

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE PLANES Y PROYECTOS ESPECIALES**



TESIS DE INVESTIGACIÓN

**INFLUENCIA DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN EL ALUMNADO QUE
PRESENTA PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL PRIMER CICLO
DEL C. E. CASERÍO LOS LLANITOS, EL RONCO, METAPÁN, EN EL TERCER
PERIODO DEL AÑO ESCOLAR 2009.**

PRESENTADO POR:

MIRNA MARISOL ACEVEDO MAGAÑA

PARA OPTAR AL GRADO DE:

**LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD EN
LENGUAJE Y LITERATURA**

DOCENTE ASESOR:

LICENCIADO JOSE SANTOS ORTEZ SEGOVIA

Coordinador General de Procesos de Grado

LICENCIADO JOSÉ LUIS MENDOZA

MARZO 2010

SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTRO AMÉRICA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MUTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE PLANES Y PROYECTOS ESPECIALES



**INFLUENCIA DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN EL ALUMNADO QUE
PRESENTA PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL PRIMER CICLO
DEL C. E. CASERÍO LOS LLANITOS, EL RONCO, METAPÁN, EN EL TERCER
PERIODO DEL AÑO ESCOLAR 2009.**

TESIS PRESENTADA POR:
MIRNA MARISOL ACEVEDO MAGAÑA

PARA OPTAR AL GRADO DE:
LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION, ESPECIALIDAD EN LENGUAJE Y LITERATURA

DIRECTOR:
LIC.: JOSÉ SANTOS ORTEZ SEGOVIA FIRMA: _____

COORDINADOR GENERAL DEL PROCESO DE GRADO:
LIC. JOSÉ LUIS MENDOZA FIRMA: _____

SANTA ANA, FEBRERO DE 2009.
SANTA ANA EL SALVADOR CENTRO AMÉRICA

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

RECTOR

Máster Rufino Antonio Quezada Sánchez.

VICE-RECTOR ACADÉMICO

Arquitecto y Máster Miguel Ángel Pérez Ramos.

VICE-RECTOR ADMINISTRATIVO

Licenciado y Máster Oscar Noe Navarrete.

SECRETARIO GENERAL

Licenciado Douglas Vladimir Alfaro Chávez.

FISCAL GENERAL

Licenciado René Madecadel Perla Jiménez.

AUTORIDADES DE LA FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE

DECANO

Licenciado Jorge Mauricio Rivera.

VICE – DECANO

Máster Eladio Efraín Zacarías Ortez.

SECRETARIO

Licenciado Victor Hugo Merino.

JEFE DEL DEPARTAMENTO DE PLANES Y PROYECTOS ESPECIALES

Licenciado José Luis Mendoza

SANA ANA, MARZO 2010

SANTA ANA

EL SALVADOR

CENTROAMÉRICA

DEDICATORIA

A Dios todo poderoso por permitirme estar siempre constante y admirable.y como dice Isaías 41,10 No temas, porque yo estoy contigo; no desmayes, porque yo soy tu Dios que te esfuerzo; siempre te ayudaré, siempre te sustentaré con la diestra de mi justicia.

A mis padres,

Por sus oraciones a Dios todo poderoso para que saliere muy bien en esta trabajo que sus deseos fueron lo mejor.

A mi Hija

Por su apoyo y comprensión para que alcanzara esta meta, Por el sacrificio de dejarla con otras personas, y que gracias a su sacrificio también es mi sacrificio.

A mí querido esposo Edgar Osvaldo López, por su apoyo constante, por su paciencia y comprensión en las buenas y las malas.

A mis amados hermanos: Por ese apoyo que siempre estuvieron brindándome constantemente y por su puesto a toda mi demás familia.

MIRNA MARISOL

AGRADECIMIENTO

A ti **PADRE ETERNO**, a ti **SEÑOR CELESTIAL**. Por mostrarnos su infinita gracia y misericordia.

A nuestras familias, sin su amor, apoyo y comprensión para que mi propósito y mis metas fueran cumplidas.

A mi asesor, Licenciado José Santos Ortez Segovia por la revisión y orientación para la redacción del documento. Por su dedicación, paciencia, disponibilidad incondicional y esmero.

A la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

A la profesora Gladis Judith Sanabria de Paredes, directora del Complejo Educativo Caserío Los Llanitos El Ronco; por darme la oportunidad de trabajar en la investigación en su prestigioso Centro Escolar.

A los compañeros maestros del Complejo Educativo los Llanitos, por el apoyo brindado en la investigación.

A todos los docentes del Departamento de Planes y Proyectos Especiales de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, los cuales influyeron en nuestra formación profesional.

RESUMEN

La investigación que se realizó es una investigación de tipo cualitativa descriptiva longitudinal, por que se llegó al lugar de los hechos para obtener la información que deseamos al respecto del tema Influencia de la conciencia fonológica en el alumnado que presenta problemas de comprensión lectora en el primer ciclo del C. E. Caserío los Llanitos, El Ronco, Metapán, en el tercer periodo del año escolar 2009, se realizó instrumentos de evaluación como también, encuestas y entrevistas con los maestros del C.E. Los Llanitos, con el propósito de obtener la información necesaria para la investigación, de manera que se pudo obtener una gama de información que fue de mucha utilidad para esta investigación, se trata de obtener un marco teórico amplio que nos ayuden a fundamentar nuestra investigación, la metodología a utilizar es cualitativa de tipo descriptiva longitudinal por que se llegó al lugar para con vivir y obtener la información que se necesitaba con las personas objetos de estudio.

En cuanto al realizar evaluaciones de el desarrollo de la conciencia fonológica en alumnos con problemas de comprensión lectora, se pudo observar que los estudiantes tienen un define de desarrollo en cuanto a conciencia fonológica se refiere en especial en la conciencia fonemica y conciencia léxica, por que los estudiantes con poco conocimiento léxico.

En cuanto a la comparación del desarrollo de la conciencia fonologica, y problemas de comprensión lectora, La concepción tradicional sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, está fundamentada en conceptualizar dicho proceso dentro de un marco perceptivo-visual y motriz, dando un especial énfasis, en la escuela, a experiencias de aprendizaje encaminadas a madurar en los niños determinadas habilidades de naturaleza perceptiva y viso-espacial.

por lo tanto fue necesario estar en constante comunicación con las personas del Complejo Educativo Los Llanitos El Ronco, Igualmente, se hizo observaciones que admitan conocer el lugar en el que se desarrollan las personas objeto de esta investigación, lo que se pretendía es tener información amplia sobre el tema que se investigo, los instrumentos que se pasaron para lograr datos importantes para la investigación fueron aprobados por expertos de redacción y se realizo una prueba piloto para observar si se lograba el objetivo y finalizamos con recomendaciones y conclusiones acertadas a la investigación y tambien dando una estrategia para el Centro Educativo.

En los últimos años, los profesionales y maestros del nivel inicial han volcado su interés en un concepto antes desconocido o poco dilucidado, hoy denominado “conciencia fonológica”, el cual se refiere a la habilidad para manipular los sonidos aislados del habla en forma mental. Maestras y directoras del nivel inicial se encuentran ávidas por desarrollar esta destreza sabiendo que juego un rol importante pero no sabiendo exactamente su especificidad y qué debieran hacer con los conceptos previos. Tanto en los estudiantes de primer ciclo, como los de segundo ciclo.

Por lo consiguiente el trabajo está basado en todas esos concepto que el Centro Educativo quiere tomar en cuenta para la evaluación, y que a la vez hacer estrategias que le ayuden a la maestra de aula a desarrollar dicha habilidad.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
1. Problema.....	8
1.1. Enunciado Del Problema De Investigación	9
1.2. Descripción del problema de investigación	9
1.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	11
1.3.1. OBJETIVO GENERAL:.....	11
1.3.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS:.....	12
1.4. JUSTIFICACIÓN	12
2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA.....	15
2.1.2 DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA DEL LENGUAJE Y APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.....	26
3.0 EVALUACIONES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA.....	37
3.1.1 EVALUACION DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y DE LA COMPETENCIA LECTORA. 37	
CAPITULO IV: METODOLOGÍA.....	1
4.1 Ubicación del lugar de la investigación.....	114
4.2 Tipo y diseño general del estudio	114
4.3 Diseño de la muestra:	114
4.4 Procedimientos para la recolección de la información	115
OPERACIONALIZACION DE VARIABLES.....	116
4.5 <i>Instrumentos a utilizar</i>	122
4.6 Procedimientos para el control de calidad de los datos.....	123
4.7 Procedimientos para garantizar el aspecto ético de la investigación.....	124

PLAN DE ANALISIS DE LOS RESULTADOS.	124
CAPITULO V: PLAN DE ANALISIS DE LOS RESULTADOS.	125
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.	1
1 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	137
2 ANEXOS	139

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se abordó el tema Influencia de la conciencia fonológica en el alumnado que presenta problemas de comprensión lectora en el primer ciclo del C. E. Caserío los Llanitos, El Ronco, Metapán, en el tercer periodo del año escolar 2009.

Con esta investigación se pretendía que se conociera y analizara los datos de la investigación, el cual fueron de trascendental importancia para todas aquellas personas que en un futuro se interesen en la temática, o las que tengan relación con ella.

Además se busco fundar un marco teórico y lograr un acercamiento fundamentado a la temática que se estudiará.

Dentro de las estrategias metodológicas que se utilizaron para la realización de esta investigación están la lectura, consulta y análisis, de diferentes documentos de reconocida calidad científica, así como también la realidad vivida en el centro escolar en el que se realizó la investigación.

Cuando hablamos de la influencia de la conciencia fonológica en el alumnado que presenta problemas de comprensión lectora nos referimos o queremos decir, en buena manera que para aprender a leer y escribir, el sujeto debe saber desde cómo suena cada una de las letras del alfabeto (incluso saber el nombre de la letra) hasta reconocer rápidamente cada palabra aprendida. Esto lo llevará supuestamente a una buena comprensión lectora. Asimismo es común en estos estudios el uso de términos como automatización, memorización, decodificación, pronunciación, ejercitación, entrenamiento.

Por otro lado, el niño puede conocer el nombre de las letras o el valor sonoro de las letras, pero no comprender demasiado la naturaleza de la lengua escrita; en cambio, otro niño puede tener grandes avances en comprender el sistema de la escritura, sin saber necesariamente el valor sonoro de lo escrito. No se llega al significado de lo que se lee por medio de la pronunciación de letras y palabras.

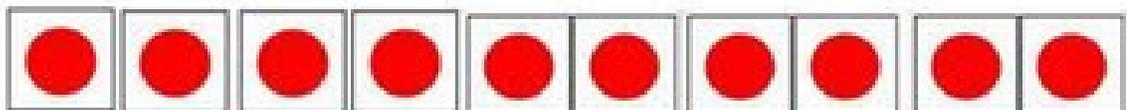
En segundo lugar, el niño no solo pone en juego la capacidad de relacionar ideas y signos gráficos, sino que hay que considerar sus capacidades cognoscitivas y sociales que le permiten aproximarse a la lengua escrita.

Se hacen evaluaciones de lo que es la conciencia fonológica, como la comprensión lectora en donde, se compararan dichos resultados para hacer así conclusiones y recomendaciones para los maestros del Centro Educativo, que le sean de mucha utilidad y con el fin de ayudar en la enseñanza aprendizaje de los niños.

CAPITULO I:

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACION

Problema



1.1. Enunciado Del Problema De Investigación

¿Influye la *conciencia* fonológica en el alumnado que presenta problemas de comprensión lectora en el primer ciclo del c. E. Caserío los Ilanitos, El Ronco Metapán, en el tercer periodo del año escolar 2009?

1.2. Descripción del problema de investigación

Al observar el problema que tienen los alumnos de los primeros años de Educación en la comprensión lectora surge la necesidad de que se incluyan actividades que fomenten en el alumnado la reflexión sobre los segmentos del habla, dado el efecto positivo que sobre la capacidad de leer y escribir generan este tipo de tareas. Y habría que convenir que las concepciones o creencias del profesorado de dichos niveles educativos sobre este asunto no han cambiado sustancialmente. Tradicionalmente se ha puesto el acento en la falta de madurez para la lectura en las capacidades previas y, especialmente, en las de tipo perceptivo-motor. Esto ha dado lugar a una intervención desnivelada, en la que se han olvidado aspectos fundamentales como el lenguaje oral y el propio del proceso lector.

Por esta razón en la actualidad se ve la necesidad de la conciencia fonológica, por que se llegan a observar estudiantes de tercer ciclo e incluso de bachillerato que no poseen una comprensión lectora satisfactoria.

Por supuesto un fenómeno social no puede ser analizado aisladamente, porque existen razones que lo provocaron; y este a su vez influye y provoca nuevos fenómenos.

En esta investigación se pretende, en primer lugar, dar respuesta a algunas cuestiones que, frecuentemente se plantean acerca de la conciencia fonológica; en segundo lugar, analizar los datos obtenidos en investigaciones recientes, para señalar la importancia del desarrollo de las habilidades metalingüísticas en las etapas tempranas del aprendizaje de la lectoescritura.

Los maestros y maestra de primer ciclo del Complejo Educativo Los Llanitos el Ronco y en especial los de lenguaje y literatura se preguntan que cuales son los problemas de los estudiantes que desde los primeros grados tienen dificultades especialmente en lenguajes y esto influye; también, en otras asignaturas, ya que si no se tiene una buena comprensión lectora se fracasa, en primer lugar porque no se sabe leer, segundo no se comprende lo que se lee y en tercer lugar no se tiene el habito de la lectura.

Cuando se habla de conciencia fonológica estamos tratando de concienciar los estudiantes a reflexionar sobre los segmentos del lenguaje oral, lo cual implica una reflexión sobre segmentos como fonemas, sílabas, palabras o rimas etc. Pereiro (S.F), señala que:

La conciencia fonológica es una capacidad crítica para lograr un buen desarrollo lector, dado que los alumnos que carecen de la misma son aquellos que más fácilmente pueden llegar a ser lectores retrasados.

La lógica del principio alfabético se hace visible si el niño entiende que el habla está constituida por una secuencia de sonidos; y, para aprender a leer, determinados estudiantes que carecen de dicha capacidad pueden no llegar a concebir dicha relación y estar abocados al retraso lector.

La introducción de juegos y actividades que requieran que los niños analicen el lenguaje a nivel fonológico puede ayudarles a desarrollar una serie de habilidades que van a ser necesarias para el posterior aprendizaje de la lectura y de la escritura (Pearson, S.F).

La conciencia explícita de la estructura del lenguaje oral es el mejor productor del logro en rendimiento lector, y la identificación temprana de aquellos alumnos con bajo nivel en conciencia fonológica es una tarea fundamental, si queremos que el niño desarrolle su competencia lectora.

Para preparar al niño para leer es necesario desarrollar en él habilidades que estén relacionadas estrechamente con la lectura. Y, si algo tiene relación con la lectura es la competencia lingüística y metalingüística del alumno.

El que el niño adquiera un nivel de desarrollo del lenguaje oral y que, antes de empezar a leer, sea entrenado en manipular segmentos del habla (fonos, sílabas y palabras), contándolos, segmentando un fonema de una palabra para decir qué queda de ella, invirtiendo dos fonemas..., en tareas de reflexión metalingüística, implica un desarrollo previo sobre habilidades conexas de un modo cercano con la lectura.

Todo aquello que implique que el niño construya sus cogniciones sobre el lenguaje oral, desarrollando su competencia lingüística o reflexionando sobre segmentos mínimos como son los fonos, va a favorecer una mejor adquisición de la lectura, ya que sólo va a tener que redescubrir unos segmentos gráficos (grafemas) con los que ya trabajó previamente a nivel oral.

1.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.3.1. OBJETIVO GENERAL:

Identificar la influencia de la conciencia fonológica en el alumnado que presenta problemas de comprensión lectora en el primer ciclo del C. E. Caserío Los Llanitos El Ronco, Metapán, durante el tercer periodo de 2009.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Determinar la influencia de la conciencia fonológica en el alumnado que presenta problemas de comprensión lectora en el primer ciclo del C. E. Caserío Los Llanitos El Ronco, Metapán, durante el tercer periodo de 2009
- Evaluar el desarrollo de la conciencia fonológica en alumnos con problemas de comprensión lectora.
- Comparar el desarrollo de la conciencia fonológica en el alumnado con problemas de comprensión lectora.

1.4. JUSTIFICACIÓN

La investigación del tema Influencia de la conciencia fonológica en el alumnado que presenta problemas de comprensión lectora en el primer ciclo del C. E. Caserío los Llanitos, El Ronco, Metapán, en el tercer periodo del año escolar 2009, departamento de Santa Ana, es de trascendental importancia porque permitirá conocer la influencia de la conciencia fonológica en los alumnos con problemas de comprensión lectora.

Se pretende realizar esta investigación para dar un aporte significativo para todos los maestros de primer ciclo que quieren superar este problema en sus alumnos y así darse cuenta que la conciencia fonológica apoya y favorece la adquisición y la instrucción de la lecto-escritura, problema que todos los niños poseen en la edad que están ellos si no tienen una buena conciencia fonológica, nunca comprenderán lo escrito, quiere decir que si el niño o niña no desarrolla la conciencia fonológica no tendrá la posibilidad de ser para la sociedad personas capaces y útiles en su diario vivir, se ha logrado observar este problema en los estudiantes de primer ciclo ya que es ahí donde se deben cimentar las bases para que en los otros grados ya puedan tener una buena comprensión lectora y así poder comprender lo que esta leyendo, si el estudiante no tiene claridad en lo que lee no tiene una conciencia fonológica bien comprendida nunca especificara lo que el quiere o debería de leer.

El propósito de esta investigación es que todos los estudiantes de primer ciclo puedan estar entrenados a desarrollar esa destreza o habilidad que también logrando lo que es la conciencia fonológica el alumno pueden tener un aprendizaje satisfactorio.

Los beneficiados con este estudio serán de forma directa los estudiantes y maestros que forman parte de la investigación y de forma indirecta los padres, y personas que se interesen en la temática.

CAPTULO II

FUNDAMENTO TEÒRICO



2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA.

Según la teoría empirismo (Kant, *S.F*), comenta lo siguiente:

El conocimiento humano a través de juicios, que consisten en la unificación de múltiples impresiones sensibles que pasivamente hemos percibido mediante los conceptos; en esta unificación empleamos las categorías, carentes de contenido. Es en el juicio donde está la falsedad o verdad de nuestro conocimiento, ya que las impresiones aisladas son siempre verdaderas.

Admite que existen categorías o conceptos que no provienen de la experiencia, pero a la vez sostiene que la aplicación de estos conceptos a la realidad nunca podrá ir más allá de la experiencia sensible. Constituye, como habíamos dicho, una síntesis entre racionalismo y empirismo.

Los niños pequeños tienen una conciencia escasa de los sonidos del lenguaje. Oyen, perciben una secuencia continua de sonidos, pero no son conscientes de que estos se pueden dividir en palabras, (conciencia léxica), estas en sílabas (conciencia silábica), y que estas últimas pueden estar formadas por uno o varios sonidos (conciencia fonémica).

Por conciencia fonológica entendemos tanto la toma de conocimiento de los componentes silábicos y fonémicos del lenguaje oral (sílabas / fonemas inicial, final, medios), como la adquisición de diversos procesos que pueden efectuarse sobre el lenguaje oral, como: reconocer semejanzas y diferencias fonológicas, segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo sílabas o fonemas o agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas, efectuar inversión de secuencias silábicas / fonémicas, manipular deliberadamente estos componentes sonoros para formar nuevas palabras, etc.

El desarrollo de la conciencia fonológica en niños pequeños no sólo favorece la comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas, sino que les posibilita descubrir con mayor facilidad cómo los sonidos actúan o se “comportan” dentro de las palabras. Es importante considerar el desarrollo de esta capacidad cognitiva como un paso previo imprescindible antes de comenzar la enseñanza formal del código alfabético.

El aprendizaje de la lectoescritura se debe fundamentar en un desarrollo óptimo del lenguaje oral, tanto a nivel comprensivo como expresivo y en potenciar el trabajo de habilidades lingüísticas y metalingüísticas, las cuáles son uno de los pilares fundacionales en el acceso a la lectura y a la escritura. Aprender a leer y a escribir requiere que el niño comprenda la naturaleza sonora de las palabras, es decir, que éstas están formadas por sonidos individuales, que debe distinguir como unidades separadas y que se suceden en un orden temporal.

Pretender comenzar el aprendizaje del lenguaje escrito sin apoyarse en el dominio previo del lenguaje oral es un contrasentido, ya que al niño le resultará mucho más difícil integrar las significaciones del lenguaje escrito sin referirlas a las palabras y a los fonemas del lenguaje hablado que le sirven como soporte.

La habilidad de poder reconocer, deslindar y manipular los sonidos que componen el lenguaje, es decir, la conciencia fonológica se desarrolla con el ejercicio. Esta capacidad cognitiva, como cualquier otra destreza de lectoescritura temprana, no es adquirida por los niños en forma espontánea o automática. Es importante que la propuesta didáctica en la que esté enmarcado su aprendizaje se desarrolle en un ámbito alfabetizador y que siga una determinada secuencia, a modo de “escalera” por la cual los niños van subiendo a medida que avanzan desde una comprensión limitada hacia otra mucho más profunda de cómo funcionan los sonidos dentro de las palabras

Diversas investigaciones sobre conciencia fonológica (o fonémica) postulan que el aprendizaje del lenguaje escrito está compuesto por “diversos procesos que van desde el reconocimiento visual y fonológico de las letras y fonemas hasta el reconocimiento de las palabras aprendidas con cierto grado de velocidad y fluidez lectora y comprensión”. (Bravo, 2006).

Esto quiere decir, que para aprender a leer y escribir, cualquier persona debe saber desde cómo suena cada una de las letras del alfabeto (incluso saber el nombre de la letra) hasta reconocer rápidamente cada palabra aprendida. Esto lo llevará aparentemente a una buena comprensión lectora. Asimismo es común en estos estudios.. Que también cualquier maestro deberá tomar en cuenta que los estudiantes que tengan este problema no serán capaces de comprender cualquier documento.

Sin embargo, detrás de estas investigaciones sobre conciencia fonológica se esconde una concepción tradicional de la lectura y la escritura: la idea de que la lengua escrita es una transcripción de lo oral, un código que solo copia los sonidos de una lengua, una técnica que se reduce a convertir los sonidos en letras. Por otro lado, estos estudios tienen una concepción mecánica del aprendizaje del niño: se lo reduce a un par de ojos, a un par de oídos, a una mano capaz de agarrar un lápiz, a una garganta que emite sonidos. Nada más lejos de la verdad, pues no podemos exigirles a los niños lo que quisiéramos que hagan los loros y los monos para divertirnos.

En primer lugar, la lengua escrita no puede ser reducida a un código de transcripción gráfica de los sonidos (o como ingenuamente llaman *fonemas*) pues la lengua escrita –y, por lo tanto, la lectura y la escritura- es una representación del lenguaje, es decir, es un “modo particular de representar el lenguaje” (Ferreiro, 1997).

Si esto es así, entonces no es asunto solo de decodificar sino de poder comprender sus normas de construcción, la naturaleza de su método; esto implica, por ejemplo, comprender por qué unos mecanismos notables de la lengua oral, como la entonación y las pausas, no son retenidos en la representación de la lengua escrita (Ferreiro, 1997).

Por otro lado, ¿de qué equivalencia sonora con las letras se está hablando? Si es así, ¿cuál es la equivalencia sonora de *b* y *v*? ¿se pronuncian de distinta forma? Si no se pronuncian de forma distinta, ¿para qué están dentro del alfabeto? ¿Y *casa* y *caza* se debería distinguir sonoramente? Si escuchamos la primera sílaba de las palabras *jefatura* y *gerente* ¿por qué tenemos la sospecha auditiva y visual de que hay dos letras para un mismo sonido (*g/j*)? ¿y qué hacemos con el primer sonido de las palabras *casa*, *queso*, *kilo* ¿no es el mismo?, etc.

En ese sentido, las letras (o grafemas) no siempre tienen un correlato sonoro exclusivo, pues la lengua escrita se ha convertido, con el tiempo, en un sistema autónomo que tiene sus propios recursos comunicativos. Solo el alfabeto fonético internacional, es un código especialmente creado por los lingüistas para, precisamente, transcribir los fonemas de todas las lenguas del mundo. Por ejemplo, *casa*, *queso* y *kilo* son codificados fonéticamente así : [kasa], [keso], [kilo]. Esto quiere decir que el primer fonema (una consonante oclusiva velar sorda) es representada por /k/. O en el caso de *jefatura* y *gerente*, cuyo primer fonema (una consonante fricativa velar sorda) es representada por /x/ . Exigirle a los niños a que sean entrenados para distinguir fonemas es una tarea de lingüistas o de expertos fonetistas. Pensemos cómo podríamos enseñarle a un niño a que pronuncie fonéticamente las consonantes aisladas.

Por otro lado, el niño puede conocer el nombre de las letras o el valor sonoro de las letras, pero no comprender demasiado la naturaleza de la lengua escrita; en cambio, otro niño puede tener grandes avances en comprender el sistema de la escritura, sin saber necesariamente el valor sonoro de lo escrito. No se llega al significado de lo que se lee por medio de la pronunciación de letras y palabras, pues, como Decroly menciona, *“la lectoescritura es una tarea fundamentalmente ideo-visual”* y no sonora (Ferreiro, 1979)

En segundo lugar, el niño no solo pone en juego la capacidad de relacionar ideas y signos gráficos (tarea ideo-visual), sino que hay que considerar sus capacidades cognoscitivas y sociales que le permiten aproximarse a la lengua escrita. Esto puede observarse desde las primeras lecturas y escrituras infantiles sin ayuda instruccional de la escuela, aunque sí con ayuda indirecta de la diversidad de mensajes escritos a los que está expuesto el niño en una sociedad letrada (prototípicamente occidental). En estas primeras aproximaciones a la lengua escrita se puede distinguir, por ejemplo, que el niño, desde los tres o cuatro años, puede diferenciar lo dibujado y lo escrito, saber que algo se puede leer siempre que tenga por lo menos dos o tres letras y que estas sean distintas, que lo escrito debajo de lo dibujado es posiblemente el nombre, saber que lo escrito en los textos es algo que tiene una utilidad y que, por eso, tiene sentido.

El mismo autor opina que lo siguiente: que los niños no llegan ignorantes como ingenuamente creemos muchos adultos alfabetizados; los niños tienen algunos conocimientos específicos, aunque todavía no comprenden la naturaleza convencional del sistema alfabético. Son precisamente esos conocimientos e hipótesis iniciales que manejan los niños los que definen el punto de partida del aprendizaje escolar.

Conciencia fonológica: ¿prerrequisito para leer?

Por otra parte, estas investigaciones fonocéntricas postulan que el “predictor más potente de la lectura es la conciencia fonológica” (Bravo 2006), por lo que esta es tomada como un prerrequisito fundamental y condición para el aprendizaje de la lectura y escritura. Para llegar a esta afirmación, se citan diversos estudios que comprueban “estadísticamente” que si el niño logra conocer el nombre de las letras y su pronunciación equivalente, este tendrá mayor éxito en un proceso de lectura posterior. (Carrillo, 1994; Muter & Snowling, 1998) Goswami, 2000,2002 Bravo, 2004 or lo tanto, el niño debe adquirir, previamente, la destreza de hacer las equivalencias entre letras y fonos para que luego inicie su aprendizaje en la lectura.

Esta concepción instrumental de la lectura ha sido fundamentada por los autores “fonocéntricos”, pues han visto una correlación positiva entre esta destreza fónica y el posterior rendimiento de la lectoescritura, es decir, que la destreza fónica en identificar y pronunciar las diversas letras del alfabeto es la principal causa de (o el factor que predice) una mejor habilidad lectora en el futuro. Foulin (2005), publicó un estudio sobre el efecto predictivo del conocimiento de las letras en la etapa preescolar y el éxito en la lectura posterior. Señala varios estudios de seguimiento que muestran que el conocimiento de las letras en kindergarten fue el mejor predictivo individual de la lectura en el primer año junto con la segmentación del primer fonema. También Compton (2000), encontró que los niños que en kindergarten *“conocen el nombre de las letras e identifican el fonema inicial de las palabras tienen mayor éxito en la lectura en el primer año”*.

Por su parte, Muter y Snowling (1998) señalan que:

El conocimiento del nombre de las letras a la edad de 5 y 6 años fue el predictor significativo de la lectura a los 9 años. Incluso encontró que el conocimiento de las letras también predice la habilidad aritmética a esa edad. Sin embargo, no toda correlación positiva es una relación de causa-efecto, es decir, que un factor A acompañe siempre a un factor B no quiere decir necesariamente que un factor sea causa o efecto de otro. Esto también puede ser llamado una falacia causal, pues se hace inferencias a partir de coincidencias o correlaciones entre fenómenos.

No se puede decir, entonces, que saber el sonido o el nombre de las letras es la causa de la habilidad lectora por solo haber una correlación positiva entre ambas. Es tan absurdo como decir que alguien no puede ser futbolista si primero no fortalece sus piernas porque se ha demostrado que los que saben jugar fútbol tienen piernas atléticas. El hecho de que los futbolistas tengan piernas atléticas no quiere decir que para saber jugar fútbol haya que tener piernas atléticas. No es tener piernas atléticas la causa o el prerrequisito o el predictor de que alguien va a aprender a jugar fútbol.

Es simplemente un elemento que aparece concomitantemente cuando alguien tiene la experiencia sostenida en el tiempo de jugar fútbol. No es una relación causal (un elemento no es causa de otro elemento) sino simplemente una correlación positiva (los elementos aparecen al mismo tiempo o uno siempre va acompañado de otro). De esta manera, un niño que ha desarrollado su lectura comprensiva tendrá mayor probabilidad de tener una adecuada “conciencia fonológica”, pero no por aparecer simultáneamente, se deberá deducir que esta última es causa de la primera.

Asimismo, es claro que a mayor capacidad lectora, se hacen saltos visuales más veloces y estables cuando leemos. Si no se tiene cierta velocidad lectora, el lector posiblemente desgastaría demasiada energía mental en el desciframiento en vez de dirigirla más al significado del mensaje. Pero esto no quiere decir que se va a entrenar niños veloces en el descifrado, a pesar de que puede haber una correlación positiva entre la velocidad lectora y la buena comprensión lectora. La correlación positiva no quiere decir que la velocidad lectora sea causa de una habilidad lectora futura. Es simplemente que a mayor comprensión lectora, surge naturalmente una mayor velocidad visual.

Introducir al niño en la lengua escrita

Muchas de estas investigaciones fonológicas y muchas actividades en el aula asumen que la lengua escrita es un objeto que solo tiene sentido dentro de la escuela y que solo puede ser asimilado por el entrenamiento de habilidades individuales (coordinación motora, aprestamiento, conciencia fonológica, discriminación visual y auditiva, etc.). Sin embargo, la lengua escrita es un objeto sociocultural cuyo mayor sentido y funcionalidad se encuentra fuera de la escuela. Al respecto, cabe agregar que “una de las desigualdades importantes que ocurre en este primer ciclo y que genera gran parte de los fracasos tiene que ver con el hecho de que la escuela no ha considerado el origen extraescolar de la lengua escrita y el trayecto diferencial recorrido según pertenencia social” (Elichiry, 1991)

De esta manera, la lengua escrita, por ser un objeto social, requiere de un aprendizaje social y, por lo tanto, exige un contexto social. “En términos educativos, el problema de las actividades preparatorias se plantea de manera radicalmente diferente si aceptamos que es función de la lengua escrita introducir a la lengua escrita como tal. (...) En ese sentido, introducir la lengua escrita quiere decir, al menos, permitir al niño exploraciones activas de mensajes escritos como periódicos, revistas, diccionarios, agendas, cartas, recetas, etc., tener acceso a la lectura en voz alta de los distintos registros de lengua escrita, poder escribir con variados propósitos y sin miedo a cometer errores (...), poder anticipar el contenido de un texto escrito, utilizando

inteligentemente los datos contextuales y -en la medida en que vaya siendo posible- los datos textuales, participar en actos sociales de utilización funcional de la escritura; poder preguntar y ser entendido; poder preguntar y ser respondido (Ferreiro,1997). Todos estos aspectos, entre otros, se orientan y ayudan a encontrar el sentido, la función social y la interpretación de los textos escritos. Todos estos aspectos no son prerequisites que debe cumplir primero el niño antes de que inicien su aprendizaje formal de la lectoescritura; son formas de iniciar significativamente a los niños en la lengua escrita, pues, como cualquiera de nosotros, ellos también desean buscarle significado a lo que leen y a lo que escriben.

En si, la lengua escrita no es un código que se reduce a un copiado de la lengua oral, sino un sistema distinto y particular de representar el lenguaje. La lengua escrita es un objeto de conocimiento social y cultural; y precisamente, por ello, demanda del niño un acercamiento socio-cultural dado en un ambiente letrado: los actos de lectura que el niño descubre en los adultos (formas de leer, funciones de la lectura, intenciones, etc.) lo ayudan a imitar y reconstruir lo letrado para significativamente apropiarse de la lengua escrita. Asimismo la habilidad aislada de pronunciar fonéticamente las letras del alfabeto y de ser veloces al decodificar no es un prerequisite ni indicador consistente de que el niño tenga éxito posterior en una lectura comprensiva. Llegar a leer y comprender textos no necesita de prerequisites sino de formas de inicio a la lectura que partan de los conocimientos previos que un niño tiene de la lengua escrita. Estas ideas previas no son prerequisites sino que son aproximaciones legítimas desde el punto de vista del niño a la lengua escrita. Comprender cómo el niño va descubriendo y construyendo diversas ideas e hipótesis sobre la lengua escrita desde su propia lógica nos puede ayudar a darle sentido a cómo nosotros, docentes, cooperamos con ellos para un aprendizaje significativo de la lectoescritura. Ello sí será un gran predictivo para el éxito en la posterior lectura comprensiva y no hará de los niños simples decodificadores al estilo de las hijas de Milton y de los partidarios de la “conciencia fonológica”.

