos en contacto con los textos y que comiencen a leer y escribir, en este caso, con apoyo del docente, ya que se considera el primer ciclo de la Educación Primaria para el proceso de adquisición de la lectura y escritura de forma convencional.

De esta manera, al tener oportunidades de leer y escribir los niños ponen en acción lo que piensan sobre la escritura y con ello reelaboran sus planteamientos, y logran concepciones cada vez más cercanas a lo convencional (Guía del maestro, 2011), lo cual lleva a plantear la siguiente reflexión: **¿Los alumnos de primer año logran desarrollar las competencias de lectura y escritura?**

Sin embargo, la propia SEP en 2001 señaló que aún persisten resultados que evidencian que los alumnos tienen escaso desarrollo en las competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas y presentan dificultades para la adquisición de conceptos básicos de otras disciplinas.

A pesar de que en esta última década, en México se han realizado grandes inversiones en materia de infraestructura, y se han renovado Planes y Programas de estudio, así como materiales educativos se carece de la certeza sobre el efecto real de los nuevos currículos, materiales y textos sobre el aprendizaje de los niños mexicanos (SEP, 2001) y más preocupante es que hacen falta evidencias claras sobre lo que los alumnos de Educación Básica aprenden efectivamente respecto al currículo establecido (Latapí, 2001).

Existen algunas reflexiones y evidencias de las dificultades en la organización de los contenidos en la enseñanza de la lengua escrita en las Escuelas Primarias, y sobre problemas de validez de constructo en la organización de la ejecución de los niños en componentes lingüísticos como lo marcan los Planes y Programas de Español por parte de la SEP, así como en los libros de texto gratuito (Bazán, Castañeda, Macotela y López, 2004).

Una limitación más, va encaminada con las actividades de reflexión y práctica contempladas en los Programas de Español, las cuales quedan subordinadas a los proyectos académicos, que a su vez están organizadas por ámbitos de práctica de lenguaje, pero como contenidos y no por competencias, ya que éstas están subordinadas a los contenidos y que incluso dentro de un mismo bloque no hay correspondencia para generar competencias integradas, por lo cual muchos profesores recurren a llevar su plan de clase y actividades dentro del aula con materiales de editoriales donde su contenido corresponde con los programas vigentes y los libros de texto para seguirlos tanto en orden como en contenido, lo cual no puede verse en los

materiales proporcionados por la SEP, debido a que los bloques no corresponden en páginas al libro que se maneja como base y hay una incongruencia entre el propósito a cubrir y el paginado del bloque, por lo cual el profesor tiene la dificultad de poder vincular plenamente los libros con las actividades del programa de estudio (Guía del maestro, 2011). La enseñanza de competencias en situaciones de aprendizaje consiste en un reto para la planeación educativa e implica establecer condiciones de interacción que permitan una actuación eficiente de parte de un alumno en un contexto determinado que incluye conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes.

Con respecto a lo anterior, la problemática actual de la Educación Básica mexicana y particularmente la del aprendizaje de la lengua escrita y oral ofrece un escenario de oportunidades y de demanda para la generación y aplicación de conocimiento psicológico. Al asumir el modelo de campo psicológico se aproxima a la concepción de Vigotski (1979) en cuanto a que el lenguaje escrito es la culminación de un largo proceso de determinadas y complejas funciones del comportamiento del niño el cual se transforma en un sistema de signos que simbolizan relaciones entre esos signos. Lo anterior, lleva a plantear como cuestionamiento central lo siguiente: Debido a las barreras que se tienen en el aprendizaje **¿de qué manera se pueden trabajar y abordar los métodos para la adquisición de la lectura y escritura?**

1.6. Supuesto de Investigación

Desde una perspectiva de gestión de los aprendizajes, es posible fomentar el aprendizaje de la lectura y escritura en niños de primer grado de Educación Primaria a partir de evaluaciones psicológicas, desde las cuales se diseñe un programa de intervención que incremente el aprendizaje de la lectura y escritura, para contribuir al logro y consolidación de los aprendizajes esperados.

CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL

En este capítulo se describirá el papel actual de las políticas internacionales y nacionales sobre el Sistema Educativo con el objetivo de dar un panorama acerca de cómo se está llevando a cabo el modelo educativo y la serie de cambios que han venido siendo precedentes de su transformación.

2.1. Política Internacional

En la Declaración Mundial sobre Educación para todos efectuada en Jomtien Tailandia, (SEP, 2010), se retoman las consideraciones a plantearse para atender las necesidades básicas del aprendizaje incluyéndose la lectura, escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas como contenidos básicos (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes), ambos necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir.

Desde 1997, el Informe Delors (Delors, 1995) planteó como requerimientos de la Educación del Siglo XXI, cuatro aprendizajes fundamentales, que, en el transcurso de la vida de cada individuo, deberán constituirse en los 4 pilares del conocimiento:

+ Aprender a conocer: aprender los instrumentos de la comprensión, capacidad metacognitiva que implica la selección de distintas formas para seguir aprendiendo durante toda la vida.

+ Aprender a hacer: para influir en el propio entorno, las personas deben saber resolver autónomamente sus problemas o desafíos, teniendo la capacidad de movilizar recursos teóricos, metodológicos para la solución de problemas emergentes.

+ Aprender a vivir juntos: participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, desarrollar una disposición para participar ciudadanamente y valorar la diversidad.

+ Aprender a ser: recoge elementos de los tres anteriores, desarrollar a la persona integralmente atendiendo a las diferentes dimensiones del ser humano (cognitivas, relativas a conceptos, principios, hechos y fenómenos; procedimentales relativas a las habilidades y destrezas).

Mediante estos cuatro pilares se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro.

Lo anterior conlleva una serie de desafíos cognitivos enfocados a atender problemas relevantes de nuestro mundo, traduciéndose esto en la puesta en marcha de una escuela para la vida, donde se coloca al alumno en los enigmas de la existencia en el mundo social y natural, a través de la promoción de aprendizajes concretos y funcionales, apoyándose en metodologías activas capaces de abordar aprendizajes con alta complejidad de manera sistematizada, donde el conocimiento por aprender es significativo en tanto pueda ser relacionado con conocimientos y experiencias anteriormente adquiridos (Ausubel, Novak & Hanessian, 1983; como se citó en García, 2011).

El contexto en el que se desenvuelve la humanidad en la actualidad plantea la necesidad de desarrollar un nuevo modelo educativo que considere los procesos cognitivo conductuales como comportamientos socio afectivos (aprender a aprender, aprender a ser y convivir), las habilidades cognoscitivas y socio afectivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer), que permitan llevar a cabo, adecuadamente, un papel, una función, una actividad o una tarea (Delors, 1995), por lo que el conocimiento debe ser el producto de contenidos multidisciplinarios y multidimensionales (Frade, 2009; como se citó en García, 2011), que demanden una acción personal de compromiso, en el marco de las interacciones sociales donde tienen y tendrán su expresión concreta. Entre los factores que perturban la docencia del profesor de acuerdo al informe de Delors (1995) son el rápido crecimiento del número

de alumnos y en un estancamiento de los programas, las *deficiencias formativas de los alumnos y la deserción escolar*. La deserción es el resultado de la conjugación de una serie de factores que, si son atendidos a tiempo y de manera eficaz, podrían disminuir los niveles de abandono del sistema educativo que se presentan actualmente.

El atraso escolar ocurre como resultado de una serie de factores socio-familiares y socio-escolares; existen aspectos de la vida cotidiana de los alumnos que pueden ser predictores o determinantes del atraso escolar. La organización del espacio físico y el equipamiento de las aulas pueden llegar a convertirse en otra de las problemáticas que dificultan el éxito en la implementación de las reformas. Las aulas de las escuelas públicas no cuentan con un mínimo de materiales organizados, etiquetados y propios para el desarrollo de distintos tipos de habilidades.

El problema planteado en el Informe elaborado por la Comisión presidida por Jacques Delors resulta de vigencia muy actual no sólo por la cercanía de la fecha de publicación del Informe (1996), sino porque muchos han sido los países, entre ellos, que a partir de sus propuestas y recomendaciones han organizado sus reformas curriculares. Y con base a las recomendaciones que se brindan en el informe de Delors de acuerdo a las estadísticas educativas, las propuestas que emite están cargadas de practicidad y son viables de aplicación en lapsos temporales más o menos largos dependiendo de las condiciones económicas, las infraestructuras, el manejo de las nuevas tecnologías y la disposición de cada uno de los países.

2.2. Política Educativa Mexicana

Es importante resaltar que un educador implica, promover el espíritu crítico y analítico de sus alumnos, despertar en estos el sentido del humor y el aprecio por la vida. Dicho de otra manera, el docente debe ser constructor de su práctica pedagógica, implicando una responsabilidad, creatividad y objetividad que se debe adoptar en todas las funciones que conlleva el papel protagónico del maestro(a). Cuestionando en su experiencia de práctica a ¿quiénes? va dirigido el proceso educativo. ¿De dónde provienen los alumnos(as), y ¿cuál es la condición social, económica y cultural que los rodea? Así mismo debe cuestionarse constantemente ¿cómo desarrollar una

experiencia educativa que responda a las necesidades e intereses de sus alumnos?, ¿cómo dirigir un proceso educativo que se ajuste a las exigencias de una sociedad cambiante?, y ¿cómo mejorar cada día la práctica pedagógica en aras de contribuir a la consolidación de una educación de calidad? (Olivares y Mairena, 2002).

2.3. Implicaciones del enfoque de competencias en la Educación

Básica

La piedra angular del enfoque curricular basado en competencias son los perfiles profesionales ya que declaran las capacidades y competencias disciplinarias específicas y genéricas transversales que poseerán los egresados. Donde para la UNESCO las competencias son la síntesis de capacidades volitivas, procedimentales y cognitivas, por lo cual el sistema educativo se debe organizar a manera de cada estudiante desarrolle competencias que le permitan conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor, y en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia interna, y en un mundo global e interdependiente (González, 2007).

De manera internacionaliza y mundializada los estudios curriculares y las reformas educativas, el currículo, la enseñanza y la evaluación del aprendizaje tienen como eje a las competencias las cuales son definidas por Pinar (2003; como se citó en González, 2007) como un sistema técnico de conductas observables prescritas, con pretensiones de universalidad y neutralidad o como resultado de análisis funcionales de tareas que, cuando se han intentado llevar a la escuela, terminan siendo la sumatoria de conocimientos declarativos, más contenidos procedimentales y actitudes. Mientras que Coll (2007) concibe a las competencias como la funcionalidad del conocimiento, de la posibilidad de integrar y poner en acción saberes y capacidades, del gran peso que se otorga al contexto social y cultural, así como la necesidad de formar aprendices competentes para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y poder adquirir capacidades metacognitivas para el aprendizaje autónomo y autodirigido.

Por ello no debe responsabilizarse al docente de la implantación de los modelos educativos por competencias, sino debe de interpretarse como un reconocimiento a la

importancia de la tarea docente, al papel protagónico del profesor en la mediación del encuentro del estudiante con el conocimiento, en su potencial como agente educativo (Díaz, 2014).

Debido al papel que tiene las competencias en el Sistema Educativo a nivel nación pretende desarrollar en los estudiantes competencias para la vida, a sabiendas de que el sistema no está preparado para ello, debido a lo cual el reto del desarrollo de las competencias es metodológico y reside en las escuelas, donde la Reforma Integral de la Educación Básica, busca que se reflexione acerca del contexto y necesidades, de manera que pueda construir situaciones didácticas pertinentes y ajustadas, el docente deber ser competente en la posibilidad de recrear situaciones didácticas, tareas generativas, situaciones de aprendizaje complejo, actividades orientadas a adquirir y movilizar conocimientos en relación con problemas en contextos reales (Díaz, 2014).

Siendo parte importante dentro del ámbito educativo, las competencias constituyen un eje orientador de la RIEB, donde se busca que el alumno adquiera una serie de conocimientos, habilidades y actitudes a fin de que, al concluir la Educación Básica, cumpla con el perfil de egreso, esto se va a conseguir promoviendo en los alumnos las cinco competencias para la vida que se desarrollaran durante todo el trayecto formativo, desde el nivel Preescolar hasta el de Secundaria, por medio del diseño de las “secuencias didácticas”, vinculadas con situaciones concretas de la vida diaria.

Respecto con lo anterior, el mayor y principal reto que se ha establecido la Secretaría de Educación Pública es elevar la calidad de la educación, ya que, si los maestros no hacen realidad la reforma en sus aulas, difícilmente podrán alcanzarse las metas propuestas (SEP, 2009).

2.4. La necesidad de un nuevo modelo educativo

La necesidad de un nuevo Modelo Educativo de acuerdo a la UNESCO (1992) es que, desde hace más de veinte años, el conocimiento se convertirá en el elemento central para la nueva sociedad, incluso en el ámbito de la reproducción material de vida, obligando a la humanidad a desarrollar sus capacidades de innovación y creatividad,

donde el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) serán determinantes para generar mayores posibilidades para la comunicación y el diálogo intercultural de acuerdo a Hopenhayn, (2002; como se citó en García, 2011). Por ello, el nuevo modelo educativo deberá basarse en las características de la sociedad del conocimiento, lo que demanda integrar las TIC a la práctica docente para retomar los aportes de las ciencias, la tecnología y humanística, al conocimiento en general, valorando sus implicaciones y su inclusión.

El nuevo Modelo Educativo a desarrollar, requiere ser implementado con base en el concepto de competencias, combinando destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión para aprender además del saber cómo, posibilitándose que el educando pueda generar un capital cultural o desarrollo personal, donde las competencias deben ser consideradas como parte de la capacidad adaptativa cognitivo-conductual que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos sociohistóricos y culturales.

Cabe aclarar que las competencias no se adquieren o desarrollan en abstracto, sino a partir de situaciones concretas, en espacios concretos, con y por personas concretas, a través de actividades “concretas” que forman parte del quehacer del educando. De esta manera, la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.), por parte del sujeto que demandan de éste: “desempeños voluntarios, conscientes y racionales reflejados en actitudes que demuestran valores éticos” (Coll, 2007 p. 20).

El cambio del modelo educativo “tradicional” a un modelo basado en competencias, debe ser realizarse de manera cuidadosa debido a que las competencias pueden ser interpretadas desde ópticas muy diferentes (Akhyar, 2010; como se citó en García, 2011), las competencias se deberán desarrollar para garantizar la calidad de vida de la nueva humanidad, y no estar en función exclusiva del aparato productivo (Coll, 2007). A diferencia del diseño curricular tradicional, donde los conocimientos se apilan unos sobre otros en el caso de las competencias el desempeño es el reflejo de cómo se han logrado articular los saberes, las actitudes y

las aptitudes del individuo para que éste logre dar un salto cualitativo donde el todo es algo totalmente diferente a la suma de las partes, puesto que la capacidad de respuesta del individuo está determinada a través del perfil de egreso.

Según la Secretaría de Educación Pública (2009), el currículo a implementar en un nuevo modelo educativo basado en competencias integra los siguientes tipos:

1. Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, *aprender a aprender*, movilizando los distintos saberes: conceptuales, procedimentales, actitudinales y valores en la solución de diversas situaciones.

2. Competencias para el manejo de la información. Movilización de saberes para identificar, valorar, seleccionar, sistematizar y utilizar información, así como el conocimiento y manejo de estrategias para el estudio y la construcción del conocimiento.

3. Competencias para el manejo de situaciones. Organizar y animar a los alumnos a diseñar proyectos de vida que incluya diversos ámbitos de desempeño: social, cultural, académico y económico.

4. Competencias para la convivencia. Relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; trabajar en equipo, en colaboración para el logro de metas o propósitos establecidos.

5. Competencias para la vida en sociedad. Capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales.

2.5. Importancia de la transdisciplinariedad en el Modelo Educativo por Competencias

El enfoque por competencias vislumbra una educación orientada hacia las necesidades, centrada en el alumno que aprende, explotar sus talentos y capacidades, desarrollar su personalidad, con la intención de mejorar sus condiciones de vida y participar en la transformación de la sociedad de la que forma parte.

Por ello, es necesario utilizar una metodología con un enfoque transdisciplinar, que al mismo tiempo nutra y fortalezca el pensamiento complejo, crítico y creativo

(SEP, 2010). La transdisciplinariedad es, una disciplina del pensamiento, ya que en ella confluyen distintos saberes que pertenecen a diversas ciencias que al fin y al cabo son disciplinas, por lo cual debe entenderse lo transdisciplinar como algo que simultáneamente ocurre entre disciplinas, su unidad es el conocimiento y su finalidad la comprensión del mundo debido a que lo que busca no es el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas aquellas que atraviesen y trasciendan hacia el abordaje de diversas situaciones que necesitan ser atendidas y solucionadas. El Sistema Educativo tendrá la obligación de proponer un encuentro entre lo teórico y lo práctico; lo filosófico y lo científico, ya que el ser humano lleva, en esencia, una triple realidad (Morín, 2002).

Las competencias deben estar inmersas dentro de los Programas de Educación y tener al mismo tiempo una transdisciplinariedad pero además deben ser evaluadas por el docente, basándose en el desempeño del alumno ante distintas actividades y problemáticas relacionadas con el contexto a modo de indicador de logro, de cómo se cubren las metas y se alcanzan los desempeños planteados y requeridos. Ya que la evaluación debe ayudar al docente a determinar si el alumno está logrando el desempeño esperado (Rial, 2007).

La evaluación, en el Modelo Educativo por competencias, deberá basarse en cuatro elementos: la formación, promoción, certificación y mejora de la docencia ya que implica procesos de retroalimentación tanto para los estudiantes como para los docentes. Por lo tanto, la evaluación tendrá dos funciones: una de carácter social que es de información a padres, alumnos y sociedad en general sobre los resultados alcanzados mediante una certificación; y otra pedagógica, que corresponde el docente cuando hace un balance al final de un curso o periodo y que aporta información útil respecto a las adecuaciones curriculares que habrá de realizar para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Jorba & Sanmartí, 1993).

Según Perrenoud (2007) señala que para lograr esto, será necesario abordarlo bajo dos concepciones: primero, la autorregulación que el alumno hace de sus propios procesos de pensamiento y aprendizajes que persigue favorecer la interacción social en el aula, partiendo de que los alumnos no aprenden solos, y segundo, de la confrontación de ideas, la argumentación y validación de dichas argumentaciones que

hacen con sus pares y con el profesor, lo que facilita la auto-socioconstrucción del saber.

Mientras que por otra parte las competencias del docente de acuerdo a Perrenoud (2007) deben movilizar varios recursos conceptuales, cognitivos, procedimentales, actitudinales y valórales para hacer frente a diversos tipos de situaciones entre ellas están:

1. Organizar y animar las situaciones de aprendizaje: conocer el currículum, los aprendizajes esperados que deben alcanzar los alumnos al término de un grado o ciclo escolar, utilizar metodologías con enfoques por competencias: proyectos, casos, ABP, dilemas éticos, consignas.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes: observar y evaluar a los alumnos en su desempeño, evaluar con un enfoque formativo. Promover la regulación de los aprendizajes.

3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación: atender la diversidad de alumnos que conforman la clase-grupo. Aplicar adecuaciones curriculares de apoyo a alumnos que lo requieran. Promover el trabajo entre pares.

4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo: fomentar la autoevaluación, la competencia del aprendizaje permanente, negociar proyectos a trabajar, así como dar a conocer los propósitos que se persiguen con las actividades a realizar.

5. Trabajar en equipo: utilizar metodologías de trabajo que desarrollen competencias, abonar al trabajo colaborativo, analizar situaciones que aquejan a la sociedad en su entorno inmediato o lejano (globalización).

6. Participar en la gestión de la escuela: contribuir a la elaboración de un proyecto escolar que sea una herramienta organizativa funcional que oriente el trabajo del colectivo hacia el logro de los propósitos educativos.

7. Informar e implicar a los padres: consolidar el carácter social de la evaluación, al dar rendimiento de cuentas a los padres de familia de avances o dificultades en el aprendizaje de los alumnos.

8. Utilizar las nuevas tecnologías: aprovechar los recursos de la información y comunicación que pueden apoyar la educación.

9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión: promover un ambiente de diálogo como forma de solucionar los conflictos. Prevenir la violencia en la escuela.

10. Organizar la propia formación continua: establecer un trayecto formativo que contribuya a la mejora de la gestión pedagógica.

Por lo cual, con respecto al enfoque que tienen las competencias en la Educación Básica el nuevo modelo educativo requiere de una estructura curricular, que potencie el desarrollo de las competencias tanto a nivel individual como colectivo, sin que ello conlleve a forzar a los sujetos a realizar o asumir tareas para las que no estén aptos. Y el diseño curricular debe estar contextualizado en tiempo y en espacio, ya que a través del mismo se procurará responder a los problemas, dilemas y demandas que irá planteando la nueva realidad que se irá conformando (García, 2011).

El cumplimiento de las competencias dentro de la escuela debe ser para satisfacer los objetivos de los planes y programas de estudio.

Con respecto al problema que presenta la lectura y escritura en México se ha demostrado que el nivel de desempeño que los estudiantes obtienen en evaluaciones nacional e internacionales ha sido muy pobre, en particular en la última década, es decir, en México existe una baja calidad educativa que favorece que los estudiantes no cumplan con las metas planteadas inicialmente, aunque éstas representen competencias básicas para aprobar el grado de estudios cursado, debido a diversos factores que rodean al niño.

Muestra de ello son las pruebas llevadas a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico que reporto datos que muestran la escasa aptitud de los estudiantes en este ámbito. Es por ello que se considera un área de oportunidad para trabajar estas habilidades y competencias ausentes en los niños de primer año de Primaria con el diseño de una nueva metodología que promueva el desarrollo y adquisición de la lectura y escritura objetivo que persigue la presente investigación.

2.6. Análisis sobre las evaluaciones establecidas en el Sistema Educativo Nacional.

Durante el año 2002 la Dirección General de Evaluación (DGE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue la única instancia gubernamental en Educación Básica responsable de evaluar al Sistema Educativo Nacional (SEN). Para ello, desde su creación, en la década de los años setenta, la DGE ha diseñado y operado un sinnúmero de programas e instrumentos evaluativos con el fin de conocer los resultados educativos de las Escuelas Primarias y Secundarias del país (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA).

El tema de la evaluación educativa fue vía indispensable para mejorar la Calidad de la Educación Nacional; debido al impacto de los resultados de aprendizaje de las evaluaciones internacionales, como es el caso de PISA (por sus siglas en inglés, *Programme for International Student Assessment*).

Más tarde el PRONAE estableció dos grandes metas: *a)* la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y *b)* la redefinición de las funciones de la DGE. Con la idea de evaluar la Calidad de la Educación en México, la DGE desarrolló, desde hace más de un lustro, lo que ahora se conoce como las Pruebas de Estándares Nacionales (PEN). Dichos instrumentos fueron utilizados en el periodo 1998-2003, con muestras representativas de escolares de todo el país. Sin embargo, al crearse el INEE, estas pruebas pasaron a ser parte de su responsabilidad; función que asumió de manera parcial con el análisis de los resultados de la aplicación realizada.

Los principales propósitos de la evaluación del aprendizaje del INEE son:

- Conocer el logro académico de los estudiantes a niveles estatal y nacional.
- Contribuir al conocimiento de los alcances y limitaciones del Sistema Educativo Nacional.
- Emitir juicios de valor contextualizados que sirvan para apoyar una toma de decisiones documentadas.
- Complementar los procesos evaluativos existentes, desarrollados por otras instancias y programas nacionales e internacionales (como DGE y PISA).
- Aportar elementos para enriquecer la rendición de cuentas a que tiene derecho la

sociedad mexicana.

Las PEN se diseñaron con la idea de evaluar las habilidades cognitivas más que los conocimientos. Para ello se desarrollaron varias pruebas de comprensión lectora y matemáticas, dirigidas a estudiantes de Primaria y de Secundaria. En el primer caso las evaluaciones se construyeron por grado escolar (2º, 3º, 4º, 5º y 6º); para Secundaria se realizó una sola prueba dirigida a estudiantes de los tres grados, pero al paso del tiempo se encontró que tenía deficiencias en las especificaciones de los contenidos, no se diseñaron con una metodología *ex profeso* para su equiparación, los reactivos ancla no tuvieron la misma ubicación en las distintas versiones de las pruebas y ninguna evaluación se piloteó antes de su aplicación, esto se debió a que las pruebas no se diseñaron estrictamente con el propósito de evaluar los contenidos de los Planes y Programas de Estudios Nacionales (Backhoff, Sánchez, Peón, Monroy & Tamachini, 2006).

Tomando en cuenta estas las limitaciones de las PEN el Consejo Técnico del INEE optó por la elaboración de un Plan General de Evaluación del Aprendizaje en el cual se consideró la construcción de una nueva generación de pruebas nacionales, los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), cuya preparación se inició en febrero de 2004 y su primera aplicación a nivel nacional se programó para junio de 2005 (INEE, 2004).

2.6.1. Prueba EXCALE

Los EXCALE son pruebas *criteriales* porque se diseñaron para conocer con precisión el grado de dominio que el estudiante tiene sobre un conjunto de contenidos específicos. El referente para interpretar los resultados de los EXCALE es la cantidad y tipo de material que el estudiante maneja del universo de contenidos evaluados, o constructo de la prueba (Popham, 1990 como se citó en Backhoff, Sánchez, Peón, Monroy & Tamachini, 2006). Estas pruebas ayudan a evaluar la posesión de conocimientos y habilidades escolares; a diferencia de las normativas que se utilizan con propósitos de ordenamiento y selección de individuos y donde se pone menor énfasis en los contenidos específicos que evalúan, de manera general las pruebas EXCALE están

alineadas al currículum porque se elaboran con una metodología *ad hoc* para evaluar, con mucha precisión, los contenidos curriculares (habilidades, conocimientos, competencias) que se definen en los Planes y Programas de Estudios Nacionales, tienen un diseño de opción múltiple y todos los reactivos de este tipo contienen cuatro posibles opciones de respuesta (Backhoff, Sánchez, Peón, Monroy & Tamachini, 2006).

2.6.2. Prueba ENLACE

A partir del año 2006, tuvo arranque un Programa de Evaluación Externa (la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE), que tiene como rasgo de diferenciación respecto a la realizada por el INEE, su carácter censal, la intención de devolver resultados en todos los niveles posibles de desagregación de la información y el hecho de que es realizada desde la propia SEP, lo que para algunos limita la credibilidad de sus resultados debido a que el enfoque del INEE, se centró en la Evaluación de la Calidad del Sistema Educativo, y todos los proyectos que realizaron son muestrales y no estaban concebidos para difundir información de manera individual.

La prueba ENLACE ha crecido en forma acelerada abarcando cada vez más grados y asignaturas, en los primeros años sólo en la Educación Básica pero más recientemente, también en la Educación Media Superior.

2.6.3. Prueba PISA

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) es un marco de referencia internacional que permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos que concluyen la Educación Básica, y evalúa algunos de los conocimientos y habilidades necesarios que deben tener para desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento.

La prueba PISA se ha convertido en un consenso mundial educativo que perfila las sociedades contemporáneas a partir de tres campos de desarrollo en la persona: la lectura como habilidad superior, el pensamiento abstracto como base del pensamiento

complejo, y el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social (Plan de estudios, 2011).

El conjunto del currículo debe establecer en su visión hacia el 2021 generalizar, como promedio en la sociedad mexicana, las competencias que en la actualidad muestra el nivel 3 de PISA; eliminar la brecha de los niños mexicanos ubicados hoy debajo del nivel 2, y apoyar de manera decidida a quienes están en el nivel 2 y por arriba de éste. La razón de esta política debe comprenderse a partir de la necesidad de impulsar con determinación, desde el sector educativo, al país hacia la sociedad del conocimiento.

PISA evalúa tres competencias, llamadas por la OCDE (lectura, matemáticas y ciencias). Todas las competencias se valoran cada tres años, pero una de ellas ocupa la mayor parte del tiempo de evaluación de PISA mientras que de las otras dos solo se hace un breve sondeo.

La edición de 2012 se centró en Matemáticas y ha incluido una prueba digital de resolución de problemas y otra de competencia financiera. La edición de 2015 se centró en las ciencias. El estudio principal se aplicó en formato digital y además de las ciencias (la lectura y las matemáticas) se piensa introducir una prueba de resolución de problemas en colaboración, además de la competencia financiera, que ya ha sido introducida como objeto de evaluación por el PISA.

PISA es Educación Comparada sólo en su forma nominalista tradicional (se compara A con B con C y así sucesivamente). PISA parece la Educación Comparada porque “todo el mundo sabe” que la Educación Comparada “compara” los Sistemas Educativos. En este orden de cosas, la suposición de que PISA es “Educación Comparada” debido a su forma, resulta desafortunada y se basa en una visión de la misma de hace, por lo menos más de sesenta años.

Tomando como referente las descripciones de cada prueba en distintas evaluaciones a nivel nacional se ha mostrado la insuficiencia educativa, como son las pruebas llevadas a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que reportaron datos en los años 2003, 2006, 2009 y 2012 referentes al Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en donde se muestran los niveles en habilidades de lectura, matemáticas y ciencias,

ubicando los puntajes de estudiantes mexicanos debajo de países latinoamericanos como Uruguay y Chile. Uno de los datos preocupantes que se han encontrado en las estadísticas es que solamente el 7% de los estudiantes pueden ser considerados buenos lectores de acuerdo a los criterios establecidos por este organismo, clasificando al resto como regulares o malos lectores, relacionado a esto, las medias en matemáticas son las más bajas entre los países evaluados.

Asimismo, la prueba ENLACE (2012) aplicada a estudiantes de nivel Básico y Medio Superior, muestra que cerca de la mitad de los alumnos presentan niveles insuficientes en la categoría denominada “habilidad lectora”, incrementándose el porcentaje de insuficiencia en Español con el 57.2% y como bueno y excelente el 42.8%.

Es por ello que se tiene la necesidad de que los niños implementen diferentes acciones en las actividades cotidianas, para ir perfeccionando habilidades lingüísticas, orales y escritas, a través de la interacción con un adulto o con otros niños más experimentados. Ya que los niños de nivel Primaria se encuentran enmarcados en diversos contextos, a partir de los cuales incursionan en conductas que posibilitan el desarrollo de habilidades propias de distintos juegos de lenguaje, particularmente aquellos que se encuentran dirigidos al desarrollo de posteriores competencias académicas relacionados con la lectura, la escritura y las matemáticas.

Por ello la importancia para el país y la sociedad de impulsar estrategias educativas que inicien desde los primeros años, ya que es en estas etapas que los niños incorporan a su repertorio habilidades relacionadas con la lectura y la escritura. Dichas habilidades serán la base de toda la vida escolar y social del alumno; por ende, es factible pensar que las deficiencias en estos ámbitos en etapas iniciales afectarán la ejecución académica del alumno, contribuyendo al fracaso escolar y el no cumplimiento y obtención de los contenidos curriculares que marcan los Programas de la SEP.

De ahí surge la necesidad de orientar la investigación y los trabajos de intervención a los procesos educativos básicos, analizando los errores específicos y las condiciones y situaciones bajo las cuales se presentan los mismos, incluyendo las características individuales, y el entorno escolar.

2.7. Reforma Integral de la Educación Básica (2009)

En la actualidad la Reforma Integral de Educación Básica (*RIEB*) es una política pública que pretende favorecer la formación y el desarrollo de competencias para la vida en los alumnos y que ha unificado el trayecto formativo de Preescolar hasta Bachillerato, unificar los trayectos formativos de la Educación Básica, puede ayudar a subsanar el retraso académico del país en las esferas internacionales establecidas por la OCDE, sin embargo, en las esferas nacionales y sobretodo locales, estas adecuaciones parecen ajenas, esto no significa que no se deban cumplir los propósitos y las actividades académicas propuestas en dicha reforma, por el contrario, al acceder e implementar cada reforma curricular establecida por el Estado, los centros escolares deben generar estrategias metodológicas que permitan operar con mayor equidad y justicia social posible garantizando así el noble propósito del Artículo 3º Constitucional.

Lo que se implica en el marco de la RIEB, el conocimiento y práctica de los principios pedagógicos. Se revitalizan los principios centrales de la política educativa, a través del impulso del respeto y el cumplimiento del derecho a la educación de todos los niños y las niñas, comunicar y sensibilizar a las comunidades educativas en torno a los principios de la justicia y la equidad generando las acciones y estrategias pertinentes para eliminar o disminuir las barreras, promover un proceso de atención educativa con calidad, consolidar el enfoque de competencias en el proceso formativo de los alumnos y las alumnas a través de la comprensión amplia y profunda del diseño del currículum y su reconstrucción cotidiana en los distintos espacios educativos, así como el priorizar una formación centrada en las competencias para la vida, e innovar la práctica docente cuya prioridad y énfasis se coloque en el aprendizaje.

Con la implementación de la RIEB se busca fundamentar las herramientas necesarias para contribuir en la medida de lo posible en la aportación de soluciones oportunas y adecuadas ante cada situación que se presente, debido a que en el contexto educativo básico se establece el inicio de la adquisición de aprendizajes significativos que forjan el óptimo desarrollo del ser humano. Considerando que existen diversos factores que intervienen en este proceso, tales como familiares, sociales, culturales y económicos que contribuyen, además de determinar el proceso educativo

de los menores, que en un futuro contarán con los elementos necesarios ampliando favorablemente sus habilidades y capacidades, así como competencias (García, 2011).

De acuerdo a lo que establece la RIEB dentro de sus Programas a implementar, la educación es el modo central de transmisión de la cultura, por medio de ella permean los ritos y convenciones que derivan en lo que ahora conocemos como sociedad, es decir, la educación es el medio por el cual la humanidad continúa preservándose y modificándose.

Entre los tratados que se han dado a la educación, existen distintos campos de abordaje, esto da como resultado una gran diversidad de orientaciones teóricas y metodológicas que coexisten en la pedagogía, psicología y las llamadas ciencias de la educación. Tomando en cuenta lo anterior, Carpio e Irigoyen (2005) mencionan que el término educación hace referencia a la serie de procesos mediante los cuales los nuevos individuos de la especie humana son incorporados a las prácticas culturales del entorno social donde se desarrollan, siendo ésta por excelencia la forma a través de la cual se transmiten dichas prácticas.

Aunque existen discrepancias sobre la definición de educación y los campos que le conciernen, los expertos en este ámbito muestran que las tendencias, de la educación escolarizada, apuntan a que se deben formar estudiantes que se conduzcan con desempeños variados, efectivos, con altas posibilidades de transferencia a situaciones novedosas, auto-dirigidos, polifacéticos, flexibles, emprendedores, innovadores y creativos, entre otras características (Arroyo, 2009).

Sin embargo, Guevara (2009) hace referencia que en México existe una baja calidad educativa que no favorece que los estudiantes cumplan con las metas planteadas inicialmente, aunque éstas representen competencias básicas para aprobar el grado de estudios cursado, debido a diversos factores que rodean al niño.

La transformación social, demográfica, económica, política y cultural del país en los últimos años del Siglo XX y los primeros años del XXI marcó, entre otros cambios importantes, el agotamiento de un modelo educativo que dejó de responder a las condiciones presentes y futuras de México, por ello se tuvo la necesidad de hacer una reforma curricular en la Educación Primaria integrada por los niveles de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria durante el 2004 y 2011.

El proceso llevó varios años debido a que se realizó en diferentes momentos en cada nivel educativo: en 2004 se inició en Preescolar, en 2006 en Secundaria y entre 2009 y 2011 en Primaria. En este último nivel educativo la reforma curricular se fue implementando de forma gradual, combinando fases de prueba del nuevo currículum con fases de generalización a la totalidad de las Escuelas Primarias del país.

La reforma curricular que precedió a la actual RIEB tuvo lugar en el año 1993, en el marco de una política de mucho mayor alcance en el país (el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ANMEB), uno de cuyos componentes fue la formulación de nuevos Planes y Programas de estudio para la Educación Básica.

Casi diez años después de esa reforma, en 2002, nació en México el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo cuya misión principal es contribuir a la mejora de la Educación Básica y Media Superior mediante la Evaluación Integral de la Calidad del Sistema Educativo y los factores que la determinan, siendo uno de los indicadores principales de dicha calidad los resultados de aprendizaje de los alumnos. Si bien, la experiencia mexicana en materia de evaluación externa es una de las más antiguas en América Latina, y mucho antes de 1992 ya se realizaban evaluaciones de gran envergadura en el país, fue hasta el momento en que nació el INEE que se concibió esta tarea en un marco de transparencia y con una visión explícita en materia de difusión de los resultados de las evaluaciones externas.

La RIEB se consolida como una propuesta encaminada a responder a las necesidades y exigencias de las nuevas generaciones. Esta Reforma viene a movilizar de una manera muy importante la práctica docente, al redefinir los roles que tanto el profesorado como el alumnado cumplen en el proceso educativo. Este nuevo currículum, por primera ocasión en nuestro país y a partir del Acuerdo 592 que articula los 3 niveles de Educación Básica en un solo trayecto formativo de 12 años, que al tener como modelo el desarrollo de competencias en los alumnos insta al docente a conocer de manera profunda el enfoque y metodología para cada uno de los campos de formación, en el caso de Preescolar en los campos formativos, que conforman el Plan de Estudios 2011. En este nuevo plan se define un perfil de egreso y 5 competencias para la vida, orientadas a que los alumnos sepan enfrentarse a los retos y problemas de la sociedad

actual, a partir de la toma de decisiones asertiva, reflexiva y crítica, por lo que el papel del docente y su práctica profesional adquieren mayor dimensión al demandar del maestro mayores competencias en el ejercicio de su profesión, lo que deberán desarrollar paulatinamente a partir de la interpretación, planificación e instrumentación de los espacios curriculares contenidos en los Programas de Estudio (Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio, 2012)

La RIEB y, en particular el Plan de estudios 2011, representa un avance significativo en el propósito de contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante. En este sentido, se trata de una propuesta que busca de todo un compromiso mayor, que transparenta las responsabilidades y los niveles de desempeño en el Sistema Educativo y reconoce la amplia dimensión social del proceso educativo.

La RIEB responde a una intención de política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en el Programa Sectorial de Educación correspondiente a la Administración Federal.

Donde tres objetivos de la RIEB son:

- + Realizar una Reforma Integral de la Educación Básica, centrada en la adopción de un Modelo Educativo basado en Competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el Siglo XXI.
- + Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- + Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos.

La RIEB como tal depende de la actuación de los docentes, que resulta fundamental para llevar a la práctica la Reforma curricular, invita a los maestros a hacer un uso creativo y permanente de los recursos de lectura, audiovisuales e informáticos que se ponen a su alcance, de modo que no se descansen exclusivamente en los libros de texto como los grandes prescriptores del trabajo en el aula (SEP, 2007).

Algunos de los desafíos para la formación de los maestros en servicio de acuerdo a la Reforma curricular de la Educación Primaria en México, las Reformas educativas deben tener como eje central el rol del docente (Barber & Mourshed, 2008; como se citó en Ruiz, 2012), ya que es quien traduce el currículum (sus objetivos y valores declarados) y es un guía y acompañante de los procesos de aprendizaje de los alumnos, especialmente en el caso de aquellos que se encuentran en situación de desventaja dado su origen socio-económico, es decir, sin docentes, los cambios educativos no son posibles, además el profesorado se ve en la necesidad de reconceptualizar su labor profesional y modificar sus creencias y sus prácticas en función de los nuevos planteamientos (Ruiz, 2012).

Debido a esta demanda de cambio por la transformación de la RIEB, la exigencia a los docentes es en el desarrollo de competencias adicionales a las adquiridas en su formación inicial, como el conocimiento y ejecución de nuevas teorías y didácticas de enseñanza, sensibilidad y pertinencia de la enseñanza ante la heterogeneidad étnica, socioeconómica, cultural y de género de los estudiantes, y liderazgo tanto a nivel escolar como comunitario. Los profesores deben realizar su labor profesional en medio de cambios sociales que afectan al Sistema Educativo, y de los desafíos que derivan de la incorporación de los sectores más pobres de la sociedad en la medida en que se amplía la cobertura de la Educación Básica.

A su vez, el informe de la OCDE (2009) señaló que el Sistema Educativo del Siglo XXI exige que los docentes tengan la habilidad de desempeñarse en varios niveles de actuación desarrollando una amplia gama de actividades, algunas de cuales plantean desafíos especiales a los docentes, como los nuevos énfasis transversales del currículum, la enseñanza en contextos multiculturales, dicho de otra manera el docente tiene que mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales (Villega, 2003).

Este cambio que se pretende lograr en el profesorado y por ende en la adquisición del conocimiento de los alumnos, así como la Reforma de los Planes y Programas de Estudio es un reto debido al cambio que deben realizar los profesores

tanto en su didáctica como en la superación misma, si bien es cierto que las escuelas normales siguen preparando a futuros docentes para este nivel, lo que compromete también a la formación inicial, la necesidad de nuevos profesores para la Educación Primaria.

Aunque no todo ha sido en favor de los profesores algunas críticas que han surgido con este cambio de Planes y Programas son que los cursos están muy orientados a la teoría y no abordan elementos prácticos, los educadores encargados de los cursos de formación continua están pobremente preparados y que los programas no atienden las verdaderas necesidades de los docentes, y no cuentan con un mecanismo para comunicarles a los administradores qué es lo que necesitan (Subirats & Nogales 1989, como se citó en Villega, 2003).

Debido a esto, en Latinoamérica, y particularmente en México, la Evaluación de las Políticas y los Programas Educativos ha cobrado importancia recientemente. En el sexenio (2006 - 2012) del Presidente Felipe Calderón Hinojosa se inició la implementación de la RIEB. Con esta Reforma Educativa, basada en el fomento de las competencias, se busca romper con el enfoque academicista tradicional: en el cual el profesor es el experto y el alumno un individuo pasivo y receptor del conocimiento. Para evaluar la pertinencia de esta Reforma educativa, durante el ciclo escolar 2008 – 2009, se inició con el pilotaje de la Reforma en Primaria (Salinas- Pérez, Andrade-Vega, Sánchez-García, Velazco-Arellanes, 2013).

Por ello se puede concluir que la RIEB, propuesta por la SEP, (2012), busca la transformación de la práctica docente la cual se logrará con la formación continua abierta al cambio, renovada, dinámica y actualizada para que favorezca al desarrollo de las nuevas propuestas de superación profesional que se proponen a partir de la RIEB, estableciendo como propósito fundamental atender los retos que enfrentaba el país de cara al Siglo XXI, particularmente la necesidad de lograr una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación, así como la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial.

Debido a que las Reformas que se realizaron en Educación Preescolar (2004) y Educación Secundaria (2006), establecieron las bases del perfil de egreso de la

Educación Básica y las competencias que debían desarrollarse a lo largo de toda la vida.

Dentro de los aspectos contextuales de la RIEB en sus Planes y Programas de estudio específicamente en el campo de formación del lenguaje y comunicación la finalidad es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. Debido a que a lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, y transformarlos.

Estos propósitos que se pretenden alcanzar se deben a que el aprendizaje de la lectura y la escritura hace cinco décadas no significaba lo mismo que en la actualidad, ya que lo que se busca ahora son niños lectores. La habilidad lectora en el Siglo XXI está determinada por significados diferentes. En el Siglo XX, la lectura traducía predominantemente secuencias y lineamientos convencionales, y en la actualidad es la base del aprendizaje permanente, donde se privilegia la lectura para la comprensión, y es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información garantizando con esto, el aprendizaje permanente y la inserción en las nuevas economías.

Se reconoce que los alumnos ingresan a la escuela con conocimientos sobre el lenguaje, por lo que a ésta le corresponde proporcionar las convencionalidades y especificidades sobre su uso, el desarrollo de las competencias comunicativas y el de habilidades digitales para que con esto se pueda tener plenamente una adquisición de las habilidades en la lectoescritura ya que de lo contrario el aprendizaje se verá mermado en los grados escolares subsecuentes, llegando tal vez hasta una deserción o fracaso escolar. Por ello la Educación Básica, inicia el estudio del lenguaje en Preescolar, continúa en Primaria y Secundaria, propiciando oportunidades para que todos los alumnos avancen, de acuerdo con cada nivel educativo, en el uso del lenguaje y el desarrollo de competencias comunicativas.

De manera más específica en los Planes y Programas de la Educación Básica dentro de la asignatura de Español se continúa con el estudio del lenguaje, centrando sus prácticas sociales del lenguaje, en los modos de interacción; de producción e

interpretación de prácticas orales y escritas; comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales. La asignatura de Español busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos en estas prácticas sociales del lenguaje; formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje y que, en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y, en segundo lugar, el conocimiento de la lengua.

Los Estándares Curriculares de Español integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica, usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Se agrupan en cinco componentes:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

De acuerdo al Plan de Estudios y Programas de Educación Primaria, el objetivo del lenguaje es poder desarrollar el pensamiento mismo y por otro dar al hombre la capacidad de proyectarse con plenitud a través de la palabra y dar sentido al mundo en el que vive. La base este cultivo debe ser una concepción que permita el manejo espontáneo y pleno de la lengua propia.

En lo que concierne a la Gestión Escolar la Reforma Integral de la Educación Básica requiere, para su efectiva aplicación, que los colectivos escolares desarrollen nuevas formas de relación, colaboración y organización, ya que cada escuela representa en sí misma un espacio para el aprendizaje y, al mismo tiempo, forma parte de una red de gestión de aprendizajes de docentes, alumnos y padres de familia, entre otros actores de la comunidad.

La RIEB busca recuperar el papel relevante de la escuela pública para dar respuesta a una sociedad que demanda ciudadanos competentes que enfrenten y superen los desafíos del Siglo XXI; es decir, una escuela que se posicione como el espacio idóneo para la ampliación de oportunidades de aprendizaje, con ambientes

propicios que atiendan a la diversidad y de manera diferenciada, y favorezca la convivencia armónica, el respeto, la solidaridad, la salud y la seguridad.

Las acciones que se han tomado a favor de los cambios que se requieren en el sector educacional son las Escuelas de Tiempo Completo en las cuales el Gobierno Federal ha emprendido diversas estrategias con el propósito de atender diversas necesidades sociales y educativas, entre las que destacan: el fortalecimiento de los aprendizajes de los alumnos; brindar igualdad de oportunidades de aprendizaje, y apoyar a las madres trabajadoras y las familias uniparentales al ofrecerles a sus hijos un espacio educativo de calidad y seguro. Durante el ciclo escolar 2011-2012 se estima que el número de Escuelas de Tiempo Completo llegará a 5, 500 para atender a un millón cien mil alumnos y alcanzar 7, 000 escuelas en el ciclo escolar 2012-2013. En el primer y segundo año de Primaria se destinan para la asignatura de Español 12 horas semanales y anuales 480.

Por otra parte, se encuentran las Escuelas de Jornada Ampliada en las que se suman 400 horas a la jornada regular para sumar un total de 1, 200 horas anuales destinadas al aprendizaje. La ampliación de la jornada permite brindar a los estudiantes oportunidades para profundizar en el estudio del currículo, así como incrementar las horas destinadas al aprendizaje del Inglés, la inmersión en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y disponer de más tiempo para la Educación Física y el desarrollo de una Vida Saludable, para la asignatura de Español en primer y segundo año se destinan 11 hr. semanales y 440 horas anuales.

Con base a los sustentado anteriormente los estándares nacionales con respecto a la habilidad lectora propician que la lectura se convierta en una práctica cotidiana entre los alumnos que cursan la Educación Básica, porque el desarrollo de la habilidad lectora es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, dentro y fuera de la escuela. La práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo. En la actualidad el número de palabras por minuto que se espera que los alumnos de Educación Básica puedan leer en voz alta al terminar el grado escolar que cursan son: nivel Primaria 1er grado de 35 a 59 palabras por minuto.

2.8. La perspectiva de lectura y escritura en los Planes y Programas de Estudio de primer año de Educación Básica

El enfoque comunicativo y funcional empleado por la SEP, en lo que respecta a la enseñanza del Español, parte de la idea de favorecer el desarrollo de la expresión oral y escrita sobre todo para los que inician el aprendizaje formal de la lengua.

El propósito central de la enseñanza de la asignatura de Español, durante los seis años de Primaria, y de acuerdo al Plan y Programas de Estudios de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública, es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los alumnos en los distintos usos y funciones sociales de la lengua hablada y escrita (SEP, 2016).

Para lo cual los niños deben alcanzar los siguientes puntos:

- + Lograr de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- + Desarrollar su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- + Aprender a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza.
- + Aprender a reconocer las diferencias entre los diversos tipos de texto
- + Adquirir el hábito de la lectura.
- + Desarrollar habilidades para la revisión y corrección de textos.
- + Conocer las reglas y normas del uso de la lengua.
- + Sepan buscar información para procesarla, y emplearla dentro y fuera de la escuela.

De manera general el Programa para la enseñanza del Español de primer grado, articula los contenidos y las actividades en torno a 2 ejes temáticos de importancia:

Lengua hablada:

- Desarrollo de la pronunciación y la fluidez en la expresión.
- Predicción de secuencias en el contenido de textos.

- Comprensión y transmisión de ordenes e instrucciones.
- Desarrollo de la capacidad para expresar ideas y comentarios propios.

Lengua escrita:

- Representación convencional de las vocales.
- Representación convencional de las consonantes.
- Direccionalidad de la escritura.
- Separación entre palabras.
- Identificación y uso de mayúscula inicial en el nombre propio y al inicio de párrafos.
- Identificación del punto final y del punto y parte.
- Comprensión de la lectura de oraciones y textos breves.
- Reconocimiento de la escritura como una forma de comunicación.

La asignatura de Español en los dos primeros grados de Educación Primaria son prioritarios, ya que se le dedica el 45% del tiempo escolar, con el objetivo de asegurar que los alumnos logren una alfabetización firme y duradera.

Por ello, la Reforma del currículo y de los nuevos libros de texto tienen el propósito de que los niños adquieran una formación cultural más sólida y desarrollen su capacidad para aprender permanentemente y con independencia, para lo cual es indispensable que cada docente lleve a la práctica las orientaciones del Plan y de los Programas de Estudio de primer año.

La SEP a través del libro para el maestro Español primer año (2001) se hace la reflexión sobre la relevancia del aprendizaje de la lectura y escritura donde se indica “La lectura no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral; esto sería una simple técnica de decodificación. Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Escribir no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes. Leer y escribir son dos actos diferentes que conforman la misma cara de una moneda” (Libro para el maestro. Español primer grado, 2001, p.7).

En el libro para el maestro de Español se señala que para poder leer basta con juntar las letras y formar palabras, que lo más importante es leer rápido y claramente, aunque no se comprenda lo que se lee. En el transcurso del primer grado de Primaria el objetivo central es el aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de la expresión oral.

Es decir, el enfoque comunicativo y funcional pretende que los alumnos inicien estudio comprensivo de lo que leen y lo que escriben para que se encuentre vinculado a las experiencias de lectura y escritura que los alumnos socioculturalmente han aprendido en periódicos, revistas, anuncios, volantes, etc. Para que, a partir de la interacción con los textos, el alumnado primero comprenda gradualmente las características de la escritura, como el principio alfabético.

Para abordar la enseñanza del lenguaje oral y escrito son necesarios cuatro ejes temáticos:

1.- Lengua hablada: la capacidad de expresarse oralmente implica poder exponer las ideas con claridad y precisión, así como la capacidad para escuchar a otros.

2.- Recreación literaria: es necesario que los niños estén en contacto con múltiples materiales escritos. La funcionalidad de la lectura es efectiva si se utiliza lo que leen con propósitos específicos. La lectura como simple ejercicio no despierta el interés ni el gusto por leer.

3.- Lenguaje escrito: aprender a escribir no implica el trazado de letras, sino la conciencia de lo que se dice puede ponerse por escrito. Conforme los alumnos adquieran esta conciencia y ensayen los usos de la escritura, lograrán comprender las formas y las reglas de ésta.

4.- Reflexión de la lengua: se precisa el estudio y conocimiento de las reglas gramaticales, la ortografía, la puntuación, los tipos de palabras y de oraciones, elementos que conforman parte de la estructura de la lengua.

Gómez-Palacio (1995) menciona que el alumno de primer grado, cuando ingresa a la escuela para aprender a leer, es ya un hábil usuario del lenguaje, sin embargo los maestros generalmente no lo consideran así y abordan la lectura como si los estudiantes no supieran nada sobre ésta. Y la realidad es que llegan con un amplio

conocimiento ya que son capaces de comunicar sus pensamientos, emociones y necesidades.

La idea de la enseñanza conjunta de la lectura y escritura requiere de la reflexión de los siguientes puntos:

- Enseñar a los escolares el proceso de escritura.
- Indicar las relaciones entre la lectura y escritura.
- Incorporar actividades de escritura como parte integral de la lectura y utilizar los materiales de lectura como estímulo para la escritura (Cooper, 1990).

Como ya se mencionó las políticas educativas han sido la fuente de la serie de transformaciones que ha venido teniendo la Educación en México así como en otros países siempre en beneficio del alumno que recibe la educación, por lo cual una vez abordados todos los acontecimientos relacionados a los cambios educativos, en el siguiente Capítulo se describen trabajos que se han llevado a cabo con el tema de investigación acerca de la lectura y escritura así como la descripción de diferentes aportaciones teóricas relacionadas al cómo se desarrolla la lectura y escritura en niños de educación primaria para un sustento teórico acerca de la propuesta de un programa para la lectura y escritura (LectorEs).

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Estado del conocimiento

En este Capítulo se desarrollará a profundidad como es el proceso para el desarrollo de la lectura y escritura, cuál es la importancia del desarrollo de ésta en el infante en el nivel Primaria además de una revisión acerca de los trabajos que en la actualidad se han llevado a cabo hacia la problemática de la lectura y escritura. Abarcando todo lo anterior a través de tres enfoques en particular, entre ellos está la teoría Conductual, Constructivista y Cognoscitivismo. Debido a que las tres tienen aportaciones acerca del trabajo que se puede realizar en los Programas de la lectura y escritura hacia la población escolar específicamente en los alumnos de primer año.

El tema de la lectura y escritura ha tomado gran relevancia e importancia dentro del sector escolar básicamente en la primaria debido a que en los primeros años escolares es de vital importancia la adquisición de esta habilidad para que el niño pueda comprender y analizar los contenidos y Programas Escolares ya que de lo contrario tenderá a fracasar trayendo asimismo problemas de aprendizaje y rezago escolar, no solo en la asignatura de Español, sino en todo lo relacionado a la lectura y escritura.

Por lo tanto, leer y escribir son repertorios de conducta que en toda sociedad se consideran primordiales en el desarrollo del ser humano. Aprender a comportarse de manera efectiva en la lectura y escritura es indicador de haber alcanzado un nivel de desarrollo superior al logrado por alguien que sólo escucha y habla, además de que una vez que se alcanza el dominio en la lectura y escritura se tiene la posibilidad de acceder a formas más complejas de desarrollo. Y debido a esta necesidad es que los programas de enseñanza básica tienen como objetivo fundamental el que los niños aprendan a leer y escribir ya que tal aprendizaje si bien no garantiza, por lo menos probabiliza el que tengan acceso a mejores oportunidades de vida.

Algunos reportes indican que la deserción y reprobación escolar, están asociadas, entre otros factores, a la falta de dominio en las habilidades lectoras y de escritura en los niños tanto a nivel mecánico como de comprensión, es decir, los niños aprenden algunos aspectos solo mecánicamente sin comprender realmente sonidos, letras o gramática (Ferreiro & Gómez, 2013).

Los indicadores de fracaso escolar más comunes son los índices de reprobación, deserción escolar y baja eficiencia terminal. Por su parte Gómez-Palacio (1995) ha señalado que los índices de reprobación y deserción están vinculados a las dificultades que los niños enfrentan en la asignatura de Español; esto se debe a que el mayor porcentaje de deserción ocurre en los dos primeros años de Educación Primaria, grados que se consideran medulares, pues es en ellos donde el niño adquiere las habilidades básicas para el manejo del sistema de escritura que le servirán para desempeñarse a lo largo de su vida y pueda adquirir nuevos y diferentes conocimientos.

Los procedimientos metodológicos para la correcta dirección del aprendizaje de la lectura y escritura deben ajustarse a las capacidades y a las potencialidades de los niños y niñas, es decir, primero debe conocerse “cómo aprenden los individuos”, para que, a partir de ese conocimiento, se estructuren los procedimientos metodológicos aplicables al ambiente escolar.

Ferreiro (1997) exponente de la escuela Ginebrina fundada por Jean Piaget, mencionó que la finalidad de la enseñanza tradicional es que los alumnos logren el dominio formal de la lectura y escritura, tras la habilidad de experimentar la simple correspondencia entre letras y su respectivo sonido, para unirlos en sílabas y realizar planas y memorizarlas, y así sucesivamente con todas las consonantes. Más adelante se le invita a reproducir pequeñas estructuras oracionales sin significado, es decir, no hacen uso de las palabras que forman parte de su contexto.

En esta forma de enseñanza el lenguaje pierde todo valor de comunicación ya que se emplean enunciados que no han sido estructurados desde las perspectivas de los alumnos. Por lo tanto, no expresan lo que saben, sienten y viven. Por ello Gómez (1986 como se citó en Ferreiro) consideró que se le obliga a no ejercer la función social de comunicarse.

Ferreiro y Teberosky (1979) afirmaron que “si un niño está bien lateralizado, si su equilibrio emocional es adecuado, si tiene una buena discriminación visual y auditiva, si su cociente intelectual es normal, si su articulación también es adecuada entonces hay más probabilidades de que aprenda a leer y escribir sin dificultades” (p.28).

Ferreiro (1997) afirmó que en el proceso de la enseñanza de la lectura y escritura los alumnos realizan una transacción semántica donde ponen en juego sus conocimientos al momento de analizar los textos por medio de situaciones que le son familiares en su contexto.

Por su parte Goodman (1990) mencionó que las habilidades de la lectura y escritura no deben ser elegidas arbitrariamente, los niños no llegan a la Escuela Primaria sin tener experiencias con el lenguaje, puesto que lo han experimentado en su medio social leyendo señales, envolturas, revistas y carteles. Por lo cual la enseñanza debe estar orientada tomando en cuenta el nivel de desarrollo lingüístico con el que los escolares llegan a la escuela y así mismo las experiencias que tienen fuera de ella.

Existen diversas teorías que abordan el desarrollo y adquisición de la lectura y escritura, así mismo se han realizado investigaciones retomando las teorías para la elaboración de programas que ayuden a los niños al desarrollo y adquisición de esta misma o investigaciones que solamente evalúan las habilidades de la lectura y escritura.

3.2. Lectura

La lectura es una de las formas esenciales de la actividad verbal que cumple con funciones sociales y comunicativas y apoya la construcción del reflejo mediatizado de la realidad. La lectura se dirige a un objetivo específico y se rige por motivos cognoscitivos y emocionales. La lectura permite adquirir e intercambiar conocimientos y experiencias. El proceso de adquisición de la lectura se relaciona con la posibilidad de percibir el sentido de la utilización del lenguaje escrito, lo cual es indispensable para el éxito de la enseñanza.

La lectura oral es un conjunto de respuestas verbales articulatorias emitidas selectivamente ante un conjunto de estímulos visuales constituidos por lo que se llama

letra, sílabas, palabras o texto. Si la respuesta verbal es sistemáticamente correcta, por ejemplo, si ante los elementos gráficos “la” se emite siempre el sonido “la” es que los estímulos visuales en cuestión (los elementos gráficos) han alcanzado poder de control sobre aquella respuesta verbal, dicho de otra manera, los estímulos visuales implicados han dejado de ser neutros para pasar a ser discriminativos. Y cuando tal cosa ocurre se ha producido el aprendizaje.

El aprendizaje de la lectura (la enseñanza de la lectura) es un proceso mediante el que se modifica el carácter que ciertos estímulos visuales tienen para el individuo o para ciertas respuestas del individuo. Durante este proceso se da la discriminación de esos estímulos visuales que se denominan letras. En la trama de un conjunto complejo de trazos, la palabra, el niño debe proceder a su análisis aislando cada una de sus unidades, las letras. El aislamiento visual de cada letra va acompañado y queda facilitado por la atribución de cada letra, de un sonido, de una verbalización determinada. La relación entre letra y verbalización es unívoca. El proceso de discriminación visual se mantiene a través de una conducta verbal específica: fonema, nombre de la letra en cuestión, etc.

La consolidación de este proceso permite el incremento de la fluidez y velocidad lectoras. El lector avanzado según muestran los estudios de los movimientos oculares que se producen durante la lectura, sólo fija su mirada en un número limitado de letras, no precisando de deletreo propiamente dicho. La familiarización con la lectura lleva a atender aquellos estímulos visuales que resulten más significativos. Mientras que la llamada lectura mecánica no es más que la lectura controlada exclusivamente por los aspectos físicos, gráficos, visuales, del texto (Tsvetkova, 1977).

Por ello, la función reforzadora de la lectura, no debe hacer distinción alguna entre el significado sensorial y el emocional. Ambos significados la mantienen, motivan, al mismo tiempo que la hacen lo que realmente es el vehículo trascendental de comunicación.

La actividad de la lectura incluye todas las funciones psicológicas las cuales se encuentran en proceso de desarrollo en la etapa Preescolar, entre ellas el lenguaje ocupa el lugar principal en la actividad de la lectura. Por lo tanto, la lectura constituye una de las formas del lenguaje: el lenguaje escrito.

De esta manera se distinguen tres tipos de lenguaje (ver figura 5).

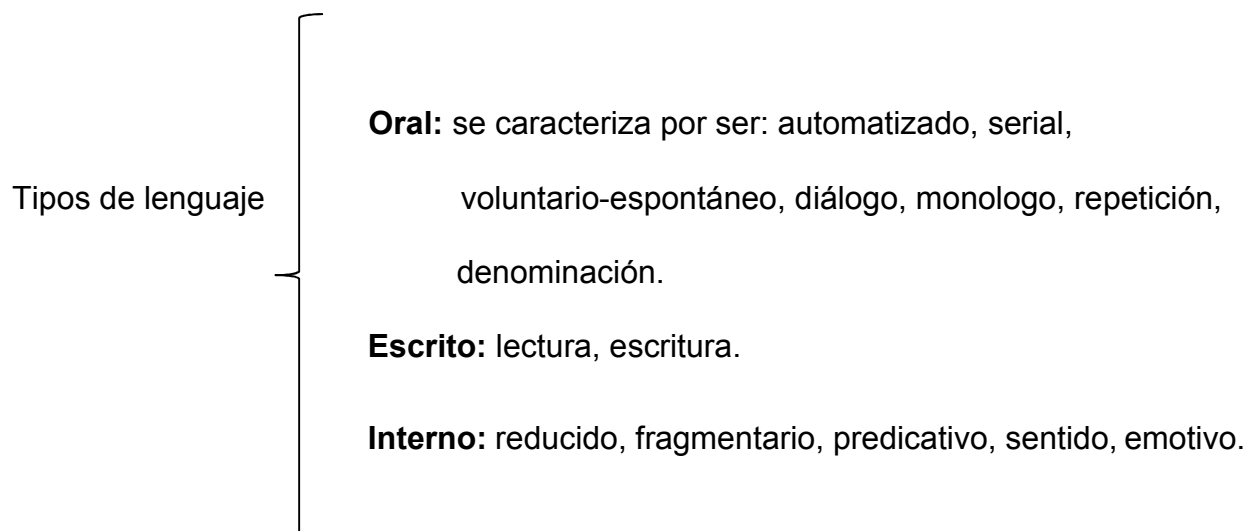


Figura 5. Tipos de lenguaje

En el proceso de la lectura participan todos los niveles de la estructura del idioma, los cuales permiten realizar el análisis estructural de esta actividad. En la etapa inicial de su enseñanza, la lectura se basa en el análisis fonológico cuyo elemento principal es el fonema. El niño debe aprender a identificar el fonema en la palabra sonora y relacionarlo con un grafema determinado y diferentes niveles como los que se muestran a continuación:

Tabla 2.

Niveles estructurales del idioma que participan en el proceso de la lectura

Fonológico	→	Fonema
Morfológico	→	Morfema
Lexical	→	Palabra
Sintáctico (lógico-gramatical)	→	Oración
Psicológico	→	Expresión (texto)

Así, la lectura es un proceso de reconstrucción de la forma sonora de las palabras a partir de un fonema gráfico, elaborado con la ayuda de signos particulares. La lectura representa una de las formas de la actividad verbal que consiste en la identificación, la transformación activa y la concientización de la información que porta el sentido, es decir, el niño para pronunciar una palabra debe reconstruir la palabra sonora de manera correcta a partir de su representación gráfica, para ello debe entender qué tipo de realidad se codifica con la ayuda de los signos (letras) por ello el primer objetivo de la enseñanza de la lectura debe ser el fonema y no la letra. El fonema se puede definir como la característica del sonido o el tipo de sonido verbal (Solovieva y Quintanar, 2011).

La letra es una realidad de segundo grado, es decir, es un signo que determina el sonido o lo codifica. El niño no accede de inmediato a este elevado grado de abstracción (el que corresponde a la letra y al lenguaje escrito), al que Vigotski denominó el álgebra del lenguaje. El alumno debe conocer primero los fonemas reales de su propio idioma para acceder posteriormente al nivel de la abstracción con la ayuda de las letras. Muchas dificultades durante la enseñanza de la lectura surgen precisamente porque el alumno no entiende cuál es la relación existente entre los sonidos y las letras.

3.3. Escritura

Gómez (1986 como se citó en Ferreiro) hizo referencia a que la representación alfabética no es una simple correspondencia de grafías y sonidos, sino que está cargado de arbitrariedades e irregularidades que lo hacen complejo. Por lo tanto, saber escribir implica aprender la convencionalidad ortográfica y el dominio de aspectos semánticos y sintácticos. El logro de estas convencionalidades del lenguaje oral y escrito se dan conforme los alumnos van evolucionando y experimentando en el aula estas reglas.

En un inicio escribir, aprender a escribir, suele ser copiar, reproducir o imitar ciertas conductas manuales que dan lugar a determinados estímulos visuales. El niño debe ir adquiriendo unas conductas motrices manuales básicas que suelen

desarrollarse a través de la reproducción de modelos gráficos, tales modelos son estímulos visuales y el niño “escribe” de acuerdo con ellos cuando alcanzan función discriminativa, cuando controlan su conducta manual. El dibujo no conduce a la escritura, ni la escritura precisa del dibujo para su aprendizaje.

Dentro de la escritura el niño también debe desarrollar y aprender:

La escritura al dictado: implica el aprendizaje de la correspondencia existente entre un código o idioma dado entre fonemas y grafemas, en otras palabras, los estímulos sonoros, auditivos, emitidos por la persona que dicta o habla, deben convertirse en discriminativos respecto de las respuestas manuales propias de la escritura siendo un proceso más complejo que la copia.

Es un proceso que comienza por el análisis de los sonidos verbales. El flujo verbal de quien habla de quien dicta, debe ser descompuesto en sus elementos. El aprendiz tiene que adquirir la habilidad de discriminar los fonemas. Este análisis resulta más fácil cuando el sujeto tiene el conocimiento de la palabra o palabras.

A su vez, se va aprendiendo la equivalencia entre el sonido y el signo escrito. Cada fonema queda asociado a un grafema y en ese momento del proceso, la superposición entre aprendizaje de la lectura y adquisición de la escritura es clara. **La escritura espontánea:** es el proceso de mayor complejidad. Las respuestas de la escritura carecen de modelo físico inmediato visual o sonoro

Los estímulos discriminativos, no del acto o situación general de escribir, sino de la sucesión de respuestas manuales concretas, implican el denominado “lenguaje interior” (conducta verbal no manifiesta). No puede existir escritura espontánea sin que previamente se haya adquirido la habilidad de escribir copiando o escuchando.

La escritura espontánea supone un complejo proceso de codificación y decodificación, de análisis y síntesis sucesivos e intercalados. La precisión de escribir puede surgir de la necesidad de transmitir o manifestar una información. La información en cuestión es en primera instancia pensamiento: verbalizaciones internas, imágenes visuales y auditivas, emociones, etc. Y todos estos elementos serán significantes.

Otro aspecto a tomar en consideración dentro del desarrollo de la lectura y escritura son los elementos que intervienen en la alfabetización inicial de todo individuo ya que de lo contrario al carecer de ellos presentarían dificultades en la adquisición y

desarrollo de la lectura y escritura debido a que la alfabetización es importante para un buen desempeño académico (Ferreiro, 1997).

3.4. Lenguaje escrito

El lenguaje escrito no es sólo una exigencia sistemática planteada a todo niño escolarizado, sino además es un conglomerado de conductas manifiestas o encubiertas, altamente elaborado y complejo, fruto de muchos factores, sometido a múltiples influencias para alcanzar los niveles de desarrollo general propios del hombre medio de las sociedades desarrolladas. La adquisición de información, la culturización, los aprendizajes en general, la comunicación interpersonal, hacen imprescindible el dominio de la lectura y escritura. El lenguaje escrito exige la presencia previa del lenguaje oral.

El lenguaje oral (la conducta verbal) es un aprendizaje social. Conviviendo, interactuando con otros seres humanos, el niño discrimina, generaliza, imita y resulta reforzado de tal modo que es capaz de adquirir esa conducta básica que es el lenguaje. El habla dura un tiempo y la escritura se fija en el espacio, pero en ambos casos se utilizan “símbolos” unos auditivos y los otros visuales.

En las dos modalidades de lenguaje, un sujeto determinado puede ser emisor (habla o escribe) o receptor (escucha o lee). Las conductas que conciernen la emisión o recepción varían según se trate del lenguaje oral o el lenguaje escrito dadas las características de los estímulos implicados. Es decir, la conducta de quien hable será oral, articulatoria; y la conducta de quien escriba será manual. La conducta de quien escuche estará controlada por estímulos auditivos, la conducta de quien lea estará controlada por estímulos visuales. Pero la conducta verbal articulatoria es traducible a esa conducta manual que se llama escritura y más específicamente a los estímulos visuales, gráficos, fruto de la conducta manual.

De manera general en la terminología tradicional el lenguaje oral es “un sistema de símbolos”, la lectura y escritura implica una simbolización del lenguaje oral, es decir, un “sistemas de símbolos de símbolos”. Por ello no debe sorprender que la lectura y escritura sea siempre la adquisición posterior al lenguaje oral.

El dominio del lenguaje escrito se adquiere a través de que los niños confronten sus ideas y conocimientos al vincularlos con la estructura de los enunciados escritos en el aula, de esta forma se familiarizan poco a poco con los usos convencionales de la lengua escrita (Ferreiro, 1997).

3.5. Alfabetización inicial

Justice y Kadaraveck (2002 como se citó en Guevara, Rugerio, Delgado, Hermsillo y López, 2010) la definen como aquellos conocimientos, conductas y habilidades que los niños desarrollan durante los años Preescolares entre ellos la formación de conceptos, conductas preacadémicas y habilidades lingüísticas, cuya adquisición les permite desarrollar exitosamente habilidades de lectura y escritura o alfabetización convencional, cuando inicien su educación formal dentro de una institución educativa.

Algunas de las habilidades relacionadas con la alfabetización inicial se encuentran las interacciones infantiles con la palabra impresa, así como las habilidades lingüísticas y preacadémicas que constituyen las bases del desarrollo de la lectura. Garton y Pratt (1991) señalaron que el lenguaje escrito se aprende como un sistema de representación de segundo orden, donde las palabras en el papel corresponden a las palabras habladas que a su vez conllevan a un significado. Por lo tanto, al aprender a leer el niño debe establecer las correspondencias entre palabras escritas y palabras habladas, así como determinar el significado que se transmite.

Para lograr dicho aprendizaje los niños cuentan con una serie de concepciones y habilidades que aportan a la tarea de lectura. Dentro de la progresión general que tiene lugar desde el desarrollo de algún conocimiento inicial acerca de qué es la lectura hasta el dominio adecuado del proceso, existe una compleja red de habilidades que los niños pueden desarrollar de formas distintas, dependiendo de sus niveles de dominio de otras habilidades.

DeBaryshe, Binder y Buell, (2000); Weigel, Martin y Bennet, (2006) enfatizaron que el nivel de eficiencia en las habilidades de lectura y escritura se verá influido por aspectos como el nivel de desarrollo del vocabulario, tanto en contenido como en cantidad, la experiencia y familiarización con una variedad de estilos conversacionales,

las habilidades de comprensión del lenguaje hablado, y la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje que se utiliza, aunque no debe olvidarse que el aprendizaje de la lectura y escritura no se da aislado de otros desarrollos y que al mismo tiempo que los niños avanzan en su dominio de habilidades de lenguaje escrito, sus habilidades de lenguaje hablado continúan desarrollándose.

Haney y Hill (2004) señalaron que existen dos tipos de prácticas alfabetizadoras paternas, las directas y las indirectas; dentro del primer tipo se promueve la adquisición y el desarrollo en forma aislada, de habilidades como la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras y la correspondencia letra-sonido mientras que en las prácticas indirectas los padres realizan actividades cotidianas como la lectura compartida, la exploración del ambiente impreso y el desarrollo de actividades de escritura o preescritura.

Las tareas de decodificación sirven para:

- ❖ Desde la sílaba, palabras de alta y baja frecuencia hasta pseudopalabras para evidenciar el uso y alteración de las rutas de la lectura.
- ❖ El nivel de la oración sirve para comprobar la presencia evidente de errores: omisiones, adiciones, sustituciones e inversiones.
- ❖ Las tareas de decodificación sirven para: explorar la obtención del significado e identificar la relación de los déficits con fallas en atención y/o memoria.

Por su parte Braslavsky (2000) mencionó que teóricos como Teale y Sulzby fueron-pioneros en realizar investigaciones acerca de la alfabetización temprana desde el enfoque psicosociolingüístico, estos autores en 1989 llevaron a cabo una revisión de estudios realizados con niños, en la que consideraban a “los niños pequeños como aprendices de la alfabetización”.

Con base en lo anterior, surge la necesidad de tomar en cuenta y analizar las habilidades que los niños deben desarrollar para favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura en el nivel escolar. En este sentido se hace alusión al concepto de la “alfabetización inicial” también conocida como “alfabetización emergente” concepto que autores como Sulzby y Teale (1991; como se citó en Imbernón, 2009) han referido como la primera etapa evolutiva en la adquisición del lenguaje escrito. La alfabetización

inicial, como lo indican ciertos investigadores, aparece con el nacimiento del niño en las primeras interacciones lingüísticas y llega hasta el momento en que los niños reciben la enseñanza formal de la lectura y la escritura.

El concepto de alfabetización inicial o emergente se desarrolla en la década de los años ochenta del siglo pasado, en el ámbito de la investigación y la intervención, y brinda una nueva forma de entender el desarrollo de la lectura y escritura (Sulzby & Teale, 1991; como se citó en Imbernón, 2009).

Tomando en cuenta lo anterior, el término de alfabetización inicial hace referencia a todas aquellas habilidades sobre las cuales está sustentado el aprendizaje de la lectura y escritura. Dicho de otra manera, este término se usa para describir todas las conductas, habilidades y conceptos que desarrollan los niños pequeños, antes de aprender de manera formal la lectura y escritura (Kaderaverk & Sulzby, 1998; como se citó en Imbernón, 2009). Se habla de alfabetización inicial dada la tendencia, tanto de los investigadores como de los educadores reflexivos de su propia práctica docente, a concebir la lectura y escritura como algo que va desarrollándose en mayor o menor grado según las experiencias con el lenguaje escrito.

Desde la postura de la alfabetización inicial se plantea, que el aprendizaje de la lectura y escritura, en una sociedad alfabetizada, empieza en los primeros momentos de vida del niño. Para autores como Teale y Sulzby (1991; como se citó en Imbernón, 2009) las actividades que benefician el desarrollo de la alfabetización van también a favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas y de comunicación y viceversa.

La alfabetización inicial considera que el desarrollo de la lectura y escritura es un proceso evolutivo, que se origina en una edad temprana, en lugar de un fenómeno, que se da cuando el niño inicia la escolarización formal (Whitehurts y Lonigan, 1998). En la alfabetización inicial se incluye un conjunto de conocimientos y conductas que desarrollan los niños, relacionadas con la lectura y escritura, todo esto antes de ser alfabetizados de manera convencional; tal como mencionan Justice y Kadaraveck (2002; como se citó en Romero y Hernández, 2012).

La lectura y escritura tiene su finalidad en sí misma, no se lee para buscar un significado sino para convertir en sonidos unos signos gráficos (mi mamá me mima). Al

igual ocurre con la escritura, nunca se escribe para un receptor ausente que es su finalidad.

Antes de los seis años, los niños son entrenados en la consecución de unas habilidades que se han denominado «prerrequisitos para la lecto-escritura los cuáles se desarrollan en el nivel Preescolar (la etapa de Preescolar como su nombre indica es la preparación para la escuela formal).

Por su parte Vega (2006) hizo mención que desde la Educación Preescolar se debe desarrollar la competencia lectora, así como el gusto por la lectura, además de que el profesor y los padres son fundamentales para promover el desarrollo de dichas habilidades.

La forma de enseñar a los niños la lectura y escritura es hacer una integración del lenguaje oral y escrito, iniciando con el lenguaje cotidiano, útil para los niños, a través de las variedades del lenguaje escrito valiéndose de materiales en la lengua de origen. En este caso el papel del profesor sigue siendo el de guía, facilitador y observador de los niños (Goodman, 1996, como se citó en Vega, 2006).

De acuerdo a Goodman (1990), los principios para la lectura y la escritura desde el lenguaje integral contemplan que:

- 1.- El lector construye el significado mientras lee, utiliza la experiencia y el aprendizaje previos para encontrarles sentido a los textos.
- 2.- El lector predice, selecciona, confirma y se auto corrige a medida que intenta encontrarle sentido a la palabra impresa y además formula hipótesis sobre lo que ocurrirá en el texto.
- 3.- El lector controla su propia lectura para ver si adivino bien o si necesita corregirse para continuar encontrando sentido; dado que la lectura efectiva tiene sentido, el lector eficiente lee con un mínimo de esfuerzo, los lectores rápidos comprenden mejor, son efectivos y eficientes en el procesamiento de la información del texto.
- 4.- El escritor incluye la suficiente información para hacer que sus lectores comprendan lo que escribe.
- 5.- Tres sistemas lingüísticos interactúan en el lenguaje escrito: el grafofónico (secuencias de sonidos y letras), el sintáctico (estructuras de oraciones) y el semántico (significados).

6.- La comprensión del significado es siempre la meta del lector.

Por otra parte, Saracho (2008) propuso que la instrucción inicial de la lectura y escritura debe ser en contextos naturales y considera que las prácticas tradicionales de enseñanza pueden ser reemplazadas por instrucciones basadas en el juego, fomentando el aumento del dominio sobre la lectura y escritura en niños pequeños. Al fomentar este aprendizaje espontáneamente en las experiencias de juego, se aumenta la comprensión de los niños sobre la funcionalidad del lenguaje escrito, por ejemplo, en actividades en las que el juego consiste en simular ir de compras, o en escribir una receta médica, etc.

Guardia (2003) afirmó que la lectura tiene la posibilidad de desarrollarse antes de la educación formal. Existe un conjunto de habilidades y conocimientos tales como la conciencia fonológica, nombre de las letras, vocabulario, memoria verbal de trabajo, conciencia de lo impreso. Que se relacionan de manera dinámica con la lectura. Estas habilidades predicen los niveles de desarrollo que alcanza la lectura en la educación formal. El desarrollo temprano de la escritura, así como todas las habilidades se deben a la interacción del niño con el ambiente socio-cultural que lo rodea.

Vega y Macotela (2005) mencionaron que las habilidades de lectura se encuentran en desarrollo desde la edad Preescolar, sin embargo, estas no pueden ser vistas sólo como habilidades específicas que los niños deben desarrollar, tales habilidades se van desarrollando en la medida en que se involucra al niño en distintas actividades que las favorecen.

Sawyer (1992, como se citó en Romero, Pérez, Bustos, Morales y Hernández, 2013) mencionó que las habilidades verbales desarrolladas en el Preescolar, que predicen el aprendizaje de la lectura y escritura, son “el reconocimiento del nombre o el fonema de las letras, el nombre de los números e identificar algunas palabras globales. Más tarde la segmentación de una oración en las palabras que la constituyen y el análisis de sus componentes fonéticos” (p.255).

Vega (2006, como se citó en López y Guevara, 2008) señaló que los conocimientos y habilidades previos a la alfabetización formal son relevantes para optimizar su desarrollo, en este sentido López y Guevara (2008) apuntan que el desarrollo de ciertas habilidades durante la alfabetización inicial como la atención visual

y auditiva, las habilidades fonéticas, la posibilidad de distinguir entre diferentes fonemas y símbolos, la comprensión y uso del vocabulario, el desarrollo del lenguaje, incluyendo la llamada conciencia fonológica, así como otras habilidades perceptivas y de pensamiento, se ven reflejadas en la adquisición de la lectura y escritura. De tal manera que cuando no existe un desarrollo temprano de estas habilidades, es probable que se presenten dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura, situación que se reflejara en los logros académicos posteriores.

Por otro lado, hay un aspecto relevante dentro del aprendizaje de la lectura y escritura, el papel que juega la experiencia, ya que es claro que el aprendizaje de la lectura y escritura está relacionado con la calidad y cantidad de las actividades relacionadas con la escritura que el niño realice en casa (Vega y Macotela, 2005).

Por su parte Ferreiro y Teberoski (1979; como se citó en Ortiz y Parra, 2006) mencionaron que los niños pasan por un amplio recorrido en el aprendizaje de la lectura y escritura, explicado por los autores en tres momentos:

- 1.- En el primer momento, al que llaman presilábico, no existe una relación entre lo que el niño escribe y el código convencional de escritura. Realiza letras inventadas, escribe de derecha a izquierda o en cualquier dirección; poco a poco se va dominando este primer momento hasta que empieza a utilizar algunas letras que va conociendo.
- 2.- En el segundo momento, el niño va aprendiendo que hay una relación entre el lenguaje escrito y el oral. En un inicio hacen una letra por cada sílaba, posteriormente aprenden que hay letras que representan una sílaba y otras representan fonemas. También se puede notar que separan las palabras de manera arbitraria.
- 3.- En el tercer momento, los niños que inician su aprendizaje de la lectura solamente toman en cuenta la información fonética que les da la emisión oral.

El dominio del sistema escrito por parte de los niños, no es algo que se dé de forma sencilla, y su desarrollo está altamente relacionado con el ambiente en el cual crecen. Es por esta razón que se resalta la importancia de fomentar la interacción cotidiana con textos reales, así como la práctica de la escritura, de esta forma el niño ira dominando el lenguaje escrito y resolverá las dificultades que se le presenten en este aprendizaje (Ortiz y Parra, 2006).

La relación entre conciencia fonológica, lectura y escritura es bidireccional puesto que la conciencia fonológica favorece la adquisición de la lectura y escritura y su enseñanza desarrolla dicha conciencia. Las deficiencias en las habilidades fonológicas parecen estar en el origen de muchos trastornos de aprendizaje, de modo que su práctica en clase no sólo puede ayudar a prevenir problemas en etapas futuras, sino que también permite saber de forma temprana que alumnos tienen mayor riesgo de tener un trastorno de aprendizaje que afecte a la lectura y escritura (Salvador, 2012).

La enseñanza del conocimiento fonológico mejora el rendimiento en lectura en la etapa de infantil y de primaria, tanto en niños que progresan normalmente, como en el alumnado que está en riesgo de tener dificultades específicas para leer.

En el desarrollo de la lectura y escritura intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, memoria, cognición, metacognición, capacidad inferencial, y la conciencia, entre otros:

- 1.- La **percepción**, interpreta el código visual-auditivo y activa esquemas conceptuales que le aportan al sujeto una comprensión inicial del texto.
- 2.- La **memoria operativa**, realiza una búsqueda del significado.
- 3.- La **metacognición**, posibilita que el individuo cada vez sea más consciente del proceso de adquisición y dominio del conocimiento.
- 4.- La **capacidad inferencial**, permite concluir ideas y generar expectativas.
- 5.- La **conciencia**, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se están llevando a cabo (Montealegre y Forero, 2006).

En la lectura y escritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, le permite al sujeto operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito.

El análisis fonológico (correspondencia grafema-fonema) lleva a pensar los componentes del lenguaje oral y a transferir esto al sistema de escritura; el **análisis léxico** permite el reconocimiento de las palabras y su significado; el **análisis sintáctico** precisa la relación entre las palabras, para establecer el significado de las oraciones; y el **análisis semántico** define significados y los integra al conocimiento del sujeto.

La enseñanza-aprendizaje de la lectura es un proceso mediante el cual se modifica el carácter que ciertos estímulos visuales tienen para el sujeto; consiguiendo

cambiar las respuestas que éste da ante tales estímulos. Los elementos gráficos en cuestión, por medio del proceso de instrucción educación, dejan de ser neutros y se convierten en discriminativos para el niño, lo cual implica que, en su presencia, el individuo tenderá a responder específicamente de manera consistente (Montealegre y Forero, 2006).

En el proceso de aprendizaje de la lectura, los instructores se encargan de administrar consecuencias contingentes a la respuesta que el niño emite ante la presentación del estímulo escrito. Ante la presentación de la sílaba "TA", el niño recibirá diferentes consecuencias según el sonido que emita. Si se corresponde con el estímulo, posiblemente una felicitación, si no es así, información sobre su error.

Dependiendo de esas consecuencias, y en función de la Ley del Efecto, la tarea de leer irá convirtiéndose bien en un contexto estimular al que el niño desee aproximarse o bien en un contexto estimular que quiera evitar, hasta que comprender el mensaje de un texto comience a ser la consecuencia más habitual y module la conducta lectora.

Para que un niño aprenda a **leer** ha de adquirir sucesivamente las siguientes habilidades:

- a) **Conversión grafema-fonema:** alcanzar esta habilidad consiste en establecer una relación de correspondencia unívoca entre un signo gráfico y un sonido, así como conocer el sonido resultante de cualquier combinación entre los signos.

Para conseguir un desarrollo adecuado de esta habilidad los niños deben aprender:

- a) Analizar y discriminar visualmente los estímulos (las letras).
- b) Atribuir un sonido (fonema) a cada letra.
- c) Sintetizar dos o más fonemas en un sonido para leer sílabas.
- d) Sintetizar dos o más sonidos (sílabas o fonemas) para leer palabras.

Los niños y niñas reciben un entrenamiento simultáneo en estas habilidades, resulta conveniente desarrollar cada una de ellas hasta un nivel óptimo de destreza, pues el acceso a la habilidad siguiente dependerá en gran medida de ello.

En lo que respecta a la adquisición de la escritura hay que desarrollar ciertas habilidades y destrezas dentro de ellas están:

- a) **Copia:** copiar es la primera habilidad que se adquiere cuando se aprende a escribir. A partir de ella se aprenden movimientos que facilitan aprender a escribir al dictado y de manera espontánea.

Aprender a escribir significa imitar ciertos movimientos manuales que dan lugar a determinados estímulos visuales. Para ello es necesario un desarrollo óptimo de la motricidad fina, en lo referente a la precisión en movimientos de muñeca, manos y dedos, al control de la presión, y a la coordinación visomotora. A partir de estos requisitos básicos, comienza el entrenamiento para que el niño adquiera unos comportamientos motrices básicos a través de la reproducción de modelos gráficos.

En un principio, las características físicas de las letras controlarán los movimientos del niño que intentará dibujarlas lo más fielmente posible, para terminar, convirtiéndose en estímulos que desencadenan una respuesta motora, ejecutada hasta la saciedad, que proporciona la grafía correspondiente. A este gesto automático y personal que permite escribir las palabras se le llama alógrafo.

El proceso de aprendizaje de la escritura tiene lugar mediante diversas técnicas:

1. Modelado

- a) Imitación de los movimientos del maestro y/o de los compañeros.
- b) Imitación del modelo escrito.

2. Guía física con atenuación de ayudas

3. Moldeamiento: aproximaciones sucesivas al modelo escrito.

4. Reforzamiento positivo: elogios del educador, padres y/o compañeros.

5. Auto-reforzamiento o Auto-castigo, al comparar la propia realización con la del modelo propuesto.

b) **Dictado:** la escritura del dictado, implica el aprendizaje de la correspondencia existente, en forma de código, entre un conjunto de fonemas (sonidos) y otro de grafemas (signos gráficos).

Los estímulos sonoros, audibles, emitidos por la persona que dicta o habla se han de convertir en discriminatorios respecto de las respuestas manuales propias de la escritura. Este proceso, más complejo que el de la simple copia, se inicia con un análisis de los sonidos verbales. El discurso verbal de quien habla o dicta debe ser descompuesto en sus elementos: frases, palabras, sílabas y fonemas. El niño aprende a discriminar los fonemas, proceso que se facilita enormemente si ya conoce la palabra o palabras en cuestión (grado de familiaridad con ella).

El tipo de palabras que los niños piden más frecuentemente que se les repita en los dictados son las de mayor complejidad léxica o las novedosas. En ocasiones, el escolar analiza su propia articulación de la palabra (subvocaliza la palabra para ayudarse a identificarla y escribirla). Una vez discriminados los fonemas, se retienen secuencialmente para reproducirlos en el mismo orden.

La organización de los grafemas en secuencias de letras, en palabras, es el proceso de síntesis que también encierra la escritura. Probablemente, también la imagen visual condicionada del sonido controle y desencadene la respuesta motora gráfica. Este fenómeno es una de las razones que llevan a subrayar la relación de este proceso con el aprendizaje previo de la lectura que permite el condicionamiento de las respuestas sensoriales condicionadas concretas (Toro y Cervera, 2014).

Comprender el lenguaje escrito involucra un conocimiento del vocabulario, de la estructura de los textos, desarrollar estrategias de comprensión, conocimientos sobre decodificación, reconocimiento automático de palabras y fluidez. Además de que los niños necesitan ser motivados para aprenderá leer y seguir leyendo (Montealegre y Forero, 2006).

Para evaluar la escritura de manera jerárquica es necesario desarrollar:

Escritura automática: nombre y firma.

Escritura a la copia: letras, sílabas, palabras y no palabras.

Escritura al dictado: palabras infrecuentes y oraciones (sustituciones, omisiones, adiciones, transposiciones y fallas ortográficas).

Escritura espontánea: párrafos y textos (escritura en bloque y mal manejo del renglón).

De manera global la lectura y escritura resultan ser estrategias complejas, aún para la mayoría de los niños que aprenden a leer y escribir sin dificultad. Sin embargo, contando con el grado de maduración determinado y con un ambiente pedagógico favorable, los niños son capaces de acceder al dominio de la lectura y escritura.

El desarrollo de la lectura y escritura implica los siguientes pasos:

- a) La prehistoria del lenguaje escrito, donde el sujeto desarrolla de forma natural procesos como los gestos (escritura en el aire), el garabato (fijación de gestos en el papel) y el juego simbólico (utilización de un objeto para designar otro).
- b) La utilización de signos auxiliares en la asimilación del lenguaje escrito.
- c) Los niveles de conceptualización o niveles de conciencia de la lectoescritura: conciencia alfabética, conciencia fonológica (diferencias fonéticas entre las palabras), conciencia silábica (relación sílabas-grafías), conciencia semántica (diferencias entre significados) y conciencia sintáctica (ordenamiento en el discurso oral).
- d) El desarrollo del lenguaje oral y de la adecuada pronunciación como determinantes en el aprendizaje de la lectoescritura.
- e) El proceso de aprendizaje de la lectoescritura en contextos naturales (por ejemplo, el juego) y sociales (actividades de conversación).
- f) La enseñanza de la lectoescritura de manera funcional e inmersa en la cultura y la vida cotidiana; y las potencialidades de los niños y las niñas en la construcción de esquemas (estructuras de conocimientos) sobre los datos de la realidad.
- g) **Proceso de la conciencia cognitiva:** primero, pasar de la no-conciencia de la relación entre la escritura y el lenguaje hablado; a asociar lo escrito con el lenguaje oral; y al dominio de los signos escritos referidos directamente a objetos o entidades.
- h) **Proceso de operaciones conscientes:** individualización de los fonemas, la representación de estos fonemas en letras, la síntesis de las letras en la palabra, la organización de las palabras; a la automatización de estas operaciones; y al dominio del texto escrito y del lenguaje escrito.

Por su parte Ferreiro y Teberosky (1979) realizaron numerosas investigaciones en las cuales analizaron la manera en que los niños iban construyendo y apropiándose de los conocimientos de la lengua escrita a partir de:

- 1.- La identificación de los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición de la escritura (nociones y funciones del pensamiento).
- 2.- La comprensión de la naturaleza de las hipótesis infantiles.
- 3.- El descubrimiento del tipo de conocimientos específicos que posee el niño al iniciar el aprendizaje escolar.

Mientras que González (2007) hace referencia a que para aprender a escribir de forma correcta el niño debe contar con la necesaria madurez para la escritura. Como todo aprendizaje, la enseñanza de la escritura requiere una maduración neurobiológica previa en el niño para lograr que dicho aprendizaje tenga éxito.

La madurez para el aprendizaje viene definida por las siguientes condiciones:

- a) **Nivel intelectual:** porque solo un nivel intelectual normal garantiza la correcta adquisición de la escritura en sus niveles de tipo simbólico conceptual.
- b) **Desarrollo del lenguaje:** existe una estrecha relación entre el lenguaje oral y escrito. Muchas deficiencias previas al aprendizaje de la escritura son debidas a patologías en el lenguaje oral.
- c) **Desarrollo socio afectivo:** es necesaria una correcta estimulación ambiental y escolar que facilite el aprendizaje.
- d) **Desarrollo sensorio motriz:** es el conjunto de requisitos que más directamente permitirán al niño aprender a escribir con éxito, específicamente hablando de condiciones neuromotrices es la correcta integración visual y auditiva, adecuada estructuración espacial y rítmica-temporal, establecimiento suficiente del predominio lateral, motricidad manual con control de movimientos.

Se distinguen tres fases en el aprendizaje de la escritura:

- 1.- **Fase precaligráfica:** a los 5-6 años los alumnos tienden a escribir muy despacio, letra por letra, mirando frecuentemente al modelo. Entre los 6-7 años es la etapa de la transcripción de la palabra dictada o de las suyas propias.
- 2.- **Fase caligráfica:** a partir de los 9 años los niños escriben facilmente en situación de dictado. En esta fase el problema que se plantea es la ortografía, que todavía es

insegura, aun sin tener dificultades motrices. El objetivo de esta fase es automatizar la escritura conociendo las reglas ortográficas y regularizando los trazos.

3.- **Fase postcaligráfica:** a los 11-12 años la escritura está casi automatizada y la progresión es regular y organizada. El alumno busca el modo de unir más y mejor, lo que tiende a modificar la forma de las letras. En esta fase los comentarios de textos escritos serán actividades fundamentales.

3.6. Adquisición de la lectura y escritura

El aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño.

Adentrarse en el proceso de adquisición de la lectura y escritura implica mencionar algunos autores que hablan sobre las teorías del desarrollo cognitivo. Por ejemplo, el enfoque constructivista, el cual parte del principio de que los niños son constructores activos de su aprendizaje, por medio de las experiencias que tengan con su ambiente.

Algunos factores que influyen en este proceso de desarrollo son la interacción social, la interacción con los objetos y la maduración biológica. Así mediante la integración de estos factores, por el proceso de equilibración, se logra un cierto nivel de desarrollo.

Con Piaget se tiene la teoría que representa una descripción de estudios universales del desarrollo humano, la cual proveyó en los inicios del constructivismo, de una posible explicación de cuándo y cómo el niño está listo para aprender a desarrollar formas específicas de conocimiento y comprensión.

Por su parte Vigotski argumenta que la capacidad para aprender por medio de la enseñanza es, por si misma, un aspecto fundamental de la inteligencia humana, esta perspectiva ubica la enseñanza como el corazón del desarrollo; el potencial que tiene un niño para aprender se revela y a menudo se logra en las interacciones con otras personas con más conocimiento. La mayor contribución de la teoría educativa de Vigotski es el concepto de zona de desarrollo próximo, el cual hace referencia al

espacio que existe entre un individuo (niño o adulto) que es capaz de hacer algo solo y lo que puede lograr con ayuda de otro más capaz (Swartz, Shook, Klein y Hagg, 2003).

Es decir, Vigotski plantea que el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura es parte de un solo proceso, que conduce al niño desde el habla, a través del juego y del dibujo, a la lectura y escritura. Pero en el cual no se aprende espontáneamente como sucede en el lenguaje hablado, sino debe aprenderse mediante una instrucción especial, dicho de otra manera, la lectura es considerada como una *decodificación* del

lenguaje y es un acto informativo de recepción, mientras que la escritura se considera la *codificación* del lenguaje y fundamentalmente expresiva (Vigotski, 1931 como se citó en Brodova y Leong, 2008).

Las premisas básicas de la teoría de Vigotski son:

- + Los niños construyen el conocimiento.
- + El desarrollo no puede considerarse aparte del contexto social.
- + El aprendizaje puede dirigir el desarrollo.
- + El lenguaje desempeña un papel central en el desarrollo mental.

Al igual que Piaget, Vigotski creía que los niños construyen su propio entendimiento, que no simplemente reproducen pasivamente lo que se les presenta, sin embargo, para Piaget la construcción cognitiva ocurre sobre todo en la interacción con los objetos físicos.

Para Vigotski, la construcción cognitiva está mediada socialmente y está siempre influida por la interacción social presente y pasada, lo que el maestro le señala al alumno influye en lo que este “construye”. Las ideas del maestro median o influyen en lo que el niño aprende y cómo lo hace, es decir, la manipulación física como la interacción social son necesarias para el desarrollo del niño (Bodrova y Leong, 2008).

Tanto la teoría de Piaget como la de Vigotski son reconocidas por su profunda comprensión de los procesos de pensamiento. Piaget ubica el pensamiento en el centro del desarrollo del niño y el trabajo de Vigotski se ocupa del desarrollo del pensamiento.

Piaget y Vigotski concuerdan en que el desarrollo del niño consiste en una serie de cambios cualitativos que no pueden ser vistos como un simple repertorio extensivo

de habilidades e ideas. Para Piaget estos cambios ocurren en etapas bien definidas, Vigotski sin embargo, propuso un conjunto de periodos no tan definidos.

Tanto Piaget como Vigotski creían que los niños tienen un papel activo de la adquisición del conocimiento y ven al niño como un participante pasivo, como un recipiente en espera de recibir conocimiento destacando los esfuerzos intelectuales activos de los niños para aprender. Esta creencia, la diferencia de los defensores del conductismo, para quienes el aprendizaje, está determinado por variables externas (ambientales).

3.6.1. Diferencias de las posturas de Vigotski y Piaget

Algunas de las diferencias entre ambos autores son que para Piaget la naturaleza del desarrollo intelectual es universal e independiente del contexto cultural del niño. Para Vigotski el contexto cultural determina el tipo de procesos cognitivos.

Piaget pone énfasis en el papel de la interacción del niño con objetos físicos en el desarrollo de formas maduras de pensamiento, mientras que Vigotski lo puso en la interacción del niño con la gente.

Para Piaget el lenguaje es más un subproducto del desarrollo intelectual que una de sus raíces. El lenguaje puede aumentar el “poder del pensamiento en rango y rapidez”. Para Vigotski el lenguaje desempeña un papel relevante en el desarrollo cognitivo y constituye el núcleo de las funciones mentales del niño.

Para Piaget el niño es un “descubridor independiente” que aprende el mundo por sí solo. Vigotski niega que haya descubrimientos totalmente independientes, no entre los niños que crecen en sociedad, por ello el aprendizaje del niño acontece en un contexto cultural tanto por lo que está por ser descubierto como los medios para su hallazgo.

Para Piaget, el estado del desarrollo del niño en un momento dado determina su habilidad para aprender y no puede ser modificado por el aprendizaje de ahí que toda la enseñanza debería ajustarse a las habilidades cognitivas reales de los niños. Para Vigotski la relación entre el desarrollo y el aprendizaje es más compleja, a cierta edad,

un determinado conocimiento o contenido puede dar lugar a que un paso en el aprendizaje se traduzca en dos pasos en el desarrollo.

Por otra parte, al igual que los conductistas Vigotski prefería el uso de métodos objetivos en la psicología. Su enfoque no es puramente especulativo, se funda en observaciones, mediciones y experimentos. Vigotski reconoció que los seres humanos y los animales tienen conductas en común al igual que los conductistas creía que los seres humanos y los animales son parte de un mismo *continuum* evolutivo, dicho de otra manera, no son formas enteramente distintas. Otro punto en común es el interés en el aprendizaje debido a que ambas corrientes enfocan el proceso de aprendizaje (Bodrova y Leong, 2008).

Por otra parte, Luria (1987), de igual forma que Vigotski (1931 como se citó en Bodrova y Leong) precisa la existencia de procesos primitivos de la escritura alfabética, como base para el dominio del lenguaje escrito. La lectura y escritura se caracteriza por la utilización de signos auxiliares que permiten restablecer, en la memoria del sujeto, alguna imagen, concepto o frase.

Luria señala que existen dos condiciones que les posibilitan a los niños llegar a la escritura:

- a) Diferenciar los objetos del mundo en objetos-cosas y en objetos-instrumentos. Los objetos-cosas presentan para el niño cierto interés por ser aquellos objetos con los que juega y a los cuales aspira. Mientras que los objetos instrumentos, tienen sentido sólo como herramientas auxiliares para lograr cierta finalidad.
- b) Dominar el comportamiento con estos medios auxiliares.

Así mismo, Luria (1980,1997) señala que el proceso de la lectura no sólo constituye la decodificación, sino también la compleja transformación de los símbolos gráficos visuales en un sistema del lenguaje oral a través de la articulación, es decir, es un proceso de doble codificación y decodificación. Durante su formación este proceso atraviesa diferentes etapas hasta alcanzar su automatización e interiorización.

Un papel importante dentro de la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura es la “alfabetización” justo en el momento del proceso continuo entre el desarrollo de habilidades y destrezas en el lenguaje oral (antes de la educación formal), y el dominio

del lenguaje escrito, precisa que el aprendizaje lector se inicia mucho antes del ingreso a la educación formal (Bravo, 2003).

El proceso de aprendizaje de la lectura y escritura está condicionado por una serie de factores genéticos, personales, ambientales, de recursos y de método, donde el dominio cognoscitivo de éste aprendizaje depende de la forma cómo se oriente la adquisición. La capacidad para aprender puede desarrollarse, pero la dirección para que el sujeto aprenda es cuestión del método pedagógico (Reyes, 2004 como se citó en Montealegre y Forero, 2006).

Por su parte Bruner partió de una exhaustiva investigación sobre el pensamiento y la resolución de problemas en el adulto, basándose en el lenguaje de la teoría de la información, donde Bruner exploró la naturaleza, en términos de pensamiento y originalidad creativa, de nuestra habilidad no sólo para adquirir información, sino para ir más allá inventando códigos y reglas. El aprendizaje involucra la búsqueda de patrones, regularidades y predicciones. La enseñanza sirve para ayudar al niño en la formación y en el descubrimiento de tales patrones y reglas (Swartz, Shook, Klein y Hagg, 2003).

3.7. Vínculo entre la enseñanza de la lectura y escritura

Gómez-Palacio (1995) menciona que la lectura y escritura tienen características propias, pero están estrechamente vinculadas, mientras que Cooper (1990) menciona que son procesos que dependen del lenguaje oral y de la información previa con que cuentan los alumnos.

La lectura y escritura llevan implícitos procesos semejantes según (Pearson y Tierney como se citó en Cooper, 1990) los cuáles proponen cuatro etapas:

1.- Planificación: el lector planifica su lectura de acuerdo a un propósito determinado con lo cual reflexiona sobre lo que va a leer y en consecuencia activa su información previa relacionada con ese tema. El sujeto escribiente desarrolla un proceso parecido: primero establece algún propósito sobre su escritura, lo reflexiona en torno a lo que ya sabe, antes de comenzar a escribir.

2.- Composición: el lector construye significados, en función de su objetivo y del conocimiento que tiene. El escritor por su parte, comienza a escribir y elabora sus significados, a medida que reflexiona y profundiza el tema.

3.- Edición: el lector lee y revisa y modifica sus significados si es preciso. El escribiente por su parte, hace una revisión clarificando sus significados y reescribiéndolos con base en lo que resulte más comprensible.

4.- Regulación: el lector tras reflexionar sobre los significados obtenidos, concluye que ha logrado la comprensión del texto. El que escribe termina por reestructurar definitivamente su texto.

Por lo cual, Cooper (1990) menciona que “integrar la lectura y escritura supone enseñar ambas instancias en forma correlacionada y ayudar a los alumnos a determinar cuáles son las relaciones entre ellas. Siempre que sea posible, las actividades de lectura y escritura deben ir imbricadas y no ser enseñadas como asignaturas independientes entre sí” (p.35).

3.8. Habilidades de procesamiento fonológico o conciencia fonológica

El procesamiento fonológico o conciencia fonológica, está fuertemente relacionado con las subsecuentes habilidades de decodificación y su ausencia puede retrasar el desarrollo de otras habilidades relacionadas con la lectura dentro del periodo preescolar, dando lugar a lectores pobres que no alcanzan los niveles académicos y cognitivos que deberían (Burgess y Lonigan, 1998; Whitehurst y Lonigan, 1998).

Dentro de la lectura y escritura Ball y Blachman (1991) señalan que la “conciencia fonética (llamada también conciencia fonológica, análisis fonético o segmentación de fonemas) es la habilidad para reconocer que una palabra hablada se conforma por una secuencia de sonidos individuales” (p.51). Este término incluye la correspondencia letra-sonido, la conciencia de sílabas en distintas posiciones, el análisis auditivo de palabras y la discriminación de fonemas.

La **conciencia fonológica** también es referida a la habilidad de tomar conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado que permite reflexionar sobre el

lenguaje oral, o bien la capacidad de hacer juicios sobre los sonidos de la propia lengua y manipularlos de forma explícita. O también es conceptualizada como la capacidad que tiene el individuo de descubrir en la palabra una secuencia de fonos o de fonemas. A su vez, la conciencia fonológica, también es la capacidad para analizar y segmentar los componentes del habla (palabras, rimas, sílabas, sonidos y fonemas), y de efectuar operaciones complejas con ellos.

Esta capacidad a su vez, permite al niño dominar las reglas de correspondencia grafema-fonema y se cree crucial para el aprendizaje de la lectura y para adquirir una segunda lengua, es decir, se tendrá la habilidad para identificar, segmentar o combinar de forma intencional las unidades sublexicas de las palabras, es decir las sílabas, las unidades intrasilábicas (activación y rima) y los fonemas (Lezama, 2014).

Mientras que la **conciencia silábica**, es la habilidad para segmentar, identificar o manipular las sílabas que componen las palabras. Es la conciencia de las unidades silábicas formadas por secuencias de fonemas, siendo la sílaba el segmento oral más pequeño articulable independientemente, se caracteriza por ser más accesible que el resto de las unidades sublexicales debido a que sus propiedades sonoras facilitan el análisis segmental.

Por otro lado, la **conciencia fonémica**, implica la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas, que son los fonemas, es decir, la habilidad para prestar atención consciente a los sonidos que integran la palabra como unidades manipulables. Por último, en el **análisis fonológico** los fonemas son las unidades estructurales mínimas en el sistema de sonidos de lenguaje y no se presentan como unidades auditivas separadas, por el contrario, estas están articuladas, es decir, que en el lenguaje oral están fusionadas en unidades silábicas, las cuales a su vez aparecen sin ningún tipo de división en el discurso.

Cabe resaltar que el análisis fónico se lleva a cabo cuando los niños logran comprender la equivalencia entre los símbolos impresos y los sonidos en el habla, al pronunciar las palabras (Lezama, 2014).

Con respecto a lo anterior, la conciencia fonética demuestra su importancia como lo refiere Carroll, Snowling, Hulme y Stevenson (2003) al plantear que los niños a los que se les considera disléxicos muestran con frecuencia, dificultades en el

procesamiento fonológico y que el entrenamiento en conciencia fonética puede mejorar la eficacia de la instrucción de la lectura.

Una hipótesis sobre el desarrollo de la conciencia fonética señala que durante el preescolar y los primeros años de primaria los niños progresan a través de tres niveles: de las sílabas a comienzos y rimas y finalmente a la conciencia de fonemas. Una hipótesis diferente sugiere que la conciencia fonética se puede separar en dos tipos: conciencia epilingüística y metalingüística. La conciencia epilingüística consiste en una sensibilidad global a las similitudes entre los sonidos del habla y la conciencia metalingüística consiste en una sensibilidad a los segmentos fonológicos al interior de las palabras normalmente fonemas.

Un tipo de entrenamiento para incrementar la conciencia fonológica es enseñar a los niños a segmentar palabras habladas en sílabas y sonidos (análisis de palabras) y combinar estos segmentos en palabras (síntesis). La forma convencional de enseñar del análisis de palabras ha sido pedirle al alumno encontrar el primer sonido de una palabra, el último sonido de una palabra o el sonido intermedio. Esta forma de analizar una palabra puede ser considerado análisis posicional, ya que se les pide a los alumnos encontrar el sonido (fonema) en solo una posición en cada palabra. Otra forma de hacer un análisis de palabras es identificar los sonidos uno tras otro, en la secuencia correcta que cada palabra contiene, a lo que se llama análisis secuencial

La identificación de deficiencias en el procesamiento fonológico ha sido útil para explicar la discrepancia entre la facilidad con la cual la mayoría de niños adquieren el lenguaje hablado y la dificultad que muchos de los mismos niños tienen para aprender a leer (Ball y Blachman, 1991).

Ehri y colaboradores (como se citó en López, 2014) señalan que las tareas más empleadas en las investigaciones para evaluar en los niños su conciencia fonológica y mejorarla es a través de la instrucción y la práctica:

- a) aislamiento de fonemas, el cual requiere el reconocimiento de sonidos individuales en las palabras, por ejemplo: “dime el primer sonido de sol” cuya respuesta es /s/.
- b) identidad de fonemas, que requieren reconocer el sonido común en diferentes palabras por ejemplo “dime el sonido que es el mismo en dona, diente y dar /d/.

c) categorización de fonemas de acuerdo a su posición, que se refiere a reconocer la palabra con el sonido extraño en una secuencia de tres o cuatro palabras, por ejemplo: ¿Cuál es la palabra que no comienza igual que las otras? Son, sal, pon, cuya respuesta es pon.

d) Mezcla de fonemas que requiere escuchar una secuencia de sonidos hablados de forma separada y combinarlos para formar una palabra reconocible por ejemplo que palabra es /K/a/s/a (casa).

e) Segmentación de fonemas, la cual requiere descomponer una palabra en sus sonidos al contarlos o pronunciarlos y colocar un marcador por cada sonido por ejemplo ¿cuántos fonemas hay en la palabra chino? /Ch/i/n/o/.

f) Borrado de fonemas, el cual requiere reconocer qué palabra queda cuando se remueve un fonema específico por ejemplo que palabra queda si le borro a perro la /p/ (erro).

Searnio, Oka y Paris (1990 como se citó en López, 2014) mencionan que, entre los niños de edad escolar, el desarrollo de la lectura no puede ni debe ser separado del desarrollo cognitivo. Al mismo tiempo que los niños aprenden a leer, adquieren estrategias para controlar su atención y memoria, adquieren vocabulario y conocimiento, aprenden a comunicarse efectivamente y se vuelven más sociables en las actividades de la escuela. De esta manera es importante tomar en consideración una serie de factores cognitivos, motivacionales y del desarrollo que influyen sobre la lectura.

Estos autores coinciden en que la conciencia fonológica es uno de los mejores predictores de qué tan bien los niños aprenderán a leer. La importancia de la relación entre la conciencia fonológica y la lectura se vuelve clara cuando se consideran los factores críticos para leer un sistema de escritura alfabético. Para leer (y deletrear) el lector inicial debe hacer uso del código alfabético. Así, el estudiante debe llegar a darse cuenta de que las palabras pueden descomponerse en sílabas y fonemas y que el fonema es la unidad en el flujo del habla representada por los símbolos en una escritura alfabética.

Varios estudios han demostrado que los buenos lectores sobrepasan a los malos lectores en un amplio rango de tareas de conciencia fonológica, incluso cuando las

diferencias en la inteligencia general y el estatus socioeconómico han sido controladas, lo que lleva a afirmar que la ejecución en las tareas de segmentación de fonemas son predictores del éxito en los inicios de la lectura y el deletreo.

Diversas investigaciones (Cassady y Smith, 2003; DeBaryshe et al, 2000) han reportado que las habilidades de procesamiento fonológico juegan un papel importante en la adquisición de la lectura. Este procesamiento, también denominado “conciencia fonológica” se refiere a la capacidad del niño para reconocer y manejar los sonidos en las palabras; pueden identificarse tres tipos de habilidades relacionadas con el procesamiento fonológico: sensibilidad fonológica, memoria fonológica y recuperación del léxico fonológico almacenado.

- a) **Sensibilidad fonológica**, es la capacidad de reconocer y manejar los sonidos del lenguaje oral, como la capacidad de un niño para identificar palabras en rima, combinar sílabas o fonemas para formar palabras, así como eliminar sílabas o fonemas para formar nuevas palabras. Esta habilidad puede dividirse en dos tipos de capacidades: análisis y síntesis. El análisis refleja si el niño es capaz de dividir palabras o sílabas en fragmentos más pequeños, mientras que la síntesis refleja la capacidad de combinar pequeños segmentos para formar sílabas o palabras.
- b) **Memoria fonológica**, se refiere a la capacidad del niño para repetir material que se le haya presentado recientemente de manera verbal. Su desarrollo implica la capacidad del niño para recordar emisiones verbales cada vez mayores: primero palabras y después frases cada vez más largas; por ejemplo: “el gato” “el gato sobre el balcón” “el gato blanco sobre el balcón”. La eficiencia de la memoria fonológica permite al niño mantener y acumular representaciones de los fonemas asociados a las palabras.
- c) **Acceso al léxico fonológico almacenado**, consiste en la eficiencia de recobrar información fonológica de la memoria, la eficiencia en este aspecto influye sobre la facilidad con la que el niño puede recobrar información fonológica asociada a letras, segmentos de palabras y palabras completas, aumentando la probabilidad de que pueda usar esta información en el proceso de decodificación durante la lectura.

3.9. Papel de los padres de familia en la lectura y escritura

Son importantes los conocimientos iniciales que los niños tienen acerca de la lengua escrita, por ejemplo, que entienden ellos por leer y por escribir, para qué sirven, si saben que sus padres y personas cercanas dominan la lectura y escritura y en qué utilizan dichas habilidades, qué tantas interacciones tienen con lo impreso en el entorno, qué tanto interés tiene en aprender a leer y escribir, qué saben acerca de los libros y otros materiales impresos.

También, debe considerarse qué grado de conocimientos tienen los niños acerca de las convenciones que existen en nuestro lenguaje escrito, por ejemplo, que se lee de izquierda a derecha, que se escriben letras que forman palabras y que éstas a su vez conforman frases y oraciones a todo lo cual debe asignársele un significado (Garton y Pratt, 1991; Guevara 2008 et al., Stahl y Yaden, 2004).

3.10. Conocimiento de las letras del alfabeto y la motivación hacia la lectura

El conocimiento del alfabeto al inicio de la educación formal es uno de los mejores predictores de éxito en la lectura. En los sistemas de escritura alfabética, decodificar textos conlleva la traducción de unidades impresas (grafemas) a unidades de sonido (fonemas) así como la escritura implica traducir unidades de sonido a unidades impresas. En el nivel más básico estas tareas requieren la habilidad de distinguir letras.

Un lector principiante que no puede reconocer y distinguir las letras individuales del alfabeto tendrá dificultades para aprender los sonidos que representan estas letras. Existe una relación muy estrecha entre la sensibilidad fonológica, el conocimiento de las letras y la decodificación de las palabras y textos, y agregan que dicha relación se presenta a lo largo de todo el desarrollo de la lectura y escritura formal.

Debido a que la lectura es una habilidad que se mejora con la práctica, y debido que la mayoría de las oportunidades para practicarla viene en forma de lectura placentera, la motivación de los niños para interactuar con materiales impresos es un factor de influencia para el desarrollo alfabetizador. Los hallazgos de la investigación han aportado evidencias de que, si los niños tienen una motivación alta hacia el

material impreso, mostrarán altos niveles de habilidades de alfabetización inicial, dando lugar al logro de la lectura (Lesiak, 1997 como se citó en Bazán, Castellanos y Limón, 2015).

3.11. Frecuencia del retraso específico de la lectura

Hay dos aspectos fundamentales por los cuales los niños pueden presentar retraso en la lectura el primero concierne a las afectaciones cerebrales, retraso mental, condiciones orgánicas y anomalías sensoriales. Mientras que el segundo aspecto es por determinadas características de las *situaciones de aprendizaje*. Considerando a la situación de aprendizaje como la interacción que se establece entre maestro y alumno en el momento específico de la enseñanza de la lectura y escritura. En otras palabras, el niño puede no aprender porque la situación de aprendizaje está planteada erróneamente e ineficazmente, pero también puede fracasar por que hayan estado erróneamente planteadas las situaciones de aprendizaje anteriores al momento en que se manifiesta el problema.

Otro factor más, es que, si un niño inicia su aprendizaje con una programación de estímulos deficientes, una ausencia persistente de reforzamiento de sus aciertos, una acción correctora fundamentalmente punitiva, una exigencia claramente superior a sus niveles reales será un niño sin interés por la lectura con respuestas emocionales más o menos acusadas, con posibles “desadaptaciones escolares” y con toda seguridad será un niño que no lee o que no lee bien.

De manera general los retrasos en la lectura y escritura pueden deberse a:

1.- Ausencia de las conductas o habilidades previas a la lectura y escritura (discriminación visual, prensión del lápiz).

2. Factores propios de la situación de aprendizaje (o de enseñanza) propiamente dicha:

a) *Estímulos discriminativos inadecuados o mal programados* (métodos de enseñanza de lectura).

b) *Contingencias de respuesta inadecuadas o insuficientes* (las respuestas correctas del niño no son reforzadas y por lo tanto la frecuencia no aumenta).

c) *Condiciones generales inadecuadas o aversivas* (rechazo de los compañeros, mala relación con el profesor, circunstancias familiares como la sobreprotección).

3.- *Conductas excesivas perturbadoras* (comportamientos que resultan incompatibles con el aprendizaje académico tales como distracción falta de atención, hiperactividad, inquietud psicomotriz y excitabilidad).

4.- *Anomalías cognitivas* (problemas en el déficit de codificación y de la organización recibida) (Toro y Cervera, 2014).

A pesar de los intentos de trabajo por resarcir los problemas de la lectura y escritura la problemática escolar ha salido de las aulas de clases para convertirse en un problema social que ha llamado la atención de organismos mundiales como la UNESCO. La magnitud de la problemática ha dado lugar a que diversas disciplinas se den a la labor de generar conocimiento que permita subsanar y/o prevenir la incidencia de la misma; y que ha llevado a la creación de estrategias de alcance mundial para la prevención y/o corrección de los déficits identificados (Bazán, 1999).

Dentro de su diversidad conceptual, la psicología como disciplina científica ha derivado una serie de investigaciones que han contribuido a la comprensión y explicación de los fenómenos involucrados en las situaciones de la enseñanza y el aprendizaje. A este respecto (Trigo, Martínez y Moreno, 1996 como se citó en Bazán, 1999) señalan seis enfoques generales:

- 1.- Enfoques que dirigen su atención a la importancia que tiene la organización y estructura de lo que se debe aprender (materia o contenidos).
2. Enfoques que se centran en las características del individuo que aprende (alumno) en términos de las habilidades cognoscitivas y la personalidad.
3. Enfoques que ponderan las características del que enseña como la clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en términos de estilos de enseñanza.
4. Enfoques que señalan la importancia tanto de las habilidades y características del que aprende como las del que enseña.
5. Enfoques que enfatizan la interacción alumno-profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje, dentro de los cuales se pueden señalar como representativos los trabajos sobre la construcción de significados compartidos.

6. El enfoque que enfatiza la interacción alumno-profesor materia como campo de relaciones funcionales.

En relación a lo anterior, las ejecuciones de los niños al leer y escribir pueden definirse como una conducta que puede caracterizarse en términos funcionales, es decir, como una relación que los niños establecen con las grafías. Caracterizar las ejecuciones de los niños en términos funcionales permite identificar el grado de complejidad en que los niños leen y escriben.

Esto ofrece la ventaja de evaluar el dominio de la lectura y la escritura no sólo en términos de cuántas palabras lee y/o cuántos errores comete al escribir o leer (dominio mecánico), sino que además permite identificar el grado en que el niño mediante la lectura y la escritura puede o no entrar en contacto con situaciones pasadas o futuras, así como con atributos de los objetos o eventos.

Por lo tanto, diversas variables han sido señaladas como las determinantes de las ejecuciones de los niños en tareas de lectura y escritura. Por ejemplo, Mavrogenes y Bezrucczko (1993 como se citó en Smith) señalan que el desarrollo de la lectura y la escritura está auspiciado por las actitudes y las expectativas que los niños, los padres y los maestros tienen respecto al aprendizaje de los niños.

Smith (1981) observó que las actitudes hacia la lectura en la adolescencia predicen el ejercicio de la lectura en la vida adulta. Penny y Bond (1992 como se citó en Smith) señalan que el nivel socio-económico es una variable altamente predictiva del desempeño escolar de los niños porque implica el nivel educativo de los padres y las oportunidades que los niños tienen a materiales impresos.

Por su parte Meyer, Wardrop, Hasting y Linn (1993 como se citó en Smith) identifican como predictores de la lectura las habilidades desarrolladas en preescolar, así como las condiciones de enseñanza bajo las cuales los niños aprenden a leer en los primeros años de instrucción elemental. Aunque también el sexo de los niños ha sido una variable a considerar. Por ejemplo, Smith (1981), reportan que las niñas logran mejores puntajes en deletreo y comprensión de lectura que los niños.

3.12. Algunas aportaciones de las teorías psicológicas para el aprendizaje de la lectura y escritura

Algunas de las aportaciones teórico-metodológicas que han contribuido para la elaboración de programas enfocados a la adquisición de la lectura y escritura, así como a la prevención y corrección de las dificultades en su proceso de desarrollo destacan **el análisis conductual aplicado, la psicología cognoscitiva y el constructivismo.**

Cada una de ellas ha contribuido con elementos valiosos para el estudio del comportamiento humano en el área de la educación encaminando sus esfuerzos a la evaluación de habilidades y al cumplimiento de objetivos educativos en los diferentes niveles de enseñanza. De estas teorías las particulares de cada una de ellas se explican a continuación:

3.12.1. Teoría Conductual

Esta teoría concibe la conducta de las personas como el producto de una serie de interacciones que cada individuo tiene con su ambiente físico y social, a lo largo de su vida (Guevara, Ortega y Plancarte, 2001).

Para la perspectiva conductual el funcionamiento psicológico está determinado por una continua interacción entre la conducta y las variables orgánicas o personales, así como con las ambientales o situacionales. Las variables orgánicas incluyen los factores biológicos que afectan a la conducta, las variables situacionales o ambientales están constituidas por eventos antecedentes y consecuentes a la conducta, que probabilizan su establecimiento y mantenimiento. En el análisis conductual aplicado se busca no solo la identificación si no también la manipulación de los eventos antecedentes y consecuentes a la respuesta de interés, obteniendo con ello la modificación de la conducta.

Bajo esta teoría se puede suponer el aprendizaje cuando se llevan a cabo respuestas que se vuelven hábito y son predecibles, controlables y se pueden mantener mediante el reforzamiento.

Como señala Ribes (1972) por conducta académica se entiende todas aquellas formas de comportamiento que están ligadas a objetivos educativos específicos: leer,

escribir, contar, entre otros. La importancia del desarrollo de un repertorio académico permite el desarrollo de nuevas conductas que pueden tener un valor adaptativo eventual, y aumentar las oportunidades de exposición a formas complejas de actividad y reforzamiento social por ser la conducta académica un factor determinante en el desarrollo de la conducta social.

Por las mismas razones los problemas de bajo rendimiento escolar pueden llevar a un conjunto de limitaciones de índole, social, familiar, e individual y es por ello que parte de la investigación conductual se ha dirigido a localizar los factores asociados con tales problemas académicos.

Además, en el modelo conductual se plantea la pertinencia de que los instrumentos que se utilicen cumplan con una serie de requisitos de la evaluación referida a los criterios de:

- 1.- Medir directamente la ejecución del alumno.
- 2.- Evaluar conductas relacionadas directamente con los aspectos a explorar.
- 3.- Distinguir cuales habilidades específicas ha desarrollado cada niño y de cuáles carece.
- 4.- Su interés principal no es comparar a un sujeto en particular respecto a una norma poblacional, pero posee los elementos psicométricos correspondientes. Las evaluaciones referidas a criterio constituyen herramientas para medir el desarrollo de habilidades según destrezas específicas. Y revisten su utilidad cuando el interés es identificar las habilidades de cada alumno con fines didácticos (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1995).

Para lo que se refiere a la lectura y escritura, lo que primero motiva a un lector es un libro de texto de su interés, por ello al empezar la enseñanza de la lectura se pide que se realice en voz alta, pues así se puede reforzar lo que se está leyendo.

En el proceso de lectura, se da primero un énfasis en el aprendizaje de letras, luego en los sonidos, palabras, frases y por último en las oraciones, en un encadenamiento gradual (Lozano, 1995).

Enseñar a escribir puede darse por medio del moldeamiento, copiando materiales escritos. El refuerzo que se da depende de la correspondencia entre la unidad de respuesta (copia) y la unidad de estímulo, es decir, el original. Cuando ya se conoce la

relación de los sonidos con los símbolos que los representan, la respuesta escrita también puede ser controlada por un estímulo vocal, como cuando se toma un dictado.

3.12.2. Teoría del Cognoscitivismo

Considera que el aprendizaje es una construcción activa que une los conocimientos previos, lo que se cree y lo que se espera y no simplemente una reproducción de las experiencias.

Se define a la lectura como una actividad que involucra extraer los significados de lo impreso y asimilar dicho significado a los conocimientos que se tienen. Se establece que, para poder leer, se debe tener experiencia con material impreso, una larga red conceptual o vocabulario y desarrollo en el lenguaje, sintaxis, semántica y decodificación del mismo.

Retomando aspectos que ya se describieron anteriormente, los modelos y esquemas de trabajo que se pueden retomar para el desarrollo y adquisición de la lectura y escritura en el modelo cognitivo, se muestran en las figuras 6 y 7. Las características de la lectura y escritura en español se detallan en la figura 8, en cambio el esquema sobre la estructura general sobre la enseñanza de la lectura se muestra en la figura 9.

MODELO COGNITIVO DE LA LECTURA

ELLIS Y YOUNG (1988)

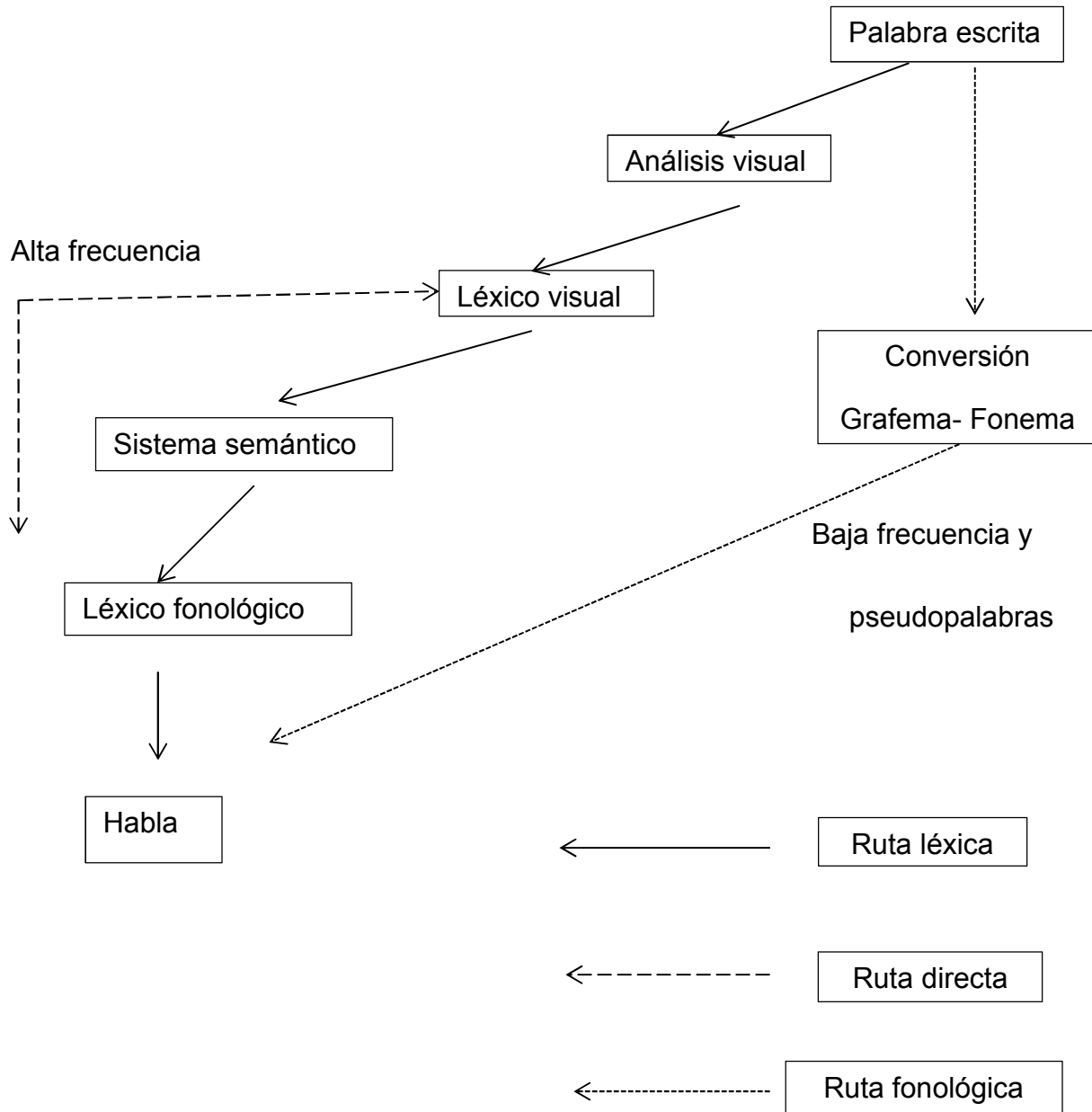


Figura 6. Modelo Cognitivo del desarrollo de la lectura de Ellis y Young (1988).

MODELO COGNITIVO DE LA ESCRITURA

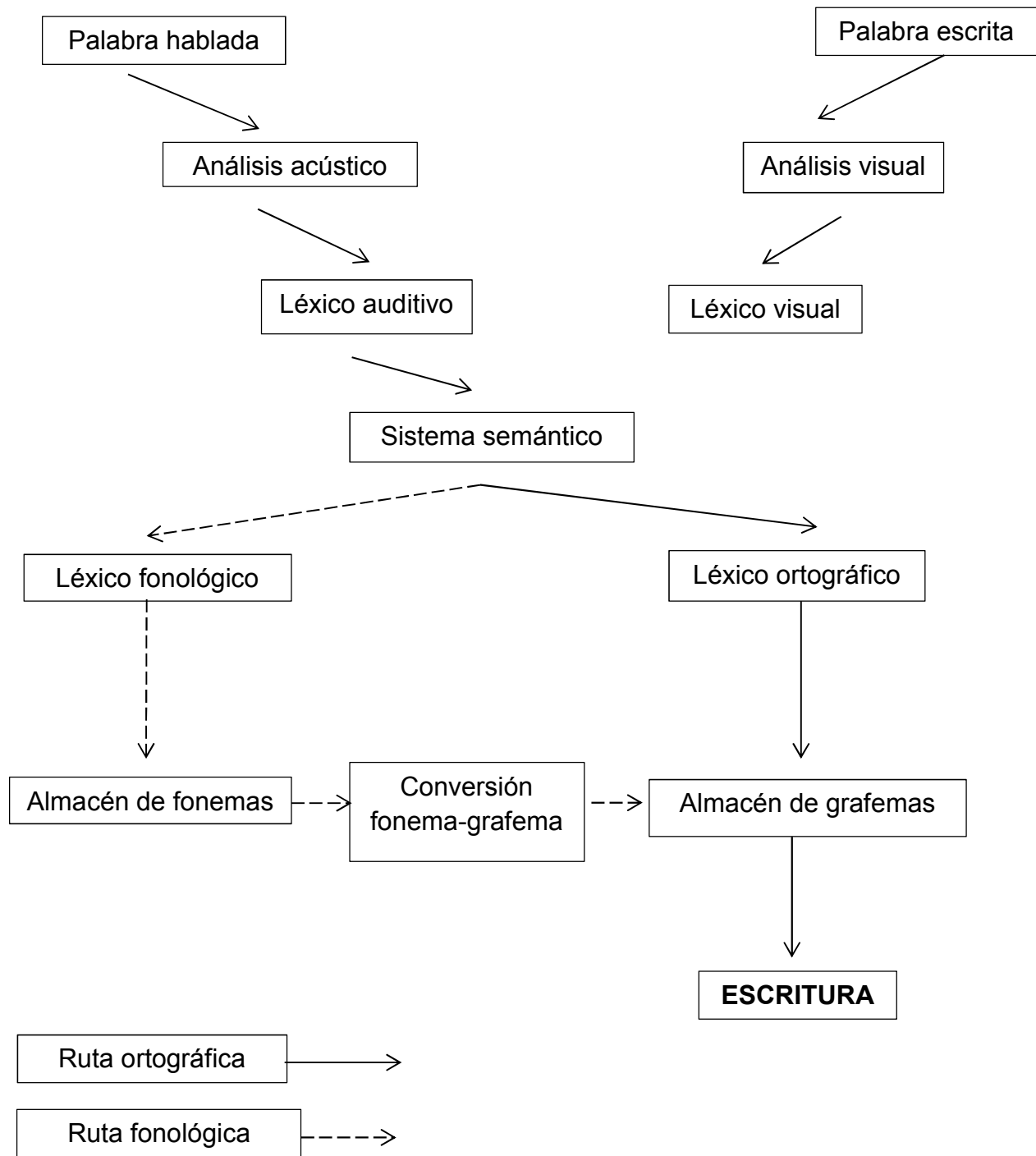


Figura 7. Modelo Cognitivo del desarrollo de la escritura de Ellis y Young (1988).

CARACTERÍSTICAS DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL

Lectura: transparente (correspondencia grafema-fonema)

Escritura: opaca (conocimiento de formas ortográficas)

RELACION ENTRE LOS SONIDOS Y LETRAS EN ESPAÑOL		
	CORRESPONDENCIA UNICA	Vocales: a,e,i,o,u Consonantes: l,f,t,p,n,d,m,ñ
EMPLEO DE REGLAS ORTOGRÁFICAS	Sonidos diferentes representados por una letra	g+ue,ui= gue,gui g+a,o,u= ga, go, gu g+e,i=je, ji c+a,o,u= ca,co,cu c+i,e= si,se q+ue,ui= que,qui
	Un sonido se representa con diferentes letras	c-k/ y-ll / b-v / r-rr /s-x
	Dos fonemas se representan con letras similares, pero con rasgo diferente	n-ñ/ r-rr
	Un sonido se representa con dos letras	ch
	Una letra no tiene sonido	H

Figura 8. Características de la lectura y escritura en Español.

ESTRUCTURA GENERAL: ENSEÑANZA DE LA LECTURA

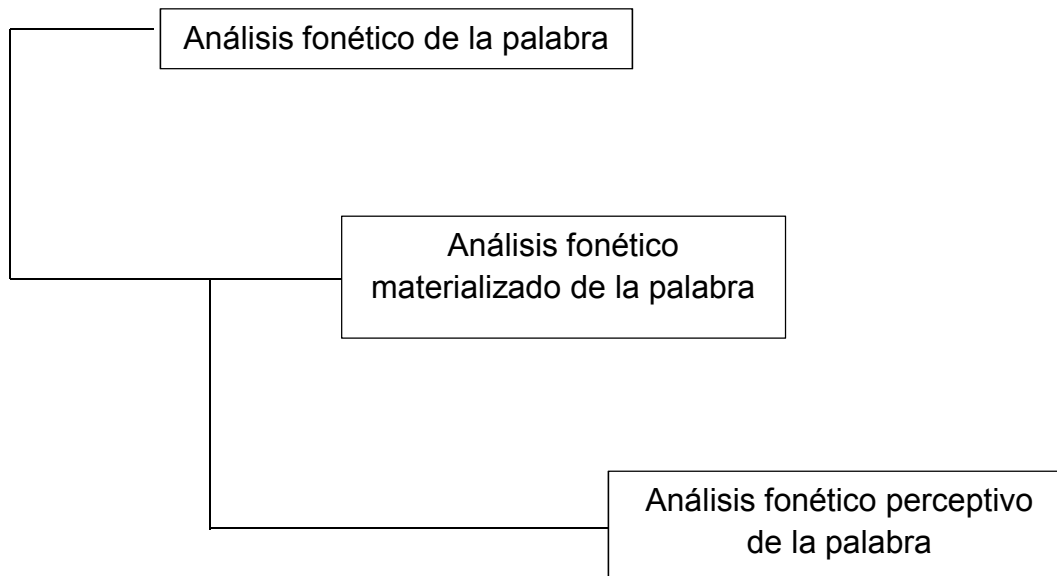


Figura 9. Estructura general para la enseñanza de la lectura.

3.12.3. Teoría Constructivista

El constructivismo va residir en las Teorías Cognitivas y de las Teorías Ecológicas Contextuales, tomando en cuenta los procesos internos que se dan en el niño y como estos están determinados por los contextos en los que se desenvuelve, gracias a los aportes de Chomsky con el desarrollo de la lingüística estructural, Whorf con los estudios en el campo de la semántica, el redescubrimiento de Vigotski con sus trabajos en el campo del lenguaje y pensamiento, los trabajos de Luria en la Neurolingüística, Kovacs desde la Neurobiología, y otros muchos van a permitir un nuevo enfoque de la lectura y escritura que llevará aparejado una metodología totalmente distinta y diferenciada de los tratamientos anteriores, partiendo de que el niño es generador de su propio lenguaje (lo construye).

El Constructivismo surgió como una corriente epistemológica preocupada por discernir los problemas de la adquisición del conocimiento, donde existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar positivamente la naturaleza y construir la cultura humana.

Coll (2001) considera como fuentes principales de la visión constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares distintos planteamientos derivados de la psicología genética piagetiana, del cognoscitvismo y la teoría sociocultural inspirada en Vigotski. Asimismo, identifica una diversidad de paradigmas psicoeducativos de un nivel.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa constituyen la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como:

- El desarrollo psicológico del individuo, en el plano intelectual y en su inserción en los aprendizajes escolares.
- La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los alumnos aprendan a aprender contenidos significativos.
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, con una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.
- La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas con el diseño y la promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitivas.
- La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.

- La revalorización del papel docente, no solo en sus funciones de transmisor del conocimiento o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta de manera regulada el alumno.

El Constructivismo da importancia a la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares, es decir, se habla de un individuo cognoscente que va más allá de lo que le ofrece su entorno (Díaz y Hernández, 2010).

Por otra parte, el Constructivismo es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano, y los instrumentos que utiliza para la construcción de los esquemas parten de los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o tarea a resolver y de la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto (Carretero, 1993).

Además, el Constructivismo da cuenta del proceso a través del cual se construye el conocimiento y propone una práctica pedagógica congruente. En México la influencia de esta aproximación ha quedado reflejada en el desarrollo de los Programas Educativos para la Enseñanza Básica. El conocimiento es construido por aprendices individuales dentro de un contexto social donde la educación es potencialmente transformadora, donde más que ver a los niños con déficits, los educadores del lenguaje integral se enfocan en las fortalezas de cada aprendiz y en apoyar su desarrollo a través de interacciones sociales significativas, la escritura y la literatura.

3.13. Revisión de investigaciones realizadas en el ámbito de la lectura y escritura

Debido a los altos índices de reprobación reportados por las pruebas educativas como Enlace y Pisa diversos autores se han dado a la tarea de elaborar Programas de intervención e investigar sus efectos en las poblaciones escolares sobre la

problemática de la lectura y escritura en primer grado de Primaria. Entre las investigaciones más importantes destacan las siguientes:

Algunos programas conductuales para mejorar la lectura y escritura son los estudios de Macotela y Soria (1999) y Macotela, Cortes y García (2002). El primero se llevó a cabo con 15 jóvenes de 11 años de edad en promedio los cuáles fueron reportados con problemas de comprensión de lectura por los maestros. El objetivo de las autoras fue determinar los efectos de diversos procedimientos sobre la comprensión de textos. Los procedimientos fueron: 1) modelamiento en estrategias de identificación, subrayado, y elaboración de un resumen de las ideas principales de un texto, 2) Retroalimentación sobre la ejecución en preguntas de comprensión y 3) combinación de los procedimientos de modelamiento y retroalimentación. Una vez seleccionados, los participantes fueron asignados a cada uno de los tres grupos (grupo modelamiento-GM, grupo retroalimentación GR, y grupo combinado G-C).

En la preevaluación se les entrego un texto a leer y al final de su lectura, se les proporcionó una hoja con preguntas sobre el texto. En el procedimiento de modelamiento, el experimentador leyó el cuento verbalizando en voz alta para comprender mejor lo que estaba leyendo, localizo y subrayo las ideas principales como el personaje principal, donde ocurre la historia, qué ocurre en ella y cómo termina; recalco la importancia de hacer esto para una mejor comprensión, pero nunca indico a los sujetos que ellos deberían hacer lo mismo.

En el procedimiento de retroalimentación, al terminar de responder las preguntas de comprensión, se calificaron las respuestas de los participantes y se les enseñó a representar sus resultados en una gráfica, además se les dijo que en cada sesión graficarían su calificación, lo cual les serviría como información acerca de sus avances en el tercer grupo se realizó primero el procedimiento de modelamiento y al terminar se procedió inmediatamente a la retroalimentación.

Al finalizar las sesiones del procedimiento, se realizó una pos-evaluación, pero con un texto diferente al de la pre-evaluación. En general se observaron incrementos en la ejecución de los tres grupos, siendo el grupo de modelamiento el que resulto menos efectivo y el grupo combinado el de mayores ganancias al finalizar las pruebas. Los resultados sugieren no sólo la posibilidad de corregir deficiencias en la

comprensión de los niños, sino que además demuestran que los individuos pueden desarrollar habilidades relacionadas con la comprensión de la lectura en breve tiempo.

Por otra parte, en otro estudio Macotela, et. al. (2002), conformaron un programa instruccional basado en el desarrollo de estrategias específicas sobre la expresión escrita en niños con este tipo de dificultades. Trabajaron con 12 niños entre 8 y 9 años de edad que cursaban el tercer grado de primaria y que presentaban dificultades en la composición de historias narrativas. Emplearon un diseño pretest-postest con un grupo control. Durante el pretest se les pidió a los niños que realizaran una historia a partir de una lámina y se seleccionaron a los 12 niños que calificaron más bajo, al emplear los criterios de calificación de redacción del Inventario de Ejecución Académica. Una vez asignados los individuos de forma aleatoria a los grupos, se sometió al grupo experimental a la fase de entrenamiento, la cual se realizó en forma grupal durante 10 sesiones.

En las sesiones se entrenaron los componentes:

- a) ¿Por qué escribir? Con ejemplos de lo que se puede comunicar cuando se escribe.
- b) ¿Qué se puede decir de un dibujo? Reflexión de que cosas se pueden escribir.
- c) Elementos específicos de una historia, incluyendo personajes y situación, señalar que se puede decir de los personajes y del lugar donde ocurre una historia.
- d) Elementos específicos de una historia, cuando ocurre la historia y las acciones que realizan los personajes.
- e) Elementos de una historia, incluyendo secuencia y organización de los fragmentos de la historia a dicha secuencia.
- f) Integración de elementos de una historia y uso de apoyo mnemotécnico, relativa a la asociación de los elementos que permiten la integración del escrito: ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Quiénes?, ¿Qué quieren?, ¿Qué hacen?, ¿Qué sienten?, ¿Qué dicen? Y ¿Cómo termina la historia?.
- g) Práctica de integración y su uso de apoyo mnemotécnico, de manera individual pusieron en práctica las destrezas anteriores al escribir la historia de un dibujo diferente.
- h) Revisión que incluye la evaluación de un texto adicional con errores deliberados para que lo calificarán.

i) Práctica de revisión, al escrito realizado por ellos anteriormente, le detectaron sus errores y lo corrigieron.

j) Ejercicio final, se les mostró un dibujo y se les pidió que escribieran una historia aplicando todo lo enseñado en las sesiones anteriores.

Una vez aplicada la estrategia al grupo experimental se realizó una segunda evaluación para comparar los cambios entre ambos grupos, a favor del experimental. Posteriormente se aplicó la estrategia al grupo control y en la tercera evaluación se observó que no hubo diferencias significativas entre grupos, debido a que ambos aumentaron su eficiencia en la composición escrita. Un elemento adicional es que durante el entrenamiento al grupo control, el grupo experimental no fue sometido a ningún entrenamiento adicional, así la tercera evaluación sirvió como elemento para analizar el mantenimiento respecto a las habilidades entrenadas. El procedimiento produjo incrementos en el contenido, vocabulario y originalidad, pero no en convencionalismos y calidad de la composición. Para lograr mejoras en calidad, convencionalismo, puntuación u ortografía, se requiere incluir en el procedimiento estrategias específicas para la detección y corrección de estos aspectos, así como de ampliar el número de sesiones del entrenamiento. Este procedimiento tiene un carácter correctivo, dado que se trabajó con niños que tenían la ejecución más baja en la composición escrita. Sin embargo, los resultados sugieren alternativas a la enseñanza que pueden adoptarse como complemento, aunque no como sustituto, de las prácticas obstruccionales comunes.

Por su parte Guevara, Garrido, Reyes, Mares y Rueda (1995) mencionan que “el niño con dificultades en el aprendizaje escolar tiene frecuentemente dos problemas asociados: a) al que se refiere al dominio del lenguaje escrito (lecto-escritura) y el relativo al lenguaje oral (generalmente relacionado con problemas articulatorios)” (p.178). Es muy frecuente que los errores presentados por los niños no se ubiquen únicamente en un área conductual particular, sino que pueden encontrarse relaciones directas entre la adquisición de habilidades lingüísticas y el desarrollo de habilidades de lectoescritura. Los problemas de lenguaje oral pueden favorecer el desarrollo de problemas de lecto-escritura, si los niños aprenden la lengua escrita con errores similares a los que tienen en el lenguaje oral.

Estas autoras diseñaron y aplicaron un programa funcional de enseñanza simultánea de articulación, lectura y escritura, incorporando elementos derivados del análisis conductual aplicado, análisis de tareas y técnicas conductuales, así como niveles de interacción a promover entre los niños y las terapeutas a través de los materiales y actividades del programa. La población estuvo conformada por 15 niños de 6 años de edad que cursaban primero de Primaria y que presentaban problemas de articulación, lectura y escritura, después de la evaluación inicial y la selección de los participantes aplicaron un programa de entrenamiento global, el cual consistió en un entrenamiento de 18 palabras cubriendo:

- a) Articulación adecuada de la palabra ante la tarjeta con el dibujo respectivo,
- b) discriminación de la palabra escrita por igualación a la muestra, c) lectura de la palabra escrita en una tarjeta, d) escritura de la palabra con modelo y desvanecimiento y e) entrenamiento interactivo para uso funcional de las habilidades adquiridas.

Posteriormente se llevó a cabo una evaluación intermedia y después se realizó la aplicación del programa de entrenamiento por sílabas. En esta fase se le presentaba a cada niño tarjetas con las sílabas que conformaron las palabras en el entrenamiento global previo empleando 34 sílabas, con dos tarjetas por sílaba para jugar al memorama. El niño debía conformar pares de sílabas iguales y leerlas en voz alta. También se emplearon esas sílabas para jugar sopa de letras, donde cada niño debía formar diez palabras nuevas usando las sílabas del juego anterior.

Para finalizar el estudio, las autoras repitieron la evaluación de palabras y sílabas en articulación, lectura y escritura. En los resultados hubo incremento de los promedios obtenidos a través de las evaluaciones realizadas a los participantes, algunos de ellos presentaron ganancias muy significativas pues sus promedios en la evaluación inicial eran equivalentes a 0 lectura y escritura y al finalizar el programa tuvieron promedios de 90% de respuestas correctas.

En lo que respecta al aspecto cualitativo, los participantes establecieron interacciones lingüísticas donde participo el niño en interacción con diferentes elementos de la situación: el adulto, otros niños, y los diversos materiales y actividades como objetos y eventos del medio. El programa permitió que cada participante se

relacionara interactivamente con su ambiente y corrigiera a través de ello su articulación, lectura y escritura.

Por su parte, Mares y Rivas (2002) proponen que en los programas para la adquisición y corrección en la lectura y escritura se deben incluir aspectos como:

- 1.- Entrenamiento en vocales.
- 2.- Entrenamiento en consonantes (simples y complejas).
- 3.- Seguimiento de instrucciones escritas.
- 4.- Entrenamiento en lectura de textos.
- 5.- Entrenamiento en tareas de comunicación referencial, incluyendo colocación de objetos y escritura de cuentos a partir de tres o cuatro dibujos.

En otras investigaciones (Guevara, López, Delgado, Rugerio, Hermosillo y Huitrón como se citó en Guevara, 2011) elaboraron dos Programas para disminuir los problemas de lectura y escritura en alumnos de niveles escolares iniciales, teniendo como objetivo probar la efectividad de un programa con bases psicológicas conductuales. En una Escuela Primaria Pública de una colonia del Estado de México con estrato socio-económico bajo, realizaron 3 fases, para el primer programa, y en el estudio 2 participaron 9 profesoras. Teniendo como resultados que en todas las habilidades evaluadas el grupo experimental obtuvo porcentajes mayores que los obtenidos por los dos grupos de control.

López y Guevara (2008) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de probar la efectividad de un Programa de intervención para desarrollar conductas preacadémicas y lingüísticas en niños de primer grado de Primaria, con deficiencias en estas áreas. La muestra fue de 30 alumnos inscritos en Escuelas Primarias Públicas, asignados en forma aleatoria a tres grupos de investigación.

Al inicio del ciclo escolar se evaluaron las habilidades lingüísticas y preacadémicas de los alumnos y su nivel de lectura y escritura, mediante la aplicación del instrumento Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), el instrumento de Habilidades Precurrentes para la lectura (EPL) y el Inventario de Ejecución Académica (IDEA). Al grupo Experimental se le aplicó un programa para mejorar habilidades preacadémicas y lingüísticas, diseñado a partir de diversos planteamientos de la psicología educativa, durante 20 sesiones de una hora de

duración dos veces por semana. Se encaminó a que los alumnos participantes desarrollaran las siguientes habilidades:

Conceptos, relaciones espaciales, relaciones temporales, clasificación de objetos de acuerdo a su función y ubicación, pronunciación de fonemas en palabras, completar y estructurar oraciones que describan relaciones entre objetos, eventos, y personas, escuchar narraciones de cuentos con tres niveles de complejidad, narración de experiencias propias por parte de los niños, conciencia fonológica, ejercicios de preescritura, orientación espacial y discriminaciones visuales finas, sinónimos, antónimos y significado de palabras.

Al final del Ciclo Escolar, se evaluó el impacto del Programa, comparando las habilidades de lectura y escritura desarrolladas por los niños de los tres grupos.

Los resultados de la investigación mostraron el bajo nivel en habilidades preacadémicas y lingüísticas con las que inician los niños los primeros años de educación formal, y el impacto negativo que este hecho tiene en el aprendizaje del lenguaje escrito. Además, el programa tuvo resultados positivos, ya que los alumnos lograron aumentar todas las habilidades evaluadas al finalizar la intervención.

Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y Flores (2012) llevaron a cabo un estudio para probar los efectos de un programa de intervención conductual encaminado a que las madres de familia conocieran el efecto de las prácticas alfabetizadoras sobre el desarrollo preacadémico y lingüístico de los niños y a que adquieran habilidades para interactuar con sus hijos en prácticas de lectura conjunta de cuentos y actividades para desarrollar en ellos habilidades de lenguaje oral y escrito, incluyendo el desarrollo de conceptos, conocimientos acerca de las funciones de la escritura y prácticas de preescritura.

Se midieron los efectos del Programa sobre las creencias y las prácticas alfabetizadoras reportadas por las madres participantes, así como sobre las conductas preacadémicas y lingüísticas de sus hijos, pertenecientes a Escuelas Públicas Preescolares de nivel socio-cultural bajo.

La investigación fue de tipo experimental con comparaciones entre pretest y posttest, con un grupo experimental y un grupo control, con la participación de 24 niños de preescolar y sus madres. Antes y después de la intervención se aplicaron

tres instrumentos: uno para medir habilidades preacadémicas y otro sobre habilidades lingüísticas en los niños y el tercero fue un cuestionario aplicado a las madres para conocer sus creencias acerca del desarrollo de la alfabetización y las actividades alfabetizadoras que realizan con sus hijos en casa.

Las 12 madres del grupo experimental recibieron instrucción con técnicas conductuales para involucrar a sus hijos en actividades interactivas diádicas. Las técnicas de trabajo con las madres fueron de corte conductual, incluyendo explicaciones, modelamiento, juego de roles y retroalimentación por parte de todas las participantes y los investigadores.

El taller tuvo una duración de ocho sesiones, una por semana, dentro de las instalaciones de la escuela donde se encontraban inscritos sus hijos. Los contenidos de las sesiones de intervención se programaron con base en lo reportado en la literatura sobre el tema de alfabetización inicial y las maneras de promoverla, los principales temas que se desarrollaron fueron: la importancia de las prácticas alfabetizadoras maternas dentro del hogar, el papel que juegan en el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en sus hijos y la forma de realizar actividades interactivas en el hogar que promovieran las interacciones lingüísticas entre las madres y sus hijos.

Los resultados de este estudio indican que las madres que recibieron el Programa de Intervención desarrollaron prácticas alfabetizadoras adecuadas para realizar actividades conjuntas adulto-niño, como la lectura de cuentos y la preescritura consideradas importantes para el desarrollo de los niños. Se encontraron diferencias entre los grupos: en los reportes maternos sobre creencias y prácticas alfabetizadoras y en las conductas paraacadémicas y conceptuales de los alumnos, aunque en conductas lingüísticas no se observaron efectos atribuibles al entrenamiento.

Rugiero y Guevara (2013) reportan los efectos de un programa conductual (taller) dirigido a madres de familia de estrato socio-cultural bajo, para capacitarlas en la realización de actividades y estrategias para promover en sus hijos preescolares habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial.

Esta intervención se enfocó en dos contextos específicos de interacción: la lectura conjunta de cuentos y el juego con títeres, participaron 20 madres, con prácticas alfabetizadoras limitadas, cuyos hijos preescolares mostraron pocas habilidades

preacadémicas y lingüísticas. Diez madres conformaron el grupo experimental recibiendo el programa de intervención y otras 10 conformaron el grupo control. Se realizaron tres sesiones de evaluación (pretest, posttest y seguimiento) y siete sesiones intervención.

El Programa se aplicó de manera grupal y se utilizaron técnicas de exposición oral, discusión en grupo, modelamiento, juego de roles, retroalimentación y práctica reforzada. Los resultados mostraron que el Programa fue eficaz para desarrollar algunas de las prácticas alfabetizadoras en las madres. Los mayores efectos se observaron en el contexto interactivo de lectura conjunta de cuentos.

Bernardo, Bernardo y Herrero (2005) realizaron una investigación con el objetivo de comprobar la eficacia de los *programas informatizados globalizados* en las Dificultades de Aprendizaje inespecíficas, y si son o no superiores a los tratamientos tradicionales estándar, tanto específicos como globalizados.

Para comprobar la eficacia de estos tratamientos, se seleccionó una muestra de 63 alumnos de 2.º, 3.º, 4.º y 5.º de Primaria con dificultades de aprendizaje inespecíficas y edades comprendidas entre los 7 y 10 años. Los alumnos seleccionados pertenecían a dos centros asturianos.

Se les aplicaron 3 tratamientos diferentes: *Tratamiento informatizado globalizado* (los programas aplicados fueron Lectura I, Lectura II, Compras, Phonos, Puzzles, Formas geométricas, Cálculo). *Tratamiento globalizado estándar* (los programas aplicados fueron Fichas de Recuperación de la Dislexia y las Fichas de Recuperación del Cálculo) y *Tratamiento específico estándar* (se utilizaron cuadernillos estándar, con los que se trabajó específicamente un área de rendimiento determinada (lengua, matemáticas, escritura, ortografía).

Se esperaba conseguir una mayor mejoría en aquellos grupos que accedieron al tratamiento informatizado. Se utilizaron como instrumentos de evaluación: Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE) y Test de Aptitudes Escolares (TEA), rendimiento académico. Respecto a la psicomotricidad: Test de Dominancia Lateral de Harris (Picq y Vayer, 1987); cuestionario de lateralidad de Froquin (Froufe, 1989); Test Gestáltico Visomotor de Bender (Zazzo, 1971); y Batería de Piaget-Head (adaptación

de Picq y Vayer, 1987). Por último, en relación a la lecto-escritura, el Test de Análisis de la lecto-escritura (TALE) (Toro, 2000).

Una vez evaluada la muestra, se constituyeron tres grupos experimentales y un grupo control. Cada grupo experimental recibió un tratamiento diferente y el grupo control siguió con sus clases habituales. Los grupos experimentales recibieron el tratamiento correspondiente (Informatizado, Globalizado, Específico) a lo largo del curso escolar, estos tratamientos se aplicaron a lo largo de *16 sesiones* de 1 hora de duración.

Los resultados pusieron de manifiesto de forma significativa, el tratamiento informatizado en las Dificultades de Aprendizaje Inespecíficas, y su superioridad frente a los tratamientos tradicionales estándar de papel y lápiz. El grupo experimental obtuvo mejores resultados y en el mayor número de variables fue el tratamiento informatizado. El tratamiento informatizado obtuvo progresos significativos en 21 variables y fue superior a los tratamientos tradicionales en 15 de ellas (letras (Le), sílabas (Sib), palabras (Pa), texto (TT), velocidad copia (Covp), sintaxis (Stx), total grafía (TOT G), organización espacial (OE) y orientación espacial (OR). En general los resultados de la investigación denotan que los grupos experimentales fueron totalmente superiores al grupo control, obteniendo progresos significativos en los tres grupos experimentales.

Stanley, Shook y Klein (1993 como se citó en Stanley, Shook y Klein y Hagg, 2003) elaboraron dos programas que se relacionan entre sí para el desarrollo profesional de los profesores de Primaria en el reforzamiento de la enseñanza hacia la lectura y escritura, en los cuales se organizan metodologías basadas en la investigación en un marco de trabajo para la instrucción en el salón de clases.

Uno de los programas es el de aprendizaje inicial de la lectura y escritura de California (CELL) (nivel Preescolar al tercer grado de Primaria), ayuda a los profesores a aprender a utilizar con eficacia el marco de trabajo en sus salones de clases y a integrar los elementos en su sistema de instrucción en el salón de clases.

El otro programa es el de aprendizaje extendido de la lectura y escritura (EXLL) (comprende de tercero a sexto grado de Primaria), apoya a los profesores para que sepan cómo enseñar con eficacia la lectura y la escritura a los alumnos con un amplio margen de niveles de habilidad en los grados intermedios. Este Programa se alinea con

el marco de trabajo de CELL y ayuda a los profesores a aprender a integrar los elementos individuales en un Plan de estudio para la instrucción en el salón de clases. Ambos programas están diseñados para cubrir las necesidades y fortalezas de cada niño. El modelo resalta y promueve la participación activa de los niños, independientemente de su nivel real de habilidades en el proceso de adquisición de la lectura y escritura.

El programa CELL y EXLL contemplan los siguientes puntos:

CELL: está diseñado para ayudar a los lectores principiantes a desarrollar las habilidades necesarias para dominar el principio (orden y nombre de las letras) la conciencia fonológica y los conceptos relacionados con los impresos, en un ambiente rico en literatura que considera:

a) Lenguaje oral

- Ayuda a los alumnos a adquirir el lenguaje oral.
- Desarrolla e incrementa el vocabulario.
- Promueve el uso de estructuras del lenguaje adecuadas.

b) Habilidades fonológicas

- Utiliza el lenguaje oral para acceder la lectura y la escritura.
- Construye una base para la conciencia fonológica por medio de la escritura, la ortografía y la lectura.
- Apoya al desarrollo de la ortografía correcta.

c) Lectura en voz alta

- Construye vocabulario.
- Introduce buena literatura infantil por medio de una variedad de géneros.
- Incrementa el repertorio del lenguaje y su uso.

d) Lectura compartida

- Promueve el desarrollo de las estrategias tempranas de la lectura.
- Promueve el aprendizaje cooperativo y el apoyo entre los niños.
- Subraya la conciencia fonológica y las habilidades fonológicas.

e) Lectura guiada

- Permite la observación de la lectura estratégica en nuevos textos selectos.

- Proporciona instrucción directa de estrategias para resolver problemas.
- Permite la intervención en el salón de clases para disminuir las dificultades en la lectura.

f) Lectura independiente

- Permite a los niños practicar las estrategias que están aprendiendo.
- Desarrolla fluidez utilizando textos reconocibles.
- Fomenta la solución exitosa de problemas.

g) Escritura interactiva

- Proporciona la oportunidad de planear y construir un texto en grupo.
- Desarrolla la correspondencia sonido-letra y la ortografía.
- Enseña fonética.

h) Escritura independiente

- Promueve la escritura con diferentes propósitos y va dirigida a diferentes audiencias.
- Promueve la creatividad y la habilidad para redactar.

EXLL: la participación activa de cada niño es importante con interacción verbal y actividades de lectura y escritura enseñadas en los campos del conocimiento, que incluye:

a) Habilidades fonológicas

- Enseñanza directa y sistemática de las habilidades esenciales.
- Utiliza el lenguaje oral para acceder a la lectura y la escritura.
- Construye una base para el aprendizaje de habilidades explícitas.
- Enseña fonéticamente y sistemáticamente por medio de la escritura, la ortografía y la lectura.

b) Lectura en voz alta

- Extiende el desarrollo de conceptos y la escritura del lenguaje.
- Lectura fluida y expresiva.
- Textos y conceptos nuevos y conocidos.
- Lenguaje y gramática.

c) Lectura compartida

- Incrementa la fluidez y amplía la conciencia fonológica.
- Conciencia fonológica para el aprendizaje de habilidades explícitas.
- Lectura oral.
- Teatro del lector.

d) Lectura dirigida

- Proporciona a los lectores instrucción explícita en habilidades de comprensión a diversos niveles de habilidad, integra la lectura en las áreas de contenido y enseña habilidades de estudio y referencia.
- Lectura guiada.
- Enseñanza recíproca.
- Círculos literarios.

e) Lectura independiente

- Permite la práctica extensa, incrementa la comprensión y las habilidades de pensamiento superiores.
- Estrategias específicas y organización del texto.
- Estudios de las áreas de contenido.

f) Escritura dirigida

- Apoya la construcción de textos con exactitud y las estrategias efectivas de ortografía.
- Escritura y edición interactivas.
- Taller del escritor.

g) Escritura independiente

- Fomenta la creatividad y la habilidad para escribir con diferentes propósitos.
- Estructura del lenguaje y uso correcto de la gramática.
- Ortografía correcta y habilidades de puntuación.

h) Presentación oral

- Formaliza el proceso de compartir las ideas y dar la información.
- Informes orales de las áreas de contenido.
- Interpretación oral de la literatura.

- Drama/actuación.

Hagg (1994 como se citó en Stanley, Shook, Klein y Hagg, 2003) realizó una adaptación de los programas CELL y EXLL que se mencionaron anteriormente para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura para la población mexicana, el programa (EILE) está diseñado para el salón de clases regular, es una forma de enseñar a leer y escribir a los niños de Preprimaria, así como a los de primero y segundo grados de Primaria mediante actividades significativas que les permitan desarrollar habilidades y convertirse en lectores y escritores independientes. La lectura y escritura son usadas como un vehículo para aprender las demás asignaturas del Plan de Estudios.

El Programa EILE ha sido pensado como una respuesta a las necesidades actuales del Sistema Educativo Mexicano con el fin de ayudar a resolver los altos índices de reprobación y deserción escolar.

EILE está diseñado para que un profesor atienda las necesidades y fortalezas de los niños de manera individual dentro del salón de clases. El profesor debe conocer el nivel de habilidad de cada uno de sus alumnos para partir de donde cada uno se encuentre.

Con la información de que este instrumento aporta el profesor está en posibilidad de elaborar sus planes de enseñanza con el fin de responder a las necesidades de su grupo.

Las actividades instruccionales del marco de trabajo de EILE incluyen el lenguaje oral, la fonética (relación sonido-letra), la ortografía, las habilidades de pensamiento complejo, la lectura y escritura.

El conocimiento de la estructura del lenguaje es un factor importante para incrementar la comunicación que tiene lugar alrededor de la literatura que se lee en voz alta y los temas del Plan de Estudios.

Se practica el lenguaje oral y el desarrollo de vocabulario nuevo por medio de la discusión y la lectura de una amplia variedad de géneros literarios. Estas actividades se adquieren más fácilmente en el contexto de actividades significativas y deberían hacerse mediante la lectura diaria o frecuente de literatura de alta calidad. EILE es un Programa compatible con el Plan de Estudios Oficial, que lo complementa, pero

además, aproxima la instrucción desde una perspectiva diferente a la tradicional. Los materiales que se pueden emplear con este Programa son (libro de texto, ficheros y libros del Rincón de Lecturas).

EILE fomenta el amor por los libros y la apreciación de literatura infantil de alta calidad, a través de la *lectura en voz alta* donde un mismo libro es leído muchas veces con propósitos diferentes. En la *lectura compartida* se utilizan textos con letra grande, visible para todos, donde el profesor modela entonación y direccionalidad, enfatiza los signos de puntuación o algún otro aspecto importante del texto, enfocando su instrucción en el punto que se ha observado que se dificulta a sus alumnos cuando enfrentan textos en lectura independiente o guiada optimizando recursos y ahorra tiempo de instrucción individual.

La *lectura guiada* se trabaja en pequeños grupos con niños que tienen un nivel de habilidades similar, se les ayuda a resolver problemas cuando leen textos que tienen un grado de dificultad que les permite desarrollarse como lectores independientes, mientras tanto el resto del grupo está involucrado en actividades productivas de lectura y escritura en pequeños centros o rincones que les dan la oportunidad de practicar de manera independiente las habilidades que están aprendiendo.

La *lectura independiente* es un lapso de elección libre de lecturas familiares, el cual contribuye a que los niños sigan desarrollando sus habilidades en un ambiente relajado y divertido. Los libros de texto y los libros del rincón pueden utilizados para este fin cubriéndose dos objetivos (practicar la lectura y proporcionar contenido académico).

Escritura interactiva, aquí los niños planean y construyen un texto en grupo, con el apoyo del profesor. Cada niño participa según su nivel de habilidades en la construcción de ese texto, que irá aumentando en complejidad conforme avanza el año escolar, siendo una oportunidad para enseñar la relación de las letras con sus sonidos, la secuencia de las letras para formar palabras, los signos de puntuación, las reglas ortográficas, así como convenciones del código escrito.

Escritura independiente, se trabaja desde el primer día de clases. El profesor se aproxima y platica con los niños acerca de lo que están escribiendo, les sugiere

algunas ideas e interactúa con ellos para ayudarle con sus puntos de dificultad, estrategias, reglas de ortografía, solución de problemas o alguna otra duda.

Con ello el Programa provee oportunidades auténticas para que los niños construyan su propio aprendizaje y subraya de manera importante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

En el Modelo de Capacitación del Programa EILE se hace mediante el apoyo de los profesores de la misma escuela, pues entre todos aprenden cómo desarrollar las actividades de manera eficaz y cómo integrar las estrategias individuales en el sistema de enseñanza en su salón de clases. Este modelo capacita a los profesores para proporcionar el apoyo que los niños requieren y para disminuirlo gradualmente con el fin de incrementar poco a poco la independencia de sus alumnos según sus habilidades.

En otras investigaciones se han dado a la tarea de evaluar la habilidad lectora y de escritura entre estas se encuentran:

Carrillo y Sánchez (1991) realizaron un estudio con el objetivo de estudiar la relación existente entre habilidad lectora y la capacidad de segmentación de palabras, se seleccionó una muestra de 40 niños de 1 y 2 de E.G.B. de nivel social medio, clasificados según su nivel de lectura (buenos contra malos lectores) de un Colegio Público de Murcia. Para la obtención de las dos muestras de niños, se aplicó el TALE (test de Análisis de Lecto-Escritura; Cervera y Toro, 1980) y se combinó esta información con el criterio del maestro para la asignación de los niños. Se les aplicó una tarea de segmentación fonológico-silábica presentada por ordenador.

El Programa permitió presentar en la pantalla del ordenador dibujos familiares a los niños, pero con diferente nivel de dificultad, según el número y tipo de sílaba de los nombres (bisílabas, trisílabas y tetrasílabas). La aplicación de la tarea fue individual y siempre en horas escolares, la fase experimental constaba de 30 ensayos correspondientes a 30 dibujos con una duración de 5 min. Los resultados muestran la existencia de una mayor capacidad de segmentación de sílabas en los lectores normales que en los niños con retraso específico de lectura, tanto en 1 como en 2 de

E.G.B. En consecuencia, los resultados confirman la relación existente entre la adquisición de la lectura y la habilidad de segmentación de palabras. Además, la

simplicidad de la tarea implementada la convierte en un instrumento muy útil en el marco escolar para la detección temprana de niños con posibles problemas en el aprendizaje de la lectura.

Jiménez y Rodrigo (2000) en su investigación tuvieron como objetivo comprobar si el criterio basado en la discrepancia CI-rendimiento, es útil en la definición de la dislexia. Para ello se seleccionó una muestra de 50 sujetos procedentes de zona urbana y de nivel socio-económico medio-bajo que asisten a Colegios Públicos y con una edad media de 9 años y 4 meses, es decir, la muestra fue de sujetos disléxicos, lectores retrasados y lectores normales, utilizando el método de discrepancia que se basa en la comparación de puntuaciones estándar, esto es teniendo en cuenta la diferencias entre las puntuaciones de CI y la puntuación de un Test de Rendimiento en Lectura. La escala de inteligencia fue Weschler para niños (WISC) y el Tests de Análisis de la Lectoescritura (TALE).

Estos grupos se compararon entre sí con el fin de analizar si existían diferencias en procesos cognitivos que están involucrados en la lectura, tales como el acceso al léxico, así como en tareas de lectura y escritura. Se utilizó un ordenador portátil Olivetti M211. El experimento se llevó a cabo en una sola sesión, primero se presentó el bloque de palabras y luego el bloque de pseudopalabras a la mitad de los sujetos. A la otra mitad se le administro de forma inversa. El orden de presentación de los estímulos fue al azar. En total había 96 palabras y 96 pseudopalabras.

Los resultados mostraron que no había diferencias significativas entre disléxicos y lectores retrasados en la ejecución de tareas de acceso al léxico, ni tampoco en las tareas de lectura y escritura. Se concluye que el criterio basado en la discrepancia CI-rendimiento no sería relevante cuando se pretende diferenciar ambos grupos de sujetos con dificultad lectora.

Vega y Macotela (2005) realizaron un trabajo con el objetivo de analizar los datos obtenidos por una serie de instrumentos y procedimientos que definen la importancia predictiva que tienen las variables involucradas en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares, dichas variables tomadas en cuenta por Vega y Macotela fueron: habilidades lingüísticas, materiales y actividades relacionadas con la lectura en el hogar, y lectura de cuentos por parte de los padres. Estas autoras consideran que las

experiencias que tienen los niños en cuanto a las actividades relacionadas con la lectura, juegan un papel importante, tomando en cuenta que los niños inician la alfabetización en edades muy tempranas, por lo que el desarrollo de estas habilidades está en función a la calidad y cantidad de las actividades relacionadas con el lenguaje escrito en las que se involucren a los niños.

Guevara, García, López, Delgado y Hermosillo (2007) realizaron otro estudio con niños mexicanos de estrato socio-cultural bajo. El objetivo de este estudio fue recabar datos respecto al nivel de competencias lingüísticas con las que contaban los alumnos al ingresar al primer curso de educación formal. La investigación fue de corte transversal, en ella se llevaron a cabo evaluaciones objetivas del nivel lingüístico de los niños durante el primer mes de clases del ciclo escolar 2004-2005.

Los participantes fueron de reciente ingreso al primer grado de Primaria, 129 niñas y 133 niños con una edad media de 5.7 años, inscritos en cuatro Escuelas Públicas del Estado de México, en ocho grupos escolares distintos.

Se utilizó el instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL) (Vega, 1998) que consta de diez subpruebas para evaluar habilidades lingüísticas y conceptuales. Los resultados indicaron bajos niveles generales de habilidades en los niños. Al considerar el porcentaje específico de cada subprueba, sólo tres de ellas alcanzaron el nivel de adecuado o satisfactorio obteniendo un porcentaje igual o mayor a 80%; éstas fueron: seguimiento de instrucciones, diferenciación entre figuras y textos, y pronunciación de sonidos del habla, mientras que las que alcanzaron un nivel medio, entre 60 y 80% fueron: discriminación de sonidos, análisis y síntesis auditivas y recuperación de nombres ante la presentación de láminas. Las habilidades con puntajes menores fueron: significado de palabras, sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, repetición de un cuento captando ideas principales y la expresión espontánea, todas ellas con porcentajes menores a 40%, lo que significa que los niños ingresaron al primer grado con un desarrollo lingüístico deficiente. Estos resultados corroboran que los niños de estrato socio-cultural bajo pueden estar en situación de riesgo de fracaso escolar.

Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo, Rugerio (2008) dieron cuenta del proceso de desarrollo y del nivel de eficiencia que logran en sus habilidades de lectura

alumnos de primer grado de Primaria, de Escuelas Públicas Mexicanas, de estrato socio-cultural bajo. Se evaluaron 165 niños durante el ciclo escolar 2004-2005, pertenecientes a siete grupos escolares de tres diferentes Escuelas Públicas. El instrumento utilizado para evaluar fue el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) en tres momentos, al iniciar el ciclo, otra a mediados del ciclo y una más al concluir el ciclo escolar.

Con base en los resultados, se caracterizan sus habilidades de lectura en silencio y oral, así como su comprensión en diferentes momentos de su primer ciclo de educación formal. Se analizaron los niveles logrados tomando como variables la edad de ingreso a Primaria y el número de años cursados en Preescolar.

Los resultados fueron que los mayores porcentajes de respuestas correctas, a lo largo de las tres evaluaciones correspondieron a *Lectura en silencio y comprensión*.

Para la segunda evaluación se observaron avances en la mayoría de los alumnos que ingresaron sin habilidades de lectura, lo que se vio reflejado en varios de los indicadores utilizados: en la media de calificación global que subió a más del doble.

Además, se observaron avances en todas las habilidades, alcanzando niveles superiores a 50% de respuestas correctas. Para la tercera solo reconocimiento de palabras obtuvo un porcentaje superior a 90%, tres habilidades obtuvieron porcentajes entre 83 y 85% (asociación de palabras con dibujos, reconocimiento de enunciados y asociación de enunciados con dibujos) y la comprensión del texto siguió presentando el menor nivel de ejecución (78%).

Se confirmaron las diferencias a favor de los alumnos que ingresaron con seis años de edad y de uno de los grupos, en la primera y en la segunda evaluación.

Para la tercera evaluación, los niveles de eficiencia fueron de 54% para palabras, 49% para enunciados y 29% para el texto.

Los datos de la tercera evaluación permiten ver que en la segunda mitad del curso hubo nuevos avances en los alumnos, aunque de menores proporciones que los mostrados en la primera mitad.

Al final del ciclo escolar a penas un poco más de la mitad de los participantes (54%) logró leer correctamente las seis palabras de la prueba de lectura oral, menos de

la mitad pudo leer los cuatro enunciados aislados y únicamente 29% fue capaz de leer los siete enunciados del texto.

Se observó que los niños que ingresaron con seis años cumplidos tuvieron puntajes un poco mayores a los de quienes lo hicieron con cinco años de edad, aunque esa diferencia tiende a disminuir y deja de ser estadísticamente significativa para el final del ciclo.

Por lo tanto, con los resultados los autores llegaron a tres conclusiones:

- a) Existe una relación importante entre las habilidades preacadémicas y lingüísticas con que los niños ingresan en primer grado y los avances académicos que muestran en el curso, lo cual queda traducido en el nivel de logro de los objetivos educativos.
- b) Los niveles preacadémicos, lingüísticos y académicos tienen una fuerte relación con el grupo social de pertenencia.
- c) Las prácticas educativas no parecen estar encaminadas a compensar esas carencias ni a desarrollar niveles óptimos de habilidades de lectura. Tal como fue aplicado el programa de estudios no se cumplen plenamente los objetivos educativos propuestos.

En otra investigación Guevara, López, García, Delgado, y Hermosillo (2008) dieron cuenta del proceso de desarrollo y el nivel de eficiencia que logran en sus habilidades de escritura los alumnos de primer grado de Primaria, pertenecientes a Escuelas Públicas Mexicanas, de estrato socio-cultural bajo. Se evaluó a 165 alumnos a lo largo del ciclo escolar 2004-2005. Pertenecientes a siete grupos escolares de tres diferentes Escuelas Públicas. Se utilizó para evaluar a los niños el instrumento Inventario de Ejecución académica (IDEA) desarrollado por Macotela, Bermúdez y Castañeda (2003).

Para el estudio, el instrumento se aplicó individualmente a cada alumno participante, en tres ocasiones: al iniciar el ciclo escolar, a los cuatro meses y al final del curso. Se caracterizan las habilidades de copia, dictado, composición y comprensión que los alumnos logran en diferentes momentos de su primer ciclo de

educación formal y se relacionan con los niveles preacadémicos y lingüísticos mostrados por ellos al iniciar el curso.

Los resultados mostraron que el mayor avance se observó entre la primera y la segunda evaluación, siendo poca la ganancia mostrada entre la segunda y la tercera.

Los alumnos participantes que ingresaron al primer grado de Primaria fueron con niveles preacadémicos y lingüísticos que pueden considerarse deficientes, confirmándose que en los alumnos participantes el nivel obtenido en las habilidades de escritura a lo largo del ciclo escolar guardo una estrecha relación con los niveles preacadémicos y lingüísticos mostrados al ingresar al primer grado.

Los resultados obtenidos en escritura indican que los niños al ingresar al primer grado con algunas habilidades de copia, principalmente en lo referente a palabras mostraron mayores problemas para copiar enunciados y textos. Parece claro que las actividades realizadas en el aula se encaminaron a desarrollar este tipo de habilidades, dado que copiar fue lo que mejor hicieron los alumnos a lo largo de todo el ciclo escolar. Cuando copiaban, la escritura de los niños era bastante cercana al modelo escrito y para finales del ciclo también lograron responder a las pruebas de comprensión de lo copiado en niveles aceptables.

La escritura de enunciados y texto mostro muchas deficiencias, incluyendo problemas de inversión de letras, calidad de la escritura y omisión de letras y palabras, lo cual está relacionado con las deficiencias preacadémicas mostradas al inicio del ciclo escolar.

La redacción de un cuento resulto ser una tarea difícil para la mayoría de los alumnos. Lograr una escritura legible les llevó todo el ciclo escolar y cerca de 20% de ellos no lograron una escritura legible al concluir el ciclo.

Con estos resultados las sugerencias de los investigadores hacia el profesorado son las siguientes:

Los profesores deberán poner mayor énfasis en promover el desarrollo de habilidades de lenguaje oral, paralelamente a las actividades curriculares de lecto-escritura para que mediante la interacción de ambos sistemas lingüísticos los alumnos alcancen mayores niveles de eficiencia en su proceso de alfabetización. Asimismo, en la investigación de Guevara, Hermosillo, Delgado, López, y García (2007) el objetivo

del estudio fue evaluar las habilidades preacadémicas de los alumnos que ingresan a la Educación Primaria. Participaron 262 niños de primer grado de Escuelas Públicas de estrato socio-económico bajo, del Estado de México.

El instrumento utilizado fue la Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar (De la cruz, 1989), aplicado individualmente al inicio del ciclo escolar 2004-2005. El resultado del análisis estadístico corresponde a 50% de la calificación total posible del instrumento, lo que puede indicar que los alumnos ingresaron con un bajo nivel de conductas preacadémicas. No se encontraron diferencias significativas en cuanto a género, grupo o número de años en Preescolar, pero si con respecto a la edad de los alumnos.

En otra investigación Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y López (2010) tuvieron como objetivos evaluar las relaciones que guardan los niveles de aptitud inicial mostrados por los niños, en habilidades preacadémicas y lingüísticas, y sus avances académicos a lo largo del primer grado de Primaria.

Se compararon los resultados de una serie de evaluaciones aplicadas a 156 niños de primer grado, de cuatro Escuelas Públicas de una colonia de nivel socio-cultural bajo, de un Municipio del Estado de México. Los instrumentos utilizados fueron: a) la Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), diseñado por De la Cruz (1989), b) Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrente para la Lectura (EPL) desarrollado por Vega (1998), c) Inventario de Ejecución Académica (IDEA), desarrollado por Macotela, Bermudes y Castañeda. Para analizar su avance y desempeño se eligieron los 10 alumnos con mejores resultados académicos, 10 de nivel medio y 10 de bajo.

Los resultados mostraron que quienes lograron un nivel alto en habilidades al final del ciclo escolar fueron quienes mostraron un nivel inicial entre medio y alto, y que ingresaron a la Primaria con un desarrollo previo de habilidades lecto-escritoras entre medio y alto. Los que ingresaron con bajos niveles de aptitud sólo alcanzaron niveles bajos o medios en su desempeño académico final.

Bazán, Sánchez y Corral (2000) evaluaron el desempeño de 288 niños de primer grado en tareas de lectura y escritura de diferente grado de complejidad. Se tomaron como predictores de los desempeños en las tareas evaluadas variables asociadas con

la práctica docente y con antecedentes académicos inmediatos de los niños, así como sus características físicas. Mediante la aplicación de un análisis de regresión múltiple se identificó que las variables de años de experiencia del maestro en primer grado, el juicio que emite respecto a la adquisición de la lectura y la escritura del niño, la presencia de padecimientos de tipo auditivo y/o visual en el niño, y el promedio logrado por los niños en los cursos de Español al término del año escolar predicen aproximadamente un 40% del desempeño de los niños en todos los niveles de complejidad de las tareas de lectura y escritura evaluadas.

Entre las investigaciones que se han dado a la tarea de evaluar la conciencia fonética se encuentra el estudio de Carroll, et al (2003) el cual examino las influencias del desarrollo del lenguaje y el conocimiento de las letras sobre el desarrollo de la conciencia fonética en un grupo de niños de 3 a 4 años. Evaluaron tres veces en el transcurso de un año a 67 niños, con lapsos intermedios de 4 meses. En la primera evaluación emplearon tareas de igualación fonológica, de conocimiento de letras y vocabulario. En la segunda evaluación se incluyeron también las tareas de detección de la mala pronunciación y articulación. En la tercera evaluación se volvieron a aplicar estas mismas y se agregó la tarea de conciencia de fonemas explícitos. Las tareas que los autores introdujeron en su entrenamiento fueron: a) de igualación fonológica, incluyendo la igualación de la sílaba inicial, de la sílaba final y de rimas. b) conciencia fonológica explícita, incluyendo terminación de sílabas y fonemas y eliminación del fonema o sonido inicial.

Las tareas para evaluar las habilidades lingüísticas se encaminaron a la detección de la mala pronunciación y al vocabulario receptivo. El conocimiento de las letras fue evaluado cuando se le presentaba al niño una tarjeta con alguna letra y se le preguntaba cuál era.

En los resultados observaron que los niños mostraron una tendencia a desarrollar la conciencia de sílabas y rimas antes que una conciencia de fonemas. Aunque no hubo una clara diferencia en los niveles de ejecución entre las tareas de sílabas y las de rimas. Al parecer el desarrollo puede simplemente ser una progresión de la conciencia de unidades más grandes (sílabas y rimas) hacia la conciencia de unidades más pequeñas (fonemas). La alta correlación entre el conocimiento léxico receptivo y la

conciencia de segmentos más largos está de acuerdo con la postura de que la sensibilidad global al sonido puede estar relacionada al crecimiento del conocimiento de vocabulario.

Los hallazgos de este estudio longitudinal sugieren que el entrenamiento en conciencia fonológica, en Preescolar debe iniciar con el desarrollo de la sensibilidad temprana a la similitud de sonidos y pasar después a lograr una conciencia explícita de fonemas. Los autores proponen que el desarrollo de estos dos tipos de conciencia fonológica es un reflejo del desarrollo inicial de representaciones globales que permiten las posteriores representaciones segmentadas.

Leppanen, Niemi, Aunola y Nurmi (2004) señalan que las facilidades o dificultades en la lectura son creadas por factores como el ambiente familiar del niño, principalmente por la cantidad de lectura, el vocabulario y la motivación. En su estudio examinaron como es que se desarrollan las habilidades de lectura en los niños durante el año de Preescolar y su primer año en la Primaria también examinaron tres antecedentes clave de las habilidades de lectura: conciencia fonológica, conocimiento de letras, y comprensión auditiva, finalmente examinaron si las habilidades cognitivas generales de los niños y su ambiente familiar (como el nivel educativo de la madre) predicen su desarrollo en la lectura.

Los hallazgos mostraron que el nivel inicial de habilidades de lectura era predicho por la conciencia fonológica: a mayor nivel de conciencia fonológica al principio del año Preescolar se obtenía mayor nivel inicial e habilidades lectoras. También se observó que la tendencia del desarrollo en las habilidades lectoras durante el año Preescolar estuvo predicha por el conocimiento de letras.

En el estudio de Ball y Blachman (1991) se exploró si los grupos de niños de Preescolar pueden ser entrenados para segmentar las palabras en fonemas, también se exploraron los efectos del entrenamiento en segmentación sobre la habilidad inicial de lectura y deletreo, así como los efectos del entrenamiento letra-nombre y letra-sonido en Preescolar sobre las habilidades de segmentación y sobre la habilidad inicial de lectura y deletreo.

La muestra consistió en 89 sujetos con una edad promedio de 5.7 años que estaban en salones de Preescolar, los niños fueron asignados de manera aleatoria a

uno de tres grupos: a) grupo de entrenamiento en conciencia fonológica, b) grupo de actividades de lenguaje o c) grupo control. El entrenamiento en conciencia fonológica incluyó repetición de fonemas, segmentación, categorización de ilustraciones por rima, asociaciones letra-sonido y asociaciones letra-nombre. Los resultados señalaron que la enseñanza en segmentación de palabras a fonemas, combinada por la enseñanza de correspondencia de fonemas con letras, mejoró significativamente las habilidades de lectura inicial y deletreo.

Al final de la formación Preescolar los niños del grupo que recibió la instrucción en conciencia fonológica mostraron una media de 10 palabras fonéticamente regulares, leídas en una lista a diferencia de los otros dos grupos que en promedio no alcanzaron a leer más de cuatro. Los autores apoyan la idea de que el entrenamiento en segmentación de fonemas que se asemeja a las tareas de la lectura inicial puede tener efectos más inmediatos sobre la lectura que la instrucción que no hace explícita esta conexión.

El estudio de Mathes, Denton, Fletcher, Anthony, Francis y Schatschneider (2005) exploró los efectos del entrenamiento en conciencia fonológica sobre las habilidades lectoras de niños con este tipo de dificultades. Los autores reportan que los estudiantes que recibieron dicha intervención suplementaria mejoraron sus capacidades para deletrear palabras, así como para leer palabras y textos conectados y con fluidez. Concluyen que la conciencia fonológica ayuda a los niños a escribir palabras en diferentes formas.

La investigación mostró que los alumnos con dificultades lectoras tienen una baja conciencia fonológica, así como problemas para deletrear. En niños mayores que presentan un desarrollo lector normal, la instrucción en conciencia fonológica puede construir poco, pero puede hacer una gran diferencia con niños que han fallado en su progreso normal para aprender a leer. Puede esperarse que este tipo de instrucción ayude a remediar las dificultades de lectura y deletreo e estos alumnos.

En cuanto a las investigaciones que ponen en práctica un método para el desarrollo y adquisición de la lectura y escritura se encuentra la realizada por Quintanar y Solovieva (2003) donde realizaron un estudio con el objetivo de aplicar un método para la formación de la lectura, el cual se basó en la teoría de la formación de las

acciones mentales por etapas. Este fue aplicado a un niño de 5 años y 6 meses que presentaba dificultades en su desarrollo psicológico. Para la evaluación psicológica se utilizó la “evaluación de la preparación del niño para la escuela”.

Para la valoración neuropsicológica de aplico la “evaluación neuropsicológica infantil breve” (Quintanar y Solovieva, 2003). Se elaboró un programa de corrección neuropsicológica y psicológica basado en los principios de la aproximación de Luria. Las sesiones de corrección se realizaron durante ocho meses, fueron individuales y se realizaron dos veces por semana. El proceso de enseñanza inicial de la lectura se realizó a partir de la segunda parte del programa (cuatro meses), como etapa de preparación para la enseñanza escolar.

El método incluyo las etapas del análisis fonético-fonemático en el plano materializado, la construcción de los esquemas de sonidos de las palabras en el plano externo y la formación del hábito de la diferenciación de las oposiciones auditivas del idioma español (vocal-consonante, acentuado-no acentuado, blando-duro, largo-corto). El proceso de enseñanza se apoyó en la zona de desarrollo próximo y en el esquema de la base orientadora de la acción del análisis auditivo. Este proceso de enseñanza se realizó como parte del programa de corrección que se elaboró especialmente para el caso analizado.

Los resultados de la aplicación de este método fueron exitosos debido a que el niño adquirió exitosamente la lectura independiente de palabras y de oraciones sencillas, al igual que la escritura inicial. El trabajo con las acciones de análisis de los objetos, de su representación gráfica en el dibujo y la elaboración del esquema de la palabra, garantizó el desarrollo de la actividad gráfica orientada y la estabilización de las imágenes objétales en el niño. Por otra parte, estos resultados muestran su utilidad en las etapas iniciales de la enseñanza, incluso en casos de corrección neuropsicológica infantil, es decir, la aplicación de este método puede utilizarse para la organización de la enseñanza normal, como para el trabajo de corrección psicopedagógica.

Por otra parte, también está el trabajo realizado por las autoras Solovieva y Quintanar (2011) donde se dieron a la tarea de diseñar un programa novedoso y

diferente al tradicional, donde llevan al niño en diferentes etapas para la enseñanza de la lectura:

- 1.- Análisis fonético de las palabras.
- 2.- Análisis fonético materializado.
- 3.- Análisis fonético en el plano perceptivo.
- 4.- Análisis verbal de la estructura de la palabra.
- 5.- Introducción de las letras que determinan sonidos vocales.
- 6.- Introducción de letras que determinan sonidos consonantes.
- 7.- El paso a la lectura.

El niño mediante el cumplimiento o paso de estas etapas desarrollara la lectura, así como la escritura, bajo la orientación del maestro o tutor, el mismo niño es el que determina la cantidad de sonidos que contienen las palabras, su estructura, el lugar de cada sonido y los sonidos parecidos y diferentes; además, inventa palabras con la misma (u otra) cantidad de sonidos. Después el niño aprende a realizar la primera clasificación teórica de los sonidos del lenguaje (reconocer los sonidos vocales y consonantes).

Así, el niño analiza la estructura de las palabras de acuerdo al orden y el tipo de sonidos que las componen, puede elaborar palabras con la misma cantidad de vocales o consonantes y palabras que inicien con el mismo sonido o que lo tengan en otra posición en la palabra. Y todo esto sin conocer, hasta ese momento, ninguna letra. Además, la acción de análisis de la estructura de los sonidos que componen las palabras se puede llamar general y no particular, debido a que es útil para cualquier idioma que estudie el alumno.

Las letras se introducen mucho más tarde, después de que el niño adquiere la posibilidad de diferenciar oposiciones fonemáticas finas del idioma materno: sordo-sonoro, blando-duro, largo-corto. Las letras se introducen gradualmente de acuerdo a la correspondencia entre el fonema y el grafema. Las letras no participan como nombres de sonidos, sino como representaciones de uno o más sonidos. Con grupos de niños Preescolares y escolares, para el niño es fácil entenderlo, debido a que representa un sonido (y no la letra) con una ficha de color. De esta forma, los niños adquieren la posibilidad de realizar un análisis independiente de la estructura

fonológica de las palabras para poder llegar a la adquisición y desarrollo de la lecto-escritura, muy diferente al método tradicional de los maestros lo cual no trae consigo un aprendizaje significativo sino un aprendizaje mecánico, donde el niño solo repite sin comprender el significado de lo aprendido.

En otra investigación Bazán, Acuña y Vega (2001) realizaron un estudio con la finalidad de probar un método de enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de Primaria, durante el periodo escolar 1999-2000. La muestra la constituyeron ocho grupos de niños de primer grado de seis Escuelas Públicas de Ciudad Obregón, Sonora. En cuatro grupos se aplicó una propuesta interconductual y en los otros cuatro grupos se aplicaron otros métodos o estrategias (Pronalees, método silábico y fonético) para la enseñanza de la lectura y la escritura. Participando en total 223 niños. Se aplicó a todos los niños un instrumento confiable y valido que evalúa lectura y escritura de menor a mayor grado de complejidad funcional.

El método para la Enseñanza Funcional de la Lectura y Escritura (MEFLE) en el primer grado, está basado en la perspectiva de la teoría de campo interconductual de J. R. Kantor (1959) y la taxonomía funcional propuesta por Ribes y López (1985). De esta forma, las actividades tanto de adquisición, como de fortalecimiento y transferencia de las competencias de leer y escribir pueden ser estructuradas en cinco niveles jerárquicos. El programa recupera actividades y ejercicios tanto de los métodos analíticos como de los métodos sintéticos, y tienen un enfoque que hace especial énfasis en la interacción entre el niño y los eventos de referencia.

Se trabajó con los niños vocales y silabas lo cual fue recuperado a través de la elaboración de cuentos de carácter interactivo donde se promueve la imaginación y el contacto con las propiedades convencionales o no aparentes de los eventos de referencia o su sustituto, como es el caso de los dibujos o representaciones y simulaciones de los referentes.

Se trabajó con ejercicios tanto de lectura y escritura de selección y completamiento de acuerdo con ciertos criterios o reglas de ejecución, pero siempre dejando la iniciativa del niño. Posteriormente el niño fue ejercitándose en actividades donde actuó como referente, referidor y como referido, en actividades donde el niño debió construir y responder preguntas no literales y de inferencia a partir de la

narración de historias, hechos, recetas, la valoración de juicios y valoraciones, así como de actividades donde el niño entra en interacción con temas simbólicos como “patria” “respeto” “amor” “bandera” y con dichos, refranes y fábulas cortas.

Los resultados de esta investigación fueron que en la primera evaluación los niños de los grupos control presentaron mejores desempeños en varios niveles funcionales, que los niños del grupo experimental. Pero en la segunda evaluación, los niños de los grupos en los que se implementó el método MEFLE obtuvieron desempeños significativamente superiores al de los niños de los grupos control, en todas las actividades mencionadas previamente.

Dentro del Sistema SEP se han puesto en práctica diversos programas en beneficio a la lectura los cuales tendrán al mismo tiempo beneficio en la escritura, uno de ellos es el Programa ***Nacional de Lectura para la Educación Básica: Materiales para el Desarrollo de Procesos Formativos de los Equipos Técnicos.***

El programa ha estado trabajando a lo largo de estos años en la Planeación y desarrollo de estrategias y materiales que respondan a dos temas. La enseñanza de la lengua escrita en la etapa inicial, y la instalación y desarrollo de un proyecto de biblioteca escolar y de aula en los tres niveles de la Educación Básica.

Este material se refiere al paquete 2002-2005; está encaminado a apoyar el diseño y la gestión de planes formativos sobre bibliotecas escolares y de aula en cada una de las Entidades de la República, y se dirige de manera especial a los equipos técnicos, a los directivos y a los colectivos docentes. El Programa considera como elemental que los alumnos logren un desarrollo pleno de sus competencias comunicativas, mediante la instalación en cada comunidad escolar de un proyecto de biblioteca escolar y de aula que asegure, a través de sus servicios, que cada alumno pueda tener la oportunidad de acceder a múltiples prácticas de lectura y escritura en su vida escolar.

Otro Programa perteneciente a la SEP es el ***Programa Nacional de Fomento para la Lectura y el Libro: México lee***, el cual visualiza en un periodo no mayor a 3 años de manera inicial, ciudadanos mexicanos alfabetizados que hayan desarrollado integralmente estas cuatro habilidades, familiarizados con diversos textos en todas sus formas, impresas o electrónicas; que acuden sistemáticamente a la lectura buscando

respuestas a sus inquietudes, su interés y su curiosidad, conocer y ejercer sus derechos y obligaciones; capaces de encontrar información y contenidos de calidad para comprender mejor algún aspecto del mundo que habitamos. Este programa considera a la lectura y la escritura como instrumentos para la disminución de las desigualdades sociales y el camino para el acceso al conocimiento y la información, además de concebir a la lectura como un motor para el desarrollo y condición para la equidad, factor de identidad e inclusión social.

Por otra parte, además de hacer en México investigaciones y programas referentes a la lectura y escritura se han realizado diversas investigaciones con respecto acerca de los conocimientos y opiniones que tienen los profesores acerca de la RIEB siendo una reforma de actualidad para el profesorado activo.

Una de estas investigaciones es la reportada por García y Villalobos (2012) en la que mencionan que los profesores de escuelas públicas y privadas conocen, en su mayoría, que organismos internacionales determinan las competencias a desarrollar. Esencialmente, refieren a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Los maestros de Primaria del sector público y privado conocen solo lo básico acerca de la RIEB. También están conscientes de que la Reforma busca lograr una articulación de la Educación Básica, que se trabaje por proyectos con base en la transversalidad.

Más de la mitad de los profesores sabe que los pilares de la Educación propuestos por la UNESCO forman parte importante de la RIEB: “Aprender a aprender, aprender a saber, aprender a vivir juntos”. Los docentes de la muestra conocen los conceptos básicos que están implicados en la RIEB de 2009, aunque los tienen desvinculados, fragmentados y carecen del conocimiento que les exige el diseño de estrategias.

Los profesores se encuentran frustrados porque no es clara la forma de llevar los procedimientos a su práctica, debido a que fueron explicados de manera general y sin vincularlos con ella, sin ubicar las diferencias en torno al nivel educativo ni con respecto a asignaturas específicas, o cuando menos a grupos de disciplinas.

Otro estudio referente a los conocimientos que tienen los profesores es el realizado por Salinas-Pérez, Andrade-Vega, Sánchez-García y Velasco-Arellanes (2013), donde aplicaron un cuestionario a profesores activos, se entrevistaron a profesores expertos y no expertos acerca de los conocimientos que tenían en relación a la RIEB. Se encontró que los mencionaron que tuvieron problemas para “aplicar” la RIEB en su trabajo diario, no sólo fue por la falta de entendimiento sino también por la falta de libros y materiales de apoyo. Por lo que se dieron a la tarea de buscar información al respecto, utilizando los materiales con los que contaban.

Los maestros no expertos tuvieron opiniones variadas respecto a lo que significan las competencias, dos de ellos confundieron el término por el de “competir olímpicamente”, y dos más encasillaron a las competencias en “habilidades que el alumno debe desarrollar”. Otros agregaron que las competencias son habilidades, destrezas y conocimientos puestos en práctica para que el niño pueda integrarse, interactuar, resolver sus problemas y seguir aprendiendo. Señalaron también que la RIEB “involucra” más a los padres de familia y al entorno, por las actividades que propone.

Los resultados del estudio reportan que los profesores tanto expertos como no expertos, perciben bondades en la nueva Reforma Educativa, pero se mantienen escépticos sobre el “cómo concretarla” y sobre el éxito que se puede lograr con la misma.

Al respecto, se puede decir que tanto profesores expertos como no expertos presentan dudas sobre reproducir y aceptar las relaciones sociales dominantes implicadas en la RIEB; en consecuencia, esto podría implicar que ellos podrían conducir sus prácticas educativas en una relación social precaria, en cuanto a la no aceptación de la RIEB como política y modelo pedagógico.

Estos estudios realizados en México constituyen los antecedentes directos de la investigación que se pretende realizar, debido a que aportan datos de que en la población mexicana de estrato socio-cultural bajo, las experiencias infantiles tempranas no están encaminadas a desarrollar en los niños habilidades que les permitan enfrentar con éxito la alfabetización y las actividades de aprendizaje que son el objetivo primordial de los Planes y Programas de Estudio de Educación Primaria. Los hallazgos

también sugieren que se necesitan estrategias educativas a nivel preventivo y no remedial.

De acuerdo con Vega (2006) algunas instituciones preocupadas por la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura se encuentra la Asociación Internacional de Lectura (IRA) y la Asociación Nacional para la Educación de los Niños (NAEYC), las cuales afirman que en los salones de clase los profesores deberían, exponer a los niños materiales impresos, llevar a cabo juegos que ayuden al desarrollo de la conciencia fonológica y los principios de alfabetización, promover la expresión de los niños por medio de la escritura y que la lectura de cuentos sea en voz alta a los niños.

Por lo cual, se puede enunciar que los profesores tienen un rol relevante sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas en sus alumnos proporcionándoles las experiencias necesarias, interactuando con ellos, brindándoles materiales y vinculando las experiencias que los niños tienen en casa con aquellas realizadas en el contexto escolar para fortalecer y desarrollar las habilidades lingüísticas que les facilite la adquisición de la lectura y escritura.

Además, se proporciona a los niños en estas instituciones para lograr una lectura y escritura convencional:

- Diferenciación entre texto y dibujo.
- Conocer que lo impreso implica un mensaje, para poder transmitirlo al escribir o poder obtenerlo en una lectura.
- Direccionalidad y orden que deben seguir la lectura y la escritura.
- Signos de puntuación y reglas ortográficas.
- Espacio entre palabras.
- Conocimiento del lenguaje oral, de su estructura y de vocabulario.
- Utilizar las tres fuentes de información (significado, estructura y visual) en una lectura para poder obtener el mensaje.
- Correspondencia sonido letra.

Con lo descrito anteriormente, se puede ver que la evidencia recabada permite reconocer que hay aportaciones del enfoque conductual novedosas y desde la perspectiva histórico cultural, aun cuando la SEP establece el enfoque enseñanza

constructivista, las investigaciones permiten integrar estos métodos en el momento de elaborar programas para los docentes y el desarrollo de los niños.

Sin violentar un fundamento del Constructivismo al ritmo del niño los enfoques funcionales derivados de la Teoría Cognitivo Conductual de la psicogenética (Solovieva y Quintanar, 2011) permiten organizar las experiencias de aprendizaje sobre bases científicas de efectividad ampliamente demostrado.

Mientras que el enfoque neuronal aporta una lógica de intervención que considera el funcionamiento del cerebro (Sistema Nervioso Central) en su evolución propia como eje para llevar a cabo las actividades de aprendizaje.

Contrasta en un sentido metodológico con el enfoque Cognitivo-Conductual en el que el Conductual aborda la problemática de la lectura y escritura desde una perspectiva arbitraria respecto a la maduración neuronal, mientras que el enfoque Vigoskiano parte del reconocimiento del funcionamiento y maduración neuronal para llevar a cabo la enseñanza.

Como ya se mencionó el desarrollo de la lectura y escritura han sido un área de oportunidad para investigaciones, así como una problemática actual dentro del Sistema Educativo, en los niños que cursan el primer año de primaria, por lo cual en el siguiente capítulo se describirán los elementos metodológicos de la investigación de este trabajo concerniente a la lectura y escritura de niños de primer año de primaria.

CAPÍTULO 4. ELEMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este Capítulo se describen los elementos metodológicos que se retomaron para la evaluación diagnóstica de los alumnos de primer año, por ejemplo, la hipótesis de trabajo, el tipo de estudio, las variables de trabajo, el diseño, objetivos, selección de los participantes, criterios, instrumentos a utilizar y finalmente los resultados y conclusiones de la evaluación diagnóstica.

4.1. Hipótesis de trabajo

El 80% de los escolares pre lectores evaluados presentarán rendimientos deficientes en lectura y escritura.

4.2. Tipo de estudio

La investigación fue cuantitativa con un diseño cuasiexperimental, debido a que en el diseño cuasiexperimental no se asignan al azar los sujetos experimentales, sino que se trabaja con grupos intactos, alcanzando la validez interna en la medida en que demuestran la equivalencia inicial de los grupos participantes y la equivalencia en el proceso de experimentación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

4.2.1. Diseño de la Investigación

La propuesta de intervención se estructura de acuerdo a un diseño cuasiexperimental con un grupo escolar intacto, al cual se evaluó al inicio del ciclo escolar, para realizar una evaluación diagnóstica mediante el empleo de dos pruebas de naturaleza psicopedagógica de la lectura y escritura (IDEA y TALE) con la finalidad de identificar el nivel de rendimiento de los participantes. Cabe señalar que a partir de estos resultados

se elaboró la propuesta de un programa para la enseñanza funcional de la lectura y escritura en el primer grado de Primaria denominado por la autora (LectorEs).

La investigación fue de tipo descriptivo ya que en la realización de la evaluación del nivel lector de los participantes se pretendió identificar el tipo de rendimiento de estos en lectura y escritura.

4.3. Identificación conceptual y operacional de las variables

Para el desarrollo del presente estudio, se definieron como Variables Dependientes la lectura y escritura, y como Variable Independiente la propuesta del programa para la lectura y escritura (LectorEs).

4.3.1. Lectura

Definición conceptual: conjunto de respuestas verbales articulatorias, emitidas selectivamente ante un conjunto de estímulos visuales constituidos por lo que llamamos letras, sílabas, palabras o textos (Toro y Cervera, 2014).

Definición operacional: para esta investigación el proceso lector se definirá de acuerdo a los componentes que se agrupan tanto en el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) como en el Test de análisis de la lectoescritura (TALE) (ver tabla 3 y 4)

Tabla 3.

Indicadores para la lectura del instrumento IDEA

VARIABLE	INDICADORES	SUBPRUEBAS DEL INSTRUMENTO
LECTURA	Lectura oral	Lectura de palabras Lectura de enunciados Lectura de texto
	Comprensión de la lectura	Asociación Texto-dibujo Preguntas sobre texto Reconocimiento de palabras Asociación de palabra con dibujo
	Lectura en silencio y comprensión	Reconocimiento de enunciados Asocia enunciados con dibujos Lectura de texto y comprensión

Tabla 4.

Indicadores para la lectura del instrumento TALE.

VARIABLE	INDICADORES	SUBPRUEBAS DEL INSTRUMENTO
LECTURA	Lectura oral	Lectura de letras (mayúsculas y minúsculas)
	Lectura oral	Lectura de sílabas
	Lectura oral	Lectura de palabras
	Lectura oral	Lectura de textos (Nivel IA)
	Lectura en silencio y comprensión	Reconocimiento de enunciados Lectura de texto y comprensión

4.3.2. Escritura

Definición conceptual: implica el aprendizaje de la correspondencia entre un código o un idioma dado (fonemas) y los grafemas, involucra habilidades para copia, reproducción por vías auditivas o imitación de modelos gráficos a través de conductas manuales. Al igual que en la lectura, también se requieren niveles diferentes de comprensión de lo escrito, ya sea mediante la copia o el dictado (Macotela, et al, 1995).

Definición operacional: para esta investigación el proceso de escritura se definirá de acuerdo a los componentes que se agrupan tanto en el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) como en el Test de análisis de la lectoescritura (TALE) (ver tabla 5 y 6).

Tabla 5.

Indicadores para la escritura del instrumento IDEA.

VARIABLE	INDICADORES	SUBPRUEBAS DEL INSTRUMENTO
ESCRITURA	Copia y comprensión	Copia de palabras
		Comprensión de palabras por asociación
		Copia enunciados
		Comprensión de enunciados por asociación
		Copia un texto
		Comprensión del texto
	Dictado y comprensión	Dictado de palabras
		Comprensión de palabras por asociación
		Dictado de enunciados
		Comprensión de enunciados por asociación
	Dictado de texto	
	Comprensión del texto	
	Redacción	Redacta a partir de dibujo

Tabla 6.

Indicadores para la escritura del instrumento TALE.

VARIABLE	INDICADORES	SUBPRUEBAS DEL INSTRUMENTO
ESCRITURA	Escritura a la copia	Escritura de palabras Escritura de oraciones
	Escritura al dictado	Dictado de texto (Nivel 1)
	Escritura espontánea	Escritura de texto

4.4. Objetivos

Debido a que en este estudio se presenta una descripción de los resultados de la evaluación diagnóstica, y posteriormente se señala una propuesta para la enseñanza de la lectura y escritura a continuación se describe el objetivo general y específicos de ambos procesos.

4.4.1. Objetivo general (Evaluación Diagnóstica)

- Estimar los rendimientos en lectura y escritura de escolares pre lectores.

4.4.2. Objetivos específicos de la investigación (Evaluación Diagnóstica)

- Identificar las características sociodemográficas.
- Aplicación de los instrumentos IDEA y TALE.
- Analizar los rendimientos en la lectura y escritura de palabras.
- Describir los rendimientos en la lectura y escritura de oraciones.
- Identificar los rendimientos en la lectura y escritura de textos.
- Señalar los rendimientos en la lectura y escritura de comprensión lectora.

4.4.3. Objetivo general (Programa para la lectura y escritura)

- ❖ Diseño de un programa para promover el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de los menores evaluados.

4.4.4. Objetivos específicos de la investigación (Programa para la lectura y escritura)

- ❖ Proponer alternativas para la enseñanza de la lectura mediante el análisis acústico y visual con campos semánticos.

- ❖ Implementar actividades para la identificación y discriminación de sonidos mediante el empleo de rimas.
- ❖ Facilitar la identificación y producción de sonidos vocálicos mediante tareas grafomotoras.
- ❖ Diseñar estrategias para el análisis y síntesis de sonidos consonánticos y vocálicos mediante el uso de esquemas (regletas).
- ❖ Plantear actividades para identificar el empleo de reglas ortográficas en la escritura de consonantes especiales, mediante el juego en modalidad grupal.
- ❖ Enseñar el orden alfabético de los sonidos consonánticos y vocálicos aprendidos.

4.5. Evaluación Diagnóstica

4.5.1. Participantes

La obtención de los participantes se realizó en la Escuela Primaria “Centro Escolar México” ubicada en la Ciudad de México. El muestreo realizado fue no probalístico de tipo intencional. La muestra obtenida estuvo conformada por n=18 alumnos con una x de edad de 5 años, de los cuales 10 fueron niñas y 8 niños que cursaban el primer año de Primaria, de los cuáles 4 asistieron al primer año de Educación Preescolar y 14 al segundo año. Cabe señalar que para realizar el trabajo con cada participante se presentó un consentimiento informado y voluntario a los padres de familia (ver anexo 1). Para la selección de los participantes se establecieron los siguientes criterios.

4.5.2. Criterios de selección de los participantes

4.5.2.1. Criterios de inclusión

- + Niños y niñas de 5 y 6 años de edad.
- + Estar inscritos en el primer grado de Primaria.
- + Pertenecer a una Escuela Pública.
- + Aceptar participar de manera informada y voluntaria.

4.5.2.2. Criterios de exclusión

* Presentar déficit motores, visuales y auditivos de importancia que limiten la aplicación de las pruebas.

* Completar menos del 80% de los instrumentos de evaluación.

4.6. Procedimiento

Al inicio del ciclo escolar se contactó a los directivos y a la profesora de los participantes de la Primaria, con la finalidad de exponer el objetivo de la evaluación diagnóstica e invitarlos a participar, logrando de esta manera acceder al grupo escolar de primer año. Obtenida la autorización de acceso al grupo, mediante una junta que se realizó con los padres de familia se les informo sobre el procedimiento y condiciones de ingreso, mantenimiento y retiro del estudio; e igualmente se les aseguro que los datos obtenidos serian tratados y mantenidos en absoluta confidencialidad (ver anexo 1).

Evaluación Diagnóstica

Se llevó a cabo la evaluación de lectura y escritura de los niños en un grupo de primer grado de Educación Primaria, al inicio del ciclo escolar 2015-2016. Los instrumentos de medición que se utilizaron fueron: el Inventario de Ejecución Académica (IDEA), correspondiente a las áreas de Lectura y Escritura para primer grado. Y el Test de Análisis de Lecto-escritura (TALE) correspondiente al nivel 1a.

La evaluación diagnóstica se llevó acabo de manera individual durante dos semanas, una semana para el instrumento IDEA y la otra para la aplicación del TALE.

En un salón asignado al inicio del ciclo escolar. El tiempo promedio de aplicación de cada prueba fue de aproximadamente 40 minutos. Después de concluida la evaluación diagnóstica se realizó la calificación de las pruebas. Se identificaron cuales niños obtuvieron un rendimiento deficiente en la prueba IDEA, así como en el instrumento TALE. Posteriormente con base en los resultados obtenidos en las pruebas de la evaluación diagnóstica, fue que se diseñó el Programa para la lectura y escritura (LectorEs).

4.7. Instrumentos para recabar datos

Para llevar a cabo las evaluaciones diagnosticas se utilizó el instrumento Inventario de Ejecución Académica (IDEA) de Macotela, Bermúdez y Castañeda (2003), para evaluar habilidades de lectura, y escritura en alumnos de primer grado de Primaria (ver anexo 2). Este instrumento está basado en el análisis de tareas y en la evaluación referida a criterio, permite conocer el nivel de desarrollo que cada alumno ha logrado en cada habilidad académica que mide. El contenido responde a criterios de dificultad creciente, de manera que al inicio de cada área se evalúan habilidades de menor complejidad y se progresa hacia las habilidades más complejas. El instrumento IDEA concierne varias mediciones como las siguientes:

- a) Mide directamente la ejecución del alumno, en términos de conducta observable.
- b) Evalúa conductas relacionadas directamente con los aspectos que se pretende evaluar.
- c) Permite medir los cambios en la conducta al ser aplicada en dos o más momentos diferentes.
- d) Permite ubicar cuáles habilidades conductuales ha desarrollado cada niño y aquéllas de las que carece.
- e) Su interés principal no es comparar a un individuo en particular con respecto a una norma poblacional, sino observar el propio avance del alumno.

Este instrumento cumple con dos criterios adicionales, derivadas de la evaluación basada en el currículum: evalúa conductas relacionadas directamente con los Programas Educativos vigentes y está estructurado a partir de un análisis de tareas, lo que permite identificar las habilidades académicas por grados de dificultad creciente.

El IDEA fue validado con los criterios psicométricos correspondientes para su uso en poblaciones mexicanas, incluyendo niños de clases sociales media y baja.

Para la elaboración del instrumento se realizó una revisión de fuentes bibliográficas, análisis de muestras de trabajos escolares, un jueceo de expertos (pedagogos, psicológicos, maestros normalistas y maestros especializados), piloteos en campo con poblaciones que tenían problemas escolares y con poblaciones que no los presentaban para determinar la capacidad discriminativa del instrumento

determinación de niveles de fatiga, prueba de materiales de aplicación, registro y calificación y con ello se confiabilizó la utilización del instrumento (Maldonado, 1999).

Otro instrumento que se utilizó para la evaluación diagnóstica es el Test de Análisis de la Lecto-escritura (TALE) de Toro y Cervera (1990) que de igual manera que el instrumento anterior cumple los requisitos de evaluación referida a criterio (ver anexo 3). Su planteamiento es de base conductual y favorece la evaluación de las dificultades que puede presentar un alumno al enfrentarse a tareas de lectura y escritura.

El diseño de esta escala permite determinar con exactitud las combinaciones entre grafemas que el niño puede decodificar en el momento de la evaluación (lectura de consonante-vocal, vocal-consonante, consonante consonante-vocal...) las combinaciones de fonemas que puede convertir en grafemas (dictado), los grafemas que es capaz de copiar, la calidad de su lectura (vacilante, entonando...), los fonemas o grafemas o la combinación de los mismos que le suponen mayor dificultad y su nivel de comprensión de un texto. Además, este test facilita el diseño de Planes y Programas de intervención educativa para prevenir y corregir errores o retrasos en el aprendizaje.

Es una prueba con fiabilidad debido al procedimiento test-retest, tiene validez de contenido y validez discriminante. En el Test de Lecto-escritura de Toro y Cervera

(TALE) la fiabilidad o estabilidad de la medida que realiza la prueba se ha establecido mediante el procedimiento test-retest. de 0.76.

En la *validez de contenido* definida como el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Para este instrumento se empleó el método de jueces, solicitando a cuatro expertos en el tema su opinión respecto a la naturaleza del instrumento, es decir, evaluaron la medida del grado al cual los rubros de la prueba son representativos de las características que están siendo medidas.

En la *validez discriminante* los resultados obtenidos muestran un alto grado de acuerdo (67%) entre la valoración de los profesores y el rendimiento en la prueba teniendo como medida de acuerdo Kappa: 0.677. El Test de Lecto-escritura además tiene correlación con otras escalas como la escala de Atención Visual (EMAV-2) e

inteligencia lógica, pruebas de razonamiento verbal, numérico y espacial del BADYG-R, así como los baremos (Toro, 2000).

Ambos instrumentos que se utilizaron para la evaluación diagnóstica presentan condiciones de validez y confiabilidad en niños de primer año de Primaria por lo cual no fue necesario hacer un piloteo de los mismos.

4.8. Resultados de la Evaluación Diagnóstica

Para analizar las características del rendimiento en cuanto a cantidad y tipo de errores y tiempo empleado en ambas pruebas se utilizó el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, versión 22).

Este Programa permitió obtener los datos descriptivos (media y desviación estándar) que dan cuenta de la ejecución mostrados por los alumnos en la Evaluación Diagnóstica que se realizó al inicio del ciclo escolar, con las pruebas IDEA y TALE.

Donde la media corresponde al promedio de respuestas de los niños en las pruebas, y la desviación estándar que se refiere a que tanto los niños se alejan de la media.

4.8.1. Resultados de la Evaluación Diagnóstica del Instrumento IDEA

De acuerdo a los resultados identificados en el apartado de lectura se observó que los rendimientos fueron en la totalidad de las tareas deficientes, ya que los niños no realizaron ninguna de las tareas propuestas (lectura en voz alta y lectura en silencio) (ver tabla 7).

Tabla 7.

Rendimiento en las tareas de lectura del instrumento IDEA.

	TAREA	MEDIA (x)	DESVIACIÓN ESTANDAR (DE)	PUNTAJE TOTAL ABSOLUTO
Lectura en voz alta	Palabras	.00	.000	6
	Enunciados	.00	.000	4
	Texto	.00	.000	7
	Comprensión lectora en voz alta	.00	.000	7
	Subtotal de lectura en voz alta	.00	.000	24
Lectura en silencio	Asociación de imagen palabra	.00	.000	6
	Reconocimiento entre alternativas	.00	.000	6
	Asociación de imagen enunciado	.00	.000	4
	Identificación entre alternativas	.00	.000	4
	Comprensión lectora imagen y preguntas	.00	.000	6
	Subtotal de lectura en silencio	.00	.000	26
	Total de lectura	.00	.000	50

En cuanto a los rendimientos de escritura se identificó que la media de la muestra fue de 12.78 (DE 4.62) lo que indica que sus rendimientos fueron deficientes ya que estos se desviaron por debajo de la media más de 2 desviaciones estándar.

De acuerdo a los tipos de escritura evaluados (a la copia, al dictado y redacción) se observó que las mayores dificultades se presentaron en redacción, escritura al dictado de enunciados, así como escritura a la copia y al dictado de un texto (ver tabla 8).

Tabla 8.

Rendimiento en tareas de escritura de enunciados y textos del instrumento IDEA.

TAREA	MEDIA (x)	DESVIACIÓN ESTANDAR (DE)	PUNTAJE TOTAL ABSOLUTO
Escritura a la copia de texto	.11	.323	3
Escritura a la copia de enunciados	.94	.802	4
Comprensión de texto mediante imágenes (copia)	1.67	.970	4
Escritura al dictado de enunciados	.00	.000	4
Escritura al dictado de un texto	.00	.000	3
Escritura al dictado palabras	.28	.669	6
Comprensión de texto en imágenes (dictado)	.11	.471	4
Identificación de palabras mediante imagen (dictado)	1.22	1.92	6
Identificación de enunciados mediante imágenes (dictado)	.61	1.42	4

Se identificaron que los rendimientos mostrados en las tareas de escritura a la copia, fueron más eficientes debido a que en el desarrollo de esta actividad los niños tenían el apoyo de un modelo visual, en segundo lugar, escritura al dictado, dado que en esta actividad los niños solo tenían modelo auditivo en donde si no está bien

desarrollada la conciencia fonológica difícilmente podrá realizarla con éxito y por último la redacción tuvo los niveles de cero debido a que para realizar la actividad los niños no cuentan con el apoyo de ningún tipo de modelo como apoyo.

Tabla 9.

Subtotales del tipo de escritura del instrumento IDEA.

TIPO DE ESCRITURA	MEDIA (x)	DESVIACIÓN ESTANDAR (DE)	PUNTAJE TOTAL ABSOLUTO
Escritura copia	10.56	3.650	27
Escritura dictado	2.22	3.116	27
Redacción	.00	.000	27

Cabe señalar que la única tarea que fue realizada dentro de los parámetros esperados por los niños fue la escritura a la copia de palabras (X 4.44, $DE=1.9$), sin embargo, hay que destacar que las palabras tenían que emparejarse con imágenes y además tenían características gramaticales específicas, es decir, eran monosilábicas y frecuentes dentro del repertorio de todo niño (pie, rey, peines, jarra, raqueta, vestidos).

Como se puede observar en la tabla 9, los resultados de los niños fueron deficientes debido a la complejidad del material solicitado (enunciados y texto).

En cuanto al análisis cualitativo, la mayoría de los niños presentaron errores en enunciados y textos a la copia, en lo que se refiere a errores de reglas ortográficas y en cuanto a palabras, enunciados, texto, y redacción no hubo ningún error frecuente puesto que los niños no realizaron dictado.

Cabe señalar que, en el análisis cualitativo de los tipos de errores cometidos, que se presentaron con mayor frecuencia fueron: a) la omisión de signos de puntuación (OSP), b) omisión de acentos (OA), sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa (SMn) (ver figura 10 y 11).

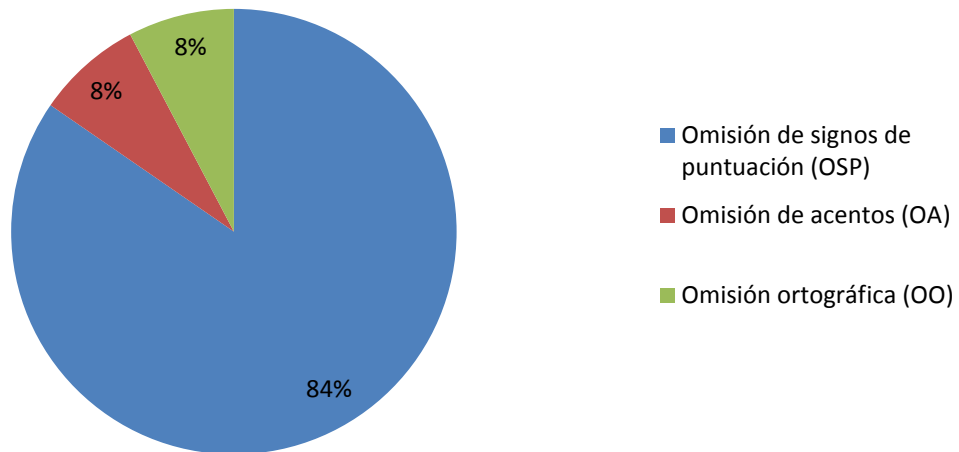


Figura 10. Tipos de error ortográficos más frecuentes en la copia y dictado de enunciados

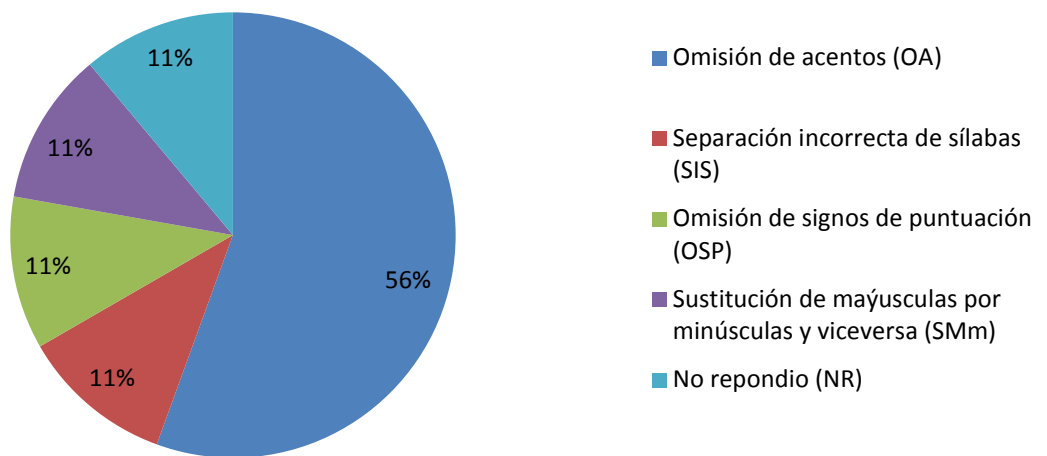


Figura 11. Tipos de error ortográficos más frecuentes en la copia y dictado de texto

En lo que respecta a los errores de escritura en los errores específicos, la mayoría de los niños presentaron dificultades a la copia de enunciados, mientras que al dictado ningún niño presentó algún tipo de error debido a que no realizaron la actividad.

En el análisis cualitativo de los tipos de errores cometidos que se presentaron con mayor frecuencia fueron: a) errores de unión (ver figura 12 y 13).

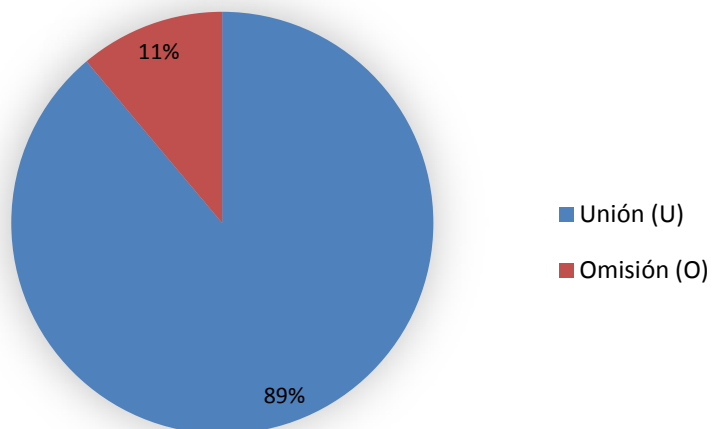


Figura 12. Tipos de errores específicos más frecuentes en la copia y dictado de enunciados

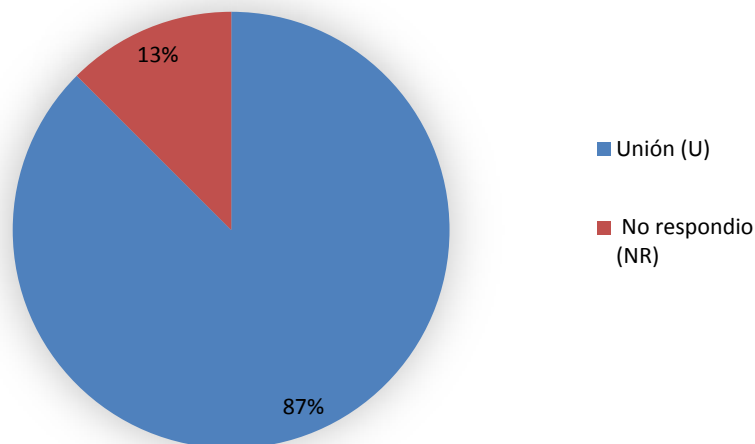


Figura 13. Tipos de errores específicos más frecuentes en la copia y dictado de texto

4.8.2. Resultados de la Evaluación Diagnóstica del Instrumento TALE

Así como se señaló en la prueba anterior en la prueba T.A.L.E. los rendimientos en el apartado de lectura fueron deficientes debido a que no realizaron todas las tareas que componen este apartado (lectura de letras, sílabas, palabras y comprensión lectora).

a) Escritura a la copia

En este apartado se observó que los rendimientos estuvieron desviados, una desviación estándar por debajo del rendimiento esperado ($x=15.22$ de un esperado $x=7.35$). Sin embargo, se identificó que el tipo de error que predominó en este tipo de escritura fueron la rotación de letras con semejanza visuoespacial (a, p, q, b). Y se identificó que el tiempo empleado en este apartado fue igualmente deficiente ($x=1,260.83$ Segundos de un esperado de $x=11.18$ Segundos) (ver tabla 10).

b) Escritura al dictado

En este apartado se observó que las dificultades fueron mayores, lo que ubicó sus rendimientos en dos desviaciones estándar por debajo de la media ($x=50$ de un esperado de $x=3.53$). Se identificó que los niños no realizaron una cantidad importante de tareas de este apartado (ver tabla 10).

c) Escritura espontánea

Este apartado no se reporta ya que ningún niño realizó las tareas solicitadas (ver tabla 10).

Tabla 10. Rendimiento en tareas de escritura del instrumento TALE.

	TIPO DE ESCRITURA	GRUPO		TALE	
		MEDIA (x)	DESVIACIÓN ESTANDAR (DE)	MEDIA (x)	DESVIACIÓN ESTANDAR (DE)
Escritura copia	Precisión	15.22	6.311	7.35	5.68
	Velocidad	1,260.83	520.875	11.18	5.27
Escritura dictado	Natural	NR*	NR*	3.53	4.20
	Arbitraria	NR*	NR*	.80	5.68
Escritura espontánea	NR*	NR*	NR*	NR*	NR*

Nota: No realizó

4.9. Conclusiones de los resultados de la Evaluación Diagnóstica

De acuerdo a los resultados obtenidos con la muestra evaluada, los porcentajes de ejecución de los alumnos de primer año fueron bajos de acuerdo a las pruebas IDEA y TALE quedando demostrado que los niños al egresar del Preescolar vienen con algunas dificultades en las habilidades de lectura y escritura, las cuales pueden desarrollarse al atenderlas de manera inmediata con un programa que considere las características cognitivas de poblaciones que presenten déficits provocados por pertenecer a un estrato sociocultural medio bajo, por no haber cursado el nivel preescolar y por ser prelectores.

A pesar del bajo desempeño de los niños evaluados, en ambas pruebas, el proceso que tuvo mejores rendimientos fue la escritura a la copia particularmente de letras y palabras de alta frecuencia, sin embargo, las mayores dificultades de la evaluación se presentaron en la lectura en silencio y en voz alta de letras y palabras que requerían el uso de reglas ortográficas y que presentaban características visoespaciales semejantes. Las dificultades fueron más evidentes en la escritura al dictado y espontánea de palabras infrecuentes, oraciones y textos.

CAPÍTULO 5. DISEÑO DE UNA PROPUESTA PARA LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA

En este capítulo se desarrolla la propuesta del programa (LectorEs) para desarrollar las habilidades en la lectura y escritura en alumnos de primer año de Primaria, debido a que en el capítulo anterior se analizó la Evaluación Diagnóstica.

Este diseño del programa se llevó a cabo después de calificar las pruebas aplicadas en la Evaluación Diagnóstica. El diseño de la propuesta del Programa para la lectura y escritura se fundamentó con base en los resultados de los instrumentos, así como en las habilidades que presentaron un porcentaje de menos de 60% de ejecución de respuestas correctas por los alumnos.

5.1. Definición conceptual y descripción del programa

Programa denominado con el nombre (LectorEs) para desarrollar las habilidades de lectura y escritura en pre lectores.

La propuesta de este programa se basó teóricamente en el área neuropsicológica (con enfoque soviético y cognitivo) y en la lingüística las cuales proponen que la enseñanza de la lectura y escritura va encaminada a enseñarle al niño desde la palabra lo fonético fonológico enriqueciendo a su vez el nivel semántico pragmático, es decir, es un trabajo que va de un nivel global a un análisis de las partes de la palabra (sonidos, letras, sílabas) con la finalidad de capacitar al niño en la lectura y escritura donde este será capaz de leer palabras y oraciones mediante el empleo de materiales concretos, perceptivos y verbales, introducidos en actividades de juego grupal (Solovieva y Quintanar, 2011).

La construcción de esta propuesta de programa se basa en el desarrollo lector de los procesos fonológicos ya que sin ella el niño no podría descomponer el sonido y sílabas de las palabras. Donde cualquier profesor con una capacitación previa podría

ponerlo en práctica. En general esta propuesta señala el papel relevante que tiene el aprendiz y el facilitador en la enseñanza-aprendizaje y se enfatiza en el aprovechamiento de las circunstancias de los niños, las situaciones del contexto, la realización de actividades lúdicas y el trabajo grupal; para lograr desarrollar los procesos fonológicos que facilitarán la adquisición de la lectura y escritura de palabras y oraciones.

5.2. Perfil de ingreso

El perfil de ingreso define el tipo de población que integra el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe reunir y demostrar el alumno al estar en el programa con la finalidad de garantizar su formación al concluir el ciclo escolar.

Los criterios de selección para que los niños sean incluidos en este programa serán los siguientes:

- a) Niños y niñas que tengan de 5 a 6 años de edad.
- b) Haber cursado al menos 1 año del nivel preescolar.
- c) No presentar discapacidades sensoriales, motoras y/o intelectuales importantes que limiten su participación en actividades.

5.3. Perfil de egreso

El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas (Plan de estudios, 2011).

En esta propuesta de trabajo del Programa para la lectura y escritura, el alumno al terminar deberá mostrar los siguientes rasgos:

- a) Mejorará las habilidades atencionales y de memoria.

- b) Utilizará sus capacidades atencionales y de memoria en la lectura y escritura de palabras y oraciones.
- c) Empleará con efectividad sus habilidades visoperceptivas y visoespaciales en la decodificación de letras y palabras durante la lectura.
- d) Aplicará adecuadamente su capacidad visoconstructiva en la realización de trazos de letras, palabras y oraciones.
- e) Utilizará su lenguaje oral en diferentes medios comunicativos mediante el aumento de su vocabulario.
- f) Facilitará la comprensión del lenguaje desde el nivel fonético, fonológico y pragmático en diferentes medios comunicativos.
- g) Desarrollará la percepción del proceso de la lectura y escritura como un proceso fundamental de adquisición de la cultura.
- h) Será capaz de leer textos en voz alta y en silencio comprendiendo los componentes principales de este.
- i) Podrá escribir palabras y oraciones a la copia y al dictado.
- j) Desarrollará habilidades cognitivas para la elaboración espontánea de textos mediante la utilización de láminas y/o de experiencias cotidianas.

5.3.1. Viabilidad del Programa para la lectura y escritura

Para que el programa sea factible es importante considerar lo siguiente:

- a) Tener conocimiento de las características de la lectura y escritura en el español y las alternativas de enseñanza de este proceso.
- b) La obtención de resultados no es inmediata ya que para que el niño conozca, consolide y perfeccione la capacidad de leer y escribir mediante este método se requiere de un lapso de tiempo mínimo de 9 meses, además de que las actividades se tienen que practicar en sesiones con una duración de una hora como mínimo en una cantidad de 3 sesiones por semana.
- c) Es necesario que al adecuar o proponer las actividades para tener mayor efectividad siempre es importante considerar la experiencia de los participantes, es decir, que la

aplicación de este método no se debe considerar como una receta sino como una serie de propuestas que deben ser adecuadas considerando las características individuales de los beneficiarios del programa.

5.4. Análisis del proceso de la propuesta del Programa para la lectura y escritura

Como ya se menciona es importante desarrollar en los niños la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura en el primer año de Primaria, sobre todo cubrir la demanda que los Programas y Planes de Estudio que estipulan en los estándares curriculares de lenguaje y comunicación ya que de lo contrario los niños presentarían bajos porcentajes de desempeño y deserción escolar.

Por lo tanto, todo cambio educativo debe incluir:

- a) Una teoría sólida de la enseñanza y el aprendizaje.
- b) La preparación de maestros de acuerdo a esta teoría.
- c) La sensibilización de los maestros para que se apropien del modelo.

En la Educación existen dos tipos básicos de enseñanza:

1.- Tradicional: en este tipo de enseñanza el maestro, es la figura central, el cual expone los temas de acuerdo al Programa a través de la memorización, siendo base la psicología conductual, donde el proceso de aprendizaje se da en términos de estímulo-respuesta y los alumnos participan como receptores. Mientras que el éxito escolar del niño se valora por su capacidad de memoria, recordar y reproducir la información. En este tipo de modelo la enseñanza debe seguir a la maduración, dicho en otras palabras, sólo es posible enseñarle al niño cuando esté listo en su maduración (Solovieva y Quintanar, 2010).

2. Interactivo: en este tipo de enseñanza el aprendizaje es un proceso activo de interacción del niño con el medio sobre la base de su motivación, basándose en la psicología de la personalidad. Se plantea que cada niño es creativo por naturaleza y que necesita solamente condiciones adecuadas para que sus potenciales se desarrollen. Para lo cual son necesarios los juegos, solución de problemas y actividades libres, de acuerdo a los intereses del niño, mientras que el maestro funge

como animador, respetando su individualidad. La comunicación es “democrática” y la figura principal es el niño. Se realiza la enseñanza sin conceptos, ya que no son necesarios ni interesantes y el éxito escolar se valora por la creatividad y la espontaneidad propia del niño (Solovieva y Quintanar, 2010).

Por lo tanto, es necesario que los métodos dentro del aula empleados por el profesor tengan un **enfoque novedoso**, es decir, una alternativa es la psicología de Vigotsky que plantea que la enseñanza estimula el desarrollo, el cual consiste en la adquisición de la experiencia histórico-cultural de toda la humanidad. En otras palabras, que el desarrollo depende de la enseñanza. En este enfoque la acción es la unidad de la actividad humana que contiene todas las características esenciales de la psique humana, es decir, es la unidad mínima que incluye a todos los elementos del objeto de estudio (la actividad) (Solovieva y Quintanar, 2010).

De manera general el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso único, indisoluble, y es imposible sin sus dos participantes: **el maestro y el alumno**. Las acciones del alumno son la base para la asimilación de los contenidos, las cuales organiza el maestro. Esto significa que el éxito o el fracaso del niño en la escuela Primaria dependen del **método de enseñanza**.

El objetivo básico en la escuela es la adquisición de conceptos científicos de las asignaturas básicas y para lograrlo, es necesario diferenciar entre conceptos empíricos y teóricos. Los conceptos empíricos, que existen aisladamente sin formar sistemas, el niño los adquiere en juegos, actividades prácticas y artísticas. Las características empíricas de los objetos las descubre a través del contacto con ellos y de la observación de las conductas de otros.

Por ejemplo, dentro del aula la enseñanza de la lectura se da de manera tradicional donde al niño se le enseña la lectura a través de los siguientes métodos:

- a) La asociación de la imagen visual de una letra con su nombre alfabético, después de lo cual se tratan de unir las letras en sílabas y, más adelante, en palabras.
- b) La asociación de la imagen visual de una palabra con su pronunciación y el reconocimiento posterior de la palabra sobre la base de la memoria visual.

Con estas formas de enseñanza los niños presentan dificultades para la adquisición de la lectura. En el primer caso, las dificultades básicas son: silabeo,

errores ortográficos en la escritura y falta de comprensión de lo que se lee, mientras que en el segundo caso son: olvido de palabras, confusión de palabras visualmente parecidas, imposibilidad para leer palabras nuevas, anticipaciones y fallas en la comprensión.

La lectura en los idiomas alfabéticos consiste en convertir un grafema (imagen visual de una letra) en un fonema (sonido verbal) o combinaciones de fonemas dentro de las palabras. Por ello el método de enseñanza de la lectura, desde el inicio mismo de su introducción en el primer año de Primaria, se debe basar en el análisis **fonético-fonemático** de las palabras del idioma castellano.

Debido a esta necesidad de tener nuevos métodos de enseñanza para la lectura y escritura, es que autores como Solovieva y Quintanar (2011) se dieron a la tarea de diseñar un programa novedoso y diferente al tradicional, donde llevan al niño en diferentes etapas para la enseñanza de la lectura:

- 1.- Análisis fonético de las palabras.
- 2.- Análisis fonético materializado.
- 3.- Análisis fonético en el plano perceptivo.
- 4.- Análisis verbal de la estructura de la palabra.
- 5.- Introducción de las letras que determinan sonidos vocales.
- 6.- Introducción de letras que determinan sonidos consonantes.
- 7.- El paso a la lectura

El niño mediante el cumplimiento o paso de estas etapas desarrollara la lectura, así como la escritura, bajo la orientación del maestro o tutor, el mismo niño es el que determina la cantidad de sonidos que contienen las palabras, su estructura, el lugar de cada sonido y los sonidos parecidos y diferentes; además, inventa palabras con la misma (u otra) cantidad de sonidos. Después el niño aprende a realizar la primera clasificación teórica de los sonidos del lenguaje (reconocer los sonidos vocales y consonantes).

Así, el niño analiza la estructura de las palabras de acuerdo al orden y el tipo de sonidos que las componen, puede elaborar palabras con la misma cantidad de vocales o consonantes y palabras que inicien con el mismo sonido o que lo tengan en otra posición en la palabra. Y todo esto sin conocer, hasta ese momento, ninguna letra.

Además, la acción de análisis de la estructura de los sonidos que componen las palabras se puede llamar general y no particular, debido a que es útil para cualquier idioma que estudie el alumno.

Las letras se introducen mucho más tarde, después de que el niño adquiere la posibilidad de diferenciar oposiciones fonemáticas finas del idioma materno: sordo sonoro, blando-duro, largo-corto. Las letras se introducen gradualmente de acuerdo a la correspondencia entre el fonema y el grafema. Las letras no participan como nombres de sonidos, sino como representaciones de uno o más sonidos. Con grupos de niños preescolares y escolares, para el niño es fácil entenderlo, debido a que representa un sonido (y no la letra) con una ficha de color. De esta forma, los niños adquieren la posibilidad de realizar un análisis independiente de la estructura fonológica de las palabras para poder llegar a la adquisición y desarrollo de la lectoescritura, muy diferente al método tradicional de los maestros lo cual no trae consigo un aprendizaje significativo sino un aprendizaje mecánico, donde el niño solo repite sin comprender el significado de lo aprendido.

Con respecto a lo mencionado el diseño del Programa (LectorEs) se diseñó para incrementar las habilidades de lectura y escritura en alumnos de primer año de Primaria, y en este se retomaron aspectos del método práctico para la formación lectora de Solovieva y Quintanar (2011) con sus respectivas adecuaciones y diversos aspectos que Solovieva y Quintanar no contemplan en su método, por ejemplo: una etapa preliminar de sonidos acústicos, menos tiempo a considerar en el trabajo de las consonantes, un orden diferente de la presentación de las vocales (a, o, e, i, u) y consonantes (m, p, l, n, n-ñ, f, d-t, r-rr, g, b-v, y-ll, c-k, c-s, s-z, q-k), manejo de las reglas ortográficas en letras que no tienen correspondencia única de sonidos, empleo del uso del diccionario para que los alumnos tengan un soporte para todas las palabras del Programa y por ende una escritura correcta y buena ortografía de vocabulario. Todo basado de acuerdo a los resultados de la Evaluación Diagnóstica para tener un mayor soporte en las carencias de aprendizaje de los alumnos de primer año.

Lo cual puede observarse en la siguiente tabla en la que se describe el comparativo de las etapas empleadas en el método de lectura y escritura de Solovieva y Quintanar (2011) y las empleadas en el programa propuesto (LectorEs).

Tabla 11. Comparación entre el Método Solovieva y Quintanar y el Método propuesto LectorEs

MÉTODO SOLOVIEVA Y QUINTANAR	MÉTODO LectorEs
<ul style="list-style-type: none"> ➤ En su estructura y forma de trabajo lo hace aplicable para todos los niños en general sin considerar posibles adecuaciones. ➤ En este método se sugiere una estructura para el trabajo de la lectura y escritura, pero no sugiere ningún material a emplear a excepción de las regletas. ➤ No se maneja un tiempo estimado para cada sesión ➤ No da ejemplos de las tareas o actividades que se puedan llevar a cabo con los niños dentro del programa 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En su estructura y forma de trabajo se hacen las adecuaciones pertinentes de acuerdo a las características de la población. ➤ El análisis de la palabra se trabajó mediante lo fonológico y a través de otras funciones (atención y memoria).
<p>1.- Análisis fonético de las palabras</p> <p>1.1. Enseñanza de palabras en el nivel del lenguaje oral.</p>	<p>1. Etapa preliminar</p> <p>1.1. Enseñanza del análisis de sonidos no verbales.</p> <p>1.2. Enseñanza del análisis de sonidos mediante campos semánticos.</p>
	<p>2. Análisis fonético de las palabras.</p> <p>2.1. Identificación y discriminación mediante</p>

MÉTODO SOLOVIEVA Y QUINTANAR	MÉTODO LectorEs
	acentuación. 2.2. Identificación y discriminación mediante rimas. 2.3. Identificación y discriminación mediante eliminación y cambio de orden de los sonidos.
2.- Análisis fonético materializado. 3.- Análisis fonético en el plano perceptivo. 4. Análisis verbal de la estructura de la palabra 5.- Introducción de letras que determinan sonidos vocalicos. 6. Introducción de letras que determinan sonidos consonantes. 6.1. Consonantes con representación única. 6.2. Consonantes con reglas ortográficas. 6.3. Consonantes especiales. 7. Paso a la lectura.	3. Análisis fonético de las vocales en los planos concreto perceptivo y verbal. 4.- Análisis fonético materializado de las consonantes. 4.1. Discriminación y diferenciación de Consonantes con representación única (m, p, l, n, ñ, f, d, t). 4.2. Trabajo con consonantes con ortografía reglada 4.2.1. Consonantes R, RR. 4.2.2. Consonantes C, S, y Z. 4.3. Trabajo con consonantes con ortografía arbitraria. 4.3.1. Consonantes J y G.

MÉTODO SOLOVIEVA Y QUINTANAR

MÉTODO LectorEs

4.3.2. Consonantes LL y Y

4.3.3. Consonantes V y B

4.3.4. Consonantes Q y K.

4.3.5. Letra H.

4.3.6. Letra CH.

4.4. Introducción del alfabeto

5.5. Procedimiento

Para lograr que los participantes logren leer y escribir palabras al final de la aplicación del método se procederá a realizar la siguiente secuencia de actividades:

- 1) Evaluación inicial de la lectura y escritura mediante pruebas específicas.
- 2) Identificación de las habilidades de lectura y escritura que ya manejen o posean los niños.
- 3) Ajustar el diseño del programa de acuerdo a las habilidades de lectura y escritura identificadas en los participantes.
- 4) Consultar con expertos en el área la viabilidad de las etapas propuestas.
- 5) Proponer las etapas definitivas y las actividades, material, y tiempos para cada una de estas.

5.6. Diagrama de Operación de la Propuesta



5.7. Actividades operativas del Programa

5.7.1. Duración

9 meses

5.7.2. Etapas

Se trabajarán 5 etapas en las que, en primera instancia, se retomarán habilidades relacionadas con la lectura y en segundo lugar con la escritura.

5.7.3. Actividades a lo largo del Programa

Se emplearán como actividades a lo largo del Programa, juegos de mesa, canciones, cuentos, adivinanzas, empleo de esquemas con reglas ortográficas, diccionario y realización de dibujos; así como actividades de aprendizaje colaborativo (rally, y juego de roles).

5.8. Criterios de Evaluación

Una primera evidencia son los resultados obtenidos en la Evaluación Inicial de lectura y escritura en los participantes. La segunda evidencia es que a lo largo de cada sesión del Programa se tomarán fotografías y/o videograbaciones a cada una de las actividades en las tareas en las que estén propuestas la realización de dibujos y/o esquemas, esto se retomará como evidencia de los aprendizajes obtenidos. Y finalmente, se tomarán como evidencias de aprendizaje todas las tareas de lápiz y papel solicitadas para realizar en casa.

El criterio de Evaluación es que todo aquel niño que cubra en un porcentaje de más del 80% las actividades mencionadas de manera adecuada logrará cubrir el objetivo general del Programa.

5.9. Diseño de las actividades del Programa de lectura y escritura

Las actividades de trabajo del Programa para la lectura y escritura se realizarán en un salón de clases asignado por la Directora de la Escuela, tres veces a la semana con

una hora de duración. Estas actividades de manera general estarán desglosadas en las siguientes etapas basadas en el método de Solovieva y Quintanar (2011) como método práctico para la formación lectora, el Programa tiene adecuaciones particulares en las etapas de acuerdo a los resultados obtenidos en la Evaluación Diagnóstica e incluyendo además a la escritura.

En el Programa para la lectura y escritura (LectorEs) se trabajarán 5 etapas conformadas por 44 sesiones con un total de 109 actividades contempladas de menor a mayor complejidad para la adquisición de la lectura y escritura como se muestra a continuación:

Tabla 12.

Etapas del Programa psicopedagógico (LectorEs)

MÉTODO SOLOVIEVA Y QUINTANAR	MÉTODO LectorEs
ETAPAS	ETAPAS
<p>1.- Análisis fonético.</p> <p>1.1. Identificación de los sonidos (fonemas y sílabas que componen a las palabras).</p>	<p>1.- Etapa preliminar.</p> <p>1.1. Enseñanza del análisis de sonidos verbales y no verbales e.g. (animales, instrumentos musicales, medios de transporte, sonidos del cuerpo).</p> <p>1.2. Discriminación de sonidos asociados a la identificación con campos semánticos cotidianos.</p>
<p>2. Análisis fonético materializado.</p>	<p>2. Análisis fonético de las palabras.</p> <p>2.1. Identificación y discriminación de sonidos con diferente acentuación al inicio y final de la palabra.</p> <p>2.2. Identificación y discriminación de sonidos silábicos mediante la elección de semejanzas y diferencias entre palabras (rimas).</p> <p>2.3. Identificación y discriminación de sonidos mediante la eliminación y cambio de orden de estos, en una palabra.</p>
<p>3.- Análisis fonético en el plano perceptivo.</p> <p>3.1. Análisis fonético materializado de las vocales (empleo de regleta y círculos blancos).</p>	<p>3. Análisis fonético de las vocales en los planos concreto perceptivo y verbal.</p> <p>3.1. Discriminación del sonido de las vocales mediante juegos e.g. (ralys y canciones).</p>

MÉTODO SOLOVIEVA Y QUINTANAR	MÉTODO LectorEs
3.1.1. Análisis fonético materializado de las consonantes.	3.1.2. Escritura a la copia y dictado de vocales mediante el trazado de éstas en su cuerpo, el empleo de materiales manipulables (plastilina, fomi, gelatina).
3.1.2. Análisis fonético materializado con representación única.	3.1.3. Escritura espontánea de las vocales mediante juegos e.g. (ahorcado, basta, elaboración de pulseras y utilización de alimentos ubicados en diferentes dedos, apoyo de imágenes y láminas para la descripción del contexto semántico de las palabras generadas.
3.2. Análisis fonético en el plano perceptivo de consonantes con reglas ortográficas y especiales.	3.1.4. Desarrollo de la capacidad atencional de memoria mediante el uso de imágenes que permitan el recobro de las vocales y el uso de claves que les permitirán identificar mensajes ocultos.
	3.1.5. Presentación combinada de diferentes materiales e.g. (fichas y hojas de colores) para identificar y recobrar los tipos de vocales (mayúscula y minúscula) para realizarse con actividades fuera del salón o independientes.
	4. Análisis fonético materializado de consonantes mediante el uso de regletas con círculos rojos (vocales) y verdes (consonantes).
	4.2.1. Discriminación y diferenciación de los sonidos m, p, l, n, ñ, f, d, t mediante el uso de imágenes, dibujos de las palabras que representaban, completamiento de detalles, y uso de objetos cotidianos (periódicos, revistas, sopas de letras y análisis del discurso de personas que conviven

cotidianamente con el niño).

4.2.2. Fonético materializado de sonidos especiales r, rr mediante la realización de juegos grupales como la lotería, y la oca, en donde además de trabajar identificación de imágenes y completamiento de detalles en estas; se planteará el seguimiento de reglas específicas en su uso y escritura a través de esquemas que los niños utilizarán constantemente para reforzar dichas reglas (ver anexo 4).

4.3. Análisis fonético materializado de consonantes con empleo de reglas ortográficas.

Trabajo con letras con ortografía reglada.

4.3.1. Identificación acústica y selección del sonido correcto en la escritura a la copia, al dictado y espontánea de los sonidos (C, S, y Z) mediante el empleo de esquemas de reglas ortográficas, (ver anexo 5) diccionario, armado de palabras y escenificación de situaciones (los reporteros).

Trabajo con letras con ortografía arbitraria.

4.3.2. Identificación acústica de las letras (G y J) y selección del tipo de sonido en la escritura (a la copia, dictado y espontánea) mediante el empleo de esquemas de reglas ortográficas, (ver anexo 6) uso del diccionario, recortes, dibujos, rompecabezas, sopa de letras y pistas

semánticas en la identificación de las palabras que contengan estos sonidos.

4.3.3. Identificación de las características físicas de las letras (B y V) y selección de su uso correcto en la escritura a la copia, al dictado, espontánea mediante el uso de esquemas entre pares, cuentos, diccionario, dibujo y retroalimentación de sus ejecuciones ante la presencia de errores.

4.3.4. Identificación acústica y diferenciación de características físicas de los sonidos (Y y LL) mediante el empleo de cuentos, diccionario, y pistas semánticas y la escritura al dictado en equipo.

4.3.5. Diferenciación de las características visuales y del empleo de reglas ortográficas de las letras (Q y K) (ver anexo 7) mediante el empleo del diccionario en el dictado de palabras y juegos e.p. (serpientes y escaleras).

4.3.6. Identificación y selección del uso de la letra (H) mediante el empleo del diccionario en la elección de palabras correcta e incorrectamente escritas y la escritura al dictado.

4.3.7. Identificación acústica y selección del uso de la letra (CH) en la escritura a la copia, al dictado, espontánea, mediante el empleo de juegos como el juego de roles permanentes (C-niño H-niña) y temporales el resto de las letras para armar palabras en equipo.

MÉTODO SOLOVIEVA Y QUINTANAR

MÉTODO LectorEs

5. Introducción del alfabeto

Mediante canciones y juegos que permitan la identificación del orden de las letras en el abecedario (juego de las butacas del cine) así como su mantenimiento a largo plazo (identificación del mensaje oculto a través de códigos).

Durante las sesiones de aplicación del Programa el evaluador utilizará algunos procedimientos para la adquisición de la lectura y escritura contemplando la teoría conductual con ciertas técnicas para que los niños tengan un mejor desempeño de las actividades tales como:

Modelamiento: este procedimiento requiere la participación activa de al menos dos individuos, una demuestra la conducta deseada a uno o más observadores y después se requiere que los observadores imiten o copien todas las partes de dicha conducta objetivo. En este proceso es crucial la competencia del observador para imitar (Smith, 1981 como se citó en López, 2014). Ribes (1972) señala que “en la imitación hay tres aspectos importantes: a) la semejanza entre la conducta del sujeto imitador y la del modelo; b) la relación temporal entre estas conductas, y c) la omisión de instrucciones explícitas para que el sujeto imite la conducta” (p.32). De esta manera la respuesta de imitación constituye un procedimiento mediante el cual la conducta del sujeto se coloca bajo el control topográfico y temporal que brinda la conducta de otro sujeto, que funciona, así como modelo.

Reforzamiento: el reforzamiento es definido como la aplicación de un estímulo o evento que incrementa la probabilidad de que la conducta que le sigue ocurra de nuevo en el futuro (Kazdin, 1996; Ribes, 1972). Se aplica el reforzamiento después de que curre la conducta y está relacionado funcionalmente a un incremento en la frecuencia de la misma conducta. Un evento es un reforzador sólo si provoca un incremento en la conducta objetivo. Lo que puede ser un reforzador para un estudiante puede no serlo para otro. Salvo en el caso de los reforzadores primarios (comida, sueño, agua), no se puede suponer que cualquier táctica es un reforzador. Smith (1981 como se citó en López, 2014) señala que, si se quiere convertir a los salones de clase en ambientes positivos de aprendizaje, se debería alabar a los estudiantes tanto por su conducta social apropiada como por las mejoras en su desempeño académico. Por su parte Kazdin (1996) menciona que los reforzadores sociales, como el elogio verbal, atención, contacto físico (incluyendo los toques de afecto o aprobación, palmaditas y apretones de manos) y las expresiones faciales (que abarcan sonrisas, contacto visual, inclinaciones de cabeza en señal de aprobación y guiños), son reforzadores condicionados. El autor señala que las consecuencias sociales poseen una gran

variedad de ventajas como reforzadores entre las que considera: a) se administran con facilidad en la vida diaria y en un gran número de situaciones, b) el elogio no necesita desorganizar la conducta que se refuerza, puede elogiarse a una persona o recibir una palmadita en la espalda mientras continua involucrada en la conducta apropiada, c) el elogio es un reforzador condicionado generalizado porque se la ha asociado con muchos eventos reforzantes y d) son consecuentes a conductas deseables y están menos sujetos a saciedad que la comida y otros artículos consumibles.

Retroalimentación: Kulhavy (1977 como se citó en López, 2014) define la retroalimentación como la inclusión de cualquiera de los numerosos procesos que sirven para informar a los alumnos sobre la precisión de sus respuestas, partiendo del supuesto de que el conocimiento de cuáles respuestas son correctas e incorrectas es muy superior a sólo identificar las respuestas correctas. Kazdin (1996) agrega que la retroalimentación se refiere al conocimiento de los resultados de la propia ejecución y no siempre incluye eventos adicionales que pudieran ser reforzantes por mérito propio, por lo tanto, especificar un criterio para el desempeño es esencial, de modo que resulte claro el nivel de ejecución deseado.

Moldeamiento: este procedimiento implica el reforzamiento cuidadoso de aproximaciones sucesivas a la respuesta deseada. Al principio se refuerza al alumno por intentar ejecutar la nueva habilidad. Gradualmente se ofrecen las recompensas sólo cuando el alumno realiza aproximaciones cada vez más cercanas a la habilidad. Finalmente, sólo se recompensan las respuestas precisas (Smith, 1981). Kazdin (1996) agrega que el moldeamiento requiere reforzar conductas presentes en el repertorio del individuo que se parecen o aproximan a la meta final.

CONCLUSIÓN

La Propuesta y Diseño del Programa puede calificarse como congruente en tanto que sigue los planteamientos teóricos y procedimientos de los marcos teóricos de la escuela histórico cultural de Vigotski, siendo de utilidad para diversas disciplinas como la psicología y pedagogía, y para los profesores de Primaria (Solovieva y Quintanar, 2011). Así como la teoría constructivista y técnicas de modificación de conducta de la Teoría Conductual (modelamiento, reforzamiento, retroalimentación, y moldeamiento).

Otro elemento importante a considerar es que esta Propuesta del Programa para la lectura y escritura va encaminada a abordar las diferentes etapas necesarias para el desarrollo y la adquisición de la lectura y escritura como son: el análisis fonético de las palabras, análisis fonético materializado, análisis fonético en el plano perceptivo, análisis verbal de la estructura de la palabra, introducción de las letras que determinan sonidos vocales, introducción de letras que determinan sonidos consonantes y finalmente el paso a la lectura y escritura. Es por esto que mediante el cumplimiento o paso de estas etapas el niño desarrollara la lectura, así como la escritura, bajo la orientación del maestro o tutor.

Otro punto a favor del Programa es que las actividades planeadas no siguen procedimientos tradicionales, es decir, el alumno no identifica o escribe mediante ejercicios repetitivos y monótonos de reconocimiento y trazo, sino que los realiza y aprende mediante el juego, a través de destrezas manuales, material novedoso, sonidos, imágenes, vocabulario de acuerdo a su edad, grupal vs individual, por lo cual en los programas actuales este esquema y las actividades de juego a nivel grupal se complementarán con las estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura que se proponen en los programas actuales de la SEP, el proceso de la lectura y escritura se enriquecerían.

Es importante considerar que se deberán retroalimentar las ejecuciones de los niños, felicitación por los trabajos, uso de ejercicios de repaso, así como presentación de ejemplos sencillos de lo que están aprendiendo.

Por sus características y bases teórico metodológicas el Programa para la lectura y escritura puede ser aplicado a diferentes poblaciones, ya que puede ser trabajado por cualquier profesor es de bajo costo, en donde se aprovechan las experiencias de los niños, su motivación para el trabajo, así como las situaciones del mismo contexto.

También puede utilizarse como base para el diseño de contenidos curriculares, porque sus objetivos, contenidos y materiales proporcionan a cualquier profesor herramientas útiles para que sus alumnos adquieran las bases necesarias para leer y escribir. Sus usos pueden abarcar cursos propedéuticos adicionales para aquellos niños que sean detectados con bajos niveles y deficiencias en las habilidades lingüísticas, así como en la lectura y escritura.

En general, esta propuesta de trabajo abre nuevas perspectivas para la enseñanza de la población de niños mexicanos que se encuentra en un riesgo de fracaso escolar o en aras de un bajo desempeño, brindando la oportunidad de que aportaciones como este trabajo sean nuevos caminos para resolver los problemas educativos que muestran los resultados de las pruebas educativas nacionales e internacionales e.j. (PISA, ENLACE) esto con el fin de que en los primeros grados escolares se forma la base de los contenidos que se irán agregando al transcurrir los grados escolares, teniéndose más demanda de aprendizaje, ya que es más sencillo intervenir en edades tempranas a esperar que los problemas educativos avancen y se dificulte más el proceso de aprendizaje.

DISCUSIÓN

De acuerdo con el análisis FODA que se realizó en la institución educativa para la evaluación diagnóstica, los resultados mostraron que en las *fortalezas* si existió una continuidad del trabajo, así como permanencia y apoyo externo. En las *oportunidades*, se brindó el apoyo docente en el momento de realizar las evaluaciones y hacer el diagnóstico de las habilidades de los niños en la lectura y escritura específicamente en los errores que presentaron, lo cual ayudó también a canalizar o enfocar mayor atención a los niños que lo requerían, debido a que un apoyo psicológico, sí lo tiene la institución pero no es suficiente el personal, por lo que sobrepasa la demanda requerida hacia los alumnos, esta evaluación fue favorable para los niños y la institución porque desde el inicio se vio el problema para trabajarlo. En cuanto a las *debilidades*, fue el poco trato que se tenía con la población. Por último, en las *amenazas*, fueron la inasistencia de los alumnos en las evaluaciones diagnóstico lo que causó un retraso para la recolección de datos, así como la poca cooperación de los padres de familia.

Por lo tanto, la alfabetización temprana del niño y la demanda preacadémica y académica de la escuela pierden continuidad en algunos casos, siendo importante porque dicha continuidad fortalece al niño en su inserción institucional ya que de lo contrario se verá en un porcentaje comprometido su desempeño académico como se puede ver en los resultados de la evaluación diagnóstica de la población evaluada.

Los programas como, el propuesto en el presente trabajo (LextorEs), son útiles porque permiten la elaboración de actividades que preparen a los niños a aprender habilidades que les permitan avanzar de manera sostenida en su desarrollo académico, siendo de más importancia en poblaciones de niños con estrato socio-cultural bajo. Esto se debe a que los estudiantes que provienen de familias de bajos ingresos obtienen las calificaciones más bajas en los exámenes estandarizados.

En lo que respecta al diseño del programa propuesto LectorEs, se identificó que la aplicación de éste favorece el desarrollo de la lectura y escritura de una manera flexible y secuencial de acuerdo a las características del idioma español.

Destaca el trabajo grupal sobre el individual en la adquisición del proceso de lectura y escritura, enfatizando el papel activo del aprendiz en el proceso de la adquisición de estas capacidades mediante la realización de la autoevaluación y coevaluación de sus rendimientos. Finalmente, si este programa se aplica de acuerdo a las necesidades de los participantes, ofrece la oportunidad de generar nuevos caminos que permitan resolver los rezagos educativos que hasta la fecha presentan los estudiantes de nivel básico en el proceso de la lectura y escritura.

Se puede vislumbrar a la gestión como un mero acto de acción donde tanto los directores, profesores y padres de familia son actores de la misma, en la cual cada uno moviliza sus recursos estableciendo acciones como planificar, coordinar y dirigir, es decir, en la sociedad y economía del conocimiento, estas transformaciones de las escuelas, de los grupos sociales y las personas como organismos que aprenden, tienen como condición la incorporación de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación a sus prácticas educativas, y con ellas la posibilidad de funcionar como organizaciones de la sociedad de la información, sin embargo, no es suficiente, a menos que se acompañe de la adecuada gestión del conocimiento, para que puedan transitar de ser instituciones de la sociedad moderna a instituciones de la sociedad del conocimiento y la economía del conocimiento.

Por otra parte, de acuerdo a la información que se manejó en los capítulos del trabajo y en vista de los resultados obtenidos en el diagnóstico de los alumnos evaluados, es fundamental señalar la importancia que se tiene de llevar a cabo más investigaciones que aporten elementos teóricos y metodológicos sistematizados para la enseñanza de la lectura y escritura en niños pre lectores.

Tanto a nivel nacional como internacional, debido a la evidencia de los resultados de las pruebas que ofrece ENLACE y PISA, en el desempeño de las áreas de lectura y escritura, que están por debajo del promedio en comparación con otros países. Ante estos informes es una necesidad fundamental, no sólo para los programas curriculares de las asignaturas sino también para cualquier programa donde se pueda

permitir analizar el desempeño de los alumnos con criterios que permitan diferenciar cuáles están por debajo de los niveles mínimos del logro curricular (nivel básico, medio y avanzado) para mejorar la calidad educativa, así como eliminar los índices de reprobación y deserción escolar (Programa para la evaluación internacional de alumnos (2012).

Debido a esto, sería recomendable ajustar el curriculum a las áreas claves de las evaluaciones y demandas de los Programas de SEP (alfabetización, lectura, escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas como contenidos básicos, conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) y producir materiales prácticos para apoyar el trabajo de los profesores, desarrollar evaluaciones alrededor de los estándares que proporcionan regularmente información diagnóstica para el monitoreo y la evaluación formativa, intervenir positivamente en aquellas escuelas y áreas que representen mayor reto y apoyar a los estudiantes que se encuentran en mayor riesgo.

La necesidad de un nuevo modelo educativo de acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1992), es que desde hace más de veinte años, el conocimiento se convertirá en el elemento central para la nueva sociedad, incluso en el ámbito de la reproducción material de vida, obligando a la humanidad a desarrollar sus capacidades de innovación y creatividad, donde el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) serán determinantes para generar mayores posibilidades para la comunicación y el diálogo intercultural. Por ello, el nuevo modelo educativo deberá basarse en las características de la sociedad del conocimiento, lo que demanda integrar las TIC a la práctica docente para retomar los aportes de las ciencias, la tecnología y humanística, al conocimiento en general, valorando sus implicaciones y su inclusión.

Por lo tanto, es importante para el país y la sociedad impulsar estrategias educativas que inicien desde los primeros años, ya que es en estas etapas que los niños incorporan a su repertorio habilidades relacionadas con la lectura y escritura. Dichas habilidades serán la base de toda la vida escolar y social del alumno; por

ende, es factible pensar que las deficiencias en etapas iniciales afectarán la ejecución académica del alumno, contribuyendo al fracaso escolar y el no cumplimiento y obtención de los contenidos curriculares que marcan los Programas de SEP (2011)

De ahí surge la necesidad de orientar la investigación y los trabajos de intervención a los procesos educativos básicos, analizando los errores específicos, las condiciones y situaciones bajo las cuales se presentan los mismos, incluyendo las características individuales, y el entorno escolar.

La transformación social, demográfica, económica, política y cultural del país en los últimos años del Siglo XX y los primeros años del XXI marcó, entre otros cambios importantes, el agotamiento de un modelo educativo que dejó de responder a las condiciones presentes y futuras de México, por ello se tuvo la necesidad de hacer una Reforma curricular en la Educación Primaria integrada por los niveles de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria durante el 2004 y 2011.

A su vez, el informe de la OCDE (2009) señala que el Sistema Educativo del Siglo XXI exige que los docentes tengan la habilidad de desempeñarse en varios niveles de actuación, desarrollando una amplia gama de actividades, algunas plantean desafíos especiales a los docentes, como los nuevos énfasis transversales del currículum, la enseñanza en contextos multiculturales, dicho de otra manera, el docente tiene que mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el cual los niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales (Villega, 2003).

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychological Association. (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. 3ra edición. México: Manual Moderno.
- Arroyo, J. (2009). *Calidad de la Educación*. San José, Costa Rica: UCR.
- Backhoff, E., Sánchez, A., Péon, M., Monroy, L., y Tanamachi, Ma. (2006). Diseño y desarrollo de los exámenes de la calidad y el logro educativos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 617-638.
- Ball, E. W. y Blachman, B. A. (1991). Does Phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24(1), 49-66.
- Bazán, A. (1999). *Estrategias para la evaluación funcional de la lectura y la escritura*. Trabajo presentado en el XXV Congreso Interamericano de Psicología, Caracas.
- Bazán, R. A., Acuña, V. L. y Vega, F. Y. (2001). Efecto de un método para la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria. En A. Bazán (Ed.): *Enseñanza y evaluación de la lectura y escritura* (pp. 41-64). Ciudad Obregón, Son. México: ITSON/CONACYT.
- Bazán, R. A., Sánchez, H. B. y Corral, V. V. (2000). Predictores del desempeño en lectura y escritura de niños de primer grado. *Revista de Psicología de la PUCP*, XVIII(2), 1-20.
- Bazán, R. A., Castañeda, F. S., Macotela, F. S. y López, V. M. (2004). Evaluación del desempeño en lectura y escritura. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 9(23), 841-861.
- Bazán, R. A., Castellanos, S. D., y Limón, F. A. (2015). *Familia-escuela-comunidad volumen II. Investigación en psicología y educación*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Ediciones mínimas.
- Bernardo, I., Bernardo, A. y Herrero, J. (2005). Nuevas tecnología y educación especial. *Psicothema*, 17(1), 64-70.

- Bodrova, E. y Leong, D. L. (2008). *Reforma Integral de la Educación Básica. Preescolar. Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Pearson.
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de alfabetización temprana. *Lectura y Vida*, 21(4), 1-12.
- Bravo, L. (2003). *Alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector*. En "Foro Educativo 2003". Chile: PU Católica. Facultad de Educación.
- Burgess, S. y Lonigan, C. (1998). Bidirectional Relations of Phonological Sensitivity and Preparing Abilities: Evidence from a Preschool Sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70(2), 117-141.
- Carpio, C. e Irigoyen, J. J. I. (2005). *Psicología y Educación: aportaciones desde la teoría de la conducta*. México, UNAM FES Iztacala.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Carrillo, M, S. y Sánchez, J. (1991). Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 109-116.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., y Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923.
- Cassady, J. y Smith, L. (2003). The Impact of a Reading-Focused Integrated Learning System on Phonological Awareness in Kindergarten. *Journal of Literacy Research*, 35(4), 947-954.
- Curso básico de formación continua para maestros en servicio (2012). Recuperado de <http://es.slideshare.net/jdelarasilva/curso-bsico-de-formacin-continua-para-docentes-en-servicio-2012-la-transformacin-de-la-prctica-docente-versin-preliminar>
- Coll, C. (2001). *Constructivismo y educación. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Innovación educativa*. Recuperado de <http://www.formacióncontinua.sep.gob.mx/sites/cursobasico09/anexos/6-CesarColl.pdf>.
- Cooper, J. (1990). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.

- DeBaryshe, B., Binder, J. y Buell, M. (2000). Mothers Implicit Theories of Early Literacy Instruction: Implications for Children's Reading and Writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131.
- Delors, J. (1995). *La Educación encierra un Tesoro. Informe de la educación para el siglo XXI*, París: UNESCO.
- Díaz, B. A. F. (2014). La tarea docente en la Reforma Integral de la Educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 639-644.
- Díaz, B. A. F y Hernández, R. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Gómez, P. M. (2013). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- García, C. M. G y Villalobos, T. E. M. (2012). La educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42(1), 11-24.
- García, R. J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y procesos de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, P. M., López, M., Gonzáles, L. y Adame, M. (1995). *La lectura en la escuela*. México: SEP.
- Gómez-Palacio, M. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP.
- González, B. A. I. (2007). Formación inicial basada en competencias. *Horizontes educacionales*, 12(2), 37-41.
- Goodman, F. (1990). El lenguaje integral. Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y Visión*, 2-13.
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura, desde nivel transición mayor a primero básico. *Revista PSYKH*, 12(2), 63-79.

- Guevara, Y. (2009). Fundamentos y primeros hallazgos de la línea de investigación sobre fracaso escolar en educación primaria. En: Y. Guevara (Coord.) *Fracaso Escolar. Investigación y propuestas de Intervención*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Guevara, B. Y. (2011). *Fracaso Escolar. Investigación y propuestas de intervención*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Guevara, Y., Ortega, P. y Plancarte, P. (2001). *Psicología conductual. Avances en educación especial*. México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM.
- Guevara, Y., García, G., López, A., Delgado, U. y Hermosillo, G. (2007). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar la primaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 9-17.
- Guevara, Y., Garrido, A., Reyes, A., Mares, G. y Rueda, E. (1995). Programa interconductual para corrección de articulación, lectura y escritura. *Revista Interamericana de Psicología*, 29(2), 177-190.
- Guevara, Y., Hermosillo, A., Delgado, U., López, A., y García, G. (2007). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 405-434.
- Guevara, G., López, A., García, G., Delgado., U. y Hermosillo, A. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Perfiles Educativos*, 30(121), 41-62.
- Guevara, Y., Rugerio, J. P., Delgado, U., Hermosillo, A. y López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 31-40.
- Guevara, Y., Rugerio, J., Delgado, U., Hermosillo, G. y Flores, C. (2012). Efectos de un programa para promover alfabetización inicial en niños preescolares. *Revista Mexicana de análisis de la conducta*, 38(3), 45-62.
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., Hermosillo, G. A. y Rugerio, J. (2008). Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(037), 573-597.
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U. y Hermosillo A. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado de estrato sociocultural bajo. *Perfiles Educativos*, 30(121), 41-62.
- Guía del maestro (2011). SEP. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/prog_1ro_primaria.pdf.

- Haney, M. y Hill, J. (2004). Relationships between Parent-Teaching Activities and Emergent Literacy in Preschool Children. *Early Development and Care*, 174(3), 215-228.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Imberón, L. (2009). *El desarrollo de las habilidades de comunicación asistida y la alfabetización emergente en el contexto de la lectura interactiva de cuentos*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de educación. Universidad de Murcia. Murcia, España.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004). La calidad de la educación básica en México 2004. Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/68-publicaciones/informes-anales-capitulos/416-la-calidad-de-la-educacion-basica-en-mexico-2004-resumen-ejecutivo>
- Jiménez, G. J. E. y Rodrigo, L. M. (2000). Es relevante el criterio de discrepancia CI-Rendimiento en el diagnóstico de la dislexia. *Revista de psicología general y aplicada*. 53(3), 477-487.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. En A. Parcerisa (Dir.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-44). Barcelona: Claves para la Innovación Educativa.
- Kazdin, A. E. (1996). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas* (2Ed). México: Manual Moderno.
- Latapí, P. (2001). ¿Sirve de algo criticar a la SEP? Comentarios a la memoria del sexenio 1995-2000. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 6, 455-476
- Leppanen, U., Niemi, P., Aunola, K. y Nurmi, J. E. (2004). Development of Reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 72-93.
- Lezama, L. G. P. (2014). *Nivel de conciencia fonológica en preescolares con y sin instrucción en lectoescritura*. (Tesis de licenciatura). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

- Libro para el maestro. Español. Primer grado. SEP. (2001). Recuperado de <http://www.apoyo-primaria.com/2016/09/espanol-libro-para-el-maestro-primer.html?m=0>.
- Lira, J. (1999). Aprender a leer: una evaluación de los distintos métodos de la lengua. *Revista Educación* 2001, 3(44), 28-31.
- López, A. y Guevara, Y. (2008). Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(1), 57-78.
- López, H. A. (2014). *Programa para desarrollar habilidades lingüísticas y preacadémicas en niños de primer grado de primaria. Sus efectos sobre la lecto-escritura*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Lozano, J. (1995). *Perfil del niño con problemas de lectura a través de la prueba WISC-R*. (Tesis de licenciatura en psicología). Universidad Iberoamericana. México.
- Macotela, S. y Soria, R. (1999). Efectos del modelamiento y la retroalimentación sobre la comprensión de textos en niños de primaria. En: G. Acle (Ed), *Educación especial. Evaluación, intervención e investigación* (pp. 516-527). México. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1995). *Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento*. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (2003). *Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A)*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Macotela, S., Cortés, L. y García, M. (2002). Efectos del desarrollo de estrategias sobre la composición de textos narrativos en niños con dificultades en la escritura. *Perspectivas de la Psicología Experimental en México*, 2, 107-129.
- Mares, G. y Rivas, O. (2002). Diseño de programas para la enseñanza de la lengua escrita. En: G. Mares y Y. Guevara (Coords). *Psicología interconductual 2 Avances en la investigación tecnológica* (pp.79-107). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de estudios superiores Iztacala.
- Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J. y Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 148-182.

- Montealegre, R. y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura. Adquisición y dominio. *Acta colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Morín, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires Argentina: Nueva visión.
- Olivares, M. M. y Mairena, V. N. (2002). Retos didácticos en la práctica docente InterSedes. *Revista de las Sedes Regionales*, 3(5), 91-102.
- Ortiz, M. y Parra, A. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la alfabetización inicial. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 7(17), 39-64.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Grao.
- Plan de estudios 2011. Educación Básica. Recuperado de: <http://www.dee.edu.mx/web/store/pdf/PlanEstudios.pdf>.
- Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2012 Resultados. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>.
- Quintanar, R. L. y Solovieva, Y. (2003). Método de formación de lectura para la corrección de dificultades en el desarrollo. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 7(2), 93-102.
- Rial, A. (2007). *Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación. Jornadas de evaluación de los aprendizajes a partir de competencias*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/819>.
- Ribes, E. (1972). *Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo*. México: Trillas.
- Romero, R. y Hernández, E. A. (2012). Nivel de conocimiento del lenguaje escrito en niños de primer grado de primaria. *Revista de Psicología Científica*, 14(15). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/nivel-conocimiento-lenguaje-escrito-ninos-primaria/>.
- Romero, R., Pérez, M., Bustos, D., Morales, H., y Hernández, F. (2013). Estudio comparativo del desarrollo de la alfabetización en poblaciones de educación primaria y preescolar. *European Scientific Journal*, 9(11), 254-269.
- Ruiz, C. G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 51-60.

- Rugiero, J. P. y Guevara, Y. (2013). Desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares. *Acta colombiana de Psicología*, 16(1), 81-90.
- Salinas-Pérez, V. E., Andrade-Vega, M., Sánchez-García, R., y Velasco-Arellanes, F. J. (2013). Análisis de los conocimientos y opiniones de profesores sobre la reforma integral educativa de la educación Básica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 92-103.
- Salvador, M. H. (2012). *Programa para promover la conciencia fonológica en niños de primero de primaria con dificultades de lectoescritura*. (Tesis de licenciatura). Facultad de Psicología.
- Saracho, O. (2008). Fathers and You Childrens Literacy Experiencies. *Early Child Development and Care*, 178(7-8), 837-852.
- Seda, I. (2003). La lectura en niños de nivel preescolar, en S. Swartz, R. Shool, A. Klein y C. Hagg (eds.), *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura*, México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública (2001). Recuperado de: <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/PNE0106/>
- Secretaría de Educación Pública (2007). Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1384/3/images/manual_SEP.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2008). Recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/evaluaciones_externas_2008b#.VxtzAjFA7UE.
- Secretaría de educación Pública (2009). Recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/informe_final_diseno_2009#.U7N5RkCGcoE.
- Secretaría de educación Pública (2010). Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/el_secretario_de_educacion_publica_maestro_alons
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*.
- Secretaría de Educación Pública (2012). El enfoque formativo de la evaluación. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública (2012). Resultados de las pruebas reportadas por la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE_2012_Basica_y_Media.pdf

- Secretaría de Educación Pública (2016). Recuperado de <http://www.gob.mx/sep/articulos/estrategia-nacional-de-formacion-continua-de-profesores-de-educacion-basica-y-media-superior-22969>.
- Smith, D. D. (1981). *Teaching the learning disabled*. New Jersey: Prentice Hall.
- Solovieva, Y. y Quintanar, R. L. (2010). El desarrollo del niño y los métodos de enseñanza. *Elementos* 77, 9.
- Solovieva, Y., Quintanar, R. L. (2011). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.
- Stahl, S. y Yaden, D. (2004). The Development of Literacy in Presschool and Primary Grades: Work by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement. *The Elementary School Journal*, 105(2), 141-165.
- Stanley, S., Shook, R., Klein, A. y Hagg, C. (2003). *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura*. México: Trillas.
- Swartz, S., Shook, R., Klein, A. y Hagg, C. (2003). *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura*. México: Trillas.
- Toro, J. y Cervera, M. (2014). *T.A.L.E. Tests de análisis de lectoescritura*. España: Machado nuevo aprendizaje.
- Toro, T. J. (2000). *Escala Magallanes de Lectura y Escritura: EMLE TALE*. España: Albor- Cohs.
- Tsvetkova, L. S. (1977). *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura*. España.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1992). Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. CEPAL-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0015/001502/150253so.pdf>
- Vega, L. (2006). Los años preescolares. Su importancia para promover la competencia lectora y el gusto por la lectura. En Vega, L., Macotela, F., Seda, S., & Paredes, D. (Eds.) *Alfabetización: Retos y perspectivas* (pp.13-39). México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. y Macotela, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares factores que inciden en su desarrollo: estudio piloto. *Lectura y Vida*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n4/26_04_Perez.pdf.

Villega, R. E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO.

Weigel, D., Martin, S. y Bennett, K. (2006). *Contributions of the Home Literacy Environment to Preschool-Aged Children s Emerging Literacy and Languages Skills- Early Child Development and Care, 176(3-4), 357-378.*

Whitehurst, G. y Lonigan, C. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development, 69(3), 848-870*

ANEXO 1

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA

CONSENTIMIENTO INFORMADO Y VOLUNTARIO

NOMBRE DEL PARTICIPANTE

GRUPO: _____

LUGAR Y FECHA _____

Por mi propia voluntad, consiento en que mi hijo

(a) _____

participe en el Programa de Lectura y Escritura como parte de su formación inicial en Educación Básica.

Manifiesto que he sido informado(a) claramente sobre el tipo de evaluación que se realizará con mi hijo y los fines para los que se emplearán los resultados obtenidos

Se me ha informado que los datos obtenidos se utilizarán con total confidencialidad y que en cualquier momento puedo solicitar información sobre dichos resultados, asimismo se me ha informado que puedo solicitar el retiro de mi hijo (a) de este estudio sin que esto afecte la atención pedagógica que recibe en la escuela.

Comprendo y acepto las condiciones académicas y profesionales que presenta el Programa, además de conocer las características de tiempos, espacios y procedimientos que tiene.

Por lo tanto, de forma informada y voluntaria doy mi consentimiento para que mi hijo (a) participe en el estudio denominado (lectorEs).

NOMBRE Y FIRMA DEL PADRE O TUTOR: _____

NOMBRE Y FIRMA DE LA INVESTIGADORA _____

Testigo

Nombre y firma

Testigo

Nombre y firma

ANEXO 2

Descripción del instrumento utilizado. Inventario de Ejecución Académica (IDEA). Macotela, Bermúdez y Castañeda (2003).

Escritura

a. Copia y comprensión

1) **Copia y comprensión de palabras** (12 reactivos): el evaluador presenta seis palabras impresas y solicita al niño que las copie en una hoja. Posteriormente por cada palabra presenta una serie de dibujos y le pide al niño que seleccione los dibujos que corresponden a cada palabra que copió.

2) **Copia y comprensión de enunciados** (8 reactivos): el evaluador presenta cuatro enunciados cortos impresos y solicita al niño que los copie en una hoja. Posteriormente por cada enunciado presenta una serie de dibujos y le pide al niño que seleccione los dibujos que corresponden a cada enunciado copiado.

3) **Copia y comprensión de un texto** (7 reactivos): el evaluador presenta un texto impreso compuesto por tres enunciados y solicita al niño que lo copie en la hoja. Posteriormente le presenta una serie de dibujos y le pide al niño que seleccione el dibujo que corresponde al texto que copió. Por último, le hace tres preguntas de comprensión sobre el texto (p. e. ¿Quién caminaba por el jardín?).

b. Dictado y comprensión

1) **Dictado y comprensión de palabras** (12 reactivos): el evaluador dicta seis palabras y solicita al niño que las escriba en una hoja. Posteriormente por cada palabra se le presenta al niño una serie de dibujos y le pide que seleccione los dibujos que corresponden a cada palabra que escribió.

2) **Dictado y comprensión de enunciados** (8 reactivos): el evaluador dicta cuatro enunciados y solicita al niño que los escriba en una hoja. Posteriormente por cada enunciado se le presenta al niño una serie de dibujos y le pide que seleccione los dibujos que corresponden a cada enunciado que escribió.

3) **Dictado y comprensión de un texto** (7 reactivos): el evaluador dicta un texto compuesto por tres enunciados y solicita al niño que lo copie en la hoja. Posteriormente representa una serie de dibujos y le pide al niño que seleccione el dibujo que corresponde al texto que escribió. Por último, le hace tres preguntas de comprensión sobre el texto (p.e. ¿a que salió Esteban).

c. Redacción (27 reactivos)

Se le presenta al niño una imagen y se le pide que escriba en una hoja una historia que se le ocurra acerca de lo que observa en la ilustración. El cuento que redacte el niño se califica tomando en consideración los siguientes elementos:

1. **Legibilidad** (1 reactivo): el producto debe permitir la lectura fluida del cuento, es decir que no se requiera descifrar la caligrafía.

2. **Tipo de texto** (6 reactivos) el texto que el niño escribió puede asumir un carácter descriptivo o narrativo. En el primer caso el niño se limita a describir la lámina correspondiente. En el segundo el niño claramente desarrolla un cuento referente a dicha lámina, incluyendo personajes, acciones y eventos.

Extensión (4 reactivos): la extensión es un indicador de la fluidez con la que el niño escribe. Se contabiliza el número de oraciones que el niño escribió.

3. **Nivel sintáctico** (8 reactivos) se refiere a la variedad de patrones de oraciones empleadas para estructurar el texto que van desde las oraciones simples, del tipo Sujeto-Verbo (S-V) a las más complejas, del tipo Sujeto-Verbo-Complemento (S-V-C). Para otorgar los puntos por nivel sintáctico se presenta la mayoría de las oraciones que el niño escribió.

4. **Coherencia** (5 reactivos): el principal elemento a considerar aquí es la secuencia lógica entre las ideas presentadas.

5. **Convencionalismos** (3 reactivos): aquí se toma en cuenta el uso funcional de reglas que se aplican al texto escrito. Aquí se considera la ortografía, la puntuación y el uso apropiado de mayúsculas.

II. Lectura

A. Lectura oral y comprensión

1.- Lectura de palabras (6 reactivos): se le presentan al niño seis palabras impresas y se le pide que lea cada una. Si lee una palabra incorrectamente, se escribe la respuesta completa.

2.- Lectura de enunciados (4 reactivos): se le presentan al niño cuatro enunciados impresos y se le pide que lea cada uno. Si lee algún enunciado incorrectamente, se escribe la respuesta completa.

3.- Lectura y comprensión de texto (14 reactivos): se le presenta al niño un texto impreso conformado por cinco enunciados distribuidos en siete renglones y se le asigna un punto por cada renglón leído correctamente, si lee un renglón incorrectamente, se escribe la respuesta completa. Posteriormente se le presenta un conjunto de ilustraciones y se le pide que seleccione el dibujo que corresponde al texto que acaba de leer. Por último, se le hacen cinco preguntas de comprensión sobre el texto (p.e. ¿Quién ponía los huevos de oro?).

B. Lectura en silencio y comprensión

1.- Reconocimiento y asociación de palabras (12 reactivos): se le presentan al niño doce palabras agrupadas en series de dos y se le pide que, en silencio, discrimine y señale donde está la palabra que se le solicita (p.e. señala donde está escrito sal, y entre las opciones se encuentran las palabras sol y sal). Posteriormente se le presentan otras seis palabras, cada una con tres opciones de dibujos y el niño tiene que seleccionar la ilustración que corresponda a la palabra.

2.- Reconocimiento y asociación de enunciados (8 reactivos): se le presentan al niño ocho enunciados agrupados en series de dos y se le pide que, en silencio, discrimine y señale dónde está el enunciado que se le solicita (p. e. señala donde está escrito Mi niño llora, y entre las opciones se encuentran los enunciados Mi niño llama y Mi niño llora). Posteriormente se le presentan otros cuatro enunciados, cada uno con tres

opciones de dibujos y el niño tiene que seleccionar la ilustración que corresponda al enunciado.

3.- *Comprensión de un texto (6 reactivos)*: se le presenta al niño un texto impreso conformado por cinco enunciados y se le pide que lo lea en silencio y avise al terminar. Posteriormente se le presenta un conjunto de ilustraciones y se le pide que seleccione el dibujo que corresponde al texto que acaba de leer. Por último, se le hacen cinco preguntas de comprensión sobre el texto (p.e. ¿Cómo se llamaba el perrito de Daniel?).

ANEXO 3

Descripción del instrumento utilizado. Test de análisis de Lectoescritura (1990) (TALE).

El TALE es un instrumento diagnóstico cuyo objetivo es averiguar de manera detallada y rápida, el nivel general y las características esenciales de la lectura y escritura del niño en cuestión, en un momento dado del proceso de adquisición de tales conductas. Pretende identificar las deficiencias aparentemente “pequeñas” o “sin importancia” para obtener una adecuada rehabilitación y no solo la velocidad de lectura, identificando así la cantidad de errores o comprensión de un texto.

Comprende de un subtest de lectura y otro de escritura. Ambos subtest están planeados para aplicarse a niños que cursen los primeros 4 cursos de Enseñanza general Básica, es decir, de primero a cuarto año de primaria.

El subtest de lectura evalúa la lectura de letras, sílabas, palabras y un texto que deben leer en voz alta. Incluye también otro texto para valorar la lectura de comprensión el cuál debe ser leído en silencio.

El subtest de escritura comprende y se evalúa en el orden siguiente: escritura espontánea, dictado y copia. Los errores encontrados en el subtest de lectura y escritura son anotados en el cuadernillo de respuestas.

Subtest de lectura

Está constituido por una serie de letras, sílabas y palabras que todo niño de primer a cuarto año deberá leer ya que permite el análisis de la conducta de la lectura para detallar los errores más frecuentes en cada nivel escolar.

Los errores que se deberán evaluar durante la lectura de letras, sílabas, palabras y texto en voz alta son los siguientes:

No lectura: no lee una letra, una sílaba o una palabra determinada

Vacilación: Titubea antes de leer una letra, sílaba o palabra.

Repetición: vuelve a leer una sílaba “me-mesa” o una palabra “mesa-mes” o palabras “para los días, para los días”

Rectificación: lee equivocadamente una letra, sílaba o palabra, pero al percibir el error, corrige de inmediato.

Sustitución: cambia una letra por otra.

Rotación: cambia una letra por otra siempre y cuando la letra sea la imagen en espejo de otra (p.e p-q, d-b, p-d, m-w, n-u)

Sustitución de palabras: sustituye una palabra por otra en la lectura de palabras o texto.

Adición: añade una letra al leer sílabas o palabras (p.e. pla-pala, patata-patatas)

Omisión: no dice una letra durante la lectura de sílabas, palabra o texto.

Inversión: lee como si estuviera invertido el orden (p.e. piel-peil)

La lectura de comprensión se evalúa por medio de 10 preguntas, mismas que deben contestar para cuantificar su comprensión.

En cada examen de lectura de letras, sílabas, palabras o texto, se deberá encontrar el error encontrado para posteriormente sumarlos y tener un número de errores totales, mismos que serán comparados con la población general de su grado escolar para saber si se encuentra dentro del promedio, abajo o arriba del mismo. En el caso de la lectura de comprensión se sumarán las respuestas correctas para después compararlas con la población del grado escolar a evaluar.

Durante la lectura de letras, sílabas y texto en voz alta se deberá anotar el tiempo empleado para cada uno, para después compararlo con el promedio de la población normal correspondiente a su nivel escolar.

Subtets de escritura

Evalúa la escritura espontánea, en copia y dictado. En la copia los modelos a reproducir son sílabas, palabras y frases. Las frases se presentan en orden de complejidad creciente. En el dictado se otorga, para cada nivel un texto paralelo a los usados en las pruebas de lectura oral y silenciosa. En la escritura espontánea se mantiene la "libertad de escritura", pero dentro de la descripción de un tema obligado, que en principio significará una experiencia relativamente frecuente en los niños de las edades abordadas.

Grafismo: en la escritura espontánea se evalúa el grafismo por medio de:

Tamaño de letras: donde A= ≥ 5 , B=3.5-5.0, C=2.5-3.5, D=2.5, E= ≤ 2.5 mm.

Irregularidad: variaciones sensibles en el tamaño de las letras

Oscilación: trazo tembloroso

Líneas anómalas: líneas con disposiciones irregulares (fragmentadas, onduladas, ascendentes, descendentes).

Interlineación: Homogeneidad de los espacios interlineales

Zonas: las 3 zonas o áreas espaciales donde se distribuyen las letras no son respetadas regularmente.

Superposición: una letra es trazada total o parcialmente encima de otra.

Soldadura: unión de dos letras que en principio había escrito separadas.

Curvas: las curvas de las letras son excesivamente arqueadas o angulosas.

Trazos verticales: las rayas verticales de las letras t, d, l, p resultan incorrectas por cambios de dirección u otra anomalía.

Ortografía natural: implica la equivalencia entre fonemas y grafemas en el caso del dictado. Se evalúa en la escritura espontánea, copia y dictado. Sin embargo, la cuantificación de los errores solo se realiza a partir del dictado y la copia. Los errores que incluyen son los siguientes:

Sustitución: una letra es reemplazada por otra.

Rotación: sustitución de una letra por otra que puede considerarse como la misma habiendo girado o rotado. (p.e. cadallo-caballo)

Omisión: omisión de una letra dictada o copiada (p.e. capo-campos)

Adición: añade una letra a la transcripción correcta de lo dictado (p.e. cubrir-cubrir)

Inversión: se escriben las letras incluidas en una sílaba, pero en orden opuesto al correcto (p.e. pula-pluma)

Unión: dos o más palabras se escriben sin solución de continuidad (p.e. enel patio)

Fragmentaciones: una palabra es escrita introduciendo en ella claras soluciones de continuidad (p.e. des púes por después).

Ortografía arbitraria: se evalúa en la copia y en el dictado. Sin embargo, es importante detectar y analizar los errores de este tipo en la escritura espontánea. Los errores a evaluar son:

Acentuación: se omite un acento o traza un acento indebidamente

Puntuación: omite o añade indebidamente un signo de puntuación.

Cambios consonánticos: el error implica la mera inobservancia de las reglas ortográficas convencionales (p.e. Boz, voz, bueno, bueno, daja-daga, bago-bajo, bara-barra, rrio-rio, mallo-mayo, cayar-callar, an-han-ohí-oi, cambray-canbray, canpo-campo, envolver- envolver).

Se tomará en cuenta el tiempo invertido en la copia, el dictado y en la escritura espontánea para después compararlo con el promedio de la población normal correspondiente a su nivel escolar.

Sintaxis: es evaluada durante la escritura espontánea. Toma en cuenta los siguientes errores:

Número: uso incorrecto del singular o plural (p.e. los hombre)

Género: uso incorrecto del masculino o femenino (p.e. el niño estaba contenta)

Omisión de palabras: supresión indebida de artículos, preposiciones, conjunciones y demás partículas (p.e. todos van campo)

Adición de palabras: adición indebida de artículos, preposiciones, conjunciones, adverbios etc. (p.e. fuimos a el jugar)

Sustitución de palabras: permuta incorrecta de artículos, adverbios, preposiciones, conjunciones (p.e. estoy a casa de María)

Tiempo: cambio del tiempo adecuado de un verbo. (p.e. ayer cantemos una canción)

Orden: estructuración inadecuada de la frase desde el punto de vista sintáctico, con situación incorrecta del sujeto, predicado, verbo, y complemento (p.e. vamos Luis y a jugar)

Estilo telegráfico: simple enumeración de frases que quedan redactadas sin ilación por ausencia de preposiciones, conjunciones (p.e. niña fue casa abuela)

Incoherencia: lo escrito reduce a una serie de frases o palabras carentes de sentido.

Enumeración de palabras: no se formula frase alguna. Tan solo existe una sucesión de palabras que no guardan relación entre sí (p.e. caballo papá, fuente, nene).

Enumeración perseverativa de frases: se mantienen constantes la mayor parte de los elementos de la oración variando tan solo sustantivo o el verbo o algún complemento. (p.e. el niño tenía coches y trenes y pelotas y soldados y etc.).

Contenido expresivo: es evaluado durante la escritura espontánea. Se califican los aspectos positivos de la sintaxis y toman en cuenta los siguientes factores:

Oraciones: número total de oraciones escritas.

Calificativos: número total de los mismos.

Adverbios: número total de los mismos.

Causa-consecuencia: número de veces que aparecen conjunciones y locuciones propias de las oraciones que expresan relaciones de causa y consecuencia, consecutivas, causales, condicionales, finales, adversativas (p.e. porque, puesto que, como, a causa de, si, con tal que, en el caso de que, para, para que, a fin de que, pero, no obstante, sin embargo, en cambio, aunque, a pesar de que, en cambio).

Una vez administrado el subtest de escritura se registrarán y sumarán los errores cometidos en cada prueba para después compararlos al resto de la población general.

Las instrucciones que se le dan al niño en cada subtest del test TALE son las siguientes:

Lectura

a. **Lectura de letras** (30 letras): el evaluador le muestra al niño una hoja con letras mayúsculas y le da la instrucción “Vas a leer en voz alta las letras que te voy a mostrar” y señala el orden. En caso de errores, estos mismos se anotarán al lado de cada letra, en el cuadernillo de registro. Al final se anota el tiempo empleado para la actividad, así como observaciones si se considera necesario.

b. **Lectura de letras** (30 letras): el evaluador le muestra al niño una hoja con letras minúsculas y le da la instrucción “Vas a leer en voz alta las letras que te voy a mostrar” y se señala el orden. En caso de errores, estos mismos se anotarán al lado de cada letra, en el cuadernillo de registro. Al final se anota el tiempo empleado para la actividad, así como observaciones si se considera necesario.

c. **Lectura de sílabas** (20 sílabas): el evaluador le muestra al niño una hoja con sílabas y le da la instrucción “Vas a leer esto en voz alta” se señala el orden. En caso de errores se anotan al lado de cada sílaba en el cuadernillo de registro. Al final se anota el tiempo empleado para la actividad, así como observaciones si se considera necesario.

d. **Lectura de palabras (50 palabras):** el evaluador le muestra al niño una hoja con las palabras y le da la instrucción “Vas a leer estas palabras que te voy a mostrar” y se señala el orden. En caso de errores anotarlos al lado de cada palabra en el cuadernillo de registro. Al final se anota el tiempo empleado para la actividad, así como observaciones si se considera necesario.

e. **Lectura de textos (Nivel IA):** el evaluador le da la instrucción al niño “Vas a leer en voz alta lo que te voy a mostrar lo mejor que puedas” el evaluador le entrega la lámina correspondiente de acuerdo al nivel del niño en este caso fue el nivel IA (sin aprendizaje previo) primero se le muestra la lámina que tiene el texto con letra de molde y después la lámina que tiene el texto en manuscrita. En caso de errores se anotarán en el cuadernillo de registro. Al final se anota el tiempo empleado para la actividad, así como observaciones si se considera necesario.

Fina come pan	<i>Fina come pan</i>
Fina, tiene un gato	<i>Fina, tiene un gato</i>
El gato se llama Mis	<i>El gato se llama Mis</i>
Mis come migas	<i>Mis come migas</i>

Comprensión lectora (lectura silente): el evaluador le da la instrucción al niño “Vas a leer en silencio lo que te voy a mostrar, pon mucha atención porque después te haré unas preguntas sobre lo que leíste” el evaluador entrega la lámina correspondiente al texto y se hacen diez preguntas de acuerdo al nivel del niño en este caso se le dio el texto nivel 1 (p.e. ¿Cómo se llama el niño? En el cuadernillo de registro se anotan las respuestas, así como el tiempo requerido para la realización de la actividad.

Escritura

a. **Escritura a la copia (33 reactivos):** el evaluador le dará al niño una hoja y le dará la instrucción “Vas a copiar cada palabra/oración que está en esta hoja (se señala) que está en esta hoja”. Se le aclarará al niño que escriba con su letra “normal” y en minúscula a pesar de que este escrito en mayúscula. Al final se anota el tiempo empleado para la actividad.

b.Escritura al dictado (nivel 1): el evaluador le dará una hoja blanca al niño y un lápiz y le dará la instrucción “En esta hoja vas a escribir lo que yo te diré”

**ESTA ES MI ESCUELA.
VEO UNAS MESAS, UNAS SILLAS Y UN PIZARRÓN.
EN EL PATIO SE JUEGA A LA PELOTA.**

El evaluador podrá repetir hasta dos veces la frase completa. Al final se anota el tiempo empleado para la actividad.

a.Escritura espontánea: el evaluador le dará la instrucción al niño “en esta hoja (entregarla) vas a escribir sobre lo que tú quieras” en este caso a los niños de primer año no se les solicita más de dos líneas escritas. Al final se anota el tiempo empleado para la actividad.

ANEXO 4
ERRORES DE ORTOGRAFÍA REGLADA
REGLAS R y RR

Reglas de las Palabras que se escriben con R

Nº. 1

Al final de una palabra. En estos casos suena **suave**

Ejemplos: sentir, saber, intuir o confiar.

Nº. 2

En medio de palabra, con sonido **suave**.

Ejemplos: mirada, barba, sartén, calendario o marco.

Nº. 3

Después de las consonantes **B, C, D, F, G, P y T** con sonido **suave**.

Ejemplos: brillo, criado, dromedario, frágil, grillo, prueba o tronco.

Nº. 4

Al principio de palabra. En estos casos suena **fuerte**.

Ejemplos: rama, remedio, ritual, rodamiento o rumiante.

Nº. 5

Después de las consonantes **L, N y S** tiene un sonido **fuerte**.

Ejemplos: alrededor, honradez o israelita.

Nº. 6

Después del prefijo **sub**, también tiene un sonido **fuerte**.

Ejemplos: subrayado o subrogación.

Reglas de las Palabras que se escriben con RR

Nº. 1

Se escribe **RR** en los sonidos fuertes que van entre vocales.

Ejemplos: arroyo, arriba, barreño, carrera, desarrollo o parrilla.

Nº. 2

El prefijo de negación **IN** se transforma en **IR** delante de **R**.

Ejemplos: Irreal (no real) o irrealizable (no realizable).

Nº. 3

En las palabras compuestas cuyo primer elemento termine en **vocal** y el segundo empiece por **R**.

Ejemplos: pelirrojo o pararrayos.

ANEXO 5

C y S

se escribe

se lee

c + e

=

se

c + i

=

si

S y Z

se escribe

se lee

s + a = sa

s + o = so

s + u = su

se escribe

se lee

z + a = za

z + e = ze

z + i = zi

z + o = zo

z + u = zu

ANEXO 6

ERRORES DE ORTOGRAFÍA ARBITRARÍA

G Y J

se escribe

se lee

g+u+e = ge

g+u+i = gi

g+u+i = gui

g+u+e = gue

se escribe

se lee

g+o = go

g+u = gu

g+a = ga

g+i = ji

g+e = je

ANEXO 7

C Y K

se escribe

se lee

c + a = ka

c + o = ko

c + u = ku

K y Q

se escribe

se lee

q + u + e = ke

q + u + i = ki