



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA**

**DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA FAVORECER LA CONCIENCIA  
FONOLÓGICA EN UN GRUPO DE TERCERO DE PREESCOLAR. UNA  
PROPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL ENFOQUE  
HISTÓRICO CULTURAL**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRO EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**PRESENTA:**

**L.C.H. LORENA GUZMÁN BURGUETE**

**Director de Tesis:**

**DR. LEONARDO MANRÍQUEZ LÓPEZ**

**Cuernavaca, Mor, abril 2019**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

**DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA FAVORECER LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN  
UN GRUPO DE TERCERO DE PREESCOLAR. UNA PROPUESTA DESDE LA  
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:**

**MAESTRO EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**PRESENTA:**

**L.C.H. LORENA GUZMÁN BURGUETE**

**COMITÉ REVISOR**

**Dr. Leonardo Manriquez López  
Dr. Alberto Falcón Albarrán  
Mtra. Cinthya Nenezyn Saldaña  
Mtra. Diana Montserrat Severiano Cuevas  
Mtra. Liliana Arce Flores**

**Director de tesis  
Tutor  
Tutora  
Revisora  
Revisora**

**Cuernavaca, Mor, abril 2019**

## **Agradecimientos**

Agradezco en primer lugar a Dios por permitirme cerrar el ciclo de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, con un trabajo del que me siento muy orgullosa y con mucho aprendizaje.

En segundo lugar agradezco a mi familia. Mi esposo, mis hijas, mis papás, mi suegra y mis hermanos, por estar conmigo siempre y ser mi sostén en la vida.

Agradezco también a todas las personas que me ayudaron y creyeron en mi proyecto desde el inicio: Doctor Leonardo, Doctor Luis Castro, Maestra Cinthya, Pamela, Maestra Guille y todos los niños a quienes evaluamos y con quienes trabajé durante la implementación del programa Re-LeO.

Mención especial a mis compañeros de la Maestría, con quienes compartí momentos de vida y momentos de aprendizaje. Los recordaré siempre con mucho cariño. Especialmente en esta recta final, agradezco a Ale y a Ivett, de quienes recibí mucho apoyo y porras.

Finalmente agradezco a los miembros de mi comité que se integraron en esta última parte del camino y me han hecho observaciones valiosas para culminar este trabajo.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b>	7
<b>INTRODUCCIÓN</b>	9
<b>CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	12
1.1 Planteamiento del problema	12
1.2 Objetivos de la investigación	13
1.3 Preguntas de investigación	14
1.4 Justificación de la investigación	14
<b>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO</b>	16
<b>2.1 El papel de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura</b>	16
2.1.1 Relación entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura	18
2.1.2 El papel de la conciencia fonológica en el procesamiento de la lectura y la escritura	19
2.1.3 Algunos comentarios en relación a la importancia de la conciencia fonológica en el proceso de lectura y escritura	29
<b>2.2 Las dificultades en el componente fonológico del lenguaje y sus consecuencias en el aprendizaje de la lectura y la escritura</b>	30
2.2.1 Diferentes términos para un mismo trastorno	30
2.2.2 Delimitación del término “dificultades fonológicas” en el presente trabajo	33
2.2.3 Revisión breve sobre el desarrollo fonológico. El papel de las representaciones fonológicas en el desarrollo de la fonología y su relación con la conciencia fonológica	34
<b>2.3 La inclusión educativa y la teoría histórico cultural como marco teórico para el diseño del programa Re-LeO</b>	37
2.3.1 Principios de la educación inclusiva que se tomaron en cuenta para el diseño del programa Re-LeO	37
2.3.2 Elementos de la teoría histórico cultural que se tomaron en cuenta para el diseño del programa Re-LeO	40
<b>CAPÍTULO 3. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	54
<b>3.1 Descripción del contexto</b>	55
<b>3.2 Descripción de la muestra</b>	55
3.2.1 Muestra para la parte cualitativa del estudio	55
3.2.2 Muestra para la parte cuantitativa del estudio	56
<b>3.3 Diseño de la investigación</b>	57

3.3.1 <i>Diseño de investigación de la parte cualitativa del estudio</i>	57
3.3.2 <i>Diseño de investigación de la parte cuantitativa del estudio</i>	58
<b>3.4 Instrumentos</b>	59
3.4.1 Evaluación fonológica del habla infantil (Bosch, 2004)	60
3.4.2 Prueba de segmentación lingüística PSL, formas A (pre-test) Y B (post-test) (Jiménez y Ortiz, 1998, modificada por Guzmán y Medina, 2012)	62
3.4.3 Observación participante	68
3.4.4 Diario de campo	70
<b>3.5 Procedimiento</b>	71
3.5.1 Entrada al campo	72
3.5.2 Evaluación de la conciencia fonológica y el desarrollo fonológico de los participantes de la investigación	73
3.5.3 Construcción en acción del programa Re-LeO	73
3.5.4 Evaluación de la conciencia fonológica después de la implementación del programa	74
<b>3.6 Análisis de los datos</b>	75
3.6.1 Análisis de los datos de la parte cualitativa de la investigación	75
3.6.2 Análisis de los datos de la parte cuantitativa de la investigación	77
<b>CAPITULO 4. RESULTADOS. PARTE CUALITATIVA</b>	78
<b>4.1 Análisis de la evaluación dinámica de la conciencia fonológica</b>	78
4.1.1 Porcentaje de reactivos resueltos correctamente sin ayuda y con los diferentes tipos de ayuda planteados en cada apartado de la prueba	79
4.1.2 Aportaciones de la evaluación dinámica de la conciencia fonológica a la construcción del programa Re-LeO	93
4.1.3 Estructura del programa Re-LeO planteada a partir de los resultados de la evaluación dinámica realizada antes de la implementación del programa.	95
<b>4.2 Diseño de la intervención tomando como base la metáfora del andamiaje</b>	97
4.2.1 Diseño de ayudas para favorecer las habilidades a trabajar en el bloque “Jugando con palabras”	97
4.2.2 Diseño de ayudas para favorecer las habilidades a trabajar en el bloque “Jugando con sílabas”	101
<b>4.3 Elementos del programa definidos a partir de las observaciones en las sesiones</b>	113

4.3.1 Relación entre el tipo de actividad y la actitud de los alumnos	113
4.3.2 Relación entre la participación de la maestra de grupo y la actitud de los alumnos	128
<b>CAPÍTULO 5. RESULTADOS PARTE CUANTITATIVA. EFICACIA DEL PROGRAMA Re-LeO</b>	136
<b>5.1 Análisis de la homogeneidad de los grupos</b>	137
<b>5.2 Determinación de la eficacia del programa Re-LeO en niños de tercer grado de preescolar</b>	141
<b>CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES</b>	144
<b>6.1 Análisis de la evaluación dinámica de la conciencia fonológica</b>	144
<b>6.2 La metáfora del andamiaje en el diseño del programa Re-LeO</b>	148
<b>6.3 Toma de decisiones a partir de la reflexión posterior a cada sesión de intervención</b>	149
<b>6.4 Reflexiones sobre los diferentes elementos tomados en cuenta para el diseño del programa Re-LeO</b>	153
<b>6.5 Conclusiones a partir del análisis de los efectos de la intervención en el nivel de conciencia fonológica de los niños con desarrollo fonológico normal y niños con dificultades fonológicas</b>	154
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	158
<b>CUADROS Y FIGURAS</b>	
<b>1. Índice de tablas</b>	
Tabla 1. Objetivos de la investigación	54
Tabla 2. Instrumentos utilizados para la investigación. Objetivos y partes del estudio en la que se usaron	60
Tabla 3. Apartados y factores de la PSL Formas A y B	63
Tabla 4. Oraciones modificadas en el apartado 1 de la Prueba de Segmentación Lingüística forma B	64
Tabla 5. Palabras modificadas en el apartado 2 de la Prueba de Segmentación Lingüística forma B	65

Tabla 6. Palabras modificadas en el apartado 3 de la Prueba de Segmentación Lingüística forma B	66
Tabla 7. Palabras modificadas en el apartado 4 de la Prueba de Segmentación Lingüística forma B	67
Tabla 8. Palabras modificadas en el apartado 6 de la Prueba de Segmentación Lingüística forma B	67
Tabla 9. Aportación de cada parte del procedimiento a las diferentes partes del estudio	72
Tabla 10. Matriz para el análisis de las observaciones durante las sesiones del programa	76
Tabla 11. Ayudas brindadas en los reactivos que componen los factores 10 y 14 de la PSL	80
Tabla 12. Ejemplos de ejecución de la tarea de segmentación léxica de oraciones sin nexos por parte de los participantes del estudio	81
Tabla 13. Ejemplos de ejecución de la tarea de segmentación léxica de oraciones con nexos por parte de los participantes del estudio	81
Tabla 14. Ayudas brindadas en los reactivos que componen los factores 12 y 15 de la PSL	83
Tabla 15. Ayudas brindadas en los ítems correspondientes a los factores 9, 11, 2 y 4	85
Tabla 16. Ayudas brindadas en los reactivos que componen los factores 1, 13 y 5 de la PSL	87
Tabla 17. Ayudas brindadas en los reactivos que componen los factores 8 y 3 de la PSL.	89
Tabla 18. Ayudas brindadas en el apartado de síntesis de palabras trisílabas (factor 7)	91
Tabla 19. Ayudas brindadas en los reactivos correspondientes a los factores 6 y 16 de la PSL.	92
Tabla 20. Hallazgos a partir de la evaluación dinámica de la conciencia fonológica y su aportación a la construcción del programa Re-LeO	94
Tabla 21. Estructura del programa Re-LeO planteada a partir de la evaluación dinámica de la conciencia fonológica	

Tabla 22. Niveles de ayuda planteados para favorecer la segmentación léxica en oraciones sin nexos	99
Tabla 23. Niveles de ayuda planteados para favorecer la segmentación léxica en oraciones con nexos.	101
Tabla 24. Estructura de las actividades realizadas en el programa	113
Tabla 25. Análisis de varianza de dos factores para las puntuaciones de la Prueba de Segmentación Lingüística FORMA A antes de recibir el programa Re-LeO	139
Tabla 26. Análisis de varianza de dos factores para las puntuaciones de la Prueba de Segmentación Lingüística FORMA B después de recibir el programa Re-LeO	142

## 2. Índice de figuras

Figura 1. Distribución de los alumnos en cada parte del estudio	57
Figura 2. Diseño factorial de la investigación	59
Figura 3. Porcentaje de respuestas correctas con cada tipo de ayuda en los factores 14 (segmentación léxica sin nexos) y 10 (segmentación léxica con nexos)	80
Figura 4. Porcentaje de respuestas correctas con cada tipo de ayuda en los factores 12 (Aislar vocales y sílabas) y 15 (aislar sonidos consonánticos)	83
Figura 5. Porcentaje de ítems resueltos correctamente sin ayuda y con cada tipo de ayuda en los factores 9 (Omisión de sílabas en posición final en palabras bisílabas), 11 (Omisión de sílabas en posición final en palabras trisílabas), 2 (Omisión de sílabas en posición inicial en palabras bisílabas) y 4 (Omisión de sílabas en posición inicial en palabras trisílabas)	85
Figura 6. Porcentaje de ítems resueltos correctamente sin ayuda y con cada tipo de ayuda en los factores 1 (Descubrir palabras que no coinciden en la sílaba inicial o final), 13 (Descubrir palabras que coinciden en la sílaba inicial) y 5 (descubrir palabras que coinciden en la sílaba final)	87
Figura 7. Porcentaje de ítems resueltos correctamente sin ayuda y con cada tipo de ayuda en los factores 8 (segmentación de palabras bisílabas) y 3 (segmentación de palabras trisílabas)	89
Figura 8. Porcentaje de ítems resueltos correctamente sin ayuda y con cada tipo de ayuda en el factor 7 (síntesis de palabras trisílabas)	90
Figura 9. Porcentaje de ítems resueltos correctamente sin ayuda y con cada tipo de ayuda en los factores 6 (Omisión de sílabas especificadas previamente en posición final en palabras bisílabas) y 16 (Omisión de sílabas especificadas previamente en posición inicial en palabras trisílabas)	92
Figura 10. Porcentaje de ítems resueltos correctamente sin ayuda y con ayuda para todos los factores de la prueba	94
Figura 11. Representación de las palabras funcionales por medio de un triángulo	100

Figura 12. Esquema utilizado para introducir el trabajo con sílabas	102
Figura 13. Representación vivenciada de la palabra “elefante”	103
Figura 14. Representación de las sílabas con los dedos de la mano.	105
Figura 15. Esquema utilizado para representar la similitud fonológica entre palabras que inician con la misma sílaba.	105
Figura 16. Esquema utilizado para representar la similitud fonológica entre palabras que inician con la misma sílaba	106
Figura 17. Representación vivenciada de la palabra Jacobo, en la que los niños tienen que mencionar la última sílaba con voz mas fuerte y alargándola.	107
Figura 18. Representación de la última sílaba de una palabra con los dedos de la mano.	108
Figura 19. Esquema utilizado para representar la similitud fonológica entre palabras que terminan con la misma sílaba	109
Figura 20. Esquema utilizado para representar la similitud fonológica entre palabras que tienen en común la sílaba final	109
Figura 21. Introducción de la habilidad para omitir la sílaba final de las palabras con el dinosaurio COME	111
Figura 22. Introducción de la habilidad para omitir la sílaba final de las palabras con el dinosaurio MELÓN	111
Figura 23. Apoyo para favorecer la habilidad de omitir la sílaba final de las palabras	112
Figura 24. Apoyo para favorecer la habilidad de omitir la sílaba inicial de las palabras	113

## **ANEXOS**

Prueba de Segmentación Lingüística (PSL) Forma A con ayudas (Guzmán y Medina, 2012)	163
Prueba de Segmentación Lingüística (PSL) Forma B con ayudas (Guzmán y Medina, 2012)	170

## **RESUMEN**

Se ha demostrado ampliamente que el nivel de conciencia fonológica con que inician los niños el aprendizaje de la lectura y la escritura, es un buen predictor del éxito que obtienen en este aprendizaje. Por este motivo y en total acuerdo con las ideas de la educación inclusiva, se considera que la educación preescolar, debería introducir actuaciones sistemáticas para que todos los niños avancen en el desarrollo de esta habilidad.

*Objetivos:* La presente investigación tuvo como objetivos: *a)* Construir e implementar un programa para favorecer la conciencia fonológica en los alumnos de un grupo de tercer grado de preescolar, *b)* Describir el proceso de implementación y construcción de éste y *c)* Analizar los efectos de la intervención en el nivel de conciencia fonológica de los niños.

*Método:* Se utilizó un enfoque mixto de investigación. Para la parte cualitativa del estudio se utilizó un diseño de caso único. El caso estudiado fue el de la construcción e implementación del programa Re-LeO, un Programa de Entrenamiento de Habilidades de Segmentación Lingüística dirigido a alumnos de tercer grado de preescolar, el cual se fundamentó en los principios de la inclusión educativa y las ideas de la teoría histórico cultural. Para la parte cuantitativa se utilizó un diseño factorial de 2 x 2 en el que se definió como primer variable independiente la presencia/ausencia del entrenamiento en habilidades de segmentación lingüística y como segunda variable independiente la categoría en la que se ubican los niños en cuanto a sus habilidades fonológicas. La primer variable independiente dio lugar a los grupos control y experimental y la segunda a los grupos de niños con desarrollo fonológico normal y niños con dificultades fonológicas.

*Resultados:* Los resultados de la parte cualitativa proporcionan una serie de lineamientos

que se podrían tomar en cuenta para el desarrollo de programas en contextos heterogéneos, tales como la importancia de la evaluación dinámica para diseñar los objetivos de una intervención y un sistema estructurado de ayudas, por otra parte, muestran la importancia del trabajo con diferentes actividades a lo largo de las sesiones, de hacer reflexiones en torno a la importancia de aprendizaje individual y el de los demás alumnos de la clase, así como del trabajo colaborativo entre profesionales y de la reflexión posterior a cada sesión para tomar decisiones para el desarrollo de las sesiones posteriores.

Con respecto a la parte cuantitativa del estudio, se hizo un análisis de la homogeneidad de los grupos antes de la intervención, en el que no se encontraron diferencias significativas en la puntuación directa de la Prueba de Segmentación Lingüística (Jiménez y Ortiz, 1998) entre los grupos experimental y control. Por otra parte, como era esperado, se encontraron diferencias significativas entre el grupo de niños con desarrollo fonológico normal y el grupo de niños con dificultades fonológicas. Después de la intervención se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre la puntuación directa obtenida por el grupo experimental y la puntuación obtenida por el grupo control. Por otra parte, ya no se encontraron diferencias significativas entre entre el grupo de niños con desarrollo fonológico normal y el grupo de niños con dificultades fonológicas.

## INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un movimiento que argumenta que la escuela debe ser capaz de acoger y educar a todo el alumnado independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.

La base ideológica de la inclusión se sitúa en la declaración universal de los derechos humanos, la cual plantea la obligación de los poderes públicos de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después en la inclusión en la sociedad, a todos los alumnos, sean cual sean sus condiciones físicas, sociales o culturales (Marchesi, 2007). Stainback y Stainback (2004), definen una escuela inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados, que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades.

Por otra parte, es bien sabido que uno de los logros más importantes de la educación tiene que ver con el aprendizaje de la lectura y la escritura, pues constituye una base fundamental para el aprendizaje de todas las asignaturas académicas. En relación a este aprendizaje, se sabe que existe una relación entre el nivel de conciencia fonológica que los niños poseen al iniciar el aprendizaje formal de la lectura y la escritura y el éxito que obtienen en éste (Goswami, 2006). Así mismo, se ha demostrado que es posible hacer una intervención específica para favorecer la conciencia fonológica antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectura y la escritura e incluso, que las intervenciones que tienen tal objetivo se pueden hacer en una clase con alumnos con diferente nivel inicial de conciencia fonológica, impactando positivamente a todos ellos (Shapiro y Solity, 2008).

A este respecto, es importante tener en cuenta que existe un grupo de niños especialmente vulnerable a presentar dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito. Se trata de los alumnos con dificultades fonológicas, concretamente de aquellos con trastorno fonológico desviado consistente o inconsistente (Cervera e Ygual, 2001). Afortunadamente, se ha mostrado que es posible entrenar la conciencia fonológica en aquellos alumnos en riesgo de presentar dislexia y con esto, reducir el riesgo de que presenten dicha dificultad de aprendizaje (Schneider et al., 1999).

Es a partir de estas evidencias que en el presente trabajo se tuvo como propósito diseñar un programa, al cual se nombró Re-Leo, cuyo propósito es el de favorecer la conciencia fonológica en alumnos de tercero de preescolar, tomando en cuenta diferentes niveles de ayuda para beneficiar tanto a los alumnos con dificultades fonológicas como a aquellos que no las tienen.

La intervención dentro del aula responde a los argumentos de la educación inclusiva, que promueve la idea de proporcionar programas educativos adecuados a las capacidades y necesidades de todos los alumnos. Para diseñar dicha intervención, se inició con una evaluación dinámica del nivel de conciencia fonológica de los alumnos de un grupo de tercer grado de preescolar, es decir, se introdujo una serie de ayudas, de las más simples a las más elaboradas, cuando los alumnos no lograron responder de manera acertada a los ítems de una prueba de conciencia fonológica. El análisis del tipo de ayuda que los niños requirieron para contestar los ítems de la prueba aplicada, permitió diseñar una intervención, en la que se introdujeron diferentes niveles de ayuda para favorecer las habilidades de conciencia fonológica en los alumnos. Al finalizar la intervención se hizo

una evaluación para determinar los avances en cuanto a las habilidades de conciencia fonológica.

A continuación se mencionan los apartados que conforman el siguiente trabajo:

En el capítulo 1 se menciona el problema de investigación, así como las preguntas y objetivos que dirigieron el trabajo; en el capítulo 2, se presenta el marco teórico, que está conformado por una explicación de lo que es la conciencia fonológica y su relación con la lectura y la escritura, así como de las consecuencias de las dificultades en el componente fonológico del lenguaje en relación con la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Finalmente en este capítulo se presentan las ideas de la educación inclusiva y de la teoría histórico cultural que guiaron el diseño del programa Re-Leo.

En el tercer capítulo se presenta la aproximación metodológica y el diseño de la investigación. En éste se detallan las características del grupo de alumnos con el que se trabajó, los instrumentos utilizados para la evaluación, las modificaciones hechas a dichos instrumentos y el diseño de la investigación.

En el cuarto y quinto capítulos se dan a conocer los resultados. En la parte cualitativa (capítulo 4), se detalla el modo en que se utilizaron los resultados de la evaluación dinámica para diseñar el programa Re-LeO y en el capítulo 5 se presentan los resultados de la comparación de los resultados obtenidos en el pretest y el posttest (con ayudas y sin ayudas).

Finalmente, en el capítulo 6 se mencionan las conclusiones del trabajo, así como la discusión de los hallazgos.

## **CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### ***1.1 Planteamiento del problema***

La presente investigación fue planteada con el propósito de dar respuesta a una serie de dificultades que se considera que existen en relación a la preparación del alumnado de preescolar para el aprendizaje de la lectura y la escritura. A continuación se mencionan dichas dificultades:

- Desde las neurociencias cognitivas se reconoce que uno de los requisitos para comenzar el aprendizaje de la lectura y la escritura es el de poseer al menos las formas más simples de conciencia fonológica y se plantea la necesidad de trabajarla a lo largo de la educación preescolar como preparación para la lectura y la escritura. Sin embargo, este conocimiento no siempre se refleja en los programas y las prácticas educativas. Prueba de ello es que en el programa de preescolar vigente de la SEP (Aprendizajes clave para la Educación Integral, 2017), no se promueve explícitamente el trabajo de la conciencia fonológica para favorecer el acceso a la lectura y la escritura.
- Un grupo de niños en riesgo de presentar dificultades en el acceso a la lectura y escritura debido a dificultades en la conciencia fonológica es el de los niños con dificultades fonológicas. Para prevenir dichas dificultades es necesario trabajar la conciencia fonológica de forma sistemática, proporcionándoles las ayudas que requieran para ayudarles a avanzar en la comprensión de la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

→ Desde el paradigma de la educación inclusiva, que actualmente se promueve en México, se plantea la importancia de educar a todos los alumnos dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados, que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades (Stainback y Stainback, 2004). En este sentido, una de las posibilidades de intervención es a través de programas, los cuales son actuaciones de carácter global que, al incidir en todos los alumnos, inciden también en aquellos que presentan alguna situación particular (Grau, 2007), como es el caso de los niños con dificultades fonológicas.

### ***1.2 Objetivos de la investigación***

Para responder a la problemática mencionada, se plantearon tres objetivos de investigación:

- El primero de ellos fue el de construir en acción un programa para favorecer la conciencia fonológica en los alumnos de un grupo de tercer grado de preescolar, utilizando como marco teórico las ideas de la educación inclusiva y de la teoría histórico cultural (Parte cualitativa).
- El segundo objetivo consistió en describir el proceso de implementación y construcción del programa (Parte cualitativa).
- Finalmente, como tercer objetivo se planteó: analizar los efectos de la intervención en el nivel de conciencia fonológica de dos grupos de niños:
  - a) Niños con un desarrollo fonológico esperado según la edad cronológica y
  - b) Niños con dificultades fonológicas.

### ***1.3 Preguntas de investigación***

Las preguntas de investigación incluidas en el presente estudio abordan cuestiones relacionadas con la construcción, implementación y efectos del programa de entrenamiento de habilidades de segmentación lingüística en un grupo de preescolar. Tres preguntas principales fueron centrales para la investigación:

1. ¿Cómo se lleva a cabo la implementación y construcción de un programa para favorecer la conciencia fonológica en alumnos de tercero de preescolar?
2. ¿Cuáles son los elementos de diseño a tomar en cuenta para construir el programa en la acción?
3. ¿De qué manera impacta el programa en el nivel de conciencia fonológica de los niños: *a) con desarrollo fonológico normal y b) con dificultades fonológicas?*

### ***1.4 Justificación de la investigación***

La relevancia de la presente investigación radica en que sistematiza una experiencia de enseñanza – aprendizaje dentro de un grupo de preescolar al que asisten niños con características heterogéneas.

A partir de la revisión de las propuestas para entrenar la conciencia fonológica en alumnos de preescolar, se evidenció que es necesario plantear estrategias específicas para desarrollar las actividades dentro de las aulas. Por tanto, se considera que el diseño del programa, las ayudas planteadas y las observaciones a lo largo de la intervención, proporcionan

elementos que se podrán tomar en cuenta para la práctica educativa en contextos de atención a la diversidad.

Por otra parte, se considera que la investigación tiene relevancia en el ámbito teórico, teniendo en cuenta que ha permitido confirmar ideas ya planteadas en relación a la posibilidad de entrenar la conciencia fonológica en alumnos de preescolar con y sin dificultades fonológicas.

Con respecto a la metodología utilizada, la presente investigación va más allá que la mayoría de los estudios en los que se valora la eficacia de entrenamientos en conciencia fonológica, en los que se analizan únicamente datos cuantitativos.

## **CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO**

El presente capítulo está dividido en cinco apartados. En el primer apartado se presenta la definición de la conciencia fonológica. En el segundo se describen brevemente los procesos involucrados en la lectura y la escritura con el fin de hacer explícita la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica para favorecer el acceso a estos aprendizajes. En la tercera parte se hace una exposición sobre el trastorno fonológico y se presentan algunos datos de investigaciones en los que se evidencia que los niños con dicho trastorno están en riesgo de presentar dificultades en el acceso a la lectura y la escritura debido al compromiso de la conciencia fonológica. En el cuarto apartado se señalan las ideas de la inclusión educativa y la teoría histórico cultural que se tomaron en cuenta como marco teórico para el diseño del programa Re-LeO y en la última parte, se hace una revisión de programas para mejorar la conciencia fonológica.

### ***2.1 El papel de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura***

La conciencia fonológica o conocimiento fonológico, ha sido definida/o como la habilidad para analizar y operar explícitamente con los segmentos sonoros del habla, es decir, las sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas (Jiménez y Ortiz, 1998; Rueda, 2003).

Esta habilidad para analizar la estructura del habla, se ubica dentro de la conciencia metalingüística, la cual es definida como la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado (Tunmer, 1989; como se cita en, Jiménez y Ortiz, 1998); es decir, puede referirse a cualquier aspecto del lenguaje, ya sea sintáctico

(conciencia sintáctica), léxico (conciencia léxica), pragmático (conciencia pragmática) o fonológico (conciencia fonológica).

Existe un consenso entre diferentes autores a la hora de considerar el conocimiento fonológico como múltiple y heterogéneo, es decir, que posee distintos niveles de conocimiento (conciencia de la rima y de la aliteración, conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia segmental). A continuación se mencionan los niveles de conocimiento fonológico de acuerdo con Vieiro y Gómez (2004):

*Conciencia de la rima y la aliteración:* Constituye el nivel más elemental de análisis de la palabra, pues su adquisición supone ser capaz de descubrir si dos o más palabras comparten una secuencia de sonidos. Esta capacidad se desarrolla con anterioridad al aprendizaje de la lectura y la escritura, lo que favorece su completo desarrollo.

*Conciencia silábica:* Es la capacidad de manipular segmentos silábicos de una palabra, es decir, le permite al niño operar explícitamente con la sílaba, la unidad oral de segmentación más pequeña que es posible articular de modo independiente. De acuerdo con Rueda (2003), el conocimiento silábico es, junto con la rima y aliteración, una capacidad que el niño puede adquirir y desarrollar antes de aprender a leer.

*Conciencia intrasilábica:* Hace referencia a la sensibilidad que manifiestan los lectores jóvenes por la estructura interna de la sílaba. Este concepto surge de los estudios de Treiman (1984, 1985; como se cita en, Vieiro y Gómez, 2004), quien mantiene que, en lengua inglesa, la estructura silábica tiene dos componentes principales: el principio, formado por la consonante o grupo consonántico inicial y la rima, formada por el resto de la sílaba. El conocimiento de estas unidades y la capacidad para manipularlas es lo que se

denomina conciencia intrasilábica. Esta habilidad puede darse previamente al aprendizaje de la lectura y supone un nivel de dificultad intermedio entre la conciencia silábica y la conciencia fonémica (Rueda, 2003).

*Conciencia fonémica o segmental:* Implica la adquisición de una representación mental segmentada fonéticamente de la secuencia fonológica, que surge como consecuencia de la instrucción del aprendizaje de la lectura, por lo tanto, no la pueden realizar los niños que no han sido instruidos en ello (Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979; como se cita en, Vieiro y Gómez, 2004).

### *2.1.1 Relación entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*

Ya Vigotsky explicaba hace muchos años que una de las diferencias entre el habla oral y el habla escrita tiene que ver con el hecho de que la primera es espontánea, involuntaria y no consciente, mientras que el habla escrita es abstracta, voluntaria y consciente. Estas características del habla escrita involucran al aspecto fonológico, sintáctico y semántico, teniendo en cuenta que ésta exige para su desarrollo una doble abstracción: del aspecto sonoro del lenguaje y del interlocutor.

Con respecto a la abstracción del aspecto sensorial del habla, Vigotsky menciona:

“El niño, al pronunciar cualquier palabra, no se da cuenta de los sonidos que articula y no efectúa ninguna operación premeditada al pronunciar cada sonido aislado. Por el contrario, en el habla escrita debe tomar conciencia de la estructura sonora de la

palabra, desagregarla y reconstruirla voluntariamente en signos escritos” (Vigotsky, 2007 p.344).

Esta toma de conciencia de la estructura sonora de la palabra es la conciencia fonológica. Como se mencionó previamente, actualmente se reconoce que existen diferentes niveles de conciencia fonológica y que, mientras que el desarrollo de los primeros niveles es deseable para el aprendizaje de la lectura y la escritura, el desarrollo de la conciencia fonémica concluye su desarrollo con el aprendizaje de la lectura y escritura en un sistema alfabético (Jiménez y Ortiz, 1998).

### *2.1.2 El papel de la conciencia fonológica en el procesamiento de la lectura y la escritura*

La lectura y la escritura son actividades sumamente complejas en las que intervienen diferentes procesos. Los más básicos han sido llamados procesos inferiores, y los más complejos, superiores (Cuetos, 2010). En el caso de la lectura, los procesos inferiores hacen referencia a aquellos que permiten la identificación de letras y el reconocimiento de las palabras y en el caso de la escritura a los procesos de selección de palabras y a los procesos motores.

Por otra parte, los procesos superiores en la lectura son aquellos que permiten extraer el significado de un texto mediante un procesamiento sintáctico y semántico y en la escritura se refieren a la planificación y construcción de la estructura sintáctica.

Esta introducción tiene por objeto ubicar la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Ésta es fundamental para el desarrollo de los

procesos inferiores, los cuales en un momento dado deben automatizarse para así liberar recursos cognitivos que se necesitarán para un adecuado funcionamiento de los procesos superiores (Cuetos, 2010).

Concretamente, la conciencia fonológica es necesaria para lograr el reconocimiento de las palabras por medio de la conversión grafema-fonema en la lectura y para el proceso de selección de palabras y posterior conversión fonema-grafema en la escritura.

A continuación se explican brevemente los procesos involucrados en la lectura y la escritura y, a lo largo de la explicación se volverá a tocar el tema de la importancia de la conciencia fonológica para el funcionamiento de estos dos importantes aprendizajes:

#### *El sistema de lectura*

*Procesos perceptivos:* La primera operación que realizamos al leer es la de analizar los signos gráficos escritos en la página para su identificación. Se sabe que para leer un texto, los ojos del lector van avanzando a pequeños saltos, llamados movimientos sacádicos que se alternan con pequeños periodos de fijación. Es principalmente durante las fijaciones que se extrae información del texto, la cual, se almacena en un primer momento en una memoria sensorial llamada icónica y posteriormente pasa a la memoria operativa donde se retiene ya como material lingüístico (Cuetos, 2010).

*Identificación de las letras:* Si bien se ha cuestionado si para leer una palabra es necesario identificar sus letras o si es suficiente un reconocimiento global de éstas, las últimas evidencias apoyan la hipótesis del reconocimiento previo de las letras (Cuetos, 2010).

Uno de los modelos que explica cómo se hace el reconocimiento de las letras es el de procesamiento distribuido en Paralelo (PDP) propuesto por Mc Clelland y Rumelhart (1981, como se cita en Cuetos, 2010), el cual explica que hay tres niveles de identificación de las palabras: nivel de rasgos, nivel de letras y nivel de palabra, de tal forma que cuando se recibe una palabra escrita como input visual, lo primero que se hace es identificar los rasgos que componen las letras, para lo cual existe un detector de rasgos y éstos activan a los nodos de letra, que a su vez activan a los nodos de palabra. Sin embargo, explican que el trabajo de un nivel no tiene que terminar para que el próximo nivel comience a funcionar, con lo cual se produce un procesamiento en paralelo. Además, se explica que la activación no solo va de los rasgos a las palabras, sino también en sentido inverso.

*Procesamiento léxico o de reconocimiento de las palabras:* Uno de los modelos que explica cómo se hace la lectura o reconocimiento de las palabras es el de doble Ruta (Coltheart, 1981), el cual surge a partir de ciertas modificaciones al modelo de logogen (Morton, 1979, como se cita en Coltheart, 1981). De acuerdo con este modelo, al estar frente a una palabra escrita y ya habiendo reconocido las letras como unidades abstractas, éstas se pueden analizar por dos diferentes vías para llegar a su pronunciación y/o comprensión. Una de ellas permite el reconocimiento directo de la palabra y otra una recodificación mediante una vía no léxica o fonológica.

El reconocimiento mediante la primera vía, que ha sido llamada léxica, se hace cuando al estar frente a una palabra, se accede a la representación que tenemos almacenada de esa palabra en nuestra memoria o léxico visual. Posteriormente se accede a su significado y si la lectura es en voz alta, a la correspondiente representación fonológica, que está en el

léxico fonológico y permite poner en marcha los programas articulatorios para su pronunciación (Cuetos, 2010).

Sin embargo, esta vía no permite la lectura de las palabras desconocidas o las “no palabras”, para las cuales, según este modelo, se utiliza la vía no léxica, también llamada subléxica, que permite leer las palabras a través de la transformación de las letras en sus correspondientes sonidos, es decir, permite hacer la correspondencia grafema-fonema. La lectura mediante esta vía también permite acceder al significado de las palabras, pero esta vez a partir del acceso a las representaciones almacenadas en el léxico auditivo, que no siempre corresponden a los almacenados en el léxico visual (Cuetos, 2010).

Es importante mencionar que para que la lectura por la vía subléxica pueda hacerse, es necesario que exista una relación consistente entre los fonemas y los grafemas, lo cual, afortunadamente, es posible en todas las palabras del español, dado que es un idioma con ortografía transparente (Vieiro y Gómez, 2004).

De igual forma, es importante mencionar que el desarrollo de la vía léxica se da gracias al desarrollo de la vía subléxica, es decir, para formar representaciones visuales de las palabras, es necesario que previamente éstas hayan sido leídas de manera efectiva y repetida por medio del proceso de conversión grafema-fonema (Cuetos, 2010).

Es en dicho proceso en el que la conciencia fonológica tiene una importancia fundamental, pues resulta evidente que si el niño es capaz de aislar los sonidos que componen las palabras, podrá entender más fácilmente que cada letra representa un sonido.

A este respecto, se sabe que la tarea de dividir el habla en sus fonemas componentes, que requiere el pleno desarrollo de la conciencia fonémica, es sumamente compleja para los

niños y que la habilidad para realizarla con éxito, se desarrolla de manera paralela al aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, un paso previo al desarrollo de la conciencia fonémica, es que el niño aprenda segmentar en sílabas, lo cual facilitará el aprendizaje de las reglas de conversión grafema-fonema para la lectura (Cuetos, 2010).

Para concluir la presentación del modelo de doble vía que explica cómo se hace el reconocimiento de las palabras en la lectura, es importante señalar que se ha intentado identificar las áreas cerebrales correspondientes a las vías léxica y subléxica mediante diversos estudios de imagen. En éstos se ha asociado la vía léxica al área temporal superior izquierda (área 22 de Broadmann) y la vía subléxica a la zona frontal inferior izquierda (áreas 44 y 45) (Fiez et al., 1999).

*Procesamiento sintáctico:* Este paso consiste en descubrir la relación entre los constituyentes de una oración mediante información que da el orden de las palabras, la presencia de palabras funcionales, el significado de las palabras y los signos de puntuación.

Uno de los modelos que explica el funcionamiento del analizador sintáctico es el propuesto por Mitchel (1987, como se cita en Cuetos, 2010), el cual propone un sistema de análisis que consta de dos estadios. En el primero se construye una estructura sintáctica provisional a partir de las claves gramaticales y en el segundo estadio, se hace uso de la información semántica y pragmática para comprobar la plausibilidad de la estructura.

*Procesamiento semántico:* Consiste en la extracción del significado de la oración o texto y su integración en los conocimientos que ya posee el lector. Una de las teorías que explica cómo se llega a la representación de un texto es la de Van Dijk (1996). De acuerdo con ésta, existen tres niveles de representación de un texto. En un primer momento se produce

un texto de superficie, que es una copia literal de una parte del texto que se mantiene en la memoria operativa por un periodo muy breve con el fin de extraer las proposiciones que la componen.

En un segundo momento se produce un texto base, que se refiere a una serie de proposiciones extraídas directamente de la oración. El paso del texto de superficie a texto base se hace por cláusulas o frases, lo cual se ha comprobado mediante la observación de los movimientos oculares durante la lectura, que muestran una pausa prolongada al final de cada cláusula o frase debido a que el lector está extrayendo las proposiciones que contiene (Cuetos, 2010).

Las proposiciones que el lector va extrayendo del texto se van relacionando unas con otras, formando una microestructura en la que las proposiciones más importantes ocupan los lugares principales y las proposiciones poco relevantes se sitúan en posiciones menos destacadas. Además, se forman ideas más generales y abstractas que no se extraen directamente del texto, sino que se forman por la combinación de otras elementales, a las cuales se ha llamado macroproposiciones, formando con estas una macroestructura (Van Dijk, 1996).

El tercer momento del procesamiento semántico es el modelo de situación, que implica la construcción de una representación aún más abstracta en la que se combina información del texto con información que ya posee el lector. De acuerdo a Vidal-Abarca (2000, como se cita en Cuetos, 2010), dependiendo del texto leído, un mismo lector puede llegar a formar un modelo de situación o no lograrlo. Esto puede suceder cuando se leen oraciones fuera de contexto que no permiten al lector entender con qué conocimientos tienen que integrar la

información que de ella extraen; también pasa cuando no se dispone de las claves que nos permiten identificar el texto que estamos leyendo con el conocimiento que poseemos y finalmente, es posible que un sujeto no logre construir un modelo de situación a partir de un texto leído debido a que no posee los conocimientos necesarios para comprender un texto en particular.

A este respecto, García Madruga (2006) explica que, para comprender un texto, el lector necesita cinco tipos de conocimientos: conocimientos lingüísticos, conocimientos específicos sobre el tema que está leyendo, conocimientos generales del mundo, conocimientos respecto a la forma en la que están organizados los textos y conocimientos estratégicos y metacognitivos (Cuetos, 2010).

### *El sistema de escritura*

Como es bien sabido, la escritura es un proceso sumamente complejo, principalmente cuando ésta es productiva, es decir, el tipo de escritura mediante la cual expresamos ciertas ideas, conocimientos, etc. mediante signos gráficos, lo cual involucra la participación de procesos de planificación, procesos sintácticos, procesos léxicos y procesos motores.

Además de la escritura productiva, existe un tipo de escritura mucho menos compleja, llamada reproductiva, que se refiere a la copia o al dictado y que implica únicamente la participación de los procesos léxicos y motores.

A continuación se expondrán brevemente los procesos involucrados en la escritura de acuerdo a Cuetos (2009) con el propósito de identificar la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la escritura.

*Planificación del mensaje:* La escritura productiva inicia con el proceso de planificación del mensaje, mediante el cual el escritor tiene que decidir lo que va a decir, qué aspectos quiere resaltar, a quién se dirige la información, entre otras cosas.

*Construcción de las estructuras sintácticas:* Ya que el lector ha decidido lo que va a decir, construye la estructura gramatical que le permitirá expresar el mensaje, el cual está determinado por diferentes variables lingüísticas y contextuales.

*Selección de las palabras:* Habiendo seleccionado el armazón sintáctico, la persona que escribe debe recuperar las palabras que lo rellenan. Esta búsqueda de palabras se hace a partir del significado o concepto que en un inicio se encuentra en forma abstracta, el cual se encuentra en una memoria de conceptos denominada sistema semántico. El siguiente paso es activar los grafemas que la forman y esto se ha explicado mediante el modelo de doble vía, el cual considera que existen dos posibilidades para acceder a los grafemas que forman las palabras.

La primera implica la búsqueda de la representación fonológica o pronunciación de la palabra que corresponde al significado que se desea expresar, en el léxico fonológico, que es un almacén de las palabras que se utilizan en el lenguaje oral. Posteriormente se hace la conversión de los sonidos que componen la palabra en signos gráficos mediante el mecanismo de conversión fonema-grafema. Los grafemas resultantes de dicha operación se

mantienen activos en una memoria operativa denominada almacén grafémico, dispuestos para ser escritos.

La utilización de esta vía permite escribir muchas palabras, siempre y cuando éstas no posean fonemas que se pueden representar por varios grafemas, dado que no cuenta con los mecanismos para seleccionar la ortografía correcta de la palabra.

Desde el modelo de doble vía se postula que mediante la vía léxica es posible acceder a las representaciones ortográficas, que corresponden a los significados que se desean expresar y es a partir de dicha representación ortográfica que se obtienen los grafemas correspondientes a la palabra, los cuales se almacenan temporalmente en una memoria operativa desde donde se ejecutarían los movimientos destinados a formar los signos gráficos.

Evidentemente, la utilización de esta vía no permitiría la escritura de pseudopalabras o palabras no conocidas.

En relación a este modelo de doble vía, se considera que es muy probable que el funcionamiento de ambas vías se dé de forma conjunta, aunque el resultado final venga determinado principalmente por una de ellas (Barry y Seymour, 1988, como se cita en Cuetos, 2009).

Es importante mencionar que como resultado del procesamiento léxico se obtienen los grafemas que conforman la palabra. Sin embargo, éstos aún permanecen en la memoria operativa de forma abstracta. A partir de la codificación grafémica quedan varios pasos a ejecutar antes de que las palabras sean representadas mediante signos gráficos.

*Procesos motores:* Ya que se posee la codificación grafémica, como resultado del procesamiento léxico, se selecciona el tipo de letra que se va a utilizar. Para esto, se postula la existencia de un almacén alográfico en el que están almacenados los alógrafos o diferentes formas en que se puede representar cada letra.

Una vez seleccionados los alógrafos, éstos se traducen en movimientos musculares que permitirán su representación gráfica; es decir, mediante este proceso se pasa del campo lingüístico al motor. Se postula que los patrones motores están almacenados en un almacén dependiente de zonas cerebrales próximas al área motora y en éstos están especificadas la secuencia, dirección y tamaño proporcional de los rasgos.

El proceso concluye con la realización concreta de los alógrafos en papel, los cuales son llamados grafos (Ellis, 1982, como se cita en Cuetos, 2009).

Para finalizar la exposición de los procesos que participan en la escritura, es importante mencionar que en ésta se hizo referencia a la escritura productiva, es decir, mediante la cual expresamos ideas, conocimientos, etc. a partir de signos gráficos. Sin embargo, existe otro tipo de escritura, llamada reproductiva, en la que no están implicados los procesos sintácticos y de planificación. Sin embargo, el procesamiento específico que se lleva a cabo para la copia o el dictado, que son formas de este tipo de escritura, no será expuesto en este trabajo, puesto que se considera que la explicación de los procesos implicados en la escritura productiva resulta suficiente para comprender la importancia de la conciencia fonológica en el desarrollo de este aprendizaje.

*Algunos comentarios en relación a la importancia de la conciencia fonológica en el proceso de lectura y escritura*

Para finalizar este apartado, señalaré las ideas más relevantes sobre la relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y la escritura:

- Las evidencias que confirman que en la lectura, para que se dé el reconocimiento de las palabras, ya sea mediante la vía léxica o subléxica, es necesario identificar las letras que las conforman, lo cual contradice las ideas de algunos programas de lectura que promueven el reconocimiento global de las palabras.
- El hecho de que el desarrollo de la vía léxica depende del desarrollo de la vía subléxica, la cual posibilita la formación de representaciones ortográficas de las palabras.
- En relación a este último aspecto es importante señalar que las representaciones ortográficas de las palabras son las que permitirán leer y escribir las palabras mediante la vía léxica y este logro es parte de los requeridos para automatizar los procesos básicos, lo cual permite liberar recursos atencionales que se necesitarán para los procesos superiores.
- Los hechos que confirman que uno de los requisitos fundamentales para el desarrollo de la vía subléxica es la comprensión de la relación entre el lenguaje oral y el escrito, lo cual implica la habilidad para aislar los sonidos que componen las palabras, llamada conciencia fonológica. Es esta habilidad la que le facilitará la comprensión de que cada letra representa a un fonema en la lectura y de igual forma, cada fonema de las palabras, debe ser representado mediante una letra.

## ***2.2 Las dificultades en el componente fonológico del lenguaje y sus consecuencias en el aprendizaje de la lectura y la escritura***

Este apartado inicia con la revisión de diferentes términos que se han utilizado para referirse a las dificultades de habla y se hace la delimitación de este concepto en el presente trabajo. Posteriormente se hace una breve revisión sobre el desarrollo fonológico normal y se presenta uno de los modelos psicolingüísticos que explica el proceso de producción del habla, para ubicar en qué parte del proceso se encuentran las dificultades de los niños con trastorno fonológico. Finalmente, a partir de dicho modelo se comentará la causa de que exista una relación entre las dificultades fonológicas y los trastornos de aprendizaje de la lectura y escritura, haciendo énfasis en el papel de la conciencia fonológica en este proceso.

### ***2.2.1 Diferentes términos para un mismo trastorno***

Existen diferentes denominaciones para referirse a los trastornos en los que están implicados los componentes fonético y fonológico del habla. Es importante hacer una breve revisión, pues algunas de ellas incluyen dentro del mismo término los trastornos de habla y articulación primarios y los secundarios a otros trastornos; mientras que otros hacen referencia únicamente a los que tienen carácter primario, es decir, específico.

Algunos términos encontrados en la literatura científica son: trastorno de los sonidos del habla, trastornos de habla y articulación, trastorno fonológico y trastorno de la programación fonológica. A continuación se hacen algunos comentarios sobre dichos términos y se explica el motivo por el que se decidió utilizar el término *dificultades fonológicas* en este trabajo.

Uno de los términos frecuentemente utilizado para referirse a la dificultad para utilizar y organizar los sonidos del habla es el de *trastorno fonológico*. Este término es el que se utilizaba en la última revisión de la cuarta versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM IV-TR (APA, 2003) y sus criterios corresponden a los del *trastorno de los sonidos del habla*, que es el término utilizado en la quinta versión del manual previamente citado: DSM 5 (APA, 2013). Este nuevo término corresponde al que actualmente es utilizado mayoritariamente en la literatura científica anglosajona: *speech sound disorder*, el cual fue acuñado por Schriberg (2002, como se cita en Aguado, 2013).

En relación a la utilización de estos dos términos: *speech sound disorder* y *trastorno de los sonidos de habla*, es necesario hacer una aclaración. El primero, de acuerdo con Aguado (2013) es una denominación paraguas en la que están incluidos tanto los trastornos de habla y articulación primarios, como los secundarios a otras condiciones patológicas. El segundo, por su parte, se utiliza para referirse únicamente a las dificultades en la producción de los sonidos de habla que no son atribuibles a condiciones patológicas congénitas o adquiridas. A continuación se mencionan los criterios para el diagnóstico del Trastorno de los sonidos del habla, de acuerdo al DSM 5 (APA, 2013).

- A. Existen dificultades persistentes en la producción de los sonidos del habla que interfieren en la comprensión del habla o impiden los mensajes de la comunicación verbal.
- B. El trastorno causa limitaciones en la comunicación efectiva que interfiere de forma individual o combinada en la participación social, alcanzar los logros académicos o laborales.
- C. El inicio de los síntomas se produce en un momento temprano del desarrollo.

D. Las dificultades no son atribuibles a condiciones congénitas o adquiridas como parálisis cerebral, hendidura palatina, pérdida de audición, traumatismo cerebral u otras condiciones médicas o neurológicas.

En relación al término trastorno de habla y articulación (THA), parece importante mencionar que es el utilizado por Aguado (2013) como equivalente al término en inglés *speech sound disorder*, sin embargo también él acota su definición para referirse únicamente a aquellos que son congénitos de carácter primario.

Finalmente, el término *trastorno de la programación fonológica*, fue utilizado por Rapin y Allen (1996) para definir uno de los dos trastornos expresivos que describió como parte del trastorno específico del lenguaje. Dentro de este término se incluía el retraso fonológico y el trastorno desviado consistente e inconsistente (Aguado, 1999), los cuales se definen a continuación.

*Retraso fonológico:* Hace referencia a la presencia de patrones de error que son típicos en niños más pequeños. De acuerdo con Aguado (2013), el grado de ininteligibilidad de los niños que lo padecen es muy variable, pudiendo ser en ocasiones leve (mas del 85% de consonantes correctas) y en otras severo (menos de 65% de consonantes presentes).

*Trastorno desviado consistente:* El niño utiliza una o varias reglas de facilitación desviadas que explican todos los errores que se observan en el habla del niño. Estas reglas coexisten con algunos patrones de error que son típicos en niños más pequeños. El término “desviado” en este contexto hace referencia a formas lingüísticas no observadas en el desarrollo típico del niño (Ingram, 1989, como se cita en Sutherland, 2006).

*Trastorno fonológico inconsistente:* Se observan múltiples errores para la misma palabra. De hecho, una de las pruebas que Dodd (2014) utiliza para determinar si un niño tiene un trastorno desviado consistente es la de denominación de 25 imágenes, tres veces en una misma sesión. Cuando un niño pronuncia de manera diferente en cada administración de la prueba más de 10 denominaciones, se puede hablar de trastorno inconsistente.

### 2.2.2 Delimitación del término “dificultades fonológicas” en el presente trabajo

En el presente trabajo se utiliza el término *dificultades fonológicas* haciendo referencia a las alteraciones en la organización del sistema de sonidos de la lengua, en contraposición a los problemas de precisión articulatoria. Para clasificar a los niños dentro del grupo: desarrollo fonológico normal o niños con dificultades fonológicas, se utilizó la Evaluación Fonológica Infantil de Laura Bosch (2004).

Dentro del grupo de niños con desarrollo fonológico normal estuvieron aquellos niños que no presentaron ninguna falla articulatoria en los 32 ítems de la prueba, pero también los niños con dificultades puramente articulatorias, es decir, hubo algunos niños con dificultades con uno o dos fonemas, los cuales sustituyeron por otro, que fue siempre el mismo, en todos los contextos de la palabra. En este último caso se les colocó dentro del grupo de niños con desarrollo fonológico normal, teniendo en cuenta que la edad de los niños osciló entre los 5 años 2 meses y los 6 años 4 meses, edad en que aún es posible encontrar fonemas ausentes en el habla de los niños, sin que esto sea indicador de la presencia de dificultades fonológicas.

Es importante mencionar que no se descartaron dificultades en los demás componentes del lenguaje además del fonológico y que la única forma en la que se descartaron otros trastornos que podrían estar asociados a las dificultades fonológicas, tales como discapacidad auditiva o intelectual, fue a partir de una entrevista con la maestra de grupo a quien se le preguntó si alguno de sus alumnos presentaba algún diagnóstico o se le había hecho algún señalamiento particular, a lo cual contestó que no.

### *2.2.3 Revisión breve sobre el desarrollo fonológico. El papel de las representaciones fonológicas en el desarrollo de la fonología y su relación con la conciencia fonológica*

El desarrollo fonológico se refiere a la organización mental de los sonidos del lenguaje según la lengua que se habla en el contexto. En la adquisición de los sonidos del entorno participa tanto el desarrollo perceptivo como el expresivo. A continuación se hace una breve reseña sobre este proceso:

#### *Desarrollo perceptivo*

Se sabe que antes de los 6 meses de vida, los bebés discriminan un gran repertorio de fonemas que incluyen aquellos ausentes en su lengua materna (Bosch, 2004). Uno de los primeros logros en el desarrollo fonológico tiene que ver con la especialización en los fonemas de la lengua materna, lo que implica una reorganización perceptiva que se da gracias a la abstracción de las variaciones de los sonidos que sí aportan significado en una lengua particular. De acuerdo con Peña Garay (2005), el repertorio de vocales se fija antes

que el de las consonantes, de tal forma que alrededor de los 6 meses los bebés discriminan las vocales de su lengua materna de vocales de lenguas extranjeras (Kuhl et al (1994, como se cita en Peña Garay, 2005) y es entre los 10 y 12 meses que los bebés pierden la capacidad para discriminar contrastes consonánticos extranjeros (Werker & Tees, 1984, como se cita en Bosch, 2004).

Al mismo tiempo que se va afinando la representación de los fonemas de la lengua materna, los bebés de entre 6 y 9 meses aumentan su conocimiento de las constantes fonotácticas en ella, es decir, de las secuencias de fonemas legales en el interior de las sílabas y las palabras. Por otra parte, es en este mismo periodo que los bebés descubren la distribución del acento en su lengua materna (Peña Garay, 2005). De acuerdo con este autor, este conocimiento que los bebés adquieren de su lengua les ayuda a descubrir las palabras en el habla continua, logrando así reconocer al año de edad un promedio de 40-50 palabras (Boysson-Bardies, 1996, como se cita en Peña Garay, 2005).

Es a partir de los logros mencionados que el niño comienza a formar representaciones fonológicas de las palabras. El término “representación fonológica” hace referencia a la estructura de sonidos subyacente a las palabras almacenadas en la memoria a largo plazo (Locke, 1983, como se cita en Sutherland, 2006). Estas representaciones se recuperan de la memoria a largo plazo a partir de un significado cuando una palabra: se escucha, se lee por medio de la vía subléxica, se quiere pronunciar o escribir. Mas adelante se presenta uno de los modelos que explican los procesos que intervienen en la producción del habla. Se considera que las primeras representaciones de los niños podrían estar almacenadas como unidades completas (Fowler, 1991, como se cita en Sutherland, 2006) y con el aumento del vocabulario, las representaciones son gradualmente segmentadas en unidades menores.

Es importante mencionar en este momento que los trastornos fonológicos se han asociado a limitaciones en los procesos cognitivos responsables de formar representaciones fonológicas estables de las palabras (Aguado, 2013) y es este origen el que fundamenta las dificultades en tareas de conciencia fonológica y en el aprendizaje del lenguaje escrito.

### *Desarrollo expresivo*

Consiste en la adquisición gradual de los fonemas de la lengua materna, la progresiva incorporación de estructuras silábicas cada vez más complejas y su uso sistemático y contrastivo en las palabras.

Se sabe que las producciones del bebé en los primeros meses de vida son universales y es en torno a los 10 meses, con la aparición del balbuceo variado o complejo, que éstas reflejan algunas propiedades de la lengua del entorno (Bosch, 2004). Mas adelante, de forma paralela al desarrollo léxico, los niños adquieren estructuras silábicas cada vez más complejas.

Es en el periodo que va desde la aparición de las primeras palabras, alrededor del año de edad, hasta los 4 años aproximadamente, que aparecen