Además, Pearson (2004), señala que:

En los últimos años, los profesionales y maestros del nivel inicial han volcado su interés en un concepto antes desconocido o poco dilucidado, hoy denominado “conciencia fonológica”, el cual se refiere a la habilidad para manipular los sonidos aislados del habla en forma mental. Maestras y directoras del nivel inicial se encuentran ávidas por desarrollar esta destreza sabiendo que juega un rol importante pero no sabiendo exactamente su especificidad y qué debieran hacer con los conceptos previos. Conceptos previos tanto en torno a la enseñanza del alfabeto o conocimiento de letras (CL), como a la inmersión global en la escritura (enfoque constructivista) no se sabe cómo integrarlos a este aparente nuevo “boom”.

Para que los estudiantes sean completamente exitosos en lo que a la comprensión lectora se refiere el estudiante deberá tomar en cuenta dos cosas que son las siguientes deberá de conocer la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras.

Estas dos funciones le ayudaran al docente a esclarecer la importancia del aporte científico el cual no hace sino dar luz para actuar en forma preventiva y activa en pos de una más efectiva alfabetización.

Estas habilidades se influyen recíprocamente y ambas, juntas, inciden en el desarrollo de la lectura. Entrenando en una destreza, debería ayudarse a mejorar la otra. Existe amplia evidencia en estudios norteamericanos, también en español Pearson (2004), que demuestra que *“el conocimiento de letras y la habilidad para manipular sonidos están correlacionados con estadios tempranos del aprendizaje de la lectura y de la escritura”*.

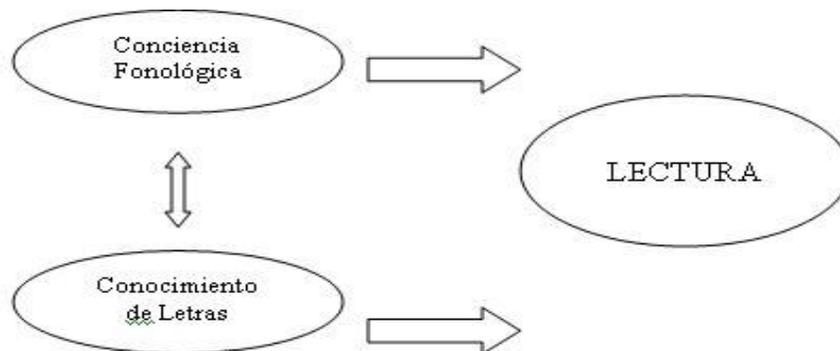
Existe evidencia también demostrando que para comprender las relaciones entre las letras y su sonido, se necesita cierta destreza en la conciencia fonológica, la cual antecedería al reconocimiento de letras. Una vez

comprendida la correspondencia entre letra-sonido, el mayor reconocimiento de letras alimentaría a su vez un mayor desarrollo de la conciencia fonológica.

Se halla contextos que demuestra también que estas habilidades se necesitan mutuamente, es decir, un niño no puede lograr la lectura con un buen reconocimiento de letras y baja conciencia fonológica y viceversa: un buen nivel de *conciencia fonológica* sin exposición a las letras tampoco permite alcanzar la lectura. Por lo tanto ambas destrezas por separado no son suficientes para el aprendizaje de la lectoescritura. Se necesita tanto de la conciencia fonológica como del conocimiento de letras para acceder a la lectura.

Existen estudios en lenguas extranjeras (inglés-zueco) que demuestran que ambas habilidades son independientes pero igualmente necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura. Un modelo de causales-predictores de la lectura podría simplificarse en el siguiente cuadro:

Fig 1: esquema de conciencia fonológica.



Cuando hablamos de conciencia fonológica, según Jiménez Ortiz (2000) “*es la responsable de reconocimiento y manipulación de las unidades fonológicas del lenguaje hablado, lo que la convierte en una habilidad indispensable para el proceso de adquisición de la lecto-escritura*”.

2.1.2 DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA DEL LENGUAJE Y APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.

La concepción tradicional sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, está fundamentada en conceptualizar dicho proceso dentro de un marco perceptivo-visual y motriz, dando un especial énfasis, en la escuela, a experiencias de aprendizaje encaminadas a madurar en los niños determinadas habilidades de naturaleza perceptiva y viso-espacial. (MINED¹, 2001)

Bajo esta concepción se afirmaba que si el niño tenía buena coordinación viso-motora, buena estructuración espacial y espacio-temporal, buen esquema corporal, estaba lateralizado y tenía un C. I. normal no iba a tener ningún problema en su acceso al aprendizaje de lectoescritura. Sin embargo, se constata permanentemente en la experiencia cotidiana escolar y a través de numerosas investigaciones, una correlación no positiva entre estas habilidades existentes en un gran número de niños que de todos modos presentan dificultades en dicho aprendizaje.

La neuropsicología cognitiva se ha ocupado de investigar y explicar por qué para los niños es tan difícil aprender a leer y escribir, y qué relación existe entre el lenguaje oral y el escrito, que puede dificultar dichas adquisiciones. Las respuestas a esas cuestiones comienzan a buscarse en los procesos lingüísticos. Estas dificultades se basan en que hablamos articulando sílabas, pero escribimos fonema. El habla es un continuo en el que resulta difícil deslindar segmentos, en cambio la escritura representa las unidades fonológicas de la lengua: ya que las letras (grafemas) representan fonemas (sonidos). Por lo tanto, las dificultades se presentan en el momento de reconocer, identificar y deslindar estas unidades del lenguaje y poder representarlas realizando la conversión del fonema en grafema. A partir de

¹ MINED: Ministerio de Educación de El Salvador

estas conclusiones se da origen al concepto de conciencia fonológica (información consultada en el internet).²

La conciencia fonológica es considerada una habilidad metalingüística definida como: “La reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado”.

Es la capacidad o habilidad que le posibilita a los niños reconocer, identificar, deslindar, manipular deliberadamente y obrar con los sonidos (fonemas) que componen a las palabras. La conciencia fonológica opera con el reconocimiento y el análisis de las unidades significativas del lenguaje, lo que facilita la transferencia de la información gráfica a una información verbal. Este proceso consiste en aprender a diferenciar los fonemas, en cuanto son expresiones acústicas mínimas e indispensables para que las palabras adquieran significado. En el aprendizaje de la lectura, el desarrollo de la conciencia fonológica es como “un puente” entre las instrucciones del alfabetizador y el sistema cognitivo del niño, necesaria para poder comprender y realizar la correspondencia grafema-fonema. (Pearson 2001-2004)

Los niños pequeños tienen una conciencia escasa de los sonidos del lenguaje. Oyen, perciben una secuencia continua de sonidos, pero no son conscientes de que estos se pueden dividir en palabras, (conciencia léxica), estas en sílabas (conciencia silábica), y que estas últimas pueden estar formadas por uno o varios sonidos (conciencia fonémica). Por conciencia fonológica entendemos tanto la toma de conocimiento de los componentes silábicos y fonémicos del lenguaje oral (sílabas / fonema inicial, final, medios), como la adquisición de diversos procesos que pueden efectuarse sobre el lenguaje oral, como: reconocer semejanzas y diferencias fonológicas, segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo sílabas o fonemas o agregándoles otros,

articularlas a partir de secuencias fonémicas, efectuar inversión de secuencias silábicas / fonémicas, manipular deliberadamente estos componentes sonoros para formar nuevas palabras, etc.

El desarrollo de la conciencia fonológica en niños pequeños no sólo favorece la comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas, sino que les posibilita descubrir con mayor facilidad cómo los sonidos actúan o se “comportan” dentro de las palabras. Es importante considerar el desarrollo de esta capacidad cognitiva como un paso previo imprescindible antes de comenzar el proceso de enseñanza aprendizaje.

El aprendizaje de la lectoescritura se debe fundamentar en un desarrollo óptimo del lenguaje oral, tanto a nivel comprensivo como expresivo y en potenciar el trabajo de habilidades lingüísticas y metalingüísticas, las cuáles son uno de los pilares fundacionales en el acceso a la lectura y a la escritura. Aprender a leer y a escribir requiere que el niño comprenda la naturaleza sonora de las palabras, es decir, que éstas están formadas por sonidos individuales, que debe distinguir como unidades separadas y que se suceden en un orden temporal.

Pretender comenzar el aprendizaje del lenguaje escrito sin apoyarse en el dominio previo del lenguaje oral es un contrasentido, ya que al niño le resultará mucho más difícil integrar las significaciones del lenguaje escrito sin referirlas a las palabras y a los fonemas del lenguaje hablado que le sirven como soporte.

La habilidad de poder reconocer, deslindar y manipular los sonidos que componen el lenguaje, es decir, la conciencia fonológica se desarrolla con el ejercicio. Esta capacidad cognitiva, como cualquier otra destreza de lectoescritura temprana, no es adquirida por los niños en forma espontánea o automática. Es importante que la propuesta didáctica en la que esté enmarcado su aprendizaje se desarrolle en un ámbito alfabetizador y que siga una determinada secuencia, a modo de “escalera” por la cual los niños van

subiendo a medida que avanzan desde una comprensión limitada hacia otra mucho más profunda de cómo funcionan los sonidos dentro de las palabras.

Conciencia fonológica y aprendizaje lector

Liberman y Cols., (1974), piensan que “el desarrollo de la conciencia fonológica tiene una falta correlación con el aprendizaje de la lectura, y que las dificultades en desarrollarla predicen de manera muy acertada futuras dificultades en el aprendizaje escolar”

Según Catts, (1996); Mejía de Eslava (1998), opinan que:

Cuando se ha realizado seguimiento a preescolares con retardo en el desarrollo del lenguaje de tipo expresivo, se observa que la mayoría de ellos mejoran en la etapa escolar y quienes persisten en sus problemas de lenguaje y tienen bajo rendimiento en la lectura, o presentan francos trastornos de aprendizaje de la misma, son aquellos que desde el preescolar mostraron pobres habilidades de conciencia fonológica.

DIFICULTADES QUE PUEDEN INTERFERIR EN EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Muchos niños que presentan dificultades de lenguaje evolucionan favorablemente necesitando de apoyo externo (terapia) mientras que hay otro grupo de niños que por la casuística tienden a generar interferencias en las habilidades fonológicas lo que no permite que se establezcan adecuadamente y repercutan al momento de iniciar el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Por tanto se deberá tener en cuenta aquellos niños que dentro de nuestras aulas presentan dificultades de lenguaje para poder facilitarles más recursos y puedan ejercitar estas habilidades.

Las dificultades que conllevan a problemas en la conciencia fonológica son las siguientes:

Inicio tardío en el lenguaje.

Dificultades en la pronunciación.

Dificultades para organizar sus ideas y expresarlas.

Dificultades en la comprensión auditiva.

Les cuesta memorizar secuencias, seriaciones, instrucciones verbales.

Se distraen con facilidad.

Se fatigan con rapidez cuando se le exponen hacia actividades que tengan relación con letras.

En el caso de que se encuentren indicadores de riesgo sería oportuno y de carácter preventivo que se ponga en conocimiento a los padres para que les den pautas o si no acudir a profesionales especialistas en lenguaje y/o aprendizaje quienes podrán evaluar y dar la orientación del caso, de lo contrario serán aquellos niños que se demoren en iniciar la lectura por lo tanto no le agrada leer presente dificultades de comprensión lectora, resolución de problemas y de aprender idiomas.

En este caso sería importante empezar con actividades simples donde el niño sienta que está logrando desempeñarse con facilidad y lo motive a continuar el trabajo, debiendo tener cuidado en dosificar las exigencias y las actividades por el tema de actitud y motivación.

2.1.3 Desarrollo de la conciencia fonológica

Bruce (1964), Yopp (1988) y Treiman y Zukowski (1991). Señalan lo siguiente:

Destacan en estas descripciones que hacia los tres años los niños son capaces de reconocer dos palabras que riman (aunque no pueden explicar por qué) y que en cambio la habilidad para eliminar sonidos dentro de las palabras, en tareas como descubrir la palabra nueva resultante de eliminar en *mansa* el sonido *n*, se adquieren sólo hacia los 8 años.

Dentro de cada uno de los logros secuenciales existe a la vez una secuencia que depende de la complejidad de las palabras y segmentos a los cuales se enfrenta el niño; por ejemplo es más fácil aparear por sonido inicial **ca**sa y **ca**rro que **ca**sa y **cu**na. Dada la importancia de la conciencia fonológica en el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lectura, su evaluación y entrenamiento se convierten en elemento muy relevante del trabajo de los profesionales que laboran en el área de aprendizaje escolar grupo control lo aprende aún sin esos movimientos, para el grupo

Según Armbruster y Osborn, (2002), sostienen que:

Los conocimientos actuales con respecto a la influencia de la conciencia fonológica en el aprendizaje lector y como posible factor causal de la dislexia, han generado un movimiento importante en la enseñanza de la lectura que busca revitalizar en las escuelas la enseñanza explícita y sistemática de los fónicos (relación grafema fonema) y apoyar el desarrollo de la conciencia fonémica; en el preescolar se busca el desarrollo de la conciencia fonológica para asegurar el aprendizaje lector y prevenir el impacto de esta deficiencia en la lectura .

En la enseñanza de la lectoescritura esta propuesta no ha sido muy bien recibida por las escuelas que se centran en el sentido como elemento único para conseguir lectores eficientes.

Kamhi (1992). Dice lo siguiente:

Sin embargo, las evidencias neuropsicológicas son contundentes en esta influencia y las escuelas que vuelven a retomar los fónicos en la enseñanza son muy claras en advertir que no es esta la única habilidad a desarrollar.

La revisión anterior de evidencias empíricas sobre la relación existente entre lenguaje oral y aprendizaje de lengua escrita, así como las que apuntan a que en los niños con trastornos del aprendizaje lector se evidencian antecedentes de trastornos específicos del lenguaje con el desarrollo deficiente en la conciencia fonológica como factor subyacente a los dos, han llevado no sólo a la revisión de los programas de enseñanza lectora sino que han permitido formular definiciones de dislexia que resaltan el papel de las habilidades del procesamiento fonológico .

DIFICULTADES QUE PUEDEN INTERFERIR EN EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Muchos niños que presentan dificultades de lenguaje evolucionan favorablemente necesitando de apoyo externo (terapia) mientras que hay otro grupo de niños que por la casuística tienden a generar interferencias en las habilidades fonológicas lo que no permite que se establezcan adecuadamente y repercutan al momento de iniciar el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Por tanto se deberá tener en cuenta aquellos niños que dentro de nuestras aulas presentan dificultades de lenguaje para poder facilitarles más recursos y puedan ejercitar estas habilidades.

Las dificultades que conllevan a problemas en la conciencia fonológica son las siguientes:

Inicio tardío en el lenguaje, Dificultades en la pronunciación. Dificultades para organizar sus ideas y expresarlas. Dificultades en la comprensión auditiva. Les cuesta memorizar secuencias, seriaciones , instrucciones verbales. Se distraen con facilidad. Se fatigan con rapidez cuando se le exponen hacia actividades que tengan relación con letras.

En el caso de que se encuentren indicadores de riesgo sería oportuno y de carácter preventivo que se ponga en conocimiento a los padres para que les den modelos o si no acudir a profesionales especialistas en lenguaje y/o aprendizaje quienes podrán evaluar y dar la orientación del caso, de lo contrario serán aquellos niños que se demoren en iniciar la lectura por lo tanto

no le agrada leer, presente dificultades de comprensión lectora , resolución de problemas y de aprender idiomas.

En este caso sería importante empezar con actividades simples donde el niño sienta que está logrando desempeñarse con facilidad y lo motive a continuar el trabajo, debiendo tener cuidado en dosificar las exigencias y las actividades por el tema de actitud y motivación.

LA CONCIENCIA FONOLÓGICA: FACTORES QUE SUBYACEN SU FUNCIONAMIENTO.

Según Luria (1986) Explica que:

No podemos olvidar de que manera hemos llegado a adquirir la conciencia fonológica y el papel que – en su génesis – han jugado los descritos como factores, o mecanismos neurológicos de base para la organización de sistemas funcionales. En primer lugar el desarrollo del proceso fonológico sobre el cual se tiene posteriormente conciencia, se ha dado con el concurso de los siguientes factores: oído fonemático producto del funcionamiento de los sectores temporales secundarios, cenestésico producto del funcionamiento de parietales secundarios inferiores, cinético producto del funcionamiento de zonas promotoras, retención audio verbal producto del funcionamiento de temporales medios, neurodinámico producto de la actividad de estructuras profundas y por supuesto de los factores simultáneo y sucesivo que permiten las actividades analítico sintéticas propias de este procesamiento.

Cuando de manera consciente manipulamos los segmentos sonoros de la lengua y reflexionamos sobre ellos en actividad metalingüística el uso de los factores ya señalados debe estar bajo el dominio del factor de regulación y control producto de la actividad de zonas frontales terciarias o prefrontales.

Recientes investigaciones coinciden en que si los estudiantes reconocen en primer lugar los sonidos que conforman las palabras del lenguaje oral sin recurrir a la escritura, el proceso de alfabetización será más rápido y exitoso. El darse cuenta de que para hablar se utiliza una cadena de sonidos que pueden ser aislados (conciencia fonológica) hace que el estudiante adquiera el principio lingüístico fundamental para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

El método fonético silábico tradicional se centra en la sílaba, que no tiene sentido para el aprendiz, ya que inicialmente le es muy difícil discriminar los elementos que la componen y no tiene valor significativo. Una palabra apropiada, en cambio, está llena de significado para el niño y la niña y esto refuerza su interés para conocer los sonidos (fonemas) que la componen. Esta secuencia de conexiones lógicas en el cerebro de los alumnos hace que el aprendizaje sea más fluido y efectivo.

La conciencia léxica

De la misma manera, la cadena hablada se puede segmentar en palabras, pero el aprendiz tampoco está conciente de esto, puesto que en el lenguaje oral no existen las separaciones entre palabras que son necesarias en la escritura. El darse cuenta de que estas series de palabras se organizan para estructurar significados que se pueden comunicar (conciencia léxica) proporciona a los alumnos otro principio de reflexión sobre el lenguaje que apoya su aprendizaje.

La conciencia semántica

Cuando se quiere comunicar algo es necesario organizar los elementos de la lengua de manera que expresen los pensamientos de la manera más clara y precisa posible. A partir de este proceso es posible “negociar” los significados en la interacción verbal o escrita con otras personas, apoyándose en las estructuras semánticas existentes y relacionándolas con los nuevos significados que las enriquecen constantemente. El docente debe mediar y asistir a los estudiantes en el proceso de producción de sentido de la realidad, guiando la construcción de textos orales y escritos y recuperando el sentido y la comprensión de lo que se escucha y se lee.

Ortiz (1994), al estudiar la direccionalidad de la relación entre conciencia fonológica y lectura encuentra que ésta depende del nivel de conciencia fonológica que se estudie, y del momento en que sea medido cada uno de los niveles de esta habilidad: antes o después de recibir instrucción lectora. En un estudio, este autor, encontró que la conciencia silábica de los niños prelectores mantiene una relación causal con la lectura, y que la conciencia fonémica de los niños que habían recibido instrucción lectora mantenían también una relación causal directa con la lectura.

Otras autoras han comprobado en sus estudios que el dominio alcanzado en ciertas habilidades meta fonológicas predice el nivel de competencia lectora que se alcanza al finalizar el primer curso de aprendizaje formal de la lectura. (Mayor y cols, 1996; Mayor y Zubiauz,1998).

Dada la convergencia que existe en señalar las habilidades fonológicas como uno de los elementos clave en el aprendizaje de la lectoescritura y en la explicación de sus dificultades, están surgiendo una serie de programas que tratan que los niños se hagan más conscientes de las unidades que componen el lenguaje y puedan manipularlas.

Existen diferentes maneras para que se pueda evaluar la conciencia fonológica en los niños, el maestro de aula puede hacerlo Ortiz (1994) , Jiménez y Ortiz (1995) (Prueba), al estudiar la direccionalidad de la relación entre conciencia fonológica y lectura encuentra que ésta depende del nivel de conciencia fonológica que se estudie, y del momento en que sea medido cada uno de los niveles de esta habilidad: antes o después de recibir instrucción lectora. En un estudio, este autor, encontró que la conciencia silábica de los niños prelectores mantiene una relación causal con la lectura, y que la conciencia fonémica de los niños que habían recibido instrucción lectora mantenían también una relación causal directa con la lectura

Metodología para la adquisición de una correcta

Conciencia fonológica

Tras muchos trabajos y publicaciones sobre el desarrollo de la conciencia fonológica (CF), fundamentalmente en español, se ve la necesidad de que en el currículo de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria se incluyan actividades que fomenten en el alumnado la reflexión sobre los segmentos del habla, dado el efecto positivo que sobre la capacidad de leer y escribir generan este tipo de tareas.

Y habría que convenir que las concepciones o creencias del profesorado de dichos niveles educativos sobre este asunto no han cambiado sustancialmente. Tradicionalmente se ha puesto el acento en la falta de madurez para la lectura en las capacidades previas y, especialmente, en las de tipo perceptivo-motor. Esto ha dado lugar a una intervención sesgada, en la que se han olvidado aspectos fundamentales como el lenguaje oral y el propio proceso lector (Diseño Curricular Base, pp. 429-430).

¿Qué es la conciencia fonológica y qué relación tiene con el

nivel de desarrollo lectoescritor?

La *conciencia fonológica* es la capacidad del alumnado para reflexionar sobre los segmentos del lenguaje oral. Implica una reflexión sobre segmentos como fonemas, sílabas, palabras o rimas. La investigación reciente sobre la relación entre conciencia fonológica y lectoescritura sugiere que dicha relación es bidireccional y recíproca: la conciencia fonológica apoya y favorece la adquisición de la lectoescritura, y la instrucción en lectoescritura desarrolla igualmente dicha conciencia.

**¿Por qué es importante para el desarrollo lector que el
alumnado adquiera dicha capacidad?**

Porque la conciencia fonológica es una capacidad crítica para lograr un buen desarrollo lector, dado que los alumnos que carecen de la misma son aquellos que más fácilmente pueden llegar a ser lectores retrasados. La lógica del principio alfabético se hace visible si el niño entiende que el habla está constituida por una secuencia de sonidos; y, para aprender a leer, determinados estudiantes que carecen de dicha capacidad pueden no llegar a concebir dicha relación y estar abocados al retraso lector. Pererio (s.f)

Todo aquello que implique que el niño construya sus cogniciones sobre el lenguaje oral, desarrollando su competencia lingüística o reflexionando sobre segmentos mínimos como son los fonos, va a favorecer una mejor adquisición de la lectura, ya que sólo va a tener que redescubrir unos segmentos gráficos (grafemas) con los que ya trabajó previamente a nivel oral.

3.0 EVALUACIONES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA

3.1.1 EVALUACION DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y DE LA COMPETENCIA LECTORA.

Para evaluar la conciencia fonológica como también la comprensión lectora se deberá de investigarse a fondo donde reside la dificultad, por lo tanto es necesario rastrear todas las respuestas que el estudiante proporcione se deberá tomar en cuenta las dos rutas de acceso como lo es el léxico y la conciencia fonológica (Defior, 1996).

Discriminación auditiva: consiste en hacer escuchar varios pares de palabras, algunas de pronunciación parecida y otras iguales. Los niños deben indicar si las palabras escuchadas son iguales o diferentes. No es necesario pedirles una respuesta verbal. Basta con un signo de cabeza. Para la evaluación se suman las respuestas correctas (Bravo, Bermeosolo, Pinto, 1992).

Secuencia auditivo-fonémica: consiste en hacer escuchar al niño doce series de fonemas, que al articularse forman una palabra. Luego, el sujeto debe reconocer la palabra en una lista de otras tres pronunciaciones semejantes, presentadas visualmente, una vez que haya cesado de escuchar cada serie.

Integración de secuencias auditivas orales: el niño escucha la secuencia de fonemas y luego debe pronunciar las palabras que se forman con ellos. Se utilizan las mismas palabras que en la prueba anterior, a fin de comparar las diferencias en el rendimiento entre ambas. Se sugiere administrarlas en momentos diferentes.

Segmentación de palabras: Consiste en hacer escuchar unas palabras ya determinadas y luego se le pide al niño que las segmente en los sonidos que contienen.

Según Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter (1974)

la evaluación de la conciencia fonológica es de esta manera:

EJERCICIO	EL EXAMINADOR DICE	EL NIÑO DICE.
Segmentación	Di ((no)) ¿Qué sonidos hay en ((no))?	/n/o/
Combinación	Di/p/a/t/o/. ¿que palabra forman estos sonidos?	((pato))
Supresión del fonema inicial	Di ((sol)) si le quitamos /s/ ¿Qué nos queda?	((pan))
Supresión del fonema final	Di ((pan)) si le quitamos /n/ ¿Qué nos queda?	((pa))

Cambio del fonema inicial.	Di ((tapa)) si le cambiamos la /t/ por /m/ ¿Qué nos queda?	((mapa))
Cambio del fonema final.	Di ((mal)) si le cambiamos /l/ por /r/ ¿Qué palabra queda?	((mar))

Actividades para estimular la conciencia fonológica

Según Elena Pererio (s.f) Las actividades para estimular la conciencia fonologica Se pueden dividir las tareas en tres fases:

1. Fase de desarrollo de la conciencia léxica. Manipulación de palabras dentro del contexto de la frase.
2. Fase de desarrollo de la conciencia silábica.
3. Desarrollo de la conciencia fonémica.

Se siguen estrategias de: Contar, invertir, buscar láminas, descubrir un segmento oral diferente, añadir segmentos orales, juegos de onomatopeyas, comparar segmentos silábicos o fonémicos, unir segmentos silábicos o fonémicos, segmentar palabras, sílabas o fonemas, dictados silábicos o fonémicos y clasificación de unidades, en función de los segmentos orales que las componen.

Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica

Según Pererio Los Ejercicios para una buena conciencia fonologica son:

Ejercicios de reflexión sobre palabras (desarrollo de la conciencia léxica)

La progresión se fija trabajando con oraciones de dos palabras para

Pasar a tres o más.

Ejercicio 1: Reconocimiento de palabra

Se muestra la lámina en la que hay un niño dibujado. Se pregunta el nombre del niño. El niño acuerda un nombre. Se pregunta qué hace el niño. El niño responde. Y le proponemos dar una palmada por el nombre del niño y otra por lo que está haciendo.

Ejercicio 2: Contar palabras

Se les entrega una tira gráfica y se les pide que pinten una cruz por cada "cosa" que digamos. Cada vez que digamos algo deben reforzarlo con una palmada.

Ejercicio 3: Omisión de la palabra inicial

Miramos una lámina y decimos qué ocurre en ella. El niño responde. Se le pide al niño que cuando vaya a decir el nombre del niño (que está dibujado en la lámina) se ponga el dedo en la boca para no decirlo. Así sólo dirá la acción. En la lámina el niño está comiendo.

Ejercicio 4: Ejercicio de contar (tres palabras)

Se les enseña una lámina que expresa un enunciado de tres elementos: *Luis bebe agua*. Se le pide que cuente los "trocitos" que hay en lo que ha dicho (dando palmadas).

Ejercicio 5: Comparación de número de segmentos

Se les muestran dos emisiones. Una de dos palabras y otra de tres. Dando palmadas tienen que contestar cuál de las dos tiene más “trocitos”.

Ejercicio 6: Dictado de palabras en la tira gráfica

Dictar frases con distinto número de palabras para que marquen con una cruz cada palabra que escuchen.

Ejercicio 7: Introducción de palabras funcionales: la, el, los, etc.

Se le presentan al niño dos frases que sólo se distinguen por la presencia en una de ellas de una de estas palabras funcionales, con el objetivo de que el niño descubra su presencia en la frase: *El niño pinta*

... *niño pinta.*

Ejercicio 8: Segmentar la palabra inicial

Con un enunciado de tres elementos: *Juan bebe agua.* Pedirle al niño que haga el gesto del silencio cuando diga el sujeto del enunciado (explicando previamente y con palabras sencillas qué es sujeto). Después, preguntarle qué es lo que no hemos dicho. Este mismo ejercicio se puede hacer con la palabra media y final.

Ejercicio 9: Inversión de palabras

Dado un enunciado: *María salta.* Se le pide al niño que haga una raya cuando escuche el nombre de la niña y una cruz cuando escuche lo que hace. ____ X
Pintamos X _____. Le pedimos que diga lo que hemos dibujado.

Ejercicio 10: Segmentación de la primera palabra

Dado un enunciado: *Manuel come.* Se le pide al niño que no diga la primera palabra. “... come”. Le preguntamos qué queda de lo que habíamos dicho al principio.

Ejercicio 11: Palabra cambiada

Se dan dos frases. *Dame el balón.* / *Dame el jarrón.* Se le pregunta qué es lo que ha cambiado.

Ejercicio 12: Palabra añadida

Hay que añadir, no cambiar, una palabra en una de las dos frases con el objetivo de que se descubra la que se ha añadido. *Papá canta.* / *El papá canta.*

Pedro come. / *Pedro come mucho.* *Miguel está triste.* / *Miguel está muy triste*

Ejercicio 13: Palabra suprimida

Se trata de descubrir qué palabra ha sido eliminada de la 2ª frase. *Ayer hizo calor.* / *. hizo calor.*

Ejercicios de reflexión sobre sílabas (desarrollo de la conciencia silábica)

Se comienza trabajando con las vocales en posición silábica, para pasar posteriormente a la manipulación de sílabas de conformación V+C o C+V.

Ejercicio 1: Reconocimiento de sílaba vocálica inicial

Fase A: Enseñarle al niño una lámina de, p. e., un elefante. Se le pregunta qué es. Contesta “*un elefante*”. Se lo repetimos alargando la primera sílaba: *eeelefante*.

Fase B: Se le pide que diga cosas que empiecen por /eee/. Si no hay respuesta se le dan ejemplos.

Ejercicio 2: Juego del “veo-veo”

Se hace con todas las vocales.

Ejercicio 3: Contar sonidos vocálicos. Palabras bisílabas.

Palabras trisílabas

Se le enseña al niño, p. e., la lámina de una rosa. Se le pregunta qué es. Dice /rosa/. Nosotros repetimos “ro-sa”. Le decimos que vamos a dar palmadas para saber cuántos “trozos” tiene. Le pedimos que en una tira gráfica dibuje los trocitos que tenga esa palabra.

Ejercicio 4: Dictado silábico

Se le entrega al niño una ficha con tiras gráficas para que conteste dibujando cruces o estrellas, en función del número de sílabas que contienen las palabras que se dicten. Conviene hacer antes un ejemplo con ellos.

Ejercicio 5: Segmentación de la primera o última sílaba

Con la palabra *rosa*, p.e. Le pedimos que cuando diga el “trocito /ro/ haga el gesto del silencio y no diga nada. Le preguntamos qué es lo que queda.

Ejercicio 6: Ejercicio de rimas

Se le dice el nombre de una cosa, p. e., *moto*. Se le pregunta en qué termina. Cuando diga /to/, se le pide cosas que también acaben en /to/: moto, roto...

Ejercicio 7: Tren de palabras

Se trata de que busque palabras que empiecen por la última sílaba de la palabra propuesta.

Ejercicio 8: Juego de añadir sílabas al final

Se le dice: “si a /pelo/ le pongo el trocito /ta/ al final, ¿qué me queda?”. Se le dan más ejemplos y después se les pide que creen ellos mismos. Este ejercicio se puede hacer añadiendo sílabas al principio. Se le da /caza/ y se le pide que añada /bo/.

Ejercicio 9: Segmentación de sílaba en medio de palabra

Se le enseña la lámina de una *mariposa*, p. e., y se le pide que diga qué es. Se le pide que saque el trocito /po/ y se le pregunta qué queda. “Marisa”. Más ejemplos: calzado - caldo, pájaro - paro, cabeza - caza...

Ejercicio 10: Inversión de sílabas

Se le pide que cuente los trocitos de la palabra *casa*, p. e. Pintamos las cruces que tenga. Se le dice que ahora lo diga al revés, empezando por el último trocito. “sa - ca”.

Ejercicio 11: Comparación de segmentos silábicos al inicio de palabra

Se le enseñan dos láminas: *uno* y *uña*. Se le pregunta qué suena igual en esas dos palabras al principio. Se hace también con la sílaba final y la media.

Ejercicio 12: Buscar láminas que tengan el mismo sonido silábico inicial.

Se le entrega una colección de fichas. Se saca una de ellas, por ejemplo: *pera*. Se le pide que busque otra lámina que empiece por el mismo trocito.

Ejercicio 13: Unir segmentos silábicos

Se le dice que vamos a juntar dos cosas que le vamos a decir: /me/ + /sa/. Se le pide que ponga ejemplos él solo.

Ejercicios de reflexión sobre fonemas (desarrollo de la conciencia fonémica)

Para ampliar el concepto de “sonido” que el niño ya tiene, los primeros ejercicios tienen como finalidad el hacerle ver que además de los sonidos naturales existen otros sonidos en el habla.

Ejercicio 1: Juego de onomatopeyas

Se le dice que vamos a jugar con los sonidos. Se le presentan sonidos: campana, flauta, timbre... Se le pide que los haga con su voz.

Ejercicio 2: Juego con nombres de niños

Se trata de un juego-eco usando los nombres de los niños. "Carlossssss", "Anaaaaaaaaaaa", "Estherrrrrrr".

Ejercicio 3: Reconocimiento de sonidos al principio de palabra

Vamos a recordar mi nombre: EEEEElena. Mi nombre empieza por el sonido[e]. Se pide que diga su nombre alargando el primer sonido. Si el sonido es consonántico habrá que ayudar al niño a aislarlo.

Ejercicio 4: Reconocimiento de sonido fonémico

Se le pide que haga el sonido del gato. Lo repetimos alargando el sonido inicial: mmmmmiau Se le dice que piense en palabras que comiencen por ese mismo sonido y las diga.

Ejercicio 5: Segmentación fonémica

Se le enseña una lámina de un señor feo, por ejemplo, y se le pregunta cómo es ese señor. Feo. Nosotros alargaremos el sonido inicial ffffeo y después le pediremos que cuando diga esa palabra haga el gesto del silencio cuando vaya a pronunciar [f]. Dirá /eo/. Este ejercicio se puede hacer con el sonido medio y final.

Ejercicio 6: Ejercicio de añadir fonemas

Se hace el sonido del viento [ssssss] y se pide que diga palabras que tengan ese sonido. Más tarde, le decimos que vamos a pronunciar cosas que no significan nada y que él le deberá poner delante el sonido del silencio. "ol"-sssol, "ofá" – sssofá.

Ejercicio 7: Ejercicio de contar segmentos fonémicos

Comenzamos con la estructura C + V o V + C dada la dificultad para el niño. Articulamos alargando mucho los sonidos [ffffffaaaaa]. Le pedimos que marquen una cruz por cada sonido que oigan.

Ejercicio 8: Reconocimiento del sonido inicial

Se pronuncia un segmento silábico alargando el sonido inicial: fffffffa. ¿Cuál es el primer sonido de lo que hemos dicho? [fff]. Se invierte después el orden y se articula: [aaaaaaf] y se vuelve a repetir el ejercicio.

Ejercicio 9: Dictado de fonemas

Se le entrega al niño una hoja con tiras gráficas. Se le dictan grupos de V + C o C + V.

Ejercicio 10: Inversión de segmentos fónicos

Pedirle al niño que diga lo mismo que digamos nosotros pero al revés. Le damos la sílaba [fa]. Lo decimos entre los dos al revés. Este ejercicio es muy difícil para los niños. Hay que prestarles muchos apoyos: dibujos, palmadas...

Ejercicio 11: Comparación de segmentos fónicos

¿En qué se parecen [fila] y [foca]?

Ejercicio 12: Reconocimiento de fonemas

Hacemos el sonido de la vaca: [mmmm]. Se le van diciendo palabras y le pedimos que nos pare cada vez que digamos el sonido de la vaca.

Ejercicio 13: Añadir segmentos fonémicos

Vamos a añadir el sonido de la vaca al principio de lo que yo te diga: [es]...[mmmes] [esa]...[mmmesa]...

Ejercicio 14: Unir segmentos fonémicos

Vamos a hacer un juego que consiste en juntar los sonidos que yo diga, nos saldrán cosas muy divertidas: [a] + [s] + [a]... En este pequeño trabajo, he tratado de hacer ver las actividades que se pueden realizar con niños para facilitar una correcta adquisición de la conciencia fonológica. El conseguir este objetivo les llevará a una correcta adquisición de la lectoescritura. Este mismo tipo de actividades se pueden desarrollar con niños que, con edades superiores,

ACTIVIDADES PAR PIRMER CICLO DE CONCIENCIA FONOLÓGICA

CONCIENCIA LÉXICA

Cartulinas por cada palabra

Palmear cada palabra

Escribir rayas en el cuaderno por cada palabra

Dar un paso por cada palabra. Atrás si se equivocan

Ficha Bingo con números según el número de palabras de frases.

Asignar una palabra de una frase a cada niño

Inventar una frase dada una palabra

Con dibujos sustituir palabras y leer la frase resultante

Leer dos frases cambiando una palabra

Canciones: mi barba tiene tres pelos, al coche de mi jefe, la bella polenta

Dada una frase ir añadiendo palabras

Canciones: el árbol de la montaña, la tía Mónica

Dada una frase cambiar el orden de las palabras.

CONCIENCIA SILÁBICA

Separar palabras en sílabas, dar un paso por sílaba. Comenzar por bisílabas con sílabas directas, después monosílabas, trisílabas y mezclar.

Caja de sílabas (1, 2, 3, 4). Dar imágenes y que las metan en cada caja según el número de sílabas.

Decir un número y que los niños encuentren palabras con ese número de sílabas

Decir palabras con ese número de sílabas

Decir palabras que empiecen por una sílaba dada: dar un paso si aciertan, ir atrás si fallan.

Veo veo con sílabas. Trabajar lo anterior pero con la sílaba final Palabras encadenadas Dada una sílaba /ma/, decirles palabras y cuando contengan esa sílaba, levantarse de la silla , Palabras encadenadas con dibujos que contengan una sílaba igual que el dibujo anterior. Dado un dibujo, representar la conciencia silábica y tachar la primera sílaba. Los niños solo dicen las sílabas restantes. Tiendas locas. Pedir un objeto omitiendo una sílaba. Decir dibujos añadiendo una sílaba antes en medio y final. Lupa_ malupa idioma propio. Añadir una sílaba antes de cada sílaba: caja, macamaja. Decir palabras al revés

Loto de palabras al revés Buscar cosas diciendo las palabras al revés.

CONCIENCIA FONÉMICA

Dado un fonema, buscar dibujos y nombrar cosas que empiecen por ese fonema. Colocar en una cajita de las vocales, los dibujos o fotografías que empiecen por esa vocal. En el aula, levantarse cuando el maestro diga una palabra que empiece por ese fonema. Repetir las anteriores con el fonema vocálico final. Juego del eco: repetir la última vocal de la palabra dicha por el profesor. Cada vez más rápido. El profesor dice una palabra y los alumnos repiten el fonema por el que empieza. Hacer un dibujo en el suelo de dos fonemas, los niños irán al que pertenece la palabra dicha por el profesor.

Veo veo. Dar a cada niño objetos. El profesor irá diciendo la secuencia de fonemas con una pausa entre ellos, de una de las palabras. El que lo tenga se levantará y dirá la palabra completa. Loto, con el ejercicio anterior. Con fotografías o dibujos, coger la imagen que diga el profesor en fonemas. Presentar pares de palabras que coincidan en el fonema inicial, Compararlas. Carrera de pasos con palabras que empiecen con un fonema dado. Cada niño tiene un dibujo, buscar otro que empiece por el mismo fonema. Mismas actividades con el fonema final. La maestra dice un fonema, y empieza a decir palabras. Acierta quien adivina si la palabra contiene el fonema o no. Familia comesonidos. Se come el último sonido. Adivinar que fonema ha omitido y decir la palabra completa. Comer sonidos de imágenes dadas. Presentarse con nombre y apellido sin el último fonema. Comesonidos con el fonema inicial. Un alumno dice una palabra con un fonema omitido y adivinar cual es. Tableros fonodil, añadiendo un fonema inicial. El profesor dice una palabra y un fonema que hay que añadir, dando una palabra nueva. Adivinarla. En una caja con dibujos, el profesor dirá una palabra. Para adivinarla, habrá que cambiar el orden de la sílaba: ej/asco-saco. Hacer lo mismo con mixtas y trabada.

COMPRESIÓN LECTORA

LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA

Dubois E, (1991) dice lo siguiente:

Si se observan los estudios sobre lectura que se han publicado en los últimos cincuenta años, podemos darnos cuenta de que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

Comprensión lectora

Marta juega con el balón grande

1. *Escribe con letra.*







2. *¿Quién juega?*

3. *¿Con qué juega?*

4. *¿Cómo es el balón?*







McGraw Hill <http://adaptwordpress.com>

La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información
 Esta teoría supone el conocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, seguido de un segundo nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es el de la evaluación. La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles: la comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor. De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece.

Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.



Las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell y cools. (1982):

revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo qué es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá; porque sabe hablar y entender la lengua oral.

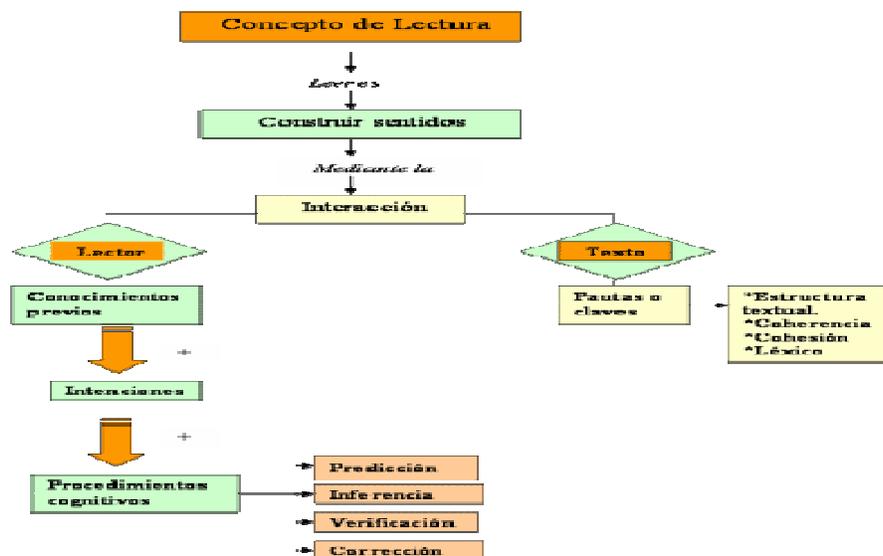
Esta teoría tuvo tanto arraigo que aún hoy día los sistemas escolares basan en ella la enseñanza de lectura. Nuestro país no es una excepción, baste a manera de ejemplo, echar un vistazo a las guías curriculares de los programas de español y a los libros de texto existentes. Encontramos un sinnúmero de recomendaciones y ejercicios que sólo pretenden que los estudiantes extraigan el significado del texto.

La lectura como un proceso interactivo

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de

habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado. Kenneth Goodman (1982)

1. La lectura es un proceso del lenguaje.
2. Los lectores son usuarios del lenguaje.
3. Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.
4. Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto. (Citado en Dubois, p10)



Frank Smith (1980), opina que :

Uno de los primeros en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto" Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto.

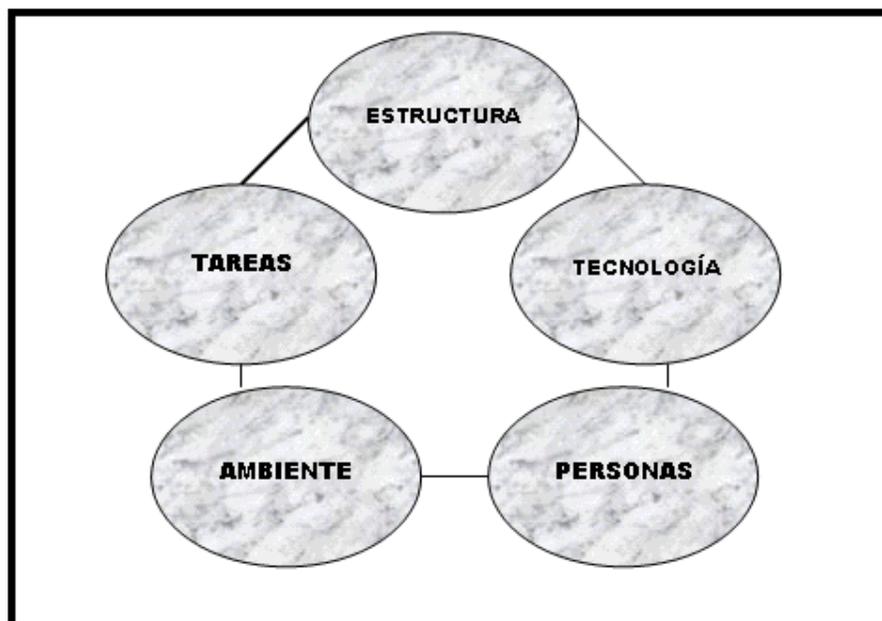
De manera similar Heimlich y Pittelman (1991), afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa" (p.10). Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimiento previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Dubois (1991) afirma que: "el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. Esto quiere decir que son los lectores quienes comprenden el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya, por lo tanto es el lector quien le da significad a cualquier texto que este conociendo.

Heimlich y Pittelman (1991), apuntan que "la consideración del proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas" (schemata) (p.11) en la comprensión de la lectura.

Va a depender del lector que conocimientos previos que cada individuo tenga para poder hacerse esquemas en nuestra mente, serian archivos que tenemos guardados en nuestra mente una representación de conceptos, eventos, acciones etc.

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de



Encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión.

De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un zoológico o ve imágenes relacionadas con animales, o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un zoológico. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible.

Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente. (Heimlich y Pittelman,1991)

La lectura como proceso transaccional

Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada y adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto (Dubois,1991).

Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un "poema" (Rosenblatt, 1985, p.67).

Para el mismo autor la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este "poema" (texto) es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página. (Rosenblatt,1978). Según Cairney (1992) La diferencia que existe, entre la teoría transaccional y la interactiva es que para la primera, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. El considera que el significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico. Los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus mentes. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás. De hecho, los individuos que leen un texto conocido nunca lo comprenderán de la misma forma.

Una vez hemos establecido las nuevas teorías en el campo de la lectura y sus implicaciones en la enseñanza, es necesario pasar a conocer el proceso de la lectura. El proceso de la lectura es uno interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer. (Solé, 1994) .



Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno; que es imperioso enseñar.

Solé (1994), divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos. Solé recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

Antes de la lectura

¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura)

1. Para aprender.
2. Para presentar un ponencia.
 1. Para practicar la lectura en voz alta.
 2. Para obtener información precisa.
3. Para seguir instrucciones.
4. Para revisar un escrito.
5. Por placer.
6. Para demostrar que se ha comprendido.

¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo)

¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto)

Durante la lectura

1. Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
2. Formular preguntas sobre lo leído
3. Aclarar posibles dudas acerca del texto
4. Resumir el texto

5. Releer partes confusas
6. Consultar el diccionario
7. Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
8. Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

Después de la lectura

1. Hacer resúmenes
2. Formular y responder preguntas
3. Recontar
4. Utilizar organizadores gráficos

Considerar la lectura como un proceso constructivo conlleva utilizar enfoques muy distintos a los que hemos venido utilizando para desarrollar la comprensión lectora. Implica que ya nos se enseñarán más técnicas aisladas de comprensión y que se dejará de comprobar la comprensión lectora, tal como se ha venido haciendo. Porque la lectura , como hemos mencionado anteriormente, no es: decodificar palabrasde un texto; contestar preguntas después de una lectura literal; leer en voz alta; siempre leer solo y en silencio; una simple identificación de palabras.

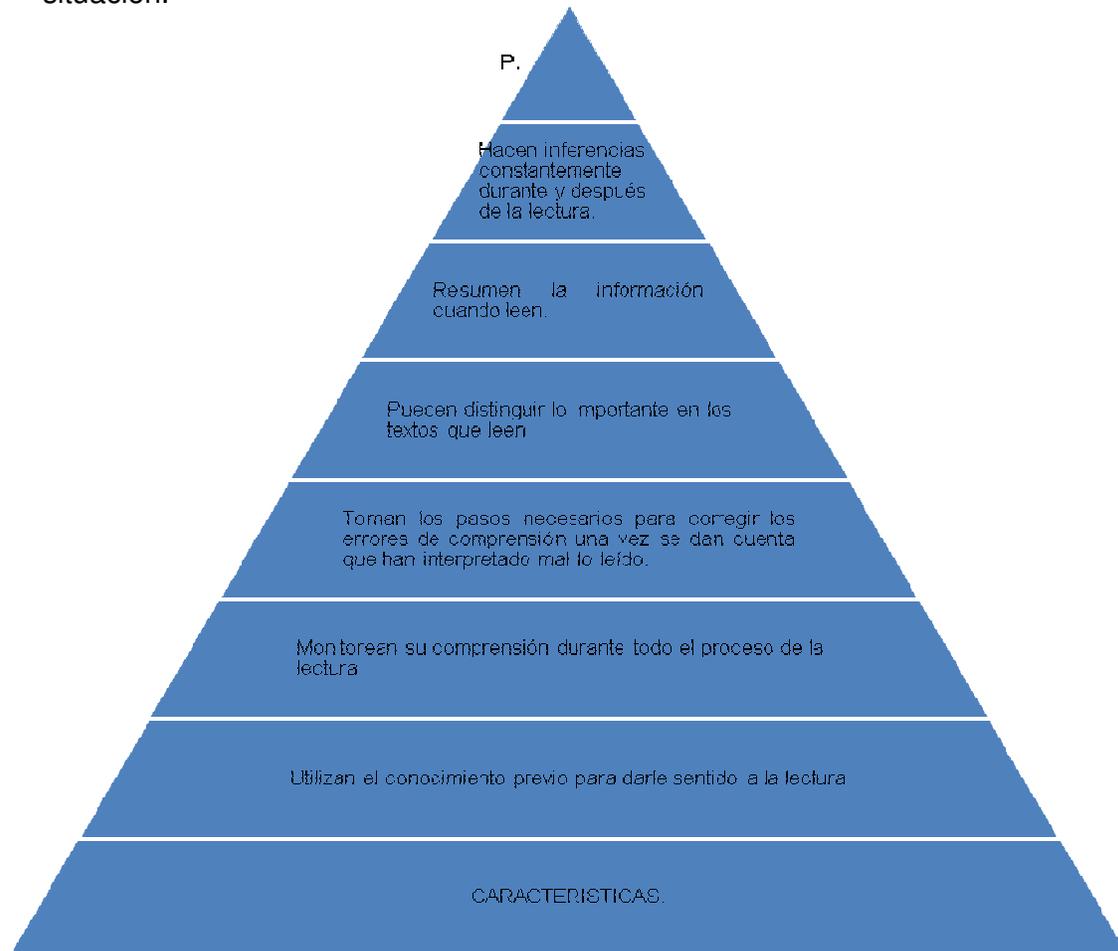
Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992) afirman que el concepto de comprensión basado en la teoría del esquema ha sido la base de la mayor parte de su trabajo sobre el proceso de comprensión que utilizan los lectores competentes o expertos, los factores que separan los expertos de los principiantes y los métodos que utilizan los docentes para promover o mejorar la comprensión. Sus investigaciones han demostrado que los lectores competentes poseen unas características bien definidas. Éstas son:

1. Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.

Pearson et al (1992) afirman que las investigaciones que se han realizado con adultos, niños, lectores competentes y lectores en formación arrojan la misma conclusión: la información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes.

2. Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura

Monitorear es un mecanismo primario que utilizan los lectores para lograr el sentido de lo que leen. Siempre hemos sabido que los buenos lectores son más cuidadosos en su lectura que los que no lo son. Que también son más conscientes de cuán bien o cuán mal están leyendo y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de lectura una vez se dan cuenta de la situación.



La evidencia presentada en las investigaciones que se han llevado a cabo indican que el monitoreo de la comprensión es lo que distingue al lector competente, del que no lo es. Otra característica del lector competente relacionada con la función de monitorear es que éste corrige y regula la comprensión del texto tan pronto detecta que hay problemas.

3. Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez se dan cuenta que han interpretado mal lo leído.

Los buenos lectores saben lo que hay que hacer tan pronto se dan cuenta que no entienden lo que están leyendo. Cuando la lectura es difícil dedican más tiempo a la misma, contrario a los menos competentes o con déficit que dedican el mismo tiempo a la lectura independientemente de su nivel de complejidad. Otra estrategia que utilizan los lectores competentes es que están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.

4. Pueden distinguir lo importante en los textos que leen.

Determinar qué es importante en una lectura es fundamental en el proceso de comprensión. ¿Cómo se diferencia lo importante de lo que no lo es? Tierney y Cunningham (1984) y Winograd y Bridge (1986) hacen una distinción entre lo que es importante para el autor y lo que es importante para el lector. Los lectores determinan lo que es importante para ellos dependiendo del propósito de su lectura (Pichert y Anderson, 1977). Casi todas las lecturas que se realizan en los salones de clases requieren que los lectores determinen lo importante para el autor.

5. Resumen la información cuando leen.

Muchos estudios confirman la utilidad de resumir como una estrategia de estudio y de comprensión de lectura.

6. Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura.

Uno de los hallazgos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión (Anderson y Pearson, 1984). Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda que se utilicen desde los primeros grados.

7. Preguntan

Que los docentes hagan preguntas como parte de las actividades de comprensión es muy común, pero en cambio que los estudiantes sean quienes generen las preguntas, no. Este proceso de generar preguntas, sobre todo las que estimulan los niveles superiores del conocimiento, llevan a niveles más profundos del conocimiento del texto y de este modo mejora la comprensión y el aprendizaje (Andre y Anderson, 1979).

Existe una correlación entre las características de los lectores competentes que nos presenta y las estrategias que utilizan. Los investigadores recomiendan que éstas formen parte esencial del currículo de la enseñanza de comprensión lectora. Pearson I (1992)

La razón principal para enseñar estrategias de comprensión es que nuestros estudiantes se conviertan en lectores autónomos y eficaces capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente. Enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los alumnos de los recursos necesarios para aprender. ¡Qué más puede desear un docente! El uso autónomo y eficaz de las estrategias de comprensión que acabamos de mencionar va a permitir al estudiante los siguientes aspectos.

1. Extraer el significado del texto completo o de las diferentes partes que lo componen.
2. Saber dirigir su lectura avanzando o retrocediendo en el texto para adecuarlo al ritmo y las capacidades necesarias para leer correctamente.
3. Conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos para así poder incorporarlos a sus esquemas. (Capallera, Oller 1977).

Ahora bien, de nada nos sirve conocer todo esto si vamos a continuar enseñando tal y como lo hemos hecho anteriormente. Antes de pasar a ver algunas de las estrategias, conviene hablar de un aspecto muy importante que es imprescindible incorporar a nuestra práctica docentes: el modelaje.

El modelaje es sumamente importante en la enseñanza de la comprensión lectora. El docente tiene que verbalizar los procesos internos que intervienen en la construcción de significado y tiene que dar a conocer a los estudiantes,

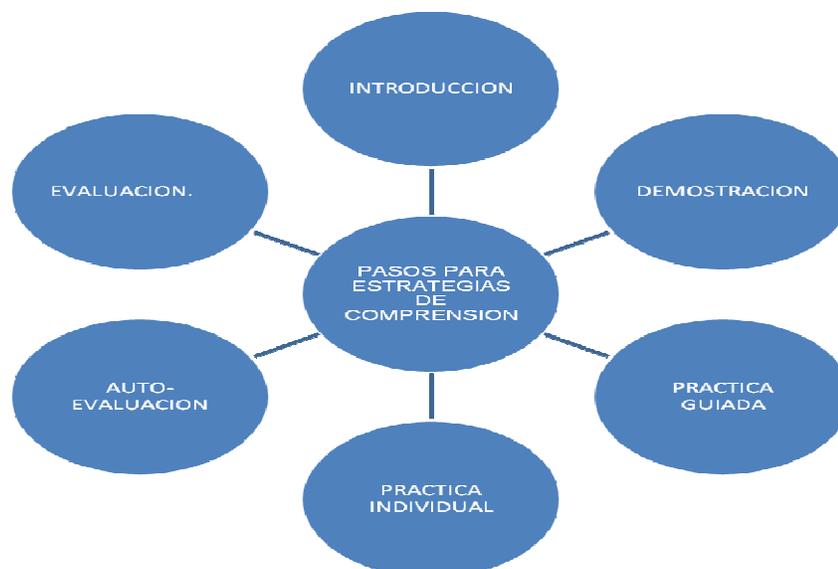
mediante su ejemplo, qué deben hacer para controlar la comprensión. El docente deberá detenerse después de la lectura de cada párrafo para hacer predicciones de acuerdo con lo que el texto nos sugiere y deberá explicar, además, en qué medida sus predicciones se cumplieron o no y por qué. Es necesario que manifieste sus dudas y confusiones con que se encuentra mientras lee, y cómo las resuelve.

Explicar nuestros procesos internos puede ser sumamente difícil. Pues no nos damos cuenta que los realizamos y porque no estamos acostumbrados a hablar sobre ellos. Pero sabemos que el aprendizaje de un procedimiento no puede quedarse en la teoría, requiere su demostración.

A la fase de modelar le sigue la de la participación del estudiante. Esta pretende que primero de una forma más dirigida por el docente (formulando preguntas, por ejemplo) y luego, progresivamente dando mayor libertad (con preguntas abiertas) a que el estudiante participe en el uso de la estrategia que le facilitará la comprensión del texto.

En esta fase el docente debe tener siempre presente que su meta es lograr que sus estudiantes se conviertan en lectores competentes y autónomos. Ese traspaso progresivo de responsabilidad al alumno es vital. No quiere decir que el docente se va a inhibir completamente, sino que su papel es otro: el de guía, facilitador del proceso de comprensión lectora.

Baumann (1985;1990) y Johnson (1986), Robb (1996) han desarrollado diversos métodos, aunque muy parecidos entre sí sobre cómo enseñar las estrategias de comprensión. y observaremos algunos que son:



Paso 1 Introducción

El docente avalúa el conocimiento previo de los estudiantes sobre la estrategia. Explica a los estudiantes el objetivo de la estrategia y su utilidad para el proceso de comprensión lectora.

Paso 2 Demostración

El docente explica, describe y modela la estrategia que quiere enseñar. Los estudiantes responden a preguntas y construyen la comprensión del texto.

Paso 3 Práctica guiada

Los estudiantes leen un fragmento individualmente o en grupo. Ponen en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela del docente. Se recomienda brindar a los estudiantes toda la práctica necesaria hasta que ellos puedan demostrar que dominan la estrategia.

Paso 4 Práctica individual

El estudiante practica independientemente lo aprendido con material nuevo, ya sea en la casa o en la clase.

Paso 5 Autoevaluación

El docente solicita a los estudiantes que autoevalúen sus ejecutorias.

Paso 6 Evaluación

El docente utiliza los datos que recopila de los trabajos que los estudiantes realizan por su cuenta para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, saber si los estudiantes dominan la estrategias.

Pasemos ahora a las estrategias de comprensión lectora:

Las inferencias

Uno de los hallazgos más comunes de los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión (Anderson y Pearson, 1984). Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda enseñar al estudiantes a hacerlas desde los primeros grados hasta el nivel universitario, si fuese necesario. ¿Qué es una inferencia?

De acuerdo con, Luna y Sanz(1994) *"es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión"*.

Esto ocurre por diversas razones: porque el lector desconoce el significado de una palabra, porque el autor no lo presenta explícitamente, porque el escrito tiene errores tipográficos, porque se ha extraviado una parte, etc. Los lectores competentes aprovechan las pistas contextuales, la comprensión lograda y su conocimiento general para atribuir un significado coherente con el texto a la parte que desconoce. Por ejemplo, si desconoce el significado de una palabra, leerá cuidadosamente y tratará de inferir el significado de la misma en el contexto.

La formulación de hipótesis y las predicciones

La lectura es un proceso en el que constantemente se formulan hipótesis y luego se confirma si la predicción que se ha hecho es correcta o no. Hacer predicciones es una de las estrategias más importantes y complejas. Es mediante su comprobación que construimos la comprensión.

Solé (1994) postula que:

"Las predicciones consisten en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo del texto, los conocimientos previos y la experiencia del lector".

Smith (1990) nos dice al respecto:

La predicción consiste en formular preguntas; la comprensión en responder a esas preguntas"(p.109). Al leer, al atender a un hablante, al vivir cada día, estamos constantemente formulándonos preguntas. En la medida en que respondemos a esas interrogantes, en la medida en que no nos quedamos con ninguna incertidumbre, estamos comprendiendo.

Cuando nos proponemos leer un texto, los elementos textuales (del texto) y los contextuales (del lector) activan nuestros esquemas de conocimiento y sin proponérselo anticipamos aspectos de su contenido. Formulamos hipótesis y hacemos predicciones. sobre el texto (¿Cómo será?; ¿Cómo continuará?;

¿Cuál será el final?) Las respuestas a estas preguntas las encontramos a medida que vamos leyendo.

Lo que hemos anticipado, o dicho que va a suceder debe ser confirmado en el texto y para esto es necesario buscar la evidencia en el texto. No podemos inventar. Para lograr confirmar nuestras hipótesis buscaremos pistas de todo tipo: gramaticales, lógicas y culturales con tal de comprobarla la certeza de nuestra previsión. Cuando hacemos predicciones corremos riesgos, ya que hacer una predicción no implica exactitud en lo que formulamos. Cuando le pedimos a nuestros estudiantes que formulen hipótesis y hagan predicciones, es necesario que tengamos bien presente que el estudiante tiene que sentirse seguro de que en el salón de clases puede correr riesgos sin el peligro de ser censurado por aventurarse a hacer una predicción.

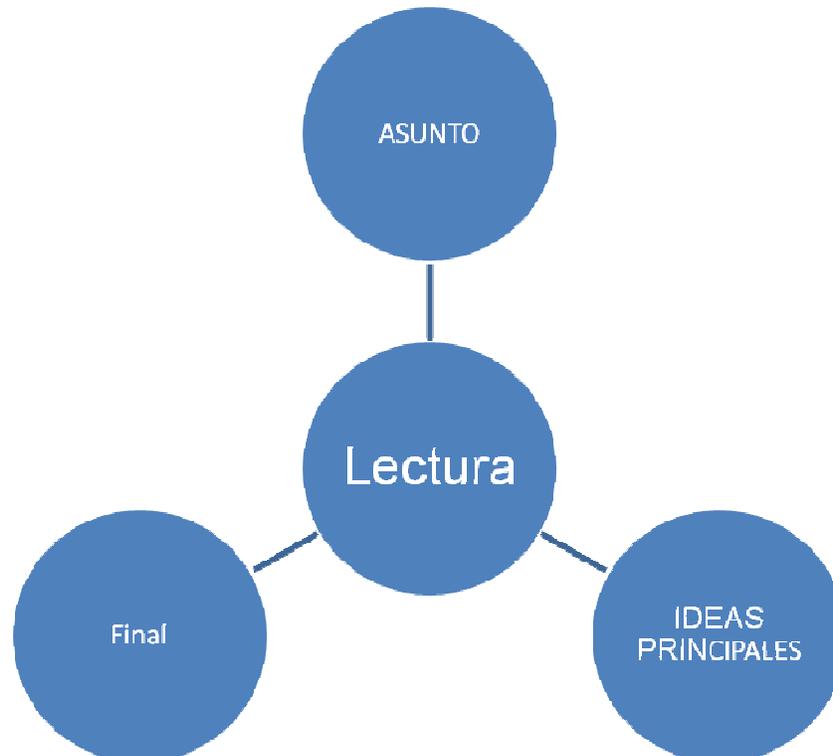
Al leer, al vivir cada día estamos constantemente formulándonos preguntas y en la medida en que esas interrogantes son respondidas y en la medida en que no nos quedamos con ninguna duda, estamos comprendiendo.

Muchas veces los problemas de comprensión de un texto que tienen nuestros estudiantes radican precisamente en una predicción no confirmada que éstos no recuerdan haber hecho, pero que condiciona la imagen mental de lo que están leyendo. Las diferencias en interpretación de una misma historia es evidencia de cómo proyectan sus propios conocimientos y sistemas de valores en la comprensión del texto.



En ocasiones, cuando los estudiantes se dan cuenta del error no son conscientes de dónde se ha producido la ruptura y no pueden rectificar. Por eso si la información es presentada en el texto es coherente con las hipótesis anticipadas, el lector las integrará a sus conocimientos para continuar construyendo significado global del texto utilizando las diversas estrategias. Es importantes no pasar por alto que hacer predicciones motiva a los estudiantes a leer y a releer, y un diálogo interno entre el lector y el escritor.

Es muy importante estimular a los estudiantes a formular preguntas sobre el texto. Un lector autónomo es aquel que asume responsabilidad por su proceso de lectura y no se limita a contestar preguntas, sino también pregunta y se pregunta. Esta dinámica ayuda a los estudiantes a alcanzar una mayor y más profunda comprensión del texto. Por eso es necesario formular preguntas que trasciendan lo literal y que lleven a los estudiantes a los niveles superiores del pensamiento .Estas preguntas son las que requieren que los estudiantes vayan más allá de simplemente recordar lo leído.



Leer un capítulo rápido consiste en leer sólo la primera oración de cada párrafo. Después de la lectura rápida, el lector puede identificar los puntos más importantes y así establecer el objetivo de su lectura o el trabajo sobre el texto que quiere realizar. Este proceso le sirve para planificar su lectura intensiva del texto.

En ocasiones queremos saber si los textos que hemos seleccionado para leer son verdaderamente pertinentes al tema que deseamos trabajar. Podemos hacer una lectura rápida para determinar la meta y el propósito de la lectura, antes de comenzar a leer detenidamente o descartarlo por no estar directamente relacionado con nuestro tema.

Qué es la comprensión lectora en si:

Leer es comprender, siempre que se lee se lo hace para entender sino carecería de sentido. Un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa. La comprensión se vincula entonces estrechamente con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo, por lo tanto, ante un mismo texto, no podemos pretender una interpretación única y objetiva. La apreciación final de un texto variará de acuerdo a las motivaciones diversas de cada lector.

Solé (1994) en Estrategias de lectura comenta lo siguiente:

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado... Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquél."

El lector otorgará significado a una lectura coordinando informaciones que provienen de distintas fuentes: el texto, su contexto y los conocimientos que él posee. Para cumplir este objetivo con éxito, el lector deberá emplear una serie de habilidades o estrategias que lo ayuden a construir sus conocimientos, aplicándolos en situaciones diversas y en contextos diferentes.

Si nos los docentes que estamos formando personas nos hacemos la siguiente pregunta que responderíamos: ¿Cuál será nuestra función como docentes para acompañar a los alumnos a transitar este proceso? Se deberá darle a conocer diferentes estrategias de comprensión lectora al niño, dándole a si también los recursos necesarios para que el mismo aprenda a aprender .quiere decir por lo tanto que el estudiante tendrá que aprender a aprender .

Las habilidades que adquirirán tenderán al desarrollo de operaciones como el reconocimiento y jerarquización de ideas, la elaboración de resúmenes, el análisis de la información del texto y la relación y cotejo con sus conocimientos previos, la formulación de hipótesis, la emisión de opiniones, la relación texto e imagen. Todas estas habilidades estarán ligadas con los niveles de comprensión lectora.

¿Cómo enseñar a leer comprensivamente en la escuela? El primer paso para que un alumno inicie el aprendizaje de la lectura es la motivación. Debemos crear en el aula situaciones de lectura auténtica, en las cuales los chicos lean con un propósito específico. Generalmente se imponen textos que carecen de sentido y los chicos no participan en la selección de los mismos.

Algunas sugerencias encaminadas a suscitar la motivación por la lectura son: crear un contexto apropiado, leer en voz alta, seleccionar adecuadamente los textos y que los chicos participen en esa selección, transmitir actitudes y expectativas positivas y animar a los alumnos para que lean. El docente de Nivel Inicial realiza actividades de animación a la lectura logrando acercar al niño al libro de una forma creativa, lúdica y placentera, si el niño no le interesa leer el maestro tendrá que motivarlo incentivarlo para que el pueda y quiera leer y comprender lo que lee.

En los primeros niveles educativos leer en voz alta a los niños debería ser una actividad diaria, en donde el maestro debería estar conciente en cada salón de clase de inculcar el hábito por la lectura. No hay que confundir leer a los niños con hacer leer a los niños. La lectura oral del alumno no se puede considerar un elemento motivador. Debemos dejar tiempo para la discusión durante y después de la lectura y tolerar las preguntas o interrupciones. Podemos incluso permitir que los niños escriban o dibujen durante la lectura.

Según Schucksmith, (1987). Para leer se deberá tomar en cuenta lo siguiente:



Ayudaremos a nuestros alumnos a desarrollar su comprensión lectora: marcando la lectura de los textos en proyectos que le den sentido; garantizando que en el aula se disponga de la mayor cantidad y variedad de textos; Permitiendo que los alumnos seleccionen los textos de acuerdo a sus necesidades; favoreciendo que los alumnos activen y desarrollen sus conocimientos previos; leyendo en voz alta para los alumnos; priorizando la lectura silenciosa; proponiendo la lectura en voz alta de algún párrafo significativo que sea necesario discutir o intercambiar opiniones; permitiendo

que el alumno busque por sí solo la información, jerarquice ideas y se oriente dentro de un texto;

Estrategias de Lectura

La lectura consiste en un trabajo activo en el que el lector construye el significado del texto a partir de su intención de lectura y de todo lo que sabe del mundo... de todos los conocimientos que lleva hacia el texto desde antes de empezar a leer y de los que pone en el texto mientras lee. Vitae, (1995).

Los lectores se acercan a los textos con propósitos definidos: entretenerse, informarse sobre un tema específico, encontrar placer estético, etc. Este propósito estará vinculado con el tipo de lectura que realizará.

El proceso de comprensión de cualquier lector consiste en acercamientos progresivos al texto, mediante los cuales va elaborando hipótesis que luego rechazará o confirmará definitivamente. Dentro de este proceso se pueden distinguir varias etapas:

Lectura de aproximación o pre-lectura, el estudiante deberá ser capaz de interpretar las claves del paratexto. Elementos icónicos (que organizan la lectura y a veces amplían o aclaran la información) Ilustraciones, gráficos, esquemas Diseño tipográfico y de tapas Bloques tipográficos (columnas, epígrafes) Paginación y márgenes

Elementos verbales (que se encuentran en torno al texto) Tapa, contratapa, solapa Primera plana de los diarios Colofón, con el nombre de la imprenta, fecha de impresión, etc.)

Enseñemos a nuestros alumnos a tener en cuenta estos elementos del paratexto, ya que son estrategias de lectura que le servirán para anticipar el contenido del texto. El título, por ejemplo, suele adelantar información acerca del tema o del género de la obra. Cuántas veces para comprar un libro utilizamos estas estrategias, o también cuando buscamos rápidamente información relevante sobre algún tema en alguna biblioteca.

El índice muestra la organización interna del texto, indicando capítulos, subtítulos; los alumnos tienen que aprender a utilizarlo para buscar información relevante.

Si el índice es alfabético no tendrán problemas para utilizarlo, excepto los alumnos de Nivel Inicial. Si el índice es temático, tendremos que pedirles que observen si su organización es paralela o jerarquizada.

Si es paralela los alumnos tendrán que leerlo desde el principio para buscar la información que realmente precisan. Si es jerarquizado, los temas aparecerán agrupados debajo de algunos títulos. Tendremos que hacerles reparar en la clase de letra, el tamaño y el color. Leerán con detenimiento los títulos hasta encontrar uno dentro del cual piensen que está el subtema que buscan.

El prólogo cumple diferentes funciones: resume o explica el contenido del texto, destaca su importancia; describe a veces cómo compuso el autor la obra, etc. El epígrafe (cita de otro autor) suele encabezar el texto o cada capítulo y es un comentario anticipado de lo que el lector va a leer o un concepto de otro autor que justifica y otorga autoridad al escrito.

La tipografía, los colores utilizados, también ayudan a transmitir expresión al texto, destacando palabras o frases (lo vemos fundamentalmente en la primera plana de los diarios). Consideramos de fundamental importancia que los materiales utilizados por los alumnos conserven su formato original o, en el caso de tratarse de fotocopias, estén acompañadas de los paratextos correspondientes (tapa, contratapa, índice, etc.)

Si buscamos libros que contengan alguna información específica para un trabajo de investigación, exploraremos índices, títulos, portadas, etc. Si queremos profundizar en la comprensión del texto, destacaremos las notas a pie de página, las ilustraciones, los esquemas y gráficos, etc.

El trabajo de observación de paratextos, tanto de los elementos icónicos como de los verbales, se puede comenzar desde Nivel Inicial. Tanto en la biblioteca

del aula como en la de la escuela podemos organizar juegos con los más chiquitos, los que todavía no saben leer:

explorar las tapas de enciclopedias o revistas informativas y observar las imágenes: ¿Cuáles serán los libros que nos cuentan sobre la vida de los animales, cuáles sobre las plantas, etc. Los podemos dividir en grupos y darles diferentes consignas: explorar los libros y buscar: el que tenga el título más largo o el más cortito el que tenga más colores en sus tapas el que tenga fotos del autor o autora en la contratapa y datos sobre su vida el que tenga mayor número de páginas el más chiquito de la biblioteca o el más grande de todos.

Otra de las estrategias de anticipación que el lector desplegará en esta etapa será la de predecir la información que contendrá el texto de acuerdo a su formato o estructura esquemática.

Según el tipo de texto que abordemos, la organización del contenido tendrá una estructura o formato diferente. Cuanto más conozcamos acerca de la manera de organizar un texto, más y mejor podremos comprenderlo y también producirlo.

Si realizamos actividades sostenidas de observación de formatos textuales, hasta los más chiquitos podrán darse cuenta y anticipar de qué tipo de texto se trata. Jugaremos a ordenar en la biblioteca de la sala revistas, prospectos médicos, folletos, diarios, libros de poesías, de cuentos, novelas. Aunque todavía no sepan leer o lo hagan con dificultad, ya estarán “adiestrados” para seleccionar cual portador tendrán delante de sus ojos y qué tipo de información contendrá.

A su vez hay que tener en cuenta que algunos portadores pueden ser portadores y formatos a la vez. Este es el caso de los prospectos, las recetas médicas y las cartas que pueden también encontrarse transcritos en diversos portadores.

Lectura comprensiva propiamente dicha

En esta etapa, el lector utilizará estrategias que tiendan a analizar el texto y la significación global del mismo, para lo cual realizará varias actividades simultáneamente: . distinguir ideas principales de secundarias . relacionar significados . organizar secuencias . reconocer relaciones anafóricas (que relacionan ciertos párrafos o conceptos con lo dicho en el texto anteriormente) o catafóricas (relacionan conceptos con lo que se mencionará con posterioridad) . distinguir entre hechos figurados y reales . analizar los propósitos del autor.

Las principales dificultades que se encuentran en esta etapa están relacionadas con el desconocimiento del léxico empleado por el autor, la ausencia de saberes previos sobre el tema tratado o la falta de motivación.

También el desconocimiento de los alumnos acerca de algunos elementos que otorgan cohesión gramatical o léxica al texto oscurecen su sentido y lo tornan muy confuso e inaccesible. Es muy importante entonces reparar en las características que deberá reunir un texto para que sea comprensible, a saber: coherencia, conectividad y cohesión.

1.- coherencia: es la característica que confiere unidad al texto. El significado global del texto se da por:

a la macro estructura semántica: son las relaciones jerárquicas entre oraciones y secuencias a partir del tema. Estas relaciones se establecen a partir de los conectores, elementos textuales que guían la interpretación e indican el tipo de relación que el emisor establece entre las proposiciones. Pueden desempeñar este rol palabras como conjunciones (y, pero, pues, por lo tanto), adverbios (ahora, además, finalmente, luego), giros adverbiales (poco después, mientras tanto, nunca más) o fórmulas convencionales como: por el hecho de que, a fin de que, a pesar de que, etc.

Algunos conectores indican que la idea fundamental se va desarrollando (son palabras de avance): por eso, asimismo, y, además, también, entonces, más tarde, pues, porque, por consiguiente. Otros indican una objeción o un giro en lo que antes se dijo (son palabras de retroceso): pero, sin embargo, por el contrario, aunque, no obstante, a pesar de. Un último tipo indica que la idea principal va llegando a su fin (son palabras de resumen): en consecuencia, finalmente, por último, resumiendo sintetizando, en conclusión.

Todo texto se organiza en torno a un tema que le confiere unidad semántica. Este tema se desglosa a su vez en una secuencia de temas subordinados a él. Por lo general, no nos referimos al sentido de las oraciones individuales, sino al discurso como un todo o de fragmentos más o menos grandes como, por ejemplo, párrafos o capítulos del discurso. Este tema del discurso se hará explícito, por lo tanto, en términos de un cierto tipo de estructura semántica. Puesto que tales estructuras semánticas aparentemente no se expresan en oraciones individuales sino en secuencias completas de oraciones, hablaremos de macro estructuras semánticas.

Las macro estructuras semánticas son la reconstrucción teórica de nociones como tema o asunto del discurso....T.A. van Dijk, Estructuras y funciones del discurso, México, Siglo XXI, 1980, p.43)

Cuando resumimos un texto elaboramos macro estructuras (contextos globalizados). Puede haber resúmenes o macro estructuras de párrafos o de una obra completa. Los títulos son los resúmenes o macro estructuras más generales que puede formular un autor.

El descubrimiento de la macroestructura semántica y su incidencia en la comprensión de textos ha conducido a que en la actualidad se revalorice la práctica del resumen. Esta es una herramienta muy eficaz para que los docentes abordemos el análisis de textos periodísticos, ya que en los mismos se anticipa el contenido del texto a través de macroestructuras con diferentes grados de generalidad: volanta, título, copete, primer párrafo.

Conectividad: es la coherencia entre una oración del texto y la anterior o la siguiente. Permite establecer relaciones entre las oraciones e incorporar la información nueva que va apareciendo en el texto. Denominamos progresión temática a esta suma de información, que permite distinguir entre la idea central planteada al comienzo del texto, llamada tema y la información nueva que se va agregando sobre el tema, llamada rema.

El tema, tópico o asunto es lo que ya se ha mencionado en el texto, el conjunto de datos conocidos.

El rema, comentario o foco son todos los datos que se aportan para que la información avance.

3.- cohesión: es el principio por el cual se conectan entre sí las palabras que forman parte de un texto e incluye todos los procedimientos que sirven para marcar relaciones entre los elementos superficiales del mismo. Es decir que la cohesión de un texto está dada por la presencia de expresiones cuya interpretación depende de la interpretación de otras expresiones del texto. Dichas expresiones permiten evitar repeticiones de palabras.

En los textos encontramos dos tipos de cohesión: gramatical y léxica . La cohesión gramatical está constituida por: elementos de referencia (pronombres que reemplazan sustantivos como este, ese o aquel, lo, el o la cual, etc; artículos que ayudan a identificar el género y número de las palabras, etc.) elipsis verbal o nominal.

La más importante fuente de cohesión textual son las anáforas, expresiones cuya interpretación depende de la interpretación de otra expresión que aparece previamente en un texto (denominada antecedente de la anáfora), siendo anáfora y antecedente co-referenciales. Pedro quería prestar a María algo de dinero (2) Ella estaba en aprietos y realmente lo necesitaba.

Las anáforas pronominales ella y lo deben interpretarse relacionándolas con sus antecedentes, que son María y algo de dinero. Estos lazos de cohesión contribuyen al hecho de que las oraciones (1) y (2) constituyan un fragmento de texto coherente..."

El procesamiento de las anáforas consiste en establecer la conexión mental necesaria entre la anáfora y su antecedente en el texto.

Hay dos tipos principales de expresiones anafóricas: anáforas pronominales (él, ella, le, lo, etc.) Ejemplo: Martín y Laura son muy amigos. El le cuenta a ella todos sus secretos. . Anáforas nominales (expresiones que reemplazan a otras como equivalentes). Ejemplo: Juan Pablo II oró por la paz del mundo. El Pontífice congregó a una multitud en la plaza de San Pedro.

Con respecto a la cohesión léxica está constituida por repeticiones, que pueden ser paráfrasis, sinónimos o palabras generalizadoras (expresiones como "en general", "en síntesis", etc.)

Actividades posibles 1.- Seleccione un texto. Reelabore el mismo utilizando elipsis verbales o nominales, elementos de referencia (pronombres sustitutos), anáforas nominales, paráfrasis. Vuelva a releerlo reflexionando sobre el grado de cohesión gramatical y léxica obtenido. 2.- Seleccione un texto descriptivo (de un paisaje o escena) o un retrato. Reelabore el texto, cambiando su sentido mediante el reemplazo de palabras seleccionadas previamente por antónimos.

ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA EL TRABAJO EN EL AULA

Para trabajar la cohesión gramatical:

Reconocer a quién se refiere el pronombre personal y el pronombre posesivo en un texto. . reemplazar en un texto determinadas palabras por pronombres teniendo en cuenta el contexto . introducir conectores en un texto . reemplazar signos de puntuación por conectores . realizar ejercicios de completamiento de un texto donde hay que coordinar mediante nexos adversativos (palabras de retroceso) . el mismo ejercicio anterior pero coordinando con palabras de avance o utilizando palabras de resumen o la combinación de ambas.



Para trabajar la cohesión léxica:

Reelaborar párrafos de un texto o textos completos con palabras propias de los alumnos (paráfrasis) . cambiar el sentido de un texto reemplazando las palabras subrayadas por antónimos.

Estrategias para el desarrollo del vocabulario

Diversos estudios indican que los estudiantes de secundaria, para seguir sus estudios con normalidad, deberían aprender de 2.700 a 3.000 palabras al año. Este es un trabajo que comienza en el nivel inicial y es de particular relevancia en el nivel primario, ya que es imposible la comprensión global de un texto si se desconoce gran parte del vocabulario que se utiliza en el mismo.

El vocabulario de reconocimiento está constituido por el conjunto de palabras que una persona es capaz de pronunciar o leer. El vocabulario de significado es el conjunto de palabras que una persona comprende y es capaz de utilizar. ¿Cómo se puede adquirir un vocabulario tan amplio? Las respuestas son varias, pero todas dependen de un trabajo sistemático y continuo por parte del docente: leer mucho y todo tipo de textos, extraer el significado a partir del contexto, utilizar el vocabulario aprendido, utilizar el diccionario.

Es frecuente la comprensión de la idea esencial de un texto aunque no se comprendan todas sus palabras. Adquirir las estrategias para inferir significado a partir de las claves del contexto no es fácil y requiere tiempo y esfuerzo. Algunos elementos que tenemos que tener en cuenta son:

Al encontrar una palabra desconocida, hay que leer hasta el final de la frase. Esto permite decidir si la palabra tiene un significado relevante o no para la comprensión lectora.

Si la palabra es importante, hay que releer la frase, procurando inferir el significado a partir del contexto.

Si el contexto no permite una clara comprensión, hay que recurrir a un análisis de la palabra: prefijos, sufijos, raíz, etc. (estrategia a utilizar con alumnos más avanzados).

Si todavía no se comprende la palabra, se recurre al diccionario. El empleo del diccionario debe ser continuo durante toda la Educación General Básica; hay que enseñarles cómo utilizarlo (procedimiento, ordenación, abreviaturas, estructura, anexos, etc.).

El diccionario se utiliza durante el proceso de lectura y en cada una de las materias de estudio, no solo en el área de Lengua y Literatura. No es aconsejable dar listas de palabras a los alumnos para que las busquen en el diccionario; es una actividad aburrida y desmotivadora. Además, las palabras fuera de contexto no tienen sentido.

Una vez comprendido el significado, hay que volver al texto para comprobar que tiene sentido. A veces la acepción que seleccionamos en el diccionario no es la adecuada para el contexto donde se encuentra determinado término y hay que volver a buscar la adecuada.

Debemos aclarar que no es suficiente con haber leído, buscado en el diccionario o escuchado una palabra para conocerla, es necesario incorporarla a nuestro vocabulario. Conviene insistir en que los alumnos utilicen las nuevas palabras en oraciones o textos, en resúmenes o argumentaciones. Saber emplear el vocabulario incorporado supone la consolidación del conocimiento.

Algunas propuestas didácticas basadas en el análisis del léxico La mayoría de las propuestas que abordaré a continuación tienen por objetivo la formación y adquisición de vocabulario específico de distintos campos y la facilitación del reconocimiento léxico durante el proceso de comprensión lectora por medio de la activación de esquemas de conocimiento como parte del mismo proceso. Aclaro además que las siguientes actividades de análisis semántico aplicado al léxico sirven también como herramientas en el proceso para generar ideas para la producción de textos. a.- Grillas de rasgos semánticos

Según S. Pittelman (1991) propone:

como una actividad de prelectura, la elaboración de grillas de rasgos semánticos, que ayudan a movilizar los conocimientos previos de los lectores en relación con el tema del texto. A su vez, estas grillas introducen previamente el vocabulario fundamental del texto, facilitando de este modo la comprensión. Los autores dan una secuencia de pasos para llevar a cabo el análisis de rasgos semánticos en clase:

Seleccionar una categoría. Se pueden confeccionar grillas de análisis de rasgos semánticos para la mayor parte de las categorías de palabras. Sin embargo, en las primeras experiencias de los alumnos con el ARS (análisis de rasgos semánticos) conviene elegir categorías que sean concretas y con las cuales ellos estén familiarizados.

Categorías aptas para un primer contacto con el procedimiento de ARS son, por ejemplo, Herramientas, Animales Domésticos y Frutas. A medida que los alumnos se familiarizan con la técnica, se pueden introducir categorías más abstractas como Gobierno, Comunicación o Sentimientos.

Hacer una lista de palabras de la categoría. Del lado izquierdo de una cartulina o papel grande (o de una pizarra o de una transparencia de proyector), anotar una lista de dos o tres palabras que designen conceptos y objetos relacionados con la categoría. Estas palabras deben ser conocidas para los alumnos.

Hacer una lista de rasgos. En hilera horizontal, en la parte superior del cuadro, anotar dos o tres rasgos (cualidades, características o propiedades) compartidas por algunas de esas palabras. Pedir a los alumnos que sugieran otros rasgos y añadirlos a la hilera superior.

Para la mayor parte de las categorías, la lista de rasgos que aparezcan va a ser bastante extensa. En esta etapa, sin embargo, conviene empezar con unos pocos, y permitir más adelante que los estudiantes agreguen más. En el modelo de grilla de ARS para vehículos los rasgos iniciales fueron: dos rueda, cuatro ruedas, más de cuatro ruedas, motor..

Determinar la posesión del rasgo. Guiar a los estudiantes en el trabajo con la matriz, pidiéndoles que decidan cuál, de cada uno de las palabras listadas a la izquierda de la grilla, posee generalmente cada uno de los rasgos o características listados en la parte superior.

Pese a que no siempre los rasgos de las palabras son verdaderamente dicotómicos, se usa el signo más cuando la palabra posee, usual o sustancialmente, el rasgo, y un signo menos en el caso contrario. En la grilla de ARS sobre Vehículos, por ejemplo, se inscribe un signo más para indicar que los automóviles por lo general se alimentan con nafta, aunque existen algunos que los hacen por el sistema diesel. Cuando los alumnos no están seguros de si determinada palabra posee determinado rasgo, puede ponerse en el casillero correspondiente de la grilla un signo de interrogación; el signo sirve para mantener ocupado el lugar, pero además plantea un eje de discusión y orienta la investigación de los estudiantes hacia aquellos puntos que requieren una mayor elucidación.

5. Añadir más palabras y rasgos. Pedir a los alumnos que indiquen otras palabras que correspondan a la categoría, y otros rasgos que se apliquen a las palabras listadas. A medida que aparecen las propuestas, añadir las en la grilla. Esta actividad de ampliación de la matriz ayuda a los alumnos a aumentar el vocabulario y a desarrollar más sus habilidades de categorización.. Cuanto más

activamente participan los alumnos en la selección de las palabras y de los rasgos, más efectiva será la estrategia.....

6.Completar la grilla. Guiar a los alumnos en la tarea de completar el cuadro con signos más, menos o signos de interrogación. Sugerirles que consulten textos de referencia, como diccionarios y enciclopedias para verificar sus respuestas.

7.Examinar y comentar la grilla. Proponer a los alumnos que examinen atentamente la grilla completada, observando las similitudes y diferencias que hay entre las palabras de una categoría. Por ejemplo, en el caso de los vehículos, ellos pueden notar que aunque existen diferencias entre el bote de remos, el velero y la lancha de motor, los tres comparten rasgos similares. Al mismo tiempo, los tres se diferencian de los otros vehículos de la lista en que son los únicos que se desplazan por el agua.

Es importante dar a los estudiantes la posibilidad de realizar este tipo de observaciones acerca de los elementos de una categoría y orientarlos para que formulen generalizaciones sobre las palabras y par que perciban en que reside la singularidad de cada una...”

CONDICIONANTES DE LA COMPRENSIÓN

La comprensión de cada lector está condicionada por un cierto número de factores que han de tenerse en cuenta al entrenar la comprensión: Comprendamos estos factores observando el siguiente esquema podemos darnos cuenta cuanta importancia tiene tomar estos cinco puntos para la lectura comprensiva.



El tipo de texto: exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas.

Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto.

El lenguaje oral: un factor importante que los profesores han de considerar al entrenar la comprensión lectora es la habilidad oral de un alumno y su capacidad lectora. La habilidad oral de un alumno está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas.

El lenguaje oral y el vocabulario oral configuran los cimientos sobre los cuales se va edificando luego el vocabulario lector, que es un factor relevante para la comprensión. Por tanto, el alumno carente de un buen vocabulario oral estará limitado para desarrollar un vocabulario con sentido suficientemente amplio, lo cual, a su vez, habrá de limitarlo en la comprensión de textos.

Las actitudes: las actitudes de un alumno hacia la lectura pueden influir en su comprensión del texto. Puede que el alumno en una actitud negativa posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su actitud general habrá de interferir con el uso que haga de tales habilidades.

Las actitudes y creencias que un individuo se va forjando en relación con varios temas en particular pueden afectar a su forma de comprenderlos.

El propósito de la lectura: el propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender (atención selectiva)

El estado físico y afectivo general.

Dentro de las actitudes que condicionan la lectura consideramos la más importante la motivación, por ello le dedicaremos una atención especial.

Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido. Para esto, es necesario que el niño sepa qué debe hacer, que se sienta capaz de hacerlo y que encuentre interesante lo que se le propone que haga.

La primera condición remite a los objetivos que presiden la lectura, las otras dos se pueden analizar conjuntamente.

Un factor que contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que éste le ofrezca al alumno unos retos que pueda afrontar. Así, parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática o contenido deberían resultar en mayor o menor grado familiares al

lector; en una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él.



También hay que tener en cuenta que hay situaciones de lectura más motivadoras que otras; por ejemplo, la práctica de una lectura fragmentada, muy frecuente en las escuelas, es más adecuada para trabajar la lectura en determinados aspectos que para que los niños lean. En cualquier caso, este tipo de lectura nunca debería ser utilizado en exclusividad.

Las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales: es decir, aquellas en las que el niño lee para evadirse para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de biblioteca o acude a ella. O aquellas otras en las que con un objetivo claro aborda un texto y puede manejarlo a su antojo, sin la presión de una audiencia.

La motivación está estrechamente relacionada con las relaciones afectivas que los alumnos puedan ir estableciendo con la lengua escrita. Esta debería ser mimada en la escuela, y mimados los conocimientos y progresos de los niños entorno a ella. Aunque muchas veces se atiende sobre todo a la presencia y funcionalidad de lo escrito en el aula, esta vinculación positiva se establece

principalmente cuando el alumno ve que sus profesores y las personas significativas para él, valoran, usan y disfrutan de la lectura y la escritura y, por supuesto, cuando él mismo puede disfrutar con su aprendizaje y dominio.

Para que un niño se sienta implicado en la tarea de la lectura o simplemente para que se sienta motivado hacia ella, necesita tener unos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos, que no va a consistir en un desastre total. No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Sólo con ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante.



Motivar a los niños para leer, por lo tanto, no consiste en que el maestro diga: “¡fantástico! ¡vamos a leer!” sino en que lo digan o lo piensen ellos. Esto se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos alumnos, evitando situaciones en las que prime la competición entre los niños, y promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación (situaciones de lectura silenciosa, por ejemplo)

A continuación, nos centraremos en los factores que condicionan la comprensión desde el punto de vista del lector:

Según Foucambert (1976): opina lo siguiente:

La intención de la lectura: determinará, por una parte, la forma en que el lector abordará el escrito y, por otra, el nivel de comprensión que tolerará o exigirá para dar por buena su lectura. Desde este punto de vista, caracteriza las diferentes maneras de abordar el escrito según el objetivo de lectura. Con una cierta mezcla de criterios, las divide en:

lectura silenciosa integral: cuando se lee un texto entero con el mismo tipo básico de actitud lectora.

Lectura selectiva: guiada por un propósito ordenador o para extraer una vaga idea global. Se caracteriza por la combinación de lectura rápida de algunos pasajes y de lectura atenta a otros.

Lectura exploratoria: producida a saltos para encontrar un pasaje, una información determinada.

Lectura lenta: para disfrutar de los aspectos formales del texto, para recrear sus características incluso fónicas aunque sea interiormente.

Lectura informativa: de búsqueda rápida de una información puntual tal como un teléfono en el listín, un acto en un programa, una palabra en el diccionario, etc...

Los conocimientos aportados por el lector: el lector debe poseer conocimientos de tipo muy variado para poder abordar con éxito su lectura. La comprensión del texto resulta muy determinada por su capacidad de escoger y de activar todos los esquemas de conocimiento pertinentes para un texto concreto. Los conocimientos previos que el lector utiliza se pueden

describir agrupados en dos apartados: el conocimiento de la situación comunicativa- los conocimientos sobre el texto escrito:

- conocimientos paralingüísticos.
- Conocimientos de las relaciones grafofónicas.
- Conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos.
- Conocimientos textuales.
- Conocimientos sobre el mundo: tal como afirman Schank y Abelson (1977). Por ejemplo, las noticias del periódico son un buen ejemplo para constatar la necesidad de conocimiento previo, ya que casi siempre apelan a la información que el lector ya posee sobre los conocimientos que tratan.

HABILIDADES DE COMPRESIÓN

Los datos de que disponemos hasta ahora permite sostener claramente la idea de que la comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto. Con todo, hay ciertas habilidades que pueden inculcarse a los alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo.

Una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad (Harris y Hodges, 1981).

La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basado en las habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar.

El hecho de enseñar a un alumno estas facetas de la comprensión mejora, en teoría, el proceso global de comprensión.

Numerosos estudios han hecho el intento de identificar las habilidades de comprensión lectora (Davis, 1986, 1972; Spearritt, 1972; Trondike, 1973), pero

el examen detallado de tales estudios revela que no todos los autores llegaron a aislar e identificar las mismas habilidades. La única de ellas que apareció en tres de los cuatro estudios mencionados fue la de identificación del significado de las palabras.

El proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes. Aparte lo cual, la forma en que dos personas hacen uso de las habilidades y procesos que les han sido enseñados como parte de la comprensión lectora también difiere.

Así pues, es poco probable que ningún cuerpo de investigaciones consiga nunca validar un listado definitivo de habilidades de comprensión y postularlas como las habilidades que es imprescindible enseñar.

Dado que la comprensión es un proceso es preciso enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la información previa de que dispone.

El programa para desarrollar la comprensión lectora es bastante más complejo que el de enseñar habilidades aisladas, pues supone enseñar a los lectores el “proceso” de comprender y cómo incrementarlo.

Los profesores han de enseñar tales habilidades desde una perspectiva programada, sumando a sus estrategias de enseñanza los procesos reales que tienen lugar, más que unas cuantas habilidades de comprensión independientes entre sí.

La definición de comprensión, como ya hemos dicho anteriormente, es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto, dicho proceso depende de que el lector sea capaz de:

Entender cómo han hecho un autor o autora determinados para estructura sus ideas y la información en el texto. Hay dos tipos fundamentales de textos: narrativos y expositivos.

Relacionar las ideas y la información extraídas del texto con las ideas o información que el lector ha almacenado ya en su mente. Estos son los llamados esquemas que el lector ha ido desarrollando con la experiencia.

El esquema siguiente resume las habilidades y procesos que han de enseñarse en los programas de comprensión, y está dividido en dos secciones

Fundamentales: las habilidades y procesos relacionados con ciertas claves que permiten entender el texto, y las que se utilizan para relacionar el texto con las experiencias pasadas. Mi pelo es lacio

Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto
Habilidades de vocabulario: para enseñar a los alumnos aquellas habilidades que les permitirán determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras. Tales habilidades incluyen:

Claves contextuales: el lector recurre a las palabras que conoce para determinar el significado de alguna palabra desconocida.

Análisis estructural: el lector recurre a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras. Habilidades de uso del diccionario.

Identificación de la información relevante en el texto: son las habilidades que permiten identificar en el texto la información relevante para los propósitos de la lectura. Tales habilidades incluyen:

Identificación de los detalles narrativos relevantes: el lector recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración.

Identificación de la relación entre los hechos de una narración: tras identificar los elementos fundamentales de un relato, el lector determina cómo se relacionan para comprender globalmente la historia. Para ello, el niño o niña han de entender los siguientes procesos: causa y efecto y secuencia.

Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan.

Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material: el lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas: descripción, agrupación, causa y efecto, aclaración, comparación.

Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas.

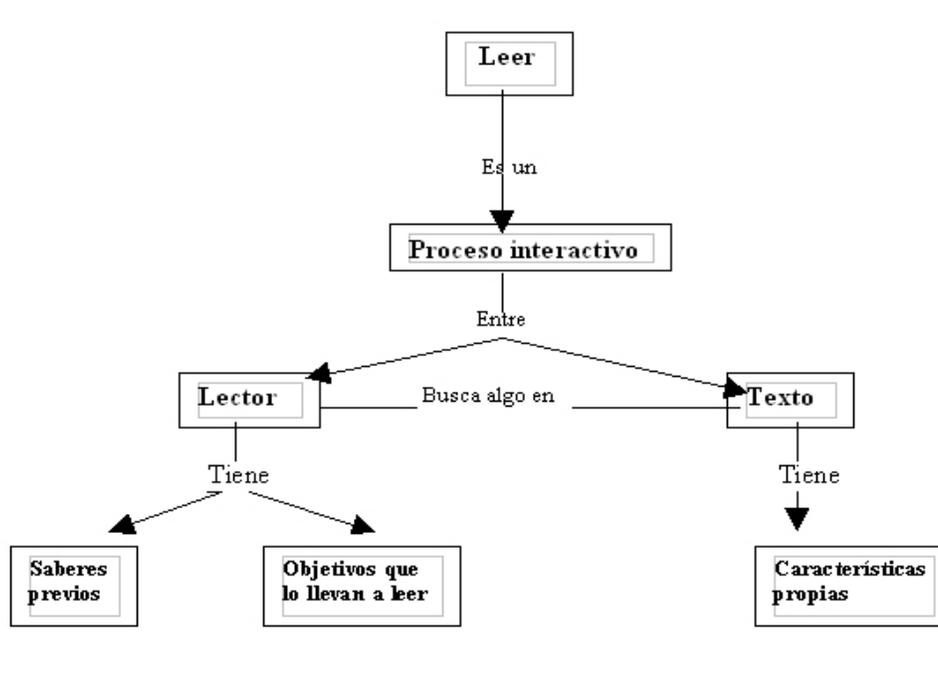
Inferencias: se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explícita en el texto. El alumno deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa.

Lectura crítica: se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguirla opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto.

Regulación: se enseña a los alumnos ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido. Una vez que hayan asimilado tales procesos, serán capaces de clarificar los contenidos a medida que leen. Esto se puede conseguir a través e resúmenes, clarificaciones, formulación de preguntas y predicciones

ESTRATEGIAS DE LECTURA

Las estrategias, al igual que las habilidades, técnicas o destrezas, son procedimientos utilizados para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.



Según Maria Elena Camba(2007)

Sin embargo, lo característico de las estrategias es el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; las estrategias son sospechas inteligentes (Valls, 1990), aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema del que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección (la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe) y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio

comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Esta afirmación tiene varias implicaciones:

si las estrategias de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos.

Si las estrategias son procedimientos de orden elevado implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas.

Es necesario enseñar estrategias de comprensión porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy diferente índole, la mayoría de las veces, distintos de los que se usa cuando se instruye. Estos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad.

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender de todos los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento

y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

Según Maria Elena Camba (1997):

Enseñarles estrategias de comprensión, dotándolos de los recursos necesarios para “aprender a aprender”. Las habilidades que adquirirán tenderán al desarrollo de operaciones como el reconocimiento y jerarquización de ideas, la elaboración de resúmenes, el análisis de la información del texto y la relación y cotejo con sus conocimientos previos, la formulación de hipótesis, la emisión de opiniones, la relación texto e imagen. Todas estas habilidades estarán ligadas con los niveles de comprensión lectora.

Y aquí surge una pregunta: ¿Cómo enseñar a leer comprensivamente en la escuela?

El primer paso para que un alumno inicie el aprendizaje de la lectura es la motivación. Debemos crear en el aula situaciones de lectura auténtica, en las cuales los chicos lean con un propósito específico. Generalmente se imponen textos que carecen de sentido y los chicos no participan en la selección de los mismos.

Texto es un todo semántico –gramatical. Puede ser oral o escrito , según la circunstancia en que se genere.	
El lector para abordarlo, debe interrogarse sobre:	
¿De qué habla el texto? —————▶	Tema
¿Qué dice sobre eso? —————▶	Aspecto que desarrolla del tema
¿Quién lo dice? —————▶	Enunciador o sujeto del mensaje
¿A quién lo dice? —————▶	Destinatario o receptor del mensaje
¿Qué le dice? —————▶	Objeto del mensaje
¿Para qué lo dice? —————▶	Propósito del mensaje, funcionalidad
¿Dónde, cuándo lo dice? —————▶	Realidad desde la que se plasma el mensaje
NOTA: Este tipo de cuestionario con los textos se puede hacer desde 1º Grado. Se recomienda ir pasando de las preguntas a la reflexión y sistematizando los procedimientos hasta los años superiores.	

Las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella (motivación, disponibilidad). Facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

Leer es un procedimiento, y al dominio de procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva. Por esto no es suficiente que los alumnos asistan al proceso mediante el cual su profesor les muestra cómo construye sus predicciones, las verifica... hace falta además que sean los propios alumnos los que seleccionen marcas e índices, formulen hipótesis, las verifiquen, construyan interpretaciones, y que sepan que eso es necesario para obtener unos objetivos determinados.

En general hablamos de estrategias para referirnos a secuencias integradas de procedimientos que se adoptan con un determinado propósito. Es decir, las estrategias suponen que el sujeto sigue un plan de acción para resolver una determinada tarea, lo cual le lleva a adoptar una serie de decisiones con arreglo a la representación cognitiva que se tiene de la tarea en cuestión.

Al conocimiento de las propias estrategias se le llama metacognición, es decir, conocimiento acerca de los propios procesos de pensamiento.

La metacognición se incrementa con la edad. Los niños pequeños tienen pocas posibilidades metacognitivas mientras que los mayores son más hábiles a este respecto.

Por otra parte las estrategias metacognitivas son susceptibles de enseñarse; cabe instruir a los niños para que utilicen conscientemente una estrategia adecuada que les ayude a captar mejor los elementos de una tarea, a establecer un plan adecuado para resolverla y a controlar la secuencia de pasos que conlleva la estrategia aplicada.

En este sentido, las estrategias lectoras pueden considerarse como estrategias metacognitivas.

Las investigaciones sugieren que las estrategias lectoras no son inherentes al sistema humano de procesamiento de información sino que implican un proceso de aprendizaje y por lo tanto su mejora depende tanto de la edad como de la historia de aprendizaje de cada uno:

Los sujetos más jóvenes tienden a procesar los textos elemento por elemento; relacionando un gran número de características textuales que son adquiridas sin un procesamiento profundo, a partir de elementos de coherencia superficial.

Los lectores más maduros (no se identifica exactamente con la edad; es la madurez lectora), por el contrario generan gran número de macroproposiciones. Estas macroproposiciones proporcionan una representación jerárquicamente organizada acerca del contenido del texto que no se limita únicamente a conectar proposiciones que aparecen afirmadas únicamente en el texto, sino que realizan una conexión entre esas afirmaciones y sus esquemas de conocimiento previo.

Podemos por tanto concluir que los sujetos con estrategias más eficaces y maduras realizan operaciones destinadas a captar el significado global del texto y a producir una representación organizada, jerárquica y coherente del contenido del pasaje, teniendo en cuenta no solamente el contenido del texto sino también los esquemas de conocimiento del propio sujeto.

Por el contrario, los lectores menos eficaces e inmaduros no producían una integración de los diversos contenidos del texto procesando frase a frase de forma separada y sin relacionar suficientemente el significado del pasaje con sus esquemas de conocimiento previo.

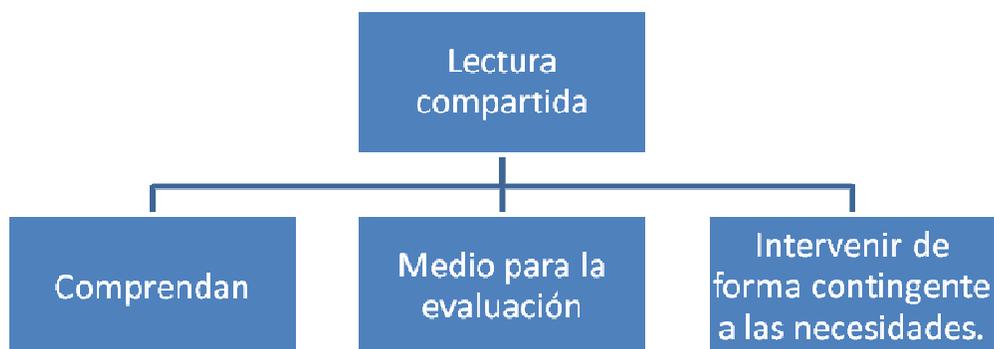
Quizás una de las estrategias más útiles y maduras sea la “estrategia estructural” que consiste en establecer un plan de procesamiento del texto basado en seguir la estructura organizativa de las ideas del texto de forma que se vayan relacionando los detalles más importantes del pasaje con esa estructura.

Los sujetos que no son capaces de utilizar esta estrategia estructural suelen emplear una “estrategia de listado”, propia de los sujetos con dificultades en comprensión y se caracteriza porque no es sistemática, no contiene un plan de procesamiento de texto, y los sujetos se limitan a recordar datos sueltos del contenido del texto

En la lectura compartida se aprende a utilizar una serie de estrategias que deberán formar parte del bagaje del alumno, de modo que pueda utilizarlas de manera autónoma.

Las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que le son útiles para comprender los textos. También deben ser consideradas como el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y del proceso mismo, y en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir de forma contingente a las necesidades que muestran o que infiere de sus alumnos.

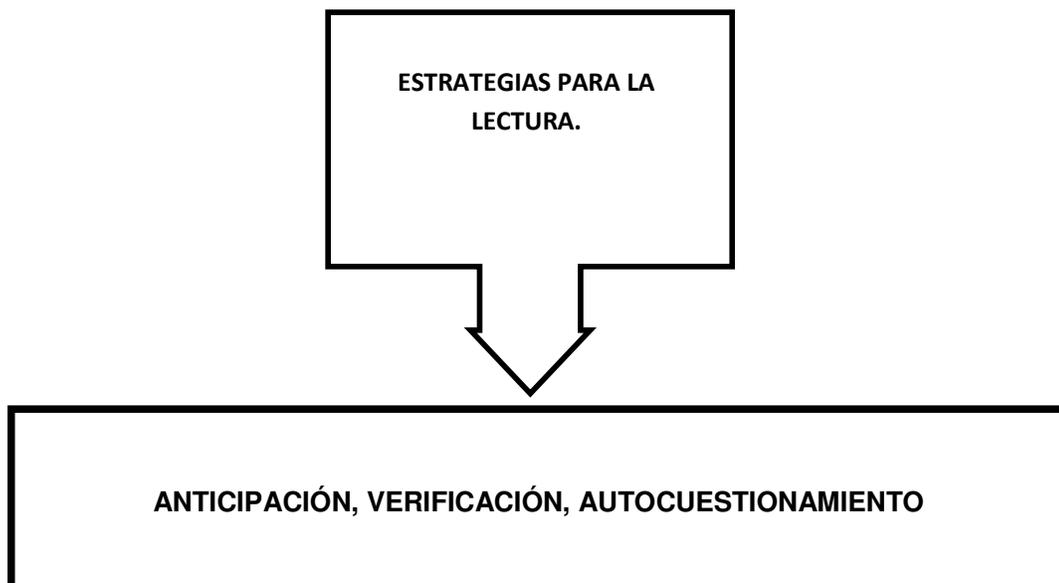
Existe un acuerdo generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes:



- formular predicciones del texto que se va a leer
- plantearse preguntas sobre lo que se ha leído
- aclarar posibles dudas acerca del texto
- resumir las ideas del texto

De lo que se trata es de que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y se implique en un proceso activo de control de la comprensión.

Lo importante es entender que para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión (anticipación, verificación, autocuestionamiento...) no es suficiente con explicarlas, es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad. Las actividades de lectura compartida deben permitir el traspaso de la responsabilidad y el control de la tarea de lectura de manos del profesor (¿de qué creéis que va el texto? ¿alguien puede explicar que es la.....? ¿hay algo que no comprendáis? Como habéis leído, esta leyenda nos habla de...) a manos del alumno.



Es necesario que los alumnos comprendan y usen comprendiendo las estrategias señaladas, y eso puede lograrse con la lectura compartida. Nunca deben convertirse los alumnos en participantes “pasivos” de la lectura, que no responden, actúan pero no interiorizan ni se responsabilizan de esas estrategias u otras. No hay que olvidar que el fin último de toda enseñanza, y también en el caso de la lectura, es que los aprendices dejen de serlo y dominen con autonomía los contenidos que fueron objeto de instrucción.

UN MODELO PARA LA INSTRUCCIÓN DIRECTA

Es posible enseñar las habilidades y procesos de comprensión a través de la instrucción directa es decir, mediante esa porción del programa de lectura que enseña a los alumnos el “cómo hacer” de la lectura. El proceso de instrucción directa es aquel en virtud del cual el maestro: (Duffy, Roehler y Mason, 1984),

- Exhibe, demuestra o modela claramente a los alumnos aquello que han de aprender.
- Les brinda oportunidades de utilizar lo que han aprendido.
- Les brinda el feedback correctivo apropiado y orientación mientras están aprendiendo.

El proceso incluye los siguientes pasos:

Enseñanza. Comunicar a los alumnos lo que van a aprender y ayudarles a relacionarlo con sus experiencias previas. Modelar una habilidad o implementar de un proceso determinado y verbalizar las reflexiones que tienen lugar. promover la práctica guiada de esa habilidad o proceso. Resumir lo que se ha aprendido y verbalizar el cómo y cuándo aplicarlo.

Práctica. Promover la práctica independiente de los alumnos con la habilidad o procesos adquiridos.

Aplicación. Recordar a los alumnos la habilidad, el proceso o la estrategia que deben aplicar o implementar hacer que los alumnos lean el texto seleccionado para determinar su propósito. analizar el texto:

- para evaluar si los alumnos han comprendido el texto seleccionado.
- Para evaluar si los alumnos aplican las habilidades y procesos aprendidos.

Resumir lo que se ha aprendido y la forma de utilizarlo en la lectura. modelar: acto de mostrar o demostrar a los alumnos cómo utilizar una determinada habilidad o proceso y cómo razonar a través de ese proceso.

Se debe enseñar a los alumnos a regular su propia comprensión durante la lectura. Una estrategia básica para ello incluye enseñarles a resumir el contenido, clarificar dudas, hacerse preguntas y predicciones durante la lectura.

HACIA UNA NUEVA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Hasta hace bien poco han sido corrientes una serie de fallos importantes en la instrucción de la comprensión lectora.

Uno de estos errores ha consistido en considerar que había que instruir destrezas o habilidades independientes. Así se intentaba enseñar destrezas de comprensión orientadas al aprendizaje tales como captar ideas principales, resumir, subrayar, realizar esquemas o tomar notas entre otras. Este fallo es consecuencia de considerar a la comprensión lectora como una suma de habilidades parciales.

Otra de las insuficiencias ha consistido en incidir sobre todo en los productos de la comprensión. Es decir, con frecuencia se ha tratado de enseñar tareas observables descuidando los procesos responsables de la realización de esas tareas. Este planteamiento ha estado asociado con la insistencia en aspectos de comprensión literal. Así las preguntas de los profesores tras la lectura de los

estudiantes trataban acerca de la información explícita del texto, sin tener suficientemente en cuenta la comprensión del significado global de aquello que se leía, así como de las inferencias que los estudiantes debían realizar para llegar a esa comprensión global.

El último fallo es que se ha confundido la enseñanza de la comprensión lectora con la práctica de determinadas actividades de comprensión. Esto llevaba a que normalmente el esquema de enseñanza se desarrollase del siguiente modo: lectura del texto, preguntas acerca del mismo y corrección de las contestaciones. Este esquema se puede denominar de “exposición repetida” dentro del cual la enseñanza es una ilusión ya que esta se ha confundido con la mera práctica.

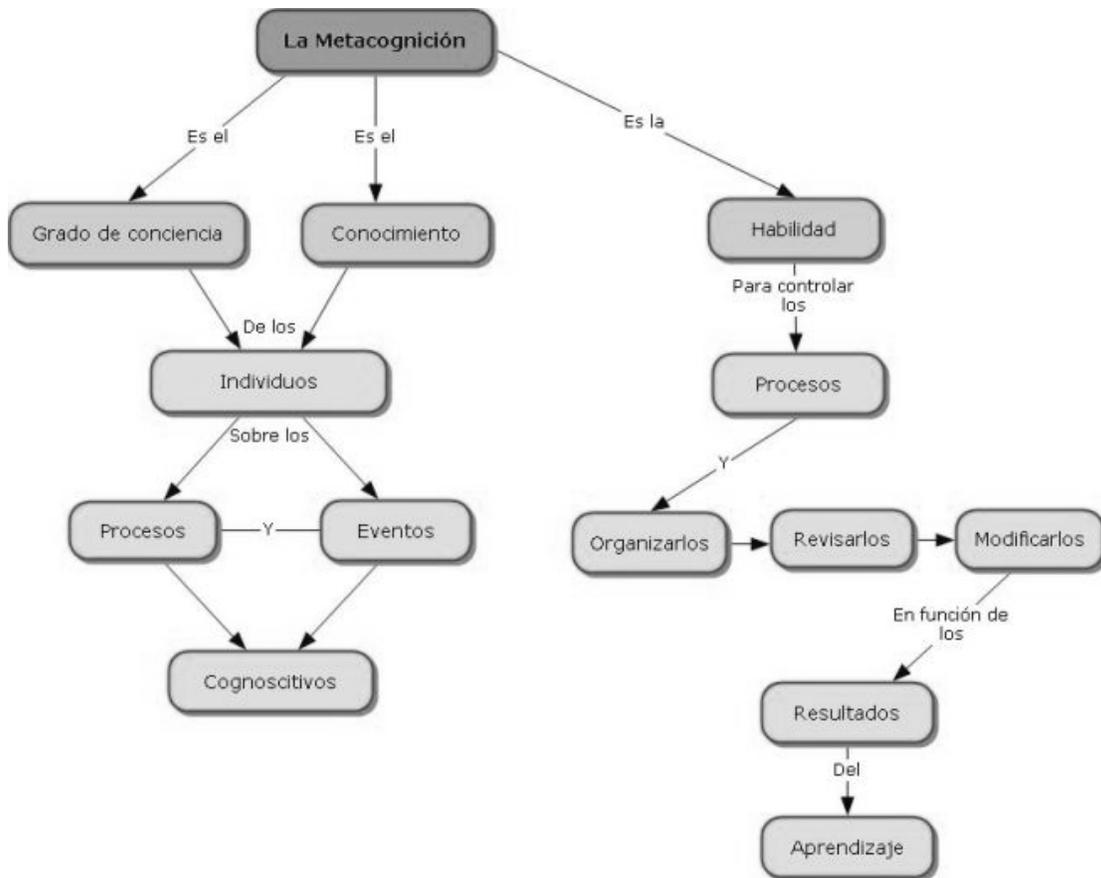
Qué enseñar y cómo enseñar

Aquí exponemos los principios que deben orientar la instrucción en comprensión lectoras dentro del enfoque cognitivo. Estos principios hacen referencia por un lado al contenido de la instrucción y por el otro a los procedimientos metodológicos por los que ha de regirse la enseñanza.

Directrices relativas al contenido de la instrucción: Se trata de responder a la pregunta de qué es lo que hay que enseñar. El contenido debe estar centrado en los dos conjuntos de variables que afectan a la comprensión de los sujetos y de los que ya hemos hablado: esquemas de conocimiento y estrategias metacognitivas del procesamiento de textos

Facilitar el desarrollo de esquemas de conocimiento de los sujetos, los cuales les capaciten para comprender adecuadamente los diferentes tipos de textos

Desarrollar estrategias metacognitivas: Se trata de que los sujetos sean conscientes de los procesos que llevan a cabo para que puedan planificar, dirigir, revisar o evaluar todos los pasos que conducen a una comprensión efectiva.



Directrices relativas a los procedimientos metodológicos que han de orientar la enseñanza: Estas orientaciones van dirigidas a mostrar cómo hay que instruir.

Proporcionar objetivos claros a los estudiantes: Se busca enseñar estrategias metacognitivas de dirección y control del pensamiento. Si los sujetos no tienen clara cuál es la meta a conseguir y cuál es su utilidad, mal pueden poner en marcha los procesos ejecutivos de la comprensión.

El profesor ha de modelar las operaciones cognitivas que realizarán los alumnos: Aquí se trata de un modelado abstracto, que se refiere a conductas abstractas o regidas por leyes como son las estrategias de procesamiento de la información de las que aquí nos ocupamos.

La instrucción se ha de realizar en contextos reales de forma que se favorezca la generalización a situaciones ordinarias de enseñanza aprendizaje: Uno de los fallos de la instrucción tradicional en comprensión y técnicas de estudio era el de practicar una serie de ejercicios para promover conjuntos de habilidades independientes. Se pensaba que proporcionando esta serie de ejercicios a los alumnos ellos mismos generalizarían unas supuestas habilidades a las situaciones ordinarias; pero esto se ha demostrado que no ocurre así.

Los enfoques cognitivos de la instrucción plantean la enseñanza de habilidades que puedan ser fácilmente generalizables, tanto por el material que se utiliza como por el contexto en que se instruye.

El profesor debería proporcionar retroalimentación sobre los procesos de comprensión: En los enfoques tradicionales la retroalimentación del profesor se centra básicamente en los productos de comprensión más que en los procesos. El énfasis recae sobre lo observable y en consecuencia los niños aprenden que lo importante son los productos. Los enfoques cognitivos preocupados fundamentalmente por instruir estrategias deben centrar la retroalimentación del profesor en esas estrategias.

Proporcionar una retroalimentación que favorezca la motivación y las atribuciones de los alumnos hacia el logro: El tipo de retroalimentación tradicional al que nos acabamos de referir no sólo tiene como efecto centrarse sobre todo en los productos del aprendizaje, sino que además hace descansar el control del mismo sobre el profesor en lugar de transferir dicho control al alumno. Este hecho tiene consecuencias en la motivación, ya que el sentimiento de control es altamente motivante. Así pues, un programa de instrucción efectivo debería preocuparse de entrenar en atribuciones sobre

causas internas, tales como la capacidad y el esfuerzo, de forma que se favoreciese el sentimiento de control sobre las propias acciones incrementando la motivación hacia el logro.

Como síntesis de todo lo anterior, podríamos decir que la intervención instruccional que surge de las anteriores pautas encaja dentro de una concepción constructivista de la intervención pedagógica. Se trata de ayudar al alumno a que construya su propio aprendizaje mediante una instrucción que enriquezca los esquemas de conocimiento de los sujetos, así como sus estrategias de procesamiento de textos.

Algunas condiciones para la enseñanza de la lectura.

Partir de lo que los alumnos saben: la escolarización supone un paso muy importante para los niños y niñas al darles la posibilidad de ampliar la experiencia sobre el mundo y sus formas de representación y comunicación. Es la escuela, precisamente, la institución social encargada de ofrecerles la oportunidad de asimilar la modalidad más abstracta de representación verbal, la lengua escrita. Este aprendizaje debe realizarse a través de la reconstrucción progresiva de los conceptos que ellos ya poseen en mayor o menor grado cuando llegan a la escuela. Por ello, la valoración de los conocimientos previos sobre el escrito y la estimulación hacia su continuidad son unas tareas básicas de la escuela que deberá planificar su intervención a partir de la información que cada uno de los alumnos posee sobre la forma y la función del código escrito.

Favorecer la comunicación descontextualizada: un tema ampliamente debatido por los estudios sociolingüísticos aplicados a la educación ha sido el de saber en qué forma y en qué medida las diferencias lingüísticas que presentan los niños y niñas al llegar a la escuela están condicionadas por su medio sociocultural de origen.

Familiarizar a los alumnos con la lengua escrita y crear una relación positiva con el escrito: en relación con el punto anterior, la familiarización de todos los niños y niñas con el mundo de la escritura debe constituir el primer objetivo de la actuación escolar en la enseñanza de la lectura. Para ello se intensificará el contacto de los alumnos con textos escritos en actividades que conserven el sentido y el uso normal de la lectura en nuestra sociedad. La familiarización ha de englobar tanto los objetos de lectura (libros, anuncios, letreros, etc...), como las situaciones de la vida corriente en que se recurre a la lectura (para recordar, para explicar un cuento, etc...)o los lugares donde se produce (en la biblioteca, en la secretaría, etc...).

Fomentar la conciencia metalingüística: otra característica exigida por la comunicación escrita es un nivel elevado de conciencia metalingüística, la cual permite concentrarse en el lenguaje como objeto en sí mismo y no en su caso como vehículo de significado en el interior de una comunicación Aunque los niños y niñas presentan unos determinados niveles de conciencia metalingüística a partir de su dominio oral (pueden preguntar, por ejemplo qué significa *tal* palabra), el acceso al escrito requiere un uso del lenguaje mucho menos transparente que en la comunicación oral y a diferentes niveles de las unidades lingüísticas. (Mattingly, 1972).

Utilizar textos concebidos para su lectura: para enseñar a los alumnos a reconocer y dominar las características lingüísticas y los indicios que facilitan la recepción de un texto es importante que la escuela utilice textos realmente concebidos para ser leídos. A menudo este principio es contradicho por la confección y el uso de materiales escolares que intentan facilitar la lectura de las niñas y niños a través de la propuesta de textos narrativos que ellos conocen en su versión oral o especialmente realizados para el aprendizaje escolar. Esta situación provoca problemas en el aprendizaje de la interpretación del texto porque los niños ya saben su significado si necesidad de interrogarse al respecto y también por la falta de interés que puede tener un tipo de texto tan artificial y simplificado.

Experimentar la diversidad de textos y lecturas: la familiarización con las características del escrito implica tener experiencias con textos variados, de tal forma que se vayan aprendiendo sus características diferenciales, y que la habilidad de lectura puede ejercitarse en todas sus formas según la intención y el texto.

Leer sin tener que oralizar: tradicionalmente, la escuela ha transmitido la idea que leer es oralizar cualquier tipo de texto escrito, unidad tras unidad, sin despegarse jamás de él y a tanta velocidad como sea posible sin cometer equivocaciones.

Así, la oralización del texto, o *lectura en voz alta*, ha sido la principal actividad escolar del primer aprendizaje lector y es también la más utilizada cuando se aborda un texto colectivamente en los cursos superiores. Las situaciones de lectura integrada en el trabajo escolar y en la vida de la clase y de la escuela ofrecen muchas oportunidades, parecidas a las que se ofrecen al adulto, para leer silenciosamente sin necesidad de decir el texto en voz alta.

A pesar de todo, será preciso prever momentos de intercambio entre el maestro y sus alumnos, sea individualmente o en grupo, sobre los textos que han leído o que están leyendo, para saber qué interpretan y cómo resuelven los problemas de comprensión, y también para poder ayudarles y sugerirles formas de proceder más adecuadas, si es preciso. Así pues, sería conveniente provocar a menudo situaciones para hablar de lo que se lee y de cómo se hace, más que dedicar horas y horas simplemente a oralizar textos.

La lectura en voz alta: la lectura en voz alta tiene que ser una actividad presente en la educación lectora, si no es entendida simplemente como la oralización de un texto. Leer en voz alta tiene sentido cuando se considera como una situación de comunicación oral en la que alguien desea transmitir lo que dice un texto a un receptor determinado. Es posible que sea necesario comunicar el resultado de una búsqueda de información a los demás miembros del grupo, que se quiera ofrecer el placer de la realización sonora de un texto

literario o que sea preciso comunicar algo simultáneamente a muchos receptores.

El desarrollo de la información previa y del vocabulario.

La información previa de una persona influye directamente sobre cualquier faceta de su habilidad comprensiva. La investigación y la teoría relacionadas con el desarrollo de la información previa del lector para la comprensión. La adquisición del vocabulario es una faceta específica del desarrollo de la información previa.

Por tanto, el eje de este componente del programa de enseñanza estriba en ayudar al lector a desarrollar la información previa, incluido el vocabulario, requerida para leer determinados textos, considerando la información previa y el vocabulario como elementos relacionados y no como entidades separadas.

Este componente del programa de comprensión no constituye un factor aparte dentro del proceso general de enseñanza. Debe ser, por el contrario, parte integral no sólo de la enseñanza de la lectura, sino de cualquier otra asignatura.

Una de las grandes responsabilidades del maestro en su intento de mejorar la habilidad comprensiva de sus alumnos consiste en desarrollar la información requerida antes de que lean cualquier cosa. A medida que la capacidad lectora de los alumnos va madurando, se apoyan progresivamente en su propia información previa y reconocen la necesidad de contar con información adicional antes de leer otros materiales.

Una parte de esa información previa a desarrollar se relaciona con la experiencia general que un individuo tiene en relación con un tema determinado.

Como ya hemos dicho con anterioridad, conocer el significado de las palabras es un aspecto significativo de la habilidad comprensiva del lector. Así, un

componente fundamental del programa de comprensión ha de consistir en la enseñanza y desarrollo sistemático del vocabulario, como parte de la información previa que se requiere para leer determinados textos y para futuras lecturas. Para esto deberá ayudarse del uso de las distintas habilidades vistas en el apartado anterior.

La construcción de procesos y habilidades.

Para que los alumnos adquieran los procesos y habilidades de comprensión es preciso enseñarles de manera sistemática tales procesos y habilidades. Hemos pasado largo tiempo haciendo preguntas a los alumnos pero no hemos dedicado mayores energías a enseñarles cómo encontrar o deducir las respuestas. El hecho de formular preguntas no es, en sí mismo, una forma de entrenar la comprensión. En vez de limitarse a hacer preguntas, el profesor ha de modelar ante sus alumnos lo que deben aprender. (apartado de habilidades de comprensión)

Esta actividad de modelado es aquella faceta de la enseñanza en la que el profesor demuestra por la vía práctica a sus alumnos cómo implementar los diferentes procesos y aplicar las distintas habilidades de comprensión.

Relación lectura y escritura

El tercer factor a tener en cuenta en un programa de enseñanza de la comprensión lectora es la correlación de las actividades escritas con la comprensión. La investigación ha demostrado claramente lo importante que es la relación entre la lectura y la escritura y los beneficios de correlacionar ambas instancias.

El sujeto que escribe se esfuerza, durante su actividad, por organizar sus ideas de modo que ellas sean comprendidas por el lector. Por su parte, el lector echa un vistazo a lo que alguien ha escrito e intenta determinar cómo es que ha estructurado u organizado el autor las ideas que allí se le presentan. Dado que los procesos de comprensión lectora y de la escritura son tan semejantes, la

correlación de las actividades a desarrollar en ambas áreas hace que ellas se complementen y potencien entre sí. Correlacionar la escritura con la comprensión no significa proporcionarles actividades de escritura que se relacionen con el material que han leído previamente.

Todos los maestros han de asumir su parte de responsabilidad en ese proceso de generar alumnos capacitados para comprender lo que leen. Los profesores de lectura, esa parte del profesorado encargada de enseñar a leer al alumno, pueden y deberían incorporar los tres elementos mencionados a dicho proceso de enseñanza. Los profesores de otras asignaturas, es decir, los responsables de inculcar a los niños un cuerpo de conocimientos referido a un área determinada, han de ayudar continuamente a los alumnos a comprender el texto, orientándolos para que apliquen las habilidades de comprensión y los procesos que han aprendido previamente.

No estamos sugiriendo que los profesores de otras asignaturas deban enseñar formalmente a leer, sino que tengan en cuenta las exigencias que la lectura plantea a sus alumnos cuando traten materias propias de su asignatura. Los profesores de tales asignaturas han de guiar a sus alumnos en la aprehensión del vocabulario especializado y el estilo particular de escritura que suele emplearse en su asignatura y ayudarles a desarrollar la información previa requerida para que comprendan mejor los contenidos de esa área en particular.

No es el mismo tipo de enseñanza que ha de implementar el profesor de lectura: el eje de las clases donde se imparten otras asignaturas descansa en ayudar al alumno a que comprenda el material y aprenda los contenidos que se tratan, mientras que el interés fundamental del profesor de lectura estriba en ayudar al alumno en que adquiera las habilidades de lectura e implemente los procesos involucrados en dicha actividad.

Por lo tanto, para que un programa escolar de lectura sea exhaustivo, todos los profesores deben asumir la responsabilidad que les corresponde en el proceso

de ayudar a los alumnos en su intento de comprender mejor un texto y de aplicar lo que han aprendido a distintos tipos de textos.

RELACIÓN LECTURA Y ESCRITURA

Una de las relaciones entre la lectura y la escritura que buena parte de los investigadores del área han abordado es la del rendimiento en ambas actividades. Varios estudios han demostrado la existencia de una relación moderada entre ambas variables.

La relación no es de tipo causal: la enseñanza de la escritura no mejora necesariamente la lectura y viceversa. Aun así, algunos estudios indican que ciertas actividades escogidas de lectura influyen en el desempeño del alumno al escribir y que ciertas actividades escogidas de escritura influyen recíprocamente en el desempeño durante la lectura.

Las relaciones, entre la lectura y la escritura, que son importantes para la enseñanza pueden determinarse a partir de las semejanzas entre los dos procesos. Tanto la lectura y la escritura son procesos asociados al lenguaje que dependen sustancialmente del lenguaje oral y la información previa con que cuentan los alumnos. El lector acucioso es caracterizado, desde esta perspectiva, como ese individuo que planifica su lectura en torno a un propósito determinado; con ese objetivo en mente, ese individuo reflexiona en torno a lo que va a leer y comienza a activar su información previa relacionada con ese tema. El sujeto escribiente desarrolla un proceso bastante parecido. Primero establece algún proceso de su escritura y luego reflexiona en torno a lo que ya se sabe o precisa saber acerca de ese tema antes de comenzar a escribir.

A continuación, el lector inicia la lectura y elabora o “compone” el significado a la luz de los propósitos que se ha fijado y la información previa de que dispone. Las claves del texto le ayudan a elaborar los distintos significados. El escribiente, por su parte, comienza a escribir y elabora a su vez el significado; su tarea consiste en elaborarlo de tal modo que el lector lo capte luego. A medida que escribe algo sobre el tema elegido, reflexiona en torno a ese tema

y lo desarrolla verdaderamente a medida que reflexiona adicionalmente en torno al tema elegido.

A medida que el lector continúa elaborando nuevos significados, piensa en lo que está leyendo y relee y modifica los significados que van surgiendo cuando ello es preciso. El escribiente, por su parte, hace una revisión para clarificar los significados, reflexionando en torno a lo que ya ha escrito, releyéndolo y reescribiéndolo para que resulte más comprensible.

Finalmente, el lector llega a un punto en el que, al reflexionar sobre lo que ha leído, concluye que el significado “compuesto” en el proceso es la mejor de todas las posibilidades que le plantean. En el caso del escribiente esta fase consiste en desarrollar la copia definitiva. aluden a cada una de estas cuatro etapas que se sigue como: planificación, composición, edición y regulación. Al ceñirse a esas cuatro etapas, el lector y el escribiente no las desarrollan una después de otra, en forma necesariamente secuencial. En el proceso global, avanzan y retroceden de la una a la otra. Pearson y Tierney (1994)

Enseñar a los alumnos a escribir contribuye a mejorar su comprensión lectora haciéndoles más conscientes de la forma en que los autores organizan sus ideas. A medida que aprendan a escribir y organizar sus propias ideas, podrán apreciar y entender mejor cómo organizan otros autores sus propios pensamientos

PARTES FUNDAMENTALES DE LA LECTURA COMPENSIVA

NIVEL LITERAL

Leer literalmente es hacerlo conforme al texto. Podríamos dividir este nivel en dos: lectura literal en un nivel primario (nivel 1)

Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento puede ser: de detalle: identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato; de secuencias: identifica el orden de las acciones; por comparación: identifica caracteres,

tiempos y lugares explícitos; de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Realizamos entonces una lectura elemental: seguimos paso a paso el texto, situamos en determinada época, lugar, identificamos (en el caso de un cuento o una novela) personajes principales y secundarios; nos detenemos en el vocabulario, las expresiones metafóricas. Muchos de los fracasos en la escuela responden al desconocimiento del léxico específico de cada disciplina (por ejemplo el lenguaje matemático) o a la interpretación de ciertos vocablos dentro de determinado contexto.

El alumno tiene que adiestrarse en el significado de los vocablos y cuál es la acepción correcta de las que figuran en el diccionario de acuerdo al significado total de la frase en el cual se halla inserta.

lectura literal en profundidad (nivel 2)

Efectuamos una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal, realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis. La mayor parte de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para textos literarios.

2.- NIVEL INFERENCIAL

Buscamos relaciones que van más allá de lo leído, explicamos el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente; . inferir ideas principales, no incluídas explícitamente; inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otras manera; inferir relaciones de causa y efecto, realizando

hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones; predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no; interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

3.- Nivel Crítico

Emitimos juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

1. de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas; de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;

3. de apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo; 4. de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

La formación de seres críticos es hoy una necesidad vital para la escuela y solo puede desarrollarse en un clima cordial y de libre expresión, en el cual los alumnos puedan argumentar sus opiniones con tranquilidad y respetando a su vez la de sus pares.

4.- Nivel apreciativo

Comprende las dimensiones cognitivas anteriores. Incluye:

1. respuesta emocional al contenido: El lector debe verbalizarla en términos de interés, excitación, aburrimiento, diversión, miedo, odio;

2. identificación con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía; 3. reacciones hacia el uso del lenguaje del autor. 4. símiles y metáforas: se evalúa la capacidad artística del escritor para pintar mediante palabras que el lector puede visualizar, gustar, oír y sentir. Si el texto es literario, tendremos en este nivel que referirnos también a los valores estéticos,

el estilo, los recursos de expresión, etc., pero este es un aspecto que requiere lectores más avezados, por lo que se aconseja practicarlo en cursos superiores.

5.- Nivel Creador

Creamos a partir de la lectura. Incluye cualquier actividad que surja relacionada con el texto: transformar un texto dramático en humorístico, agregar un párrafo descriptivo, autobiografía o diario íntimo de un personaje, cambiar el final al texto, reproducir el diálogo de los personajes y, dramatizando, hacerlos hablar con otro personaje inventado, con personajes de otros cuentos conocidos, imaginar un encuentro con el autor del relato, realizar planteos y debatir con él, cambiar el título del cuento de acuerdo a las múltiples significaciones que un texto tiene, introducir un conflicto que cambie abruptamente el final de la historia, realizar un dibujo, buscar temas musicales que se relacionen con el relato, transformar el texto en una historieta, etc.

Para primer y segundo ciclo es recomendable que los estudiantes tengan en cuenta los tres primeros niveles, en este periodo es cuando el niño es capaz de diferenciar estos tres niveles en una lectura comprensiva, deberemos los docentes desarrollar en sí cada nivel, tanto en los primeros grados como en segundo ciclo para que el estudiante lleve buenas bases para tercer ciclo.

Por lo tanto el niño en los primeros años está relacionado con su nivel de dominio de la lectura en los primeros cursos.

La lectura, es la llave del conocimiento en la sociedad de la información. Creo que es mucho más que eso. Considero que la lectura, como encuentro entre el lector y el texto, es el puente que nos permite saltar del mundo real al mundo de los ideales, de las grandes fantasías que se empeñan en hacer de nuestro mundo un mundo más justo, solidario y humano.

CAPITULO IV: METODOLOGIA



4.1 Ubicación del lugar de la investigación

El Complejo Educativo esta ubicado en el Cantón Tecomapa del Municipio de Metapán, Departamento de Santa Ana, a 4 kilómetros y medio de la ciudad de Metapán y 600 metros al Sur de la Planta de Energía Eléctrica de Cementos de El Salvador sobre la calle al lago de Guija contigua a la Clínica Comunal. [Ver anexo No. 1](#)

4.2 Tipo y diseño general del estudio

La investigación que se realizo fue cualitativa de tipo descriptiva longitudinal por que se llegó al lugar para interactuar y obtener la información que se necesita con las personas objetos de estudio, por lo tanto fue necesario estar en constante comunicación con las personas del Complejo Educativo Los Llanitos El Ronco, Igualmente, se realizaron observaciones que permitan conocer ámbito en el que se desarrollan las personas objeto de esta investigación, lo que se pretende es tener información amplia sobre el tema que se investigo en el lugar, y así tener la información adecuada para dicho estudio que se busca dar respuesta al siguiente problema la influencia de la conciencia fonológica en el alumnado que tiene problemas de comprensión lectora.

4.3Diseño de la muestra:

El Ronco del Cantón Tecomapa, la población total de todos los estudiantes son de 353, provenientes de diferentes comunidades, los estudiantes del primer ciclo de dicho centro escolar, es de 89 estudiantes de la misma se extrajo la muestra que son los alumnos que tienen problemas de comprensión lectora. Dicha muestra quedo distribuida de la siguiente forma: Primer grado cuenta con

una población de 31 estudiantes y la muestra en dicho grado es de 10 alumnos; en segundo grado hay una población de 33 y la muestra extraída es de 10 alumnos; finalmente en tercer grado la población es de 25 y la muestra objeto de estudio esta constituida por 10 estudiantes, haciendo un total de 30 estudiantes.

4.4 Procedimientos para la recolección de la información

Para recoger la información se realizaron contactos con las autoridades del centro escolar en este caso sería la directora del Complejo Educativo Los Llanitos El Ronco, Metapán, para obtener el permiso para realizar la investigación y acordar las fechas y horas que se trabajara con estos estudiantes, y donde se realizará el trabajo de campo.

Alumnos que conforman la muestra para la investigación.

Una vez establecido el contacto, tanto con la directora; así como con la maestra responsable de cada sección y estudiantes que tienen problemas de comprensión lectora, se pudo iniciar con la aplicación de cada uno de los instrumentos se hicieron las evaluaciones y entrevistas tanto a los estudiantes como a las maestras responsables de cada sección y también se pasara una escala de actitudes.

Una vez recolectada la información se pudo iniciar al procesamiento y análisis de la información.

También se reviso diferente literatura que aborda el tema que se desea investigar, documentación de Internet.

OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

OBJETIVO	UNIDAD DE OBSERVACION	VARIABLES	DEFINICION DE LAS VARIABLES
<p>Determinar la influencia de la conciencia fonológica en el alumnado que presenta problemas de comprensión lectora en el primer ciclo del C. E. Caserío Los Llanitos El Ronco, Metapán, durante el tercer periodo de 2009.</p>	<p>Alumnado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia y conciencia fonología • Comprensión lectora 	<p>Influencia:</p> <p>Conciencia Fonológica: es la capacidad del alumnado para reflexionar sobre los segmentos del lenguaje oral. Implica una reflexión sobre segmentos como fonemas, sílabas, palabras o rimas.</p> <p>Comprensión lectora : es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto</p>

OBJETIVO	UNIDAD DE OBSERVACION	VARIABLES	DEFINICION DE LASVARIABLES
<p>Evaluar el desarrollo de la conciencia fonológica en alumnos con problemas de comprensión lectora.</p>	<p>Alumnado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de conciencia fonológica. • Problemas de comprensión lectora. 	<p>Desarrollo de conciencia fonológica: Es la reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado”.</p> <p>Problemas de comprensión lectora: La comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Pearson, 1984). Hay ocasiones en las que los niños o niñas parecen no presentar ningún problema en la lectura, pero sin embargo, la comprensión de los textos leídos no es la adecuada (no recuerdan bien lo leído, no saben resumirlo, etc.).</p>

VARIABLES	INDICADORES	FORMA DE MEDICION O INTERPRETACION	Nº DE OBSERVACIONES	TIEMPO DE OBSERVACION DE LA VARIABLE
Desarrollo de la conciencia fonologica	Alumnos Escala Nominal. Valores: Existente-inexistente.	• Observación y entrevistas	1 Observaciones	2 horas
• Problemas de comprensión lectora.	Alumnos. ESCALA: Nominal Valores: Existente-inexistente	• Observación y escala de actitudes • Evaluación de comprensión lectora	2 observaciones una evaluación	60 minutos

OBJETIVO	UNIDAD DE OBSERVACIÓN	VARIABLES	DEFINICION DE LAS VARIABLES
<ul style="list-style-type: none"> • Comparar el desarrollo de la conciencia fonológica en el alumnado con problemas de comprensión lectora. 	El alumnado Maestros	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las palabras y sonidos de ellas. • Reconocimiento de fonemas 	<p>Reconoce las palabras y sonidos de ellas:</p> <p>Quiere decir, puede traducirse en sonidos y significa algo. palabras se procesan de forma distinta aunque la variación entre ellas es diferentes.</p> <p>Reconocimiento de fonemas:</p> <p>Los fonemas no son sonidos con entidad física, sino abstracciones mentales o abstracciones formales de los sonidos del habla. Es la imagen mental de un sonido.</p>

VARIABLES	INDICADORES	FORMA DE MEDICION O INTERPRETACION	Nº DE OBSERVACIONES	TIEMPO DE OBSERVACION DE LA VARIABLE
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce las palabras y sonidos de ellas. 	Alumnos Escala: Nominal Valores: Si, No.	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista. Evaluación diagnóstica. 	1de observaciones 1 evaluación.	2 horas
Reconocimiento de fonemas	Alumnos Escala Nominal Valores : Si NO	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista Evaluación diagnóstica. 	1 observación 1 Evaluación.	2 horas

4.5 Instrumentos a utilizar

La recolección de información fue posible mediante la interacción y observación directa así como a través de la aplicación de los siguientes instrumentos:

4.5.1 Guía de entrevista para los alumnos

Esta es una entrevista que se aplicó únicamente a los alumnos que forman parte de la muestra de la investigación, con el objetivo de recolectar información que permitió identificar la influencia que tiene la conciencia fonológica en el alumnado con problemas de comprensión lectora. El instrumento consta de una guía de 7 preguntas abiertas. Se administró en una hora estimulada que las maestras se acordó que será a la hora que sus alumnos tienen computación para poder trabajar con la responsable de cada grado.

4.5.2 Guía De Entrevista Para Directora Y Docentes Encargadas

Este instrumento se aplicó a las 3 maestras que laboran en el Complejo Educativo y a la directora, a fin de recolectar información que evidencie las opiniones que tiene al respecto el personal que está a cargo del alumnado objeto de investigación. En esta guía se han considerado siete interrogantes y en la última se da el espacio para que las personas entrevistadas puedan plantear otro punto u otros puntos que el grupo investigador no ha considerado, pero que para ellos es de suma importancia.

4.5.3 Escala De Actitudes Para Alumnos / As

En este instrumento se plantean aspectos en donde el alumnado pueda hacerse una observación interna, de tal forma que pueda expresar sus sentimientos al respecto, con el objetivo de obtener información fidedigna, que permita enriquecer el conocimiento sobre el tema en estudio. Se aplicaron en una hora establecida para que los estudiantes no puedan perder ninguna clase.

4.5.4.1 Guía de observación para los alumnos.

En el siguiente instrumento se observaron los estudiantes según su grado para poder obtener información que sea necesaria para el tema en estudio, se administraron en una hora clase de lenguaje.

4.5.4.2 Evaluaciones A Alumnos Con Problemas De Comprensión Lectora

En el siguiente instrumento se realizaron ítems que nos ayudaron a evaluar la conciencia fonológica y comprensión lectora en los niños con problemas de comprensión lectora. Se administraron en la hora de Educación Física para que el niño no perdiera su clase, en esta evaluación se evaluaron utilizando los programas de Clic. "Fondo Lector. Y evaluación de conciencia fonológica interactiva.

4.6 Procedimientos para el control de calidad de los datos

Para el control de calidad de los datos se aplicaron diferentes instrumentos tales como: guía de entrevista para el alumnado que tiene problemas de comprensión lectora y para el personal docente en cargados de los estudiantes de la institución; guía de observación y escala de actitudes para el alumnado.

La validación de los instrumentos se realizo mediante la consulta a especialistas en redacción, elaboración de instrumentos y contenidos.

Además se realizaron una prueba piloto en un centro educativo Caserio Las Conchas, que reunió las características de la institución en la que se realizara la investigación, es decir que tenia la misma población de alumnos que tengan problemas de comprensión lectora. .

Posteriormente se procedió a la aplicación de cada uno de los instrumentos, garantizando la objetividad y calidad de la información recabada. La persona en cargada de pasar los instrumentos será la persona que realizo dicha investigación.

4.7 Procedimientos para garantizar el aspecto ético de la investigación.

Se mantendrá el anonimato de las personas objeto de esta investigación y para garantizarlo a cada uno de los alumnos que constituyen la muestra de estudio se le asignará un código, que es el que se verá reflejado en los diferentes instrumentos de recolección de información. Así también los datos e información obtenida serán manipulados de forma imparcial.

PLAN DE ANALISIS DE LOS RESULTADOS.

Toda la información recabada se analizará, discutirá, y se confrontará con los planteamientos ya existentes sobre la temática y posteriormente se procederá a la descripción del fenómeno y a la elaboración de una teoría que justifique dicho estudio, así como también se concluirá y recomendará y se darán propuestas que beneficien el estudio y sean útiles para ponerlas en práctica en el Complejo Educativo los Llanitos al respecto.

Se elaborarán tablas en las que se sistematizarán cada uno de los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

Para la realización de la base de datos y análisis de los resultados se utilizarán programas del paquete de office 2007: Microsoft Word y Microsoft Excel principalmente. Y programas de Clic

CAPITULO V: PLAN DE ANALISIS DE LOS RESULTADOS.



RESULTADOS

Análisis de los datos.

Los resultados de la siguiente investigación se presentan de acuerdo al siguiente orden:

A. Análisis descriptivo de los datos de acuerdo a la distribución de los sujetos por porcentaje de acuerdo a cada grado de comprensión lectora que cada estudiante posee en cada grado de estudio.

.B. Análisis comparativo: Tanto de la comprensión lectora como también la conciencia fonológica.

A. Análisis descriptivo

En el Caso de la comprensión Lectora Se analizará dependiendo de los niveles fundamentales que son:

- Nivel literario.
- Nivel Inferencial.
- Nivel de vocabulario.

En el caso de la Conciencia Fonológica se analizara dependiendo de las tres partes importantes que son:

- Conciencia Léxica.
- Conciencia Silábica.
- Conciencia Fonemica.

Tabla 1. Distribución de los estudiantes por grados, según puntaje obtenido en cada evaluación, de comprensión lectora.

Datos obtenidos de primer grado.		
Criterios	Frecuencia	porcentaje
Independiente (optimo)	0	0%
Instruccional (Medio)	3	30%
De Frustración (Bajo)	7	70%

Se puede observar que de los 10 estudiantes de primer grado 7 niños están en un nivel bajo, por lo tanto se puede decir que la posibilidad de que estos estudiantes comprendan lo que leen esta bajo, que no tienen esa habilidad desarrollada, tres de los estudiantes hacen el 30% y están en un nivel medio, de todos los niños evaluados ningún niño Salió en el nivel optimo en lectura comprensiva, esto posiblemente se deba a que debido a su formación y las bases adquiridas no han sido las adecuadas.

Tabla 2. Distribución de los estudiantes por grados, según puntaje obtenido en cada evaluación, de comprensión lectora.

Datos obtenidos de segundo grado		
Criterios	Frecuencia	porcentaje
Independiente (optimo)	0	0%
Instruccional (Medio)	4	40%
De Frustración (Bajo)	6	60%

Observando los datos de la tabla 2 se puede analizar que de los 10 alumnos que realizaron la evaluación de comprensión lectora, 6 de esos niños salieron

en un nivel bajo, esto posiblemente se deba a que no están capacitados para comprender lo que leen y 4 de esos estudiantes comprenden un poco mas lo que leen, por lo consiguiente se puede determinar que mas de la mitad no comprenden lo que lee, quiere quizá que leen solo por leer.

Tabla 3. Distribución de los estudiantes por grados, según puntaje obtenido en cada evaluación, de comprensión lectora

Datos obtenidos de tercer grado.		
Criterios	Frecuencia	Porcentaje
Independiente (optimo)	1	1%
Instruccional (Medio)	2	20%
De Frustración (Bajo)	7	70%

En la tabla 3 se nota que de los 10 estudiantes que realizaron la evaluación en el grado de tercero, 7 estudiantes que hacen el 70% salieron en el nivel bajo y dos de ellos que hacen el 20% salieron en el nivel medio y solamente un niño que salio en nivel optimo quiere decir que este estudiante comprende bien lo que lee. Probablemente los estudiantes que realizaron esta evaluación no tienen las bases de la comprensión lectora bien desarrolladas.

RESULTADOS DE LA EVALUACION DE CONCIENCIA FONOLOGICA.

Los resultados obtenidos en la evaluación de la conciencia fonológica es la siguiente:

Tabla 4. Distribución de los estudiantes por grados, según puntaje obtenido en cada evaluación, de conciencia fonológica.

Datos obtenidos de primer grado.		
Criterios	Frecuencia	Porcentaje
Independiente (optimo)	0	0%
Instruccional (Medio)	0	0%
De Frustración (Bajo)	10	100%

De acuerdo a los resultados de la tabla 4, se puede observar que los estudiantes tienen problemas de conciencia fonológica, el 100% salió bajo, esto quizá sea por esa razón que ellos no comprendan lo que leen. De acuerdo a esos resultados se puede decir que probablemente estos estudiantes no han cursado el grado de preparatoria y por lo tanto podría ser que en la casa no le han desarrollado esas habilidades.

Tabla 5. Distribución de los estudiantes por grados, según puntaje obtenido en cada evaluación, de conciencia fonológica

Datos obtenidos de segundo grado		
Criterios	Frecuencia	Porcentaje
Independiente (optimo)	4	40%
Instruccional (Medio)	6	60%
De Frustración (Bajo)	0	0%

Si se observa la tabla 5, se puede notar que en segundo grado el 60% caen en la escala de medio, quiere decir que mas de la mitad tienen problemas; pero no muchos en la conciencia fonológica, y un 40% esta en la escala de optimo, se puede decir que si tienen una conciencia fonológica.

Tabla 6. Distribución de los estudiantes por grados, según puntaje obtenido en cada evaluación, de comprensión lectora.

Datos obtenidos de Tercer grado.		
Criterios	Frecuencia	Porcentaje
Independiente (optimo)	1	10%
Instruccional (Medio)	6	60%
De Frustración (Bajo)	3	30%

Si se observa la tabla 6, s puede notar que el 60% de los estudiantes caen en la escala de medio, el 30% en la escala baja y el 10% en la escala de optimo, por lo tanto se puede decir que sí presenta problemas de conciencia fonológica, porque no comprendieron las preguntas que se les realizaron en la evaluación.

COMPARACIONES

COMPRESION LECTORA	CONCIENCIA FONOLOGICA.
<ul style="list-style-type: none"> • Comparando resultados podemos decir que hay serios problemas de comprensión lectora en el grado de primero, posiblemente sea que el niño no tiene una buena conciencia fonológica tampoco va a tener una buena comprensión lectora. • Si observamos en los datos obtenidos de la evaluación, podemos decir que en segundo grado los estudiantes evaluados, salen el 60% bajos en la comprensión lectora y el 40% comprende un poco lo que lee, por lo que podemos decir que la mayoría de los estudiantes no tienen esa habilidad de comprender lo que leen. • En tercer grado la comprensión lectora de los estudiantes salen con una comprensión baja. Un 70% quiere decir que se deberá trabajar en esa habilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Igual podemos decir que hay serios problemas de Conciencia Fonológica en primer grado, por los datos obtenidos los estudiantes no tienen esta habilidad desarrollada. • Si observamos en segundo grado la evaluación de conciencia fonológica mas de la mitad tienen problemas y un 40% de esos estudiantes no tienen problemas de conciencia fonológica. • Observamos en tercer grado su escala sale medio y un 30 % sale bajo un 10% no tiene dificultades en la conciencia fonológica , quiere decir que los estudiantes de tercer grado tienen desarrollado la conciencia fonología un 50% por decirlo así

CONCLUSIONES.

Basándose en los resultados de esta investigación se concluye que:

La conciencia fonológica influye mucho en los niños para la comprensión de lecturas, que están son de utilidad para que el alumnado sea capaz de analizar y comprender una lectura.

Es necesario tomar en cuenta a los estudiantes que no poseen las tres etapas de la conciencia fonológica desarrolladas.

Los estudiante no tienen desarrollado, primero la fase de desarrollo de la conciencia léxica. Manipulación de palabras dentro del contexto de la frase, segundo la fase de desarrollo de la conciencia silábica. Y tercero el desarrollo de la conciencia fonémica, ya que en sus evaluaciones salieron deficiente y no porcentaje optimo de las tres fases para que el alumno sea capaz de afrontar problemas de comprensión lectora.

Durante el tercer periodo de 2009 el estudiantado resultó con dificultades en alguna de las tres fases, y en un primer ciclo tiene dificultad en un 63% para lo que es la conciencia fonológica

En cuanto al evaluar el desarrollo de la conciencia fonológica en alumnos con problemas de comprensión lectora, los estudiantes tienen un déficit de desarrollo en cuanto a conciencia fonológica se refiere, en especial en la conciencia fonémica y conciencia léxica.

Al comparar los exámenes tanto de conciencia fonológica como comprensión lectora los resultados evidencian que hay serios problemas de comprensión lectora en el primero grado, ya que el niño no tiene una buena conciencia fonológica tampoco va a tener una buena comprensión lectora.

En los datos obtenidos de la evaluación, en segundo grado los estudiantes evaluados, salen bajos en un 60 % en la comprensión lectora y el 40% comprende un poco lo que lee, por lo que la mayoría de los estudiantes no tienen esa habilidad de comprender lo que leen. En tercer grado su escala sale medio y un 30 % sale bajo un 10% no tiene dificultades en la conciencia fonológica, es decir, los estudiantes de tercer grado tienen desarrollado la conciencia fonológica un 50%. En tercer grado la comprensión lectora de los estudiantes salen con una comprensión baja un 70%. Por lo tanto hay grandes probabilidades que la conciencia fonológica influye en la comprensión lectora, en los niños de primer ciclo.

Desde las primeras lecturas y escrituras infantiles sin ayuda instruccional de la escuela, aunque sí con ayuda indirecta de la diversidad de mensajes escritos a los que está expuesto el niño en una sociedad letrada.; estas primeras aproximaciones a la lengua escrita se puede distinguir, por ejemplo, que el niño, desde los tres o cuatro años, puede diferenciar lo dibujado y lo escrito, saber que algo se puede leer siempre que tenga por lo menos dos o tres letras y que estas sean distintas, , saber que lo escrito en los textos es algo que tiene una utilidad y que, por eso, tiene sentido, etc., lo cierto es que los niños no llegan ignorantes como ingenuamente creemos muchos adultos alfabetizados; los niños tienen algunos conocimientos específicos, aunque todavía no comprenden la naturaleza convencional del sistema alfabético. Son precisamente esos conocimientos e hipótesis iniciales que manejan los niños los que definen el punto de partida del aprendizaje escolar

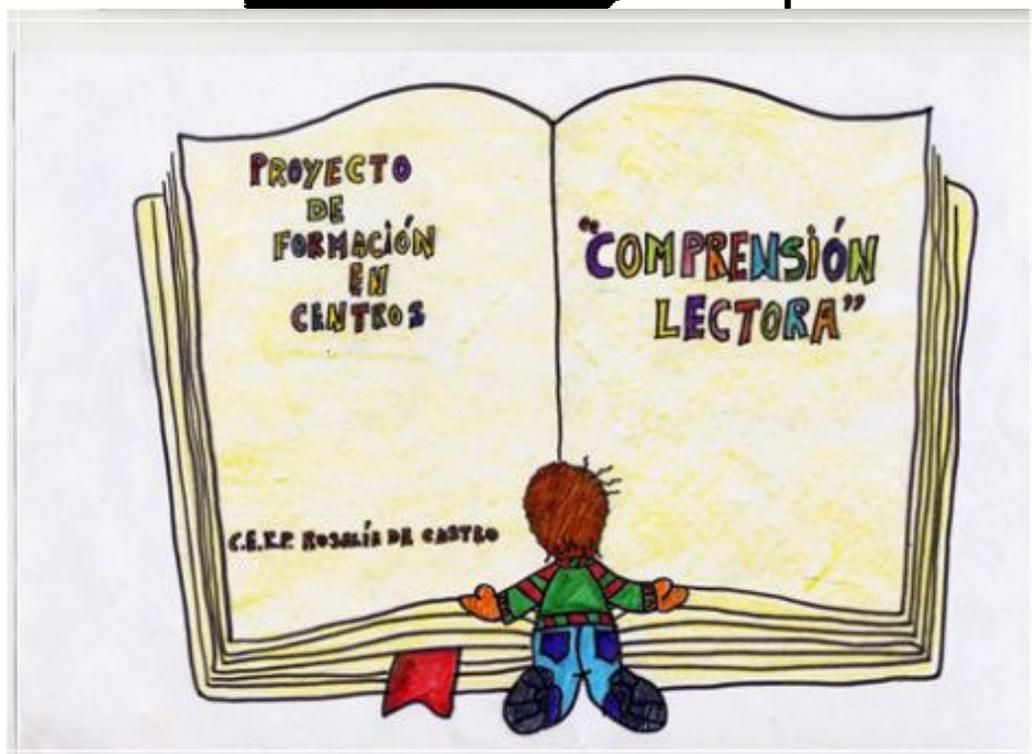
RECOMENDACIONES

En cuanto a la influencia que tiene la conciencia fonológica en alumnos con problemas de comprensión lectora que se implementa en el tema de investigación se recomienda lo siguiente:

- A los maestros del Complejo Educativo que al inicio del año realicen una evaluación de conciencia fonológica en los niños y niñas de primer ciclo y así observar los que tienen problemas y a la vez darles tratamiento para su mayor aprendizaje.
- Al MINED que incluya lo que es conciencia fonológica en los programas de estudio como base para segundo ciclo.
- A los maestros y maestras que deben de conocer las tres fases de la conciencia fonológica como también los 3 niveles de comprensión lectora para poder evaluar al estudiante, y a la vez si sale mal poder realizar actividades para superar estas dificultades, por que son la base fundamental de los otros grados y a si podrán ellos ser capaces de comprender una lectura.
- A la Directora del Complejo Educativo recomendarle que al inicio del primer grado, segundo grado y tercer grado tomen en cuenta en su planificación de la materia de lenguaje un tiempo para desarrollar la conciencia fonológica.
- el maestro o maestra de primer ciclo debe de saber que desde el inicio hacerle una evaluación al niño sobre la conciencia fonológica, por si el niño o la niña sale mal en la evaluación el maestro deberá tener presente tres etapas fundamentales de la conciencia fonológica que deben desarrollarle a los estudiantes que son: Conciencia Léxica, Conciencia Silábica, Conciencia Fonemica.

- los maestros de primer ciclo deberán de investigar si son otros problemas que el estudiante tiene para comprender, o que tengan muy poco vocabulario.
- Los maestros del Complejo Educativo Caserío Los Llanitos en especial los de parvularia inicaír desde la edad de seis años, con lo que es la conciencia fonológica, lo puede hacer en uno de sus periodos didácticos podría ser en la hora de la conversación, que realicen actividades para desarrollar la conciencia fonológica, así el niño que llegue a primer grado será capaz de comprender cualquier lectura y a si será mas factible que sus estudios académicos sean exitosos.
- A los maestros, que en el C. E. Los Llanitos cuenta con una variedad de recursos tecnológicos de gran calidad y están a la disponibilidad de todos los docentes, por lo tanto seria necesario que se apoyaran a sodwares como los CLI como un recurso que les ayudara para poder realizar actividades de conciencia fonológica y a si practicar lo que es la comprensión lectora.
- A maestros de segundo y tercer grado seria necesario que tengan por lo menos unos 20 minutos todos los días en la hora de lenguaje de lectura comprensiva, así le será útil al niño y le servirá para tener una variedad de vocabularios.
- Para todos los maestros es necesario que se aplique la conciencia fonológica en cualquiera de las materias para que pueda tener una excelente comprensión lectora y a si le ayudara mucho en su propio aprendizaje.
- Como una pequeña reflexión “El hombre que no lee no tiene ninguna ventaja sobre el que no sabe leer”. Por que hay personas que leemos pero no entendemos lo que leemos y por lo tanto es como que fuéramos analfabetas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.



1 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Arias Rimari W. (s,f). que es y como desarrollar la comprensión lectora Modulo 1. ASOCIACION CULTURAL "SAN JERONIMO". Consultado en agosto 10 de 2009 en www.fondep.gob.pe/boletin/Lectura.pdf.

Camba Maria Elena (1991). comprension lectora. Consultado en julio 2009 en [http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica de la Lengua/Comprens%C3%B3n Lectora](http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/Comprens%C3%B3n_Lectora).

Cardena Luis, Ana Espinosa, Ariela Gonzales, Solange Hermosilla, Sara Tapia (2004). Conciencia Fonológica y Desarrollo del Conocimiento del Lenguaje escrito en niños con Trastorno Especifico del Lenguaje Expresivo. tesis . Consultado en agosto 11 2009 en www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/cardenas_l/.../cardenas_l.pdf.

Connor John (1914). Filosofia y ciencia Empirismo y teoria del aprendizaje. monograafia.com. Consultado en agosto 27 2009 en <http://www.monografias.com/trabajos/filoycienempi/filoycienempi.shtml>.

Fernandez, Maria Luz, Maria Angeles Mayorca, Begoña Zubiauz de Pedro, Tuñes Alejandro, Peralbo Manuel (s.f). Aplicacion informatica para la aplicacion de la conciencia fonologica y competencia lectora. Comunicacion III Congreso Internacional de Lecto Escritura. Consultado en Agosto 11 de 2009 en WWW.profeblog.es/.../aplicacion-informatica-para-evaluar-conciencia-fonologica.pdf..

Pereiro Cabezas Elena (1194). Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica. . Consultado en agosto 16 de 2009 en <http://www.google.com/sv/search?hl=es&q=Metodolog%C3%ADa+para+la+adquisici%C3%B3n+de+una+correcta+conciencia+fonol%C3%B3gica&lr=&aq=null&oq=Elena+CABEZA+PEREIRO>.

Llanos Masciotti Fernando (Marzo, 2007). La conciencia fonológica: ¿una condición para leer?. Consultado en julio 2009 en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052002000100010&script=sci_arttext.

Mecia de Eslava L. Eslava Cobos Jorge (2008). conciencia fonológica y aprendizaje lector. Publicado en Acta Neurológica Colombiana. Consultado en septiembre 10 de 2009 en <http://blog.iel-aprendizaje.com/actividades-para-trabajar-la-conciencia-fonologica-y-habilidades-fonologicas.php>.

Mecia de Eslava Lyda, Eslava Cobos Jorge (2008). conciencia fonológica y aprendizaje lector. Publicado en Acta Neurológica Colombiana. Consultado en septiembre 10 de 2009 en <http://blog.iel-aprendizaje.com/actividades-para-trabajar-la-conciencia-fonologica-y-habilidades-fonologicas.php>.

Sin autor (s.f). Intervencion psicopedagogica en la conciencia fonologica. . Consultado en agosto 10 2009 en <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/9/Usr/lujose/fonologica.htm>

Ventura de Lapeyre P. (sin fecha). La conciencia fonológica como uno de los componentes del aprendizaje de la lectura y escritura. CECM. Consultado en agosto 11 de 2009 en <http://www.google.com/sv/search?hl=es&lr=&client=firefox-a&channel=s&rls=org.mozilla:es-ES:official&hs=gek&ei=ou-zSo-tGpXdIAf58KmODw&sa=X&oi=spell&resnum=0&ct=result&cd=1&q=taller+patricia+ventura&spell=1>.

Wankar Ariruma Kowii Maldonado (s.f). Propuesta Teorica Metodologica para la enseñanza de la Lecto-Escritura Inical.. MINISTERIO DE EDUCACION DEL ECUADOR.. Consultado en Agosto 16 de 2009 en www.educarecuador.ec.

ANEXOS



ANEXO No.1

UBICACIÓN GEOGRAFICA DEL CENTRO ESCOLAR.



Ubicación del municipio de Metapán en el Departamento de Santa Ana.





Vista Satelital del cantón Tecomapa, lugar donde se ubica el Centro Escolar Caserío Los Llanitos El Ronco del Cantón Tecomapa.

ANEXO NO.2

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
 FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
 DEPARTAMENTO DE PLANES Y PROYECTOS ESPECIALES

CARRERA: LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION ESPECIALIDAD EN LENGUAJE Y LITERATURA

GUIA DE ENTREVISTA PARA EL ALUMNADO CON PROBLEMAS DE COMPRENSION LECTORA

Entrevistadora: _____

INTRODUCCION: El presente instrumento sobre el tema Influencia de la conciencia fonológica en el alumnado que presenta problemas de comprensión lectora en el primer ciclo del C. E. Caserío los Llanitos, el Ronco, Metapán, en el tercer periodo del año escolar 2009

OBJETIVO: Recolectar información que permita conocer la influencia que tiene la conciencia fonológica en niños con problemas de comprensión lectora.

ENTREVISTADO/A _____ GRADO _____ EDAD _____ GÉNERO: _____

1) Sabe leer y escribir.

Si _____ No _____ ¿por que? _____

2) ¿Que materia te gusta más? R _____

3) ¿Le gusta leer? Si _____ No _____ ¿por que? _____

4) ¿Cuántas palabras tiene la oración ¡Este es mi perro! _____

5) Dígame la palabra rosa, pero cuando digas /ro/ haga el gesto del silencio ¿Qué es lo que queda?

6) Dícele que diga el nombre de "Carlos" pero que al final repita el sonido final , quedaría carlossssssssssssssssssss? Lo hace _____ no lo hace _____ lo hace con apoyo _____

7) Comparar los segmentos fónicos. / Fila,/ Foca./.

Lo hace _____ No lo hace _____ lo hace con apoyo _____.



ANEXO No.3
 UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
 FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
 DEPARTAMENTO DE PLANES Y PROYECTOS ESPECIALES

CARRERA: LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
 ESPECIALIDAD EN LENGUAJE Y LITERATURA.

GUIA DE ENTREVISTA PARA DIRECTORA Y PERSONAL DOCENTE

Entrevistadora: _____

INTRODUCCION: El presente instrumento sobre el tema Influencias que tienen la conciencia fonológica en niños con problemas de comprensión lectora.

OBJETIVO: Recolectar información que permita conocer la influencia que tiene la conciencia fonológica en la comprensión lectora.

ENTREVISTADO/A _____ EDAD _____ GÉNERO: _____

La conciencia fonológica: es la capacidad del alumnado para reflexionar sobre los segmentos del lenguaje oral. Implica una reflexión sobre segmentos como fonemas, sílabas, palabras o rimas.

1. ¿Conoce que es conciencia fonológica? Sí o No ¿por qué?
2. ¿Sabe que quiere decir comprensión lectora? Sí o No ¿Por qué?
3. ¿Cree usted que hay niños que tienen problemas de comprensión lectora? Sí o No ¿Por qué?
4. ¿según usted puede decir que tiene relación la conciencia fonológica con la comprensión lectora? Si o No ¿Por qué?
5. ¿Será problema de conciencia fonológica que el niño no tenga una buena comprensión lectora?
6. ¿En el salón de clases ha hecho algún ejercicio para observar la conciencia fonológica? Si No ¿Por qué?
7. ¿Desea agregar algo más al respecto?

OBSERVACIONES:



ANEXO No.4
 UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
 FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
 DEPARTAMENTO DE PLANES Y PROYECTOS ESPECIALES

CARRERA: LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
 ESPECIALIDAD EN LENGUAJE Y LITERATURA

ESCALA DE ACTITUDES PARA ALUMNOS / AS

INTRODUCCION: la presente evaluación se aplicara al alumnado que tiene problemas con la comprensión lectora.

Objetivo: obtener información cierta, que permita enriquecer el conocimiento sobre el tema en estudio.

ALUMNO/A: _____ GRADO _____ EDAD _____ GÉNERO: _____

1. Le gusta leer todos los días algo interesante.

Siempre Nunca a veces

2. Le gustan las clases de lenguaje y lo que ahí aprende.

Siempre A veces Nunca

3. Practica hábitos de lectura que le ayuden a saber más sobre cualquier asignatura.

Siempre A veces Nunca

4. Le interesa el estudio

Siempre A veces Nunca

5. Cuentan con los recursos económicos necesarios para los estudios.

Siempre A veces Nunca

6- En mi vida quiero ser una persona profesional.

Siempre A veces Nunca

7- Estudia todos los días las clases.

Siempre A veces Nunca

8- Puedo leer y comprender lo que leo

Siempre A veces Nunca



ANEXO No.5
UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE PLANES Y PROYECTOS ESPECIALES

CARRERA: LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
 ESPECIALIDAD EN LENGUAJE Y LITERATURA

GUIA DE OBSERVACION PARA EL ALUMNADO QUE TIENE PROBLEMAS EN LA
 COMPRESION LECTORA.

Observadora: _____

INTRODUCCION: El presente instrumento de observación sobre el tema la influencia que tiene la conciencia fonológica en niños con problemas de comprensión lectora.

OBJETIVO: Observar el desempeño y actuación del alumnado que tiene problemas de comprensión lectora.

OBSERVADO/A: _____ GRADO _____ EDAD _____ GÉNERO: _____

N°	INDICADORES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	POCAS VECES	NUNCA
1.	Le gusta leer.					
2.	Respeto a sus compañeros y maestros.					
3.	Asiste a clases debidamente todos los días.					
4.	Se interesa por mejorar su lectura					
5.	Participa en la clase de lenguaje.					
6.	Presenta sus tareas de lenguaje.					
7.	Copia todas las clases.					
8.	Utiliza adecuadamente sus cuadernos para trabajar.					
10.	Entiende las indicaciones de su maestra					
11.	Es responsable en sus tareas.					

NEXO No.6

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
 FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
 DEPARTAMENTO DE PLANES Y PROYECTOS ESPECIALES

CARRERA: LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
 ESPECIALIDAD EN LENGUAJE Y LITERATURA

**EVALUACION PARA ALUMNOS / AS CON PROBLEMAS DE
 COMRENSION LECTORA.**

INTRODUCCION: la presente escala de actitudes se aplicara al alumnado que tiene problemas con la comprensión lectora.

objetivo: Evaluar conocimientos que nos lleven a respuestas necesarias para el tema en estudio.

ALUMNO/A: _____ GRADO ____ EDAD _____ GÉNERO: _____

EVALUACION DE PRIMER GRADO.

LEE CON ATENCION EL CUENTO Y CONTESTA LAS PREGUNTAS SIGUIENTES.

EL GATO Y EL GORRION

Cierta vez había un gorrión que vivía en un árbol. Allí tenía su nido . un día que limpiaba su nido vio un gato.-¡Miau, miau! Baja, pajarito – decía el gato.- ¿Vamos a caminar por la yerba? El gorrión se asusto mucho. El sabia que el gato se lo quería comer. Muy cerca estaba el caballo, que era amigo del gorrión el oyó a su amigo que decía:- Pió, Pió! El gato me quiere comer. El caballo fue corriendo a ayudarle y espanto al gato. El gato salio corriendo entre la yerba.- Gracias, amigo caballo – dijo el gorrión y voló contento.

1. ¿Qué hacia un gorrión cuando vio un gato?

R _____

2. ¿Qué hizo el caballo?

R _____

3. ¿Qué es un gorrión?

R _____

4. ¿Por qué le dijo el gato al gorrión: “Vamos a caminar por la hierba”?

R _____

5. ¿Porqué le dio las gracias el gorrión al caballo?

R _____

ANEXO No. 7

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
 FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
 DEPARTAMENTO DE PLANES Y PROYECTOS ESPECIALES

CARRERA: LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
 ESPECIALIDAD EN LENGUAJE Y LITERATURA

**EVALUACION PARA ALUMNOS / AS CON PROBLEMAS DE
 COMRENSION LECTORA.**

INTRODUCCION: la presente escala de actitudes se aplicara al alumnado que tiene problemas con la comprensión lectora.

objetivo: Evaluar conocimientos que nos lleven a respuestas necesarias para el tema en estudio.

ALUMNO/A: _____ GRADO ____ EDAD ____ GÉNERO: _____

EVALUACION DE SEGUNDO GRADO.

LEE CON ATENCION EL CUENTO Y CONTESTA LAS PREGUNTAS SIGUIENTES.

EL VIENTO.

Es invierno y el viento sopla fuertemente. La calle y los parques están desiertos. Juan y Beatriz están en cada, jugando a los piratas.

Con unas sillas, han construido un barco y con gorro de papel, unas espadas de madera y un parche en un ojo, se han disfrazado de piratas.

Al cabo de un rato, se cansaron de jugar y se asomaron por la ventana para ver el jardín . Allí, las ramas de los árboles se balanceaban movidas por el viento.

Entre la hierba, hay una paloma. Apenas se mueve. Debe estar herida, Juan y Beatriz corren a verla . Se ha caído de un árbol y se ha roto una patita.

Los niños la cogen y la llevan a su casa . Allí junto a su mama le lavan la herida y le vendan la patita rota.

Durante unos días , los niños la cuidan y la alimentan. Pero pronto se recupera y comienza a caminar. Entonces, le quitan la venda y la dejan volar.

1- ¿Qué estación del año era.?

R _____

2- ¿ A que juegan los niños?

R _____

3- Con que construyen el barco?

R _____

4- ¿Qué cosas utilizan para disfrazarse?

R _____

5- ¿Qué es desierto para usted?

R _____

6- ¿Qué ven los niños por la ventana?

R _____

7- ¿Por qué estaba herida la paloma?

R _____

8- ¿Qué hacen ellos con la paloma?

R _____

9- ¿Por qué se recupero y pudo volar nuevamente la paloma?

R _____

10- ¿Por qué ayudaron los niños a la paloma?

R _____

ANEXO No.8

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE PLANES Y PROYECTOS ESPECIALES

CARRERA: LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
ESPECIALIDAD EN LENGUAJE Y LITERATURA

**EVALUACION PARA ALUMNOS / AS CON PROBLEMAS DE
COMRENSION LECTORA.**

INTRODUCCION: la presente escala de actitudes se aplicara al alumnado que tiene problemas con la comprensión lectora.

objetivo: Evaluar conocimientos que nos lleven a respuestas necesarias para el tema en estudio.

ALUMNO/A: _____ GRADO ____ EDAD ____ GÉNERO: _____

EVALUACION DE TERCER GRADO

LEE CON ATENCION EL CUENTO Y CONTESTA LAS PREGUNTAS SIGUIENTES.

LA PEQUEÑA ARDILLA.

En un bosque remoto, al pie de una montaña, vivía una pequeña ardilla. Allí había árboles de todas clases: pinos, abetos, cedros, sauces. Algunos eran muy altos, con muchas hojas y ramas; otros eran bajos y parecían desnudos.

En el bosque, también Vivian muchos animales: pájaros, liebres, ciervos. Había, además muchas ardillas. A pesar de ello, la ardillita se sentía muy triste porque se pasaba el día sola. Como era muy pequeña y no sabia trepar a los árboles, no tenia ninguna amiga.

Un día, estaba comiendo sola una bellota, cuando apareció otra ardilla un poco mas grande. Como esta tenia mucha hambre, la pequeña ardilla le ofreció compartir su comida.

Desde ese momento, las dos ardillas fueron inseparables. La mas pequeña aprendió a trepar a los árboles y a jugar como sus otras compañeras. Nunca mas se sentiría sola.

1. ¿Dónde vivía la ardilla?

R _____

2. ¿Qué Clases de árboles habían en el bosque?

R _____

3. ¿Cómo eran los árboles?

R _____

4. ¿Qué animales vivían en el bosque?

R _____

5. ¿Cómo se sentía la pequeña ardilla?

R _____

6. ¿Por que se sentía triste la pequeña ardilla?

R _____

7. ¿Por qué la ardilla no tenía amigas?

R _____

8. ¿Qué Ocurrió un día?

R _____

9. ¿Qué le dio la pequeña ardilla a la ardilla grande?

R _____

10. ¿Qué aprendió la pequeña ardilla?

R _____

11. ¿Qué significa trepar?

R _____

ANEXO 9

EVALUACION DE LA CONCIENCIA FONOLOGICA

ALUMNO/A: _____ GRADO: _____

1- Cuenta las sílabas y coloca cada palabra en su lugar

*Cuenta las sílabas y coloca cada palabra en su lugar

fin	pollo	sal	ballena
bocadillo	camello	teléfono	olla

□	□□
□□□	□□□□

2- Cambia de lugar las sílabas de cada palabra, para formar una nueva y luego escríbelas

mago →	
saco →	
paso →	
jaca →	
casa →	

1- Ordena las sílabas y forma palabras

ne mo da	sa ca mi	go a mi	fa ra ji
-------------	-------------	------------	-------------

2- Rodea en cada serie las dos palabras que riman al final. .

Pato, elote, gato

Tío, luna, pío

Tuna, limón, Simón.

5- Lee las tres palabras y subraya la palabra que no rima.

palo - cosa - calo

6- Lee cada oración y escribe en el espacio en blanco una palabra que rime con la que esta subrayada en cada oración.

- En el rancho galopea el caballo y mientras que en la hacienda canta el _____.
- Papi me dio una peseta para comprar una _____.

7- Lee cada palabra, quítale el último sonido y luego escríbela.

Misa _____

Malo _____

Mata _____

Ola _____

8- Lee cada palabra, quítale el primer sonido y luego escríbela.

ojo _____

ala _____

pan _____

bota _____

9. Cambia la /r/ en la palabra ropa por la /s/. Y escribe la palabra que se forma.

Cambia la /m/ en la palabra mesa por la /p/. Y escribe la palabra que se forma

10- Cuenta cuantas palabras tiene la siguiente oración, luego da una palmada por cada palabra.

José le pega a la pelota. _____

11- Escribe en la línea en blanco cuantas palabras tiene la siguiente oración:
Nosotros caminamos a la escuela_____

12- Dar una palabra al niño, luego pedirle que cree una frase u oración.

(Casa) _____

13- Lee la siguiente oración, quítale la primera palabra y luego escríbela en la línea en blanco.

Juan bebe agua. _____

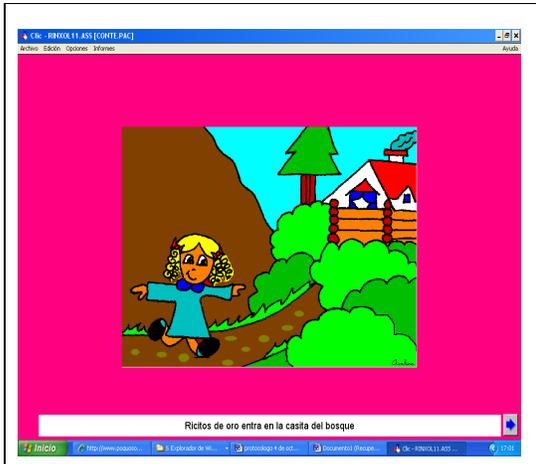
14- Lee la siguiente oración, agrégale una palabra más al final y luego escríbela en la línea en blanco

Papa come. _____

PROGRAMAS DE CLIC “ACTIVIDAD FONOLÓGICA”

<p>Conciencia silábica</p>	<p>Conciencia léxica.</p>

<p>Conciencia Fonema</p>	<p>Conciencia silábica</p>



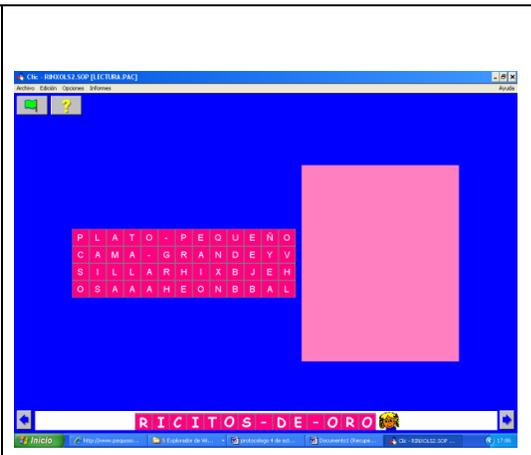
Comprensión lectora



Comprensión lectora.



Comprensión Lectora



Evaluación de comprensión lectora.

ANEXO No. 10

Resultados de la escala de actitudes para alumnos/as

Nº	ESCALA DE ACTITUDES	RESULTADOS DE LA ESCALA DE ACTITUDES
1	¿Le gusta leer todos los días algo interesante?	De la primera pregunta 36% de los estudiantes contestaron que si les gusta leer todos los días algo interesante y el 63% por ciento dijeron que no les gusta leer., se puede notar que no se tiene un hábito al leer.
2	¿Le gustan las clases de lenguaje y lo que ahí aprende?	El 73% de los estudiantes contestaron que siempre y el 27% dijeron que a veces.
3	¿Practica hábitos de lectura que le ayuden a saber más sobre cualquier asignatura?	El 40% de los estudiantes entrevistados contestaron que si , el 53% contestaron que a veces y el 7% dijeron que nunca.
4	¿Le interesa el estudio?	El 83 de los entrevistados contestaron que si les interesa el estudio, el 17% de los estudiantes respondieron que a veces.
5	¿Cuenta con los recursos económicos necesarios para los estudios?	El 60% del alumnado contesto que a veces, el 20% contesto que siempre y el 20% que nunca.
6	¿En mi vida quiero ser una persona profesional?	En esta interrogante el 100% des los estudiantes entrevistados contestaron que siempre.
7	¿Estudio todos los días las clases?	El 57% de los estudiantes contestaron que a veces el 37% su respuesta fue siempre y el 6% dijeron que nunca.
8	¿Puedo leer y comprender lo que leo?	De la interrogante 8 el 53% de los entrevistados contestaron que a veces el 36% contestaron que siempre y el 10% su respuesta fue nunca.

ANEXO 11

Resultados de la guía de observación para el alumnado que tiene problemas de comprensión lectora.

Nº	INDICADORES	RESULTADOS DE LA OBSERVACION
1	¿Le gusta leer?	11 de los entrevistados contestaron que siempre 4 dijeron que a veces 7 dijeron que casi siempre y 1 entrevistado dijo que poca veces.
2	Respeto a sus compañeros y maestros.	De los entrevistados 12 dijeron que siempre 2 de los alumnos contestaron que a veces y
3	Asiste a clases debidamente todos los días.	La mayoría de los estudiantes asisten a clase y los que no asisten tienen justificación que es por enfermedad .
4	Se interesa por mejorar su lectura.	El 50% opinaba que si se interesaba y el 50% decía que no le interesaba
5	Participa en la clase de lenguajes	Un 70% opinaba que si participan y un 30% de la muestra no participaba.
6	Presenta sus tareas de lenguajes.	La mayoría en un 80% contesto que si cumplen con sus tareas y un 20% dijo que a veces.
7	Copia todas las clases.	Un 100% opino que siempre.
8	Utiliza adecuadamente sus cuadernos para trabajar.	Un 70% opino que siempre y un 30% opinaron que a veces.
10	Entiende las indicaciones de su maestra.	El 100% opinaron que siempre.
11	Es responsable en sus tareas	El 70% dijeron que siempre y el 30% dijeron que a veces.

Anexo 12:

Resultados de la guía de entrevista para el alumnado

N o	PREGUNTAS	RESULTADOS DE LA ENTREVISTA
1	1-Sabe leer y escribir.	El 100% de los en entrevistados saben leer.
2	¿Que materia le gusta más?	El 30% de los estudiantes contestaron que lenguaje el 26% dijo matemática el 10% ciencias también el 10% dijo que Física, el 3% dijo que sociales y también el 3% de los entrevistados contestaron que artística.
3	¿Le gusta leer?	<p>El 80% de los estudiantes entrevistados respondieron que si y El 10% contestaron que no.</p> <p>Cuando les preguntábamos por que ellos contestaron de la siguiente forma:</p> <p>8 de los alumnos contesto porque aprendo cosas.</p> <p>9 de ellos contestaron por que aprendo mas a leer, 2 contestaron por que es bonito leer, un alumno contesto por que se me quita lo aburrido un estudiante dijo que por que así aprendo 3 de ellos dijo que era divertido y 2 contestaron si por que si</p> <p>Uno de los que contestaron que no dijo que era muy aburrido leer, otro contesto que era difícil y el otro que era aburrido.</p>
4	¿Cuantas palabras tiene la oración? ¡Este es mi perro!	<p>El 60% de los estudiantes respondieron que tenia cuatro palabras el 16% contesto que trece y el 3% de los estudiantes dijeron que cinco, los demás Contestaron así:</p> <p>El 10% contesto que 11</p> <p>El 10% dijo 6</p> <p>El 10% respondió que 8</p> <p>El 10% respondió que 10</p>
5	Dime la palabra rosa, pero cuando digas /ro/ haga el gesto	Se puedo observar que es esta pregunta no tenias muchos problemas los estudiantes pero

Anexo 13

Guía de entrevista para directora y personal docente

Resultados de la guía de entrevista para directora y personal docente

Nº	PREGUNTAS	RESULTADOS DE LA ENTREVISTA
1	¿Conoce que es conciencia fonológica? Sí o No ¿por qué?	01- si lo acabo de leer. 02- Si 03- Si 04- Si
2	¿Sabe que quiere decir comprensión lectora? Sí o No ¿Por qué?	01- si es un término que se ha desarrollado con mucho énfasis en las actuales planificaciones. 02- Si 03- Si 04- Si
3	¿Cree usted que hay niños que tienen problemas de comprensión lectora? Sí o No ¿Por qué?	01- si por que los resultados en las pruebas aplicadas. 02- Si se nota en los resultados. 03- Si Hay niños que tienen problemas de comprensión lectora porque al momento de leer una indicación o una actitud no entiende la acción o las acciones concretas que deben realizar . Leen mecánicamente, pero no entienden o no comprenden lo que la lectura les esta diciendo. 04- Si aun nosotros los grandes tenemos problemas.
4	¿Según usted puede decir que tiene relación la conciencia fonológica con la comprensión lectora? Si o No ¿Por qué?	01- si por su intima relación en el aprendizaje. 02- Si por que si no comprendiera lo que lee. 03- Si porque si el niño o la niña no reflexiona sobre segmentos específicos mucho menos tendrá una comprensión coherente del mensaje completo. 04- Si, tienen mucha relación entre ellos .
5	¿Será problema de conciencia fonológica que el niño no tenga una buena comprensión lectora?	01- No , es de enseñanza, porque no se sabido desarrollar en las aulas. 02- Si 03- En parte si, porque si el niño no posee las habilidades para reconocer sonidos, fenómenos palabras , etc., no podrá comprender el significado de lo que esta leyendo, Aunque en algunos casos los niños son distraídos y están leyendo pero no interpretando dicha lectura. 04- Si, según entiendo la conciencia fonología puede que tenga relación con la comprensión lectora.
6	¿En el salón de clases ha hecho algún ejercicio para observar la conciencia	01- no 02- no 03- Si porque en algunas cosas hay niños que no

N°	PREGUNTAS	RESULTADOS DE LA ENTREVISTA
	fonológica ? Si No ¿Por qué?	<p>hacen una correcta flexión sobre las partes que conforman lo que están leyendo. Además hay niños que no hacen una correcta identificación de los sonidos y palabras y tienden a confundir las letras y palabras.</p> <p>04- No</p>
7	¿Desea agregar algo más al respecto?	<p>01- Es interesante que en cada aula del país se desarrolle la conciencia fonológica para minimizar o erradicar los fracasos escolares que son fruto de los procesos educativos anteriores.</p> <p>02- Nada</p> <p>03- La conciencia fonológica es de trascendental importancia para que el alumno pueda desarrollar un buen proceso de lecto-escritura.</p> <p>04- Nada</p>

ANEXOS No-14

Resultados de la evaluación de los niños de primero, segundo y tercer grado con problemas de comprensión lectora.

HOJA DE RESPUESTAS COMPLETAS PARA COMPRESION LECTORA.

LECTURA DE PRIMER GRADO

“EL GATO Y EL GORRION”

DE COMPRESION LITERAL.

1. ¿Qué hacía un gorrión cuando vio un gato?
 - Limpia su nido Vale 20
 - Estaba limpiando Vale 10
 - Estaba en su nido Vale 10

2. ¿Que hizo el caballo?
 - Espanto al gato Vale 20
 - Le ayudo al gorrión Vale 10
 - Le dijo al gato que se fuera Vale 10

DE VOCABULARIO

3. ¿Qué es un gorrión?
 - Un pájaro, un pajarito. Vale 20
 - Un animal Vale 10
 - Un animal que vuela Vale 10

DE TIPO INFERENCIAL.

4. ¿Por que le dijo el gato al gorrión: vamos a caminar por la hierba?
 - Porque se lo quería comer, para que bajar. Vale 20
 - Para matarlo . Vale 10
 - Lo quería secuestrar. Vale 10

5. ¿Por qué le dio las gracias el gorrión al caballo?

- Porque le había salvado la vida, porque le había ayudado. Vale 20
- Por que llego en el momento que lo necesitaba. Vale 10
- Por que eran amigos. Vale 10
- Porque espanto al gato. Vale 10

HOJA DE RESPUESTAS COMPELAS PARA COMPRESION LECTORA DE
SEGUNDO GRADO.

“EL VIENTO”

DE COMPRESIO LITERAL:

1. ¿Qué estación del año era?

- Invierno Vale 10
- Donde el viento sopla fuertemente. Vale. 5

2. ¿A que juegan los niños?

- A los piratas. Vale 10
- A disfrazarse como piratas. Vale 10
- A disfrazarse. Vale 5

3. ¿Con que construyen el barco?

- Con unas sillas Vale 10

4. ¿ Que cosas utilizan para disfrazarse?

- Un gorro de papel , espadas de madera, y Un parche Vale 10
- Un gorro, espadas y parche. Vale 5

5. ¿Qué ven los niños por la ventana?
- El jardín, Vale 10
 - Ramas de árboles movidas por el viento. Vale 10
 - Una paloma Vale 5

DE VOCABULARIO.

6. ¿Que es desierto para tí?
- Un lugar solo Vale 10
 - Un lugar caluroso donde no llueve. Vale 10
 - Un lugar seco. Vale 5

DE COMPRESION INFERENCIAL.

7. ¿Por qué esta herida la paloma?
- Porque se había caído de un árbol Vale 10
 - Porque se había roto una patita. Vale 5.
8. ¿Por qué ayudaron los niños a la paloma?
- Porque estaba herida y no podía volar. Vale 10
 - Porque tenía rota una patita. Vale 5
9. ¿Por qué se recupero y pudo volar nuevamente la paloma?
- Porque los niños la cuidaron y la alimentaron. Vale 10
 - Porque la cuidaron Vale 5
 - Por que le lavaron la herida, le vendaron la patita. Vale 5
10. ¿Qué hacen los niños con la paloma?
- La llevan a su casa. Vale 10
 - Le lavan la herida, le vendan la patita rota. Vale 5

LECTURA COMPRESIVA DE
TERCER GRADO

“La ardilla”

DE COMPRESION LITERAL.

1. ¿Dónde vivía la ardillita?
 - En un bosque; bosque remoto Vale 10
 - En una montaña. Vale 5
2. ¿Qué clases de árboles habían en el bosque?
 - Pinos, abetos, cedros, sauces. Vale 10
 - Menciona 2 clases de árboles. Vale 5
3. ¿Cómo eran los árboles?
 - Algunos altos, con muchas hojas y ramas. Vale 10
 - Algunos bajos y parecían desnudos. Vale 10
 - Altos y bajos, grandes y pequeños. Vale 5
4. ¿Qué animales Vivian en el bosque?
 - Pájaros, liebres, ciervos, ardillas. Vale 10
 - Menciona 2 clases de animales. Vale 5
5. ¿Cómo se sentía la pequeña ardillita?
 - Muy triste. Vale 10
 - Sola, solita. Vale 5
6. ¿Qué compartió la pequeña ardilla con la ardilla grande?
 - Una bellota. Vale 10
 - Su comida Vale 5

DE VOCABULARIO.

7. ¿Qué significa trepar?.

- Subir a un lugar alto apoyándose de las manos y los pies. Vale 10
- Subir Vale 5

DE COMPRENSION INFERENCIAL.

8. ¿Por qué se sentía triste la pequeña ardillita?

- Porque no tenía ninguna amiga. Vale 10
- Porque estaba sola. Vale 10
- Porque era muy pequeña , no sabia trepar a los árboles. Vale 5

9. ¿Por qué la ardillita ya no se sentía sola?

- Porque encontró una amiga Vale 10
- Porque apareció una ardilla mas grande . Vale 5

10. ¿Qué cosas aprendió a pequeña ardilla?

- Aprendió a trepar a los árboles, jugar con sus compañeras. Vale 10
- Menciona solo un indicador. Vale 5

ANEXO No. 15

CUESTIONARIO PARA EVALUAR PROBLEMAS DE COMPRENSION LECTORA

HOJAS DE RESULTADOS DE SEGUNDO Y TERCER GRADO

I- DATOS GENERALES:

ALUMNO: _____ EDAD: _____ SEXO: _____

Grado : _____ Sección: _____ Turno : _____

Maestra: _____ Escuela: _____

Fecha de Evaluación: _____

II RESULTADOS DE LA EVALUACION.

Porcentaje asignado por la maestra. a las respuestas provistas por el alumno

Claves para asignar porcentajes según, tipo de respuesta

PREGUNTAS	PORCENTAJES
PREGUNTA 1	
PREGUNTA 2	
PREGUNTA 3	
PREGUNTA 4	
PREGUNTA 5	
PREGUNTA 6	
PREGUNTA 7	
PREGUNTA 8	
PREGUNTA 9	
PREGUNTA 10	
TOTAL	

- RESPUESTA COMPLETA = 10%

-RESPUESTA INCOMPLETA = 5%

-RESPUESTA INCORRECTA = 0%

B. Nivel de lectura comprensiva: Según porcentaje total.

- Independiente (80% o mas)
- Instruccional. (61% a 79%)
- De Frustración. (60 o menos).

CUESTIONARIO PARA EVALUAR PROBLEMAS DE COMPRENSION
LECTORA

HOJAS DE RESULTADOS DE PRIMER GRADO.

I- DATOS GENERALES:

ALUMNO: _____ EDAD: _____ SEXO: _____

Grado : _____ Sección: _____ Turno : _____

Maestra: _____ Escuela: _____

Fecha de Evaluación: _____

II RESULTADOS DE LA EVALUACION.

Porcentaje asignado por la maestra, a las respuestas provistas por el alumno

Claves para asignar porcentajes según, tipo de respuesta

PREGUNTAS	PORCENTAJES
PREGUNTA 1	
PREGUNTA 2	
PREGUNTA 3	
PREGUNTA 4	
PREGUNTA 5	
TOTAL	

- RESPUESTA COMPLETA = 20%

-RESPUESTA INCOMPLETA =
10%

-RESPUESTA INCORRECTA = 0%

Porcentaje Total Correctos _____%

B. Nivel de lectura comprensiva: Según porcentaje total.

- Independiente (80% o mas)
- Instruccional. (61% a 79%)
- De Frustración. (60 o menos).

ANEXO No. 1

ANEXOS NO. 17

Fotografías de las entrevistas.



Entrevista con Directora
Gladis Judith Sanabria



Entrevista con la maestra de segundo



Entrevista con maestra de primero



Entrevista con maestra de tercero



Entrevista con alumna de primer grado



Entrevista con alumno de Segundo grado.



Entrevista con alumno de tercer grado



Entrevista con alumnos de tercer grado.

4.8 PRESUPUESTO

Para desarrollar la investigación se utilizaran diferentes recursos, los cuales se detallan a continuación.

CONCEPTO	UNIDAD	CANTIDAD	SUBTOTAL	TOTAL
Grupo investigador	personas	1	\$150	\$150
Digitación e impresión de información.	Páginas	125	\$0.10	\$12.50
Papel bond	resmas	1	\$5.00	\$5
Fotocopias	unidad	300	\$0.03	\$9
Fotografías	unidad	10	\$0.4	\$4
Transporte	Viajes	15	\$4	\$60
Viáticos	unidad	15	\$6	\$90
Tinta	cartucho	2	\$10	\$20
Adquisición de Bibliografía	Libros	5		\$125
Anillados		2	\$ 5.00	\$ 10.00
Cds		4	\$ 1.00	\$ 4.00
empastado de documentos		2	\$ 5.00	\$.10.00
Sub Total				\$ 499.50
Imprevistos				\$ 124.88
Total				\$624.38

CRONOGRAMA

Actividad / mes	2009												2010																							
	JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE			DICIEMBRE			ENERO			FEBRERO			MARZO							
Recolección de información bibliográfica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X												
Contactos con las autoridades del centro escolar, para solicitar permiso para realizar la investigación.	X																																			
Reuniones con el asesor					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elaboración del protocolo					X	X	X																													
Elaboración y validación de instrumentos									X																											
Presentación de protocolo									X		X																									
Visitas al centro escolar													X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X												
Verificación de asistencia del alumnado													X	X	X	X																				
Revisión de historial escolar																	X																			
Revisión de Registro de evaluaciones																	X																			
Aplicación de instrumentos en el centro escolar																	X	X																		
Sistematización de información.																			X	X																
Elaboración de teoría																					X	X	X	X												
Elaboración de informe preliminar																					X	X	X	X												
Elaboración de informe final y defensa																									X								X			

ESTRATEGIA I

Seleccionar los temas propuestos a través de la investigación realiza por parte de las personas encargadas (docentes, de la institución,) de aquellas temáticas que contribuirán al desarrollo de la investigación.

Objetivo de la estrategia

- Seleccionar el tema que se tratara en esta estrategia , con los docentes de parvularia y premier ciclo para desarrollarlo durante la primera unidad en los estudiantes de parvularia y primer ciclo durante el período 2010 .
- Planear las sesiones con los estudiantes de cada sección y por ciclos.

Indicador de la estrategia:

FECHA	LUGAR	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RESPONSABLE	METODOLOGÍA	MATERIALES	INDICADORES	FUENTE DE VERIFICACIÓN
Lunes 8 de 15 de febrero Febrero de 2010	Complejo Educativo Caserío Los Llanitos El Ronco, del Canton Tecomapa.	Taller para Proporcionar Ejercicios que le ayudaran para la el desarrollo de la conciencia Lexica.	Lograr la ejecución de los ejercicios para el desarrollo de la conciencia lexica a través de diferentes actividades.	Maestros de parvularia y primer ciclo y maestra de Aula de Apoyo	Hacer un taller con los maestros de parvularia y primer ciclo para mostrar ejercicios que implementaran para lograr el desarrollo de la conciencia lexicas en los estudiantes con la guaia de .	La guía proporcionada por Elena Cabeza Pereira de la Universidad de Vigo. En Metodología para la adquisición de una correcta Conciencia Fonologica.	Participación en la capacitación de los docentes de parvularia y primer ciclo la guía de Conciencia Lexica.	Asistencia del sector docente a los talleres, y participación en los mismos.

FECHA	LUGAR	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RESPONSABLE	METODOLOGÍA	MATERIALES	INDICADORES	FUENTE DE VERIFICACIÓN
23 de febrero de 2010	Complejo Educativo Caserío Los Llanitos El Ronco, del Canton Tecomapa	Reunión con las padres de familia para explicarles las estrategias que se darán en el siguiente asignatura de Lenguaje	Dar a conocer las estrategias que se implementaran en el periodo de la primera unidad del año 2010	Mestras de primer ciclo y maestra de aula de apoyo , directora.	Semi Taller para darles a conocer las actividades que los estudiantes realizaran durante lãs sesiones de lenguaje., pòr medio de un taller proporcionado por la Lic. Jenny Liseth Melendez.	La guia que se utilizara. Materiales diversos para los ejercicios. (como papel bond, lapiz, lapicero,)	Participación de los padres en la charla , Participación de los docentes,	Asistencia del sector docente a los talleres, y participación en los mismos. Listado de ejercicios de mejora.

PROYECTO PARA EJECUTARSE EN EL AÑO 2010
**EN EL COMPLEJO EDUCATIVO LOS LLANITOS EL RONCO, DEL CANTON
TECOMOPA DEPARTAMENTO DE SANTA ANA EL SALVADOR.**

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Objetivo General

1. Potenciar habilidades de discriminación sensorial cognitiva, que provean al alumno de la base necesaria para el aprendizaje de la lecto-escritura.
2. Desarrollar la conciencia fonológica en distintos grados, como antecedente fundamental en el proceso lector.
3. Apoyar la labor docente, como un complemento paralelo del proceso de enseñanza y aprendizaje

Objetivos Específicos

1. Desarrollar la discriminación auditiva de las distintas palabras, reconociéndolas en frases, oraciones y textos simples.
2. Desarrollar la discriminación auditiva de los distintos fonemas, reconociéndolos en sílabas y palabras habladas.
3. Fomentar el reconocimiento de que para cada fonema existe un grafema correspondiente.

Objetivos Transversales

1. Fomentar el respeto, en el desarrollo de las distintas actividades, entre pares, y en la relación con la profesora y alumnas en práctica.
2. Incrementar la comunicación oral-verbal, al interior del aula, como un medio efectivo de entendimiento entre pares y con el profesor a cargo.
3. Breve acercamiento a la conciencia cívica, en cuanto a las actividades de compra y venta de artículos.
4. Valorar la lectura como un medio de información respecto al entorno, y comprender que permite acceder a otros aprendizajes.

ACTIVIDADES

-

SESION 1:

Fecha:01 de marzo 2010

Actividad: Evaluación inicial (60 min.)

La conciencia fonológica se centra en cuatro ejes, de acuerdo a los cuatro grados que se deben desarrollar, para poder iniciar un proceso lecto-escritor.

Luego de la explicación pertinente, se realizará una evaluación individual, que contiene los siguientes ítems, correspondientes a los cuatro niveles de conciencia fonológica:

- Palabras que riman (sonidos finales)
- Palabra no correspondiente a la serie
- Unión de diversos sonidos para producir palabra
- Extracción de sonidos de palabras intactas

Materiales:

* Pauta de observación

ITEM 1:

Actividad: “Juguemos a las rimas”

Metodología: La alumna a cargo pedirá al alumno que le diga palabras que rimen con las siguientes:

- Rana
- Avión
- Hueso
- Pato
- Andar (terminación verbal **ar**)
- Comer (terminación verbal **er**)
- Salir (terminación verbal **ir**)
- Opcional: a elección del alumno

Sugerencias metodológicas:

- La maestra en práctica, da un ejemplo antes de comenzar “Por ejemplo, si te digo *tarjeta*, tú me puedes responder con *trompeta*, *raqueta*”. Si entiende el ejemplo, pero de todas formas, no comprende la instrucción se da otro ejemplo “Si yo te pidiera que me respondas con una rima para la palabra *luna*, tú debes acordarte de palabras que conoces, que terminen igual que *luna*, como *tuna*, *laguna*”
- En la última, opcional, se le dice al alumno “¿se te ocurren más rimas a ti? ¿Por ejemplo cual? ¿conoces más palabras que rimen?”
- Las rimas pueden ser, para RANA: hermana, sana, ana, AVIÓN: camión, león, HUESO: queso, leso, pescuezo, PATO: gato, zapato, VERBOS: cualquiera con la misma terminación.
- La conciencia fonológica en su primer grado, considera la capacidad de hacer rimas, y por ende requiere recordar las palabras que el alumno conoce, por lo tanto se usan palabras simples, posibles de ser rimadas con otras.

Habilidades a evaluar:

- Conciencia fonológica en 1r grado: Capacidad de discriminar auditivamente palabras, para luego evocar otras palabras que tengan la misma terminación, y reproducirlas oralmente.

Evaluación:

(L) el alumno es capaz de evocar y reproducir oralmente a lo menos 2 rimas para cada palabra, sin apoyo de la alumna en práctica.

(ML) el alumno es capaz de evocar y reproducir oralmente a lo menos 2 rimas para cada palabra, con apoyo reiterado de la alumna en práctica, sin considerar los ejemplos. O bien, es capaz de reproducir una rima para cada palabra.

(NL) el alumno no es capaz de reproducir ninguna rima, a pesar de la constante instrucción y ejemplificación.

Materiales:

Lugar de trabajo (mesa y sillas), pauta de evaluación, lista con las palabras.

Tiempo:

10 minutos, contemplando las explicaciones y ejemplos.

ITEM 2:

Actividad: ¿Qué palabra no corresponde?

Metodología: La alumna a cargo le expresa al alumno una serie de tres palabras cada una, que tienen en común su sonido final, para que luego él descarte la palabra que no corresponde en la serie. Las palabras son:

- mesa / lesa / manta
- teclado / arado/ anís
- oro/ oso / goloso
- vela / tela / teléfono
- gallo / tallo/ gallina
- opcional: carro / tarro / cigarro / cigarra

Sugerencias metodológicas:

- La alumna en práctica puede comenzar la actividad con un ejemplo: “yo diré tres palabras, que se parecen en un sonido, el sonido final, y una de ellas no tendrá nada que ver con el resto; si digo *misa / lisa / manta*, la palabra que sobra (que no corresponde) sería *manta*, porque no termina como las otras dos”.
- El orden de la lista de las palabras puede variar, tanto en las series, como en las palabras en sí, dependiendo del grado de dificultad que se requiera.

- La última serie (opcional) se utiliza cuando el niño ha podido reconocer con mucha facilidad el resto, y no se evalúa, se anota en “observaciones”.
- La expresión de la serie de palabras debe ser pausada y de clara dicción.
- La serie opcional no se evalúa, sirve para conocer el grado de desarrollo de este nivel.

Habilidades a evaluar:

- Conciencia fonológica en 2do grado: capacidad de detectar la palabra que no pertenece en la serie: discriminación auditiva de sonidos finales de las palabras, y su reproducción..

Evaluación:

(L) el alumno es capaz de reconocer la palabra que no corresponde, en 4 a 5 series.

(ML) el alumno es capaz de reconocer la palabra que no corresponde, en 1 a 3 series.

(NL) el alumno no es capaz de reconocer la palabra que no corresponde, a pesar del reiterado apoyo.

Materiales:

Lugar de trabajo (mesa y sillas), pauta de evaluación, lista con las palabras.

Tiempo: 10 minutos.

ITEM 3:

Actividad: Uniendo los sonidos de las palabras.

Metodología: La alumna a cargo le expresa al alumno los diversos sonidos necesarios para formar una palabra de una a dos sílabas; sin embargo la primera de ellas será su nombre. Las palabras son presentadas de acuerdo a los fonemas que la componen:

- El nombre del niño. Por ejemplo /c/ /l/ /a/ /u/ /d/ /i/ /a/
 - /m/ /a/ /r/
 - /m/ /e/ /s/ /a/
 - /p/ /a/ /p/ /e/ /l/
 - /c/ /a/ /r/ /t/ /e/ /l/
 - /a/ /r/ /m/ /a/
 -

Sugerencias metodológicas:

- La alumna en práctica puede comenzar la actividad con un ejemplo: “ si yo junto los sonidos (fonemas) /f/ /e/ /l/ /i/ /z/, puedo obtener la palabra *feliz*, no cierto? Ahora tú junta los sonidos que yo te vaya diciendo, y me dices que palabra es”.
- Se puede incentivar al alumno diciéndole “existe una palabra que está de incógnito (o es misteriosa), ayúdame a descubrir cual es. Las pistas son.... “

Habilidades a evaluar:

- Conciencia fonológica en 3er grado: capacidad de unir los diversos sonidos que conforman una palabra.

Evaluación:

(L) el alumno es capaz de reconocer la palabra de acuerdo a la unión de sus sonidos, en 4 a 6 ejercicios.

(ML) el alumno es capaz de reconocer la palabra de acuerdo a la unión de sus sonidos, en 1 a 3 series.

(NL) el alumno no es capaz de reconocer la palabra que no corresponde, a pesar del reiterado apoyo.

Materiales:

Lugar de trabajo (mesa y sillas), pauta de evaluación, lista con las palabras.

Tiempo: 10 minutos.

ITEM 4:

Actividad: Extraer un sonido de las palabras.

Metodología: La alumna a cargo le pide al alumno que borre mentalmente el primer sonido de un número de palabras, y luego las reproduzca sin él. Las palabras son las siguientes:

- lápiz
- mesa
- oro
- mamá
- papá
- oso

Sugerencias metodológicas:

- Es necesario que las palabras se digan una a una y de manera muy clara, enfatizando en el primer sonido.

Habilidades a evaluar:

- Conciencia fonológica en 3er grado: capacidad de extraer sonidos de palabras intactas, en este caso el sonido inicial, y reproducir la palabra sin ese sonido.

Evaluación:

(L) el alumno es capaz de extraer el primer sonido de 5 a 6 palabras, con o sin apoyo o ejemplificación.

(ML) el alumno es capaz de extraer el primer sonido de 3 a 4 palabras, con o sin apoyo o ejemplificación.

(NL) el alumno es capaz de extraer el primer sonido de 1 a 2 palabras, con apoyo constante y reiterada ejemplificación, o no es capaz de extraerlo a ninguna palabra.

Criterios de evaluación:

Los criterios corresponden a L (logrado), ML (medianamente logrado) y NL (no logrado), explicitándose en cada caso los requerimientos para el logro de los ítems.

Ejecutores:

- Evaluación ítem 1, y registro en la pauta: M^a Soledad Avendaño
- Evaluación ítem 2, y registro en la pauta : Gabriela Pérez de Arce
- Evaluación ítem 3, y registro en la pauta: Fernanda Abumohor
- Evaluación ítem 4, y registro en la pauta: Rocío Hidalgo

PAUTA DE EVALUACIÓN ITEM 1:

Criterios	L	ML	NL
Habilidad Evaluada			
Capacidad de discriminar auditivamente palabras, para luego evocar otras palabras que tengan la misma terminación, y reproducirlas oralmente.			

Observaciones:

PAUTA DE EVALUACIÓN ITEM 2:

Criterios	L	ML	NL
Habilidad Evaluada			
Capacidad de detectar la palabra que no encaja en la serie: discriminación			

auditiva de sonidos finales de las palabras y reproducción de la que no corresponde.			
--	--	--	--

Observaciones:

PAUTA DE EVALUACIÓN ÍTEM 3:

Criterios	L	ML	NL
Habilidad Evaluada			
Capacidad de unir los diversos sonidos que conforman una palabra.			

PAUTA DE EVALUACIÓN ITEM 4:

Criterios	L	ML	NL
Habilidad Evaluada según Item			
4. capacidad de extraer sonidos de palabras intactas, en este caso el sonido inicial, y reproducir la palabra sin ese sonido.			

SESION No. 1

Objetivo: Reconocer fonemas vocálicos y discriminación de los grafemas correspondientes.

Fecha: 1 de marzo 2010

Primera Actividad: “Reconociendo Sonidos”

La sala de clases se dispondrá de manera que los alumnos se ubiquen desde sus bancos en semicírculo, luego las alumnas en práctica explicarán que durante aquella sesión se trabajará con las vocales y realizarán una introducción sobre éstas para que comprendan el concepto de vocal. Se les explica que cuando las personas hablan están diciendo palabras compuestas por sonidos por ejemplo: mesa: /m/,/e/,/s/,/a/, algunos de éstos sonidos se denominan vocales y otros consonantes; se les presentan otros ejemplos. El trabajo que se realizará consistirá en que se representará cada vocal con color y un símbolo específico (A: amor-rojo; E: esperanza-verde; I: ilusión-azul; O: orgullo-naranja; U: unión-amarillo). Luego se les mostrará un papelógrafo que contenga dichos elementos de modo que ellos refuercen visualmente el contenido trabajado. Para que los alumnos puedan relacionar lo anteriormente trabajado con sus conocimientos previos se realizarán preguntas en las que ellos podrán encontrar otros ejemplos en que se utilizan las vocales. Una de las alumnas en práctica estará observando el desempeño de los alumnos junto con la profesora del curso, durante el desarrollo del actividad, y lo registrará en un cuaderno de notas. (Duración 20 minutos)

Materiales: Papelógrafo que contenga ilustrado: vocales representadas con un color y símbolo específico, cuaderno de notas, cinta adhesiva.

Ejecutores: Maestras de parvularia y primer ciclo.

Segunda Actividad: “Canción con las vocales”

Para reforzar el tema tratado anteriormente se les explicará a los alumnos que deben estar atentos pues escucharán una canción en cassette llamada “Quiero a mi Tata”, en la cual aparecerán las vocales y que ellos deberán reconocer mentalmente. Luego de escuchar la canción se les mostrará en un papelógrafo, la letra de ésta acompañada de algunos dibujos, se volverá a oír el tema tres a cuatro veces. Una de las alumnas en práctica irá marcando el lugar en que aparezca la vocal durante la canción en el papelógrafo, de manera que ellos asocien el sonido de ésta con los grafemas expuestos y con los dibujos. Finalmente deberán cantar la canción de manera independiente sin apoyo musical solo guiados por la alumna en práctica, apoyo visual y la memoria. Una de las alumnas en práctica estará observando el desempeño de los alumnos junto con la profesora del curso, durante el desarrollo de la actividad, y lo registrará en un cuaderno de notas.(15 minutos)

Materiales: Casette que contiene la canción, radio, papelógrafo, cuaderno de notas, cinta adhesiva.

Ejecutores: Maestra de parvularia y primer ciclo.

Tercera Actividad: “Reconociendo vocales en letra de canción”

A cada alumno se le entregará una hoja donde aparezca la letra de la canción escuchada anteriormente, y dibujos como apoyo visual frente a los elementos más importantes; ellos deberán pintar cada vocal que identifiquen en el texto con su color correspondiente (explicado en la actividad uno). Los alumnos que presenten algunas dificultades en el reconocimiento de los grafemas lograrán identificarlos a través de la melodía, pues se podrán apoyar en ésta cantándola en voz alta mientras siguen con la vista el texto, además del apoyo personal de las alumnas en práctica, quienes los acompañarán y guiarán en el transcurso de la canción. Una de las alumnas en práctica estará observando el desempeño de los alumnos junto con la profesora del curso, durante el desarrollo de la actividad, y lo registrará en un cuaderno de notas.

Materiales: Papelógrafo, fotocopias del texto (con la letra de la canción), lápices de colores, cuaderno de notas, cinta adhesiva.

Cuarta Actividad: “Cierre de Sesión”

Las maestras en práctica presentarán la actividad a los alumnos y explicarán las instrucciones a seguir. Se organizará la sala de manera que los integrantes del grupo y las alumnas en práctica se dispongan en semicírculo para comentar la sesión, en cuanto a los contenidos que aprendieron y las fortalezas y debilidades de aquello, con el objetivo que las alumnas en práctica observen los niveles de motivación, claridad de las instrucciones y el desempeño de los alumnos durante la actividad.

Las alumnas en práctica en conjunto con los alumnos realizarán una reflexión acerca del trabajo realizado y del desempeño durante la sesión, de manera oral, a modo de discusión. En ésta instancia se recogerán las observaciones, opiniones e impresiones, de los alumnos de acuerdo a las actividades. Al finalizar las actividades, las alumnas en práctica harán una conclusión final, lo que será registrado por una de las alumnas, para complementar la autoevaluación que se realizará después de cada sesión. (Duración 10 minutos)

Materiales: cuaderno de notas

Ejecutores: Maestra de parvularia y primer ciclo

SESION Nº 3

Fecha: 8 de marzo

Objetivo: Discriminar y reproducir palabras conforme a su sonido inicial.

Primera Actividad: “Reconociendo sonido inicial”

Las maestras en práctica dispondrán la sala en forma de semicírculo, de manera que sea visible para todos lo que allí se expondrá. Se introducirá al tema, retomando la explicación de lo sonidos de la sesión anterior, ésta vez se explicara que las palabras comienzan con un sonido determinado. Se ejemplificará a partir de sustantivos propios de los alumnos, o sustantivos comunes de la sala de clase que ellos conozcan, por ejemplo “sssol, mmmmar”.

La explicación será la siguiente: “las palabras están compuesta de sonidos y en esta clase nos fijaremos en el sonido por el que comienzan, ejemplo: pizarra, papeles, pelota, piso, etc, las cuales estarán ilustradas en láminas (dibujo y su nombre) que se expondrán en la pizarra, a modo de apoyo. Luego se les preguntará a los alumnos cual es el sonido en común que tienen esas palabras, para luego explicar que ese es el sonido inicial. Una de las alumnas en práctica estará observando el desempeño de los alumnos junto con la profesora del curso, durante el desarrollo de la actividad, y lo registrará en su cuaderno de notas (Duración 25 minutos)

Materiales: Láminas ilustradas con dibujos de objetos y su respectivo nombre, cinta adhesiva.

Ejecutores: Explicación actividad: Profesoras de parvularia y primer ciclo.

Segunda Actividad: “Exclusión de objeto según sonido inicial”

Las alumnas en práctica comienzan la actividad haciendo una introducción en cuanto al sonido inicial de las palabras. La introducción se realizará mediante una ejemplificación con las palabras “ratón”, “rama”, “rayo”, “reloj”, “mochila” (se enfatiza el primer sonido de cada una), explicando que ese grupo de palabras tienen algo en común y que existe una que no pertenece al grupo.

Luego las alumnas en práctica entregarán a los alumnos una hoja, la cual contiene una serie de figuras, con objetos que tienen el mismo sonido inicial, excepto una, ellos deberán identificar la que no corresponde dentro de la serie.

A cada alumno se le entregará un hoja diferente a la de sus compañeros, con seis series se cinco dibujos acompañados de sus grafemas. Cada uno de éstos tendrá cuatro dibujos que comienzan con el mismo sonido y uno diferente, el cual no corresponde a la serie. Cada alumno deberá identificar el objeto que no comienza con el mismo sonido, destacándolo al colorearlo. Luego que todos los alumnos hayan finalizada su trabajo deberán exponer frente al curso las series de sus láminas, nombrando y justificando el elemento que excluyeron, además de enfatizar el primer sonido de éstos. Por último la profesora a cargo del curso deberá escribir en el pizarrón todos aquellos sonidos iniciales que allí se trabajaron y todos en conjunto deberán repetirlos en voz alta. Esta clase será registrada a través de una video- cámara (30 minutos)

Materiales: hojas con las seis series de cinco dibujos, diferentes para cada alumno, lápices de colores.

Ejecutores: Explicación actividad: Profesoras de parvularia y primer ciclo.

Tercera Actividad: “Dibujar sonido inicial”

Los alumnos son separados en parejas, y a cada pareja se le entregarán revistas para recortar y una lámina que contiene cuatro dibujos de objetos diferentes con sus respectivos grafemas a modo de apoyo visual, los cuales comienzan con el mismo sonido. Después de identificar el sonido con que se inician, deberán recortar y pegar en la hoja cuatro objetos que comiencen con éste. Una de las alumnas en práctica estará observando el desempeño de los alumnos junto con la profesora del curso, durante el desarrollo de la actividad, y lo registrará en un cuaderno de notas (Duración 20 minutos).

Materiales: hojas con los cuatro dibujos, lápiz grafito, lápices de colores, revistas, tijeras, pegamento.

Ejecutores: Explicación actividad: Profesoras de parvularia y primer ciclo.

Cuarta Actividad: “Cierre de Sesión”

Se organizará la sala de manera que los integrantes del grupo y las alumnas en práctica se dispongan en un semicírculo para comentar lo realizado en la sesión, en cuanto a los contenidos que aprendieron, y las fortalezas y debilidades de aquello. De ésta forma las alumnas en práctica podrán observar los niveles de motivación, la claridad de las instrucciones, en el transcurso de la actividad.

Las alumnas en conjunto con los alumnos del curso, realizarán una reflexión acerca del trabajo realizado y del desempeño durante la sesión, de manera oral, a modo de discusión. En ésta instancia se recogerá las observaciones, opiniones e impresiones de los alumnos, de acuerdo a las actividades. Al finalizar la discusión, las alumnas en práctica harán una conclusión final. Lo que será registrado por una de ellas para completar la autoevaluación de cada sesión (Duración 15 minutos).

SESION Nº 4

Fecha: 15 de Marzo.

Objetivo: Discriminar y Reproducir palabras conforme a su sonido final.

Primera Actividad: “Láminas para excluir sonido final”

Al comienzo de la actividad se realizará una introducción del sonido final de las palabras. Para esto se les explicará a los alumnos que al igual que en las sesiones anteriores, se fijarán en los sonidos que componen las palabras, ésta vez enfatizando el último sonido. Se dará el ejemplo de que las palabras (ala, casa, mesa, taza, sala, profesora) terminan con el mismo sonido. Y se

ejemplificará extrayendo éste oralmente y con un apoyo visual. Se pedirá que los alumnos mencionen dos palabras que terminen con el mismo sonido.

Se divide al curso en parejas y se le entrega a cada una hoja que contenga dibujos de objetos, de los cuales deben extraer su sonido final.

Para comenzar la actividad se hará una ejemplificación por parte de las alumnas en práctica, dibujando en el pizarrón tres objetos distintos, que terminen con el mismo sonido, para luego decir en voz alta sin el sonido final.

A cada pareja se le entregará una hoja con tres series de cuatro dibujos acompañados de grafemas de objetos diferentes que terminen con el mismo sonido; luego se les pedirá que extraigan mentalmente el último sonido de las palabras que representa dicho dibujo. A continuación cada pareja expondrá al curso aquellas palabras seleccionadas sin pronunciar su sonido final (Duración 20 minutos)

Materiales: Hojas con tres series de cuatro dibujos diferentes.

Ejecutores: Explicación actividad: Profesoras de parvularia y primer ciclo.

Segunda Actividad: “El Cartero”

Los alumnos son separados en parejas, y a cada pareja se le explicará la actividad, la cual consiste en jugar al cartero el cual será representado por una de las alumnas en práctica. La alumna deberá mostrar una tarjeta con una palabra escrita a los alumnos que tiene a cargo y luego les pedirá que repitan la palabra en voz alta extrayendo de ésta el sonido final. El alumno que logre

realizarlo se hará acreedor de aquella tarjeta. El alumno que acumule mayor cantidad de tarjetas ganará un diploma de ganador.

La maestra en práctica estará observando el desempeño de los alumnos junto a la profesora del curso durante el desarrollo de la actividad y lo registrará en un cuaderno de notas.

Esta actividad será registrada mediante una video cámara por una de las alumnas en práctica (Duración 25 minutos)

Materiales: Tarjetas con figuras dibujadas, diploma de ganador.

Ejecutores: Explicación actividad: Profesoras de parvularia y primer ciclo.

Tercera Actividad: “Cierre de Sesión”

Se organizará la sala de manera, que los integrante del grupo y las alumnas en práctica, se dispongan en un semicírculo para comentar la sesión, en cuanto a los contenidos que aprendieron, y las fortalezas y debilidades de aquello; con el objetivo de que las alumnas en práctica observen los niveles de motivación, la claridad de las instrucciones, y el transcurso de la actividad.

Las alumnas en práctica en conjunto con los alumnos, realizarán una reflexión acerca del trabajo realizado y del desempeño durante la sesión, de manera oral, a modo de discusión. En ésta instancia se recogerán las observaciones, opiniones, e impresiones de los alumnos, de acuerdo a las actividades. Al finalizar la discusión las alumnas en práctica harán una conclusión final, lo que será registrado por un de ellas, para complementar la autoevaluación de cada sesión (Duración15 minutos).

Ejecutores: Explicación actividad: Profesoras de parvularia y primer ciclo.

SESION N° 5

Fecha: 22 de Marzo

Objetivo: Evocar concepto de sonido inicial y final.

Primera Actividad: “Repaso”

A modo de introducción se les pregunta libremente a los alumnos qué han aprendido hasta este momento y de acuerdo a ello, se formulará un repaso del sonido inicial y /o final de acuerdo a las dudas evidenciadas, aclarándolas (Duración 15 minutos)

Ejecutores: Rocío

A continuación se presentará el material de la actividad explicando que se jugará a la pesca milagrosa.

Segunda Actividad: “Pesca Milagrosa de palabras”

Se entregarán las instrucciones correspondientes: cada alumno podrá “pescar” cierta cantidad de tarjetas, las cuales contiene un objeto ilustrado. Los alumnos deberán identificarlo y nombrarlo, posteriormente deberán decir una palabra en voz alta que comience o termine con el sonido de ésta.

Se ubica en el aula un recipiente que contenga un determinado número de láminas, en forma de pez. Los alumnos deberán trabajar en parejas y estarán a cargo de una alumna en práctica, deberán pescar éstas tarjetas con una caña especial por turnos. Luego el alumno que está realizando la actividad deberá nombrar en voz alta la figura que ésta representa, y su compañero de trabajo deberá indicarle si el debe extraer el sonido final o inicial de ésta o sólo debe decir otra palabra que comience con el mismo sonido.

Si el alumno junto a su compañero logran exitosamente la tarea, ganarán un punto a favor y si no lo logran se les otorgará una nueva oportunidad, debiendo repetir todo lo anteriormente realizado. La pareja de alumnos que acumule mayor cantidad de puntos será la ganadora (Duración 30 minutos)

Materiales: Recipiente o piscina, láminas en forma de pez, clips para sostenerlas, caña especial, redes, plumón, cartulina.

Ejecutores: Un alumna a cargo de dos alumnos del curso para realizar la actividad.

Tercera Actividad: “Explicación del pez seleccionado”

Las sillas se disponen en semicírculo e individualmente los alumnos deberán exponer al resto del curso los peces que pescaron, pronunciando el nombre de la figura en voz alta, y explicando la manera en que lograron obtenerlo. (Duración 30 minutos)

Cuarta Actividad: “Cierre Sesión”

Las alumnas en práctica presentarán la actividad a los alumnos y explicarán las instrucciones a seguir. Se organizará la sala de manera que los integrantes del grupo y las alumnas en práctica se dispongan en semicírculo para comentar la sesión en cuanto a los contenidos que aprendieron y las fortalezas y debilidades de aquello con el objetivo que las alumnas en práctica observen los niveles de motivación, claridad de las instrucciones y el desempeño de las alumnas durante la actividad.

Las alumnas en prácticas en práctica en conjunto con los alumnos, realizarán una reflexión acerca del trabajo realizado, y del desempeño durante la sesión, de manera oral a modo de discusión. En esta instancia se recogerán las observaciones de los alumnos y de la profesora a cargo. Al finalizar la discusión, las alumnas en práctica harán una conclusión final, lo que será registrado por una de las alumnas, para complementar la autoevaluación de cada sesión (duración 15 minutos).

Ejecutores: Explicación actividad: Profesoras de parvularia y primer ciclo.

SESIÓN N° 6

Fecha: 29 de Marzo

Objetivo: Comprender las divisiones silábicas que componen una palabra.

Primera Actividad: “Fraccionar palabras”

Las alumnas en práctica dispondrán las sillas en semicírculo, y procederán explicar a los alumnos que todas las palabras pueden ser fraccionadas en dos, tres, cuatro sílabas y que éstas serán ejemplificadas mediante aplausos. Ejemplo: palabra de una sílaba: sol, se representa aplaudiendo un a vez (Duración 20 minutos)

Ejecutores: Explicación actividad: Profesoras de parvularia y primer ciclo.

Material: Láminas con objeto ilustrado y su nombre. Láminas con sílabas.

Segunda Actividad: “Separación de Sílabas”

Las maestras en práctica entregarán a los alumnos del curso, diez dibujos de objetos previamente seleccionados, y una hoja que contenga cuatro secciones que corresponderá a número de sílabas (la primera sección tendrá dibujada un poroto, y en ella deberán pegar los objetos que sólo tienen una sílaba; la segunda sección tendrá dibujada dos porotos y en ella deberán pegar los objetos que tengan dos sílabas; la tercera sección tendrá dibujada tres porotos y en ella deberán pegar los objetos que tengan tres sílabas; y en la última sección que tendrá dibujada cuatro porotos, deberán pegar aquellos objetos que contengan cuatro sílabas).

Luego a modo de apoyo y de explicación, las alumnas en práctica, pondrán un papelógrafo con las cuatro secciones descritas anteriormente. Allí pegarán un objeto por sección recordando la forma en que se separaron las palabras en sílabas la clase anterior.

A continuación explicarán a los alumnos que deben pegar los objetos repartidos en la sección correspondiente de la hija que se les ha entregado según el número de sílabas que éstos contengan (duración 25 minutos).

Materiales: Hoja con las secciones para clasificar, láminas con dibujos a clasificar, papelógrafo, y laminas con dibujos para el papelógrafo.

Ejecutores: Explicación actividad: Profesoras de parvularia y primer ciclo.

Las alumnas en prácticas en práctica en conjunto con los alumnos, realizarán una reflexión acerca del trabajo realizado, y del desempeño durante la sesión, de manera oral a modo de discusión. En esta instancia se recogerán las observaciones de los alumnos y de la profesora a cargo. Al finalizar la discusión, las alumnas en práctica harán una conclusión final, lo que será registrado por una de las alumnas, para complementar la autoevaluación de cada sesión (duración 15 minutos).

Tercera Actividad: “Separación de Silabas Oralmente”

Se disponen las sillas de la sala en un semicírculo, para que lo alumnos se puedan ver unos a otros. Las alumnas en práctica darán a los alumnos las instrucciones a seguir. Todos los alumnos, de uno en uno, deberán pasar al frente del semicírculo y decir en voz alta, y con golpes de palmas, cada uno cuatro palabras: una monosílaba, una palabra compuesta de dos sílabas, una palabra compuesta de tres sílabas y una última de cuatro sílabas. Además las alumnas en práctica indican a los alumnos que deberán estar muy atentos a lo que digan sus compañeros, pues no pueden repetir las palabras anteriormente mencionadas.

Para comenzar la actividad cada alumno deberá seleccionar una tarjeta, de un grupo que estará ubicado en el centro del semicírculo y que contiene una cara apenada y una cara feliz. Aquel alumno que saque la cara feliz le corresponderá salir adelante y repetir las palabras seleccionadas, luego deberá volver a su puesto y escuchara sus compañeros atentamente. Este alumno no podrá jugar en dos ocasiones seguidas y deberá estar atento a que no se repitan las palabras anteriormente mencionadas. Aquel alumno que repita alguna palabra deberá regresar a su asiento, pero tendrá una segunda oportunidad, una vez que hayan jugados todos sus compañeros (duración 20 minutos)

Materiales: tarjetas con palabras, tarjetas con caras.

Ejecutores: Explicación actividad: Profesoras de parvularia y primer ciclo.

Cuarta Actividad: “Cierre Sesión”

Las alumnas en práctica presentarán la actividad a los alumnos y explicarán las instrucciones a seguir. Se organizará la sala de manera que los integrantes del grupo y las alumnas en práctica se dispongan en semicírculo para comentar la sesión en cuanto a los contenidos que aprendieron y las fortalezas y debilidades de aquello con el objetivo que las alumnas en práctica observen los niveles de motivación, claridad de las instrucciones y el desempeño de las alumnas durante la actividad.

SESION N° 7

Fecha: 29 de Marzo 2010

Objetivo: Discriminar auditivamente palabras para luego evocar otras palabras que tengan la misma terminación y reproducirlas oralmente.

Primera Actividad: “Conociendo las Rimas”

Se les mostrará a los alumnos dos láminas, las cuales contienen un dibujo de un camión y la otra de un avión, bajo éstas se encontrarán sus nombres respectivos. Luego se les preguntará a los alumnos la característica en común que tiene aquellas palabras, si logran acertar se continuaría la actividad otorgándole otras láminas. Si el alumno no encuentra la característica común de éstas se les reiterará el sentido de las palabras enfatizando el sonido final.

Después de esto se explicará que esas palabras que se asemejan en su último sonido, se denominarán “rimas”. Se darán ejemplos de otras rimas por ejemplo: gato-pato, manzana-rana, etc. (20 minutos)

Materiales: Láminas con dibujos.

Ejecutores: Una alumna a cargo de dos alumnos del curso para realizar la actividad.

Segunda Actividad: “Ubicar y pintar el dibujo que rima”

Las alumnas en práctica presentan la actividad a realizar y explican las instrucciones generales de ésta a los alumnos, cerciorándose de que antes de continuar los alumnos las hayan comprendido. Por último se demuestra mediante un ejemplo, para lo cual se dibujan en el pizarrón dos recuadros, el primero contiene el dibujo de una luna (ilustración principal) el segundo contendrá tres ilustraciones: una que rima (cuna), dos que no riman (lana y lápiz). Luego se seleccionará el objeto que rima entre las representaciones de palabras y se traza una línea entre el objeto correcto y la ilustración para evidenciar la relación. Una vez que los alumnos hayan comprendido el total del procedimiento se les entregará una hoja que contenga diferentes objetos dibujados en dos recuadros diferentes, los cuales representan palabras que

riman. En el primer recuadro se encuentra el objeto principal y que representa la palabra guía. Los alumnos deberán observarlos y reproducir oralmente los objetos que allí ven. Luego deberán seleccionar la ilustración que rima, y al tenerla identificada deberán colorearla. Durante la actividad las alumnas en práctica estarán apoyando constantemente y aclarando dudas de cada alumno en forma individual. Se explicará cuantas veces sea necesario al alumno que lo requiera. (Duración 30 minutos)

Materiales: 8 hojas individuales, que contengan cinco recuadros para identificar el dibujo, lápices de colores.

Ejecutores: Explicación actividad: Profesoras de parvularia y primer ciclo.

Tercera Actividad: “Pin-Pon de Rimas”

Se realizará la presentación de la actividad a los alumnos, la cual consistirá en un juego competitivo por equipos, luego se explicará el procedimiento y se hará una representación de éste. Las alumnas asumirán el rol correspondiente a cada participante del juego. Una vez que los alumnos hayan comprendido la totalidad de la dinámica del juego se les explicarán las instrucciones a seguir.

Para la realización del juego, se agrupa a los alumnos en dos equipos con la misma cantidad de niños cada uno (4 personas) quienes se disponen en dos semicírculos, quedando uno en frente del otro, así los niños pueden mirarse las caras. Luego los alumnos deben elegir un capitán a su elección quien será el representante del equipo al momento de elegir el turno de partida. Este se realiza mediante la elección de una carta por parte de ambos capitanes de los equipos, las que contienen una cara sonriente o una cara apenada. El

alumno que haya sacado la carta con la cara sonriente será el ganador, lo cual le permitirá a su equipo dar comienzo al juego.

Los alumnos vuelven a sus respectivos asientos y una de las alumnas en práctica le hará entregará de una pelota de esponja al equipo que comienza, la cual debe ser lanzada al equipo contrario para evidenciar cuando haya cambio de turno. Luego una de las alumnas en práctica dará inicio al juego, el cual comienza cuando ella dice en voz alta la palabra camión: y el capitán del equipo, que tiene el primer turno, debe decir otra palabra que rime con la palabra inicial y lanzar la pelota de esponja al compañero que desee y que se encuentra en el equipo contrario. A continuación el alumno que reciba la pelota deberá decir otra palabra que rime con la palabra anterior y que sea diferente a las anteriores mencionadas, para luego lanzar la pelota a otro compañero (a) que no haya dicho alguna palabra en ocasiones anteriores (ningún alumno podrá decir palabras en dos turnos seguidos). Si algún alumno juega en dos turnos porque la pelota fue lanzada a él, éste deberá entregársela al compañero que se encuentra próximo a él (hacia el lado derecho). Luego el juego continúa de la forma aleatoria hasta que algún equipo no sepa decir otra palabra que rime. De ésta forma el equipo contrario se hace merecedor de un punto a favor, los cuales serán registrados en la pizarra por una alumna en práctica. El equipo que acumule mayor cantidad de puntos, será el ganador. (duración 45 minutos).

Materiales: Lista de palabras, tarjetas con caras, pelota.

Cuarta Actividad: “Cierre de Sesión”

Se organizará la sala de manera que los integrantes del grupo y las alumnas en práctica se dispongan en un semicírculo para comentar lo realizado en la sesión, en cuanto a los contenidos que aprendieron, y las fortalezas y debilidades de aquello. De ésta forma las alumnas en práctica podrán observar los niveles de motivación, la claridad de las instrucciones, en el transcurso de la actividad.

Las alumnas en conjunto con los alumnos del curso, realizarán una reflexión acerca del trabajo realizado y del desempeño durante la sesión, de manera oral, a modo de discusión. En ésta instancia se recogerá las observaciones, opiniones e impresiones de los alumnos, de acuerdo a las actividades. Al finalizar la discusión, las alumnas en práctica harán una conclusión final. Lo que será registrado por una de ellas para completar la autoevaluación de cada sesión (Duración 15 minutos)

Ejecutores: Explicación actividad: Profesoras de parvularia y primer ciclo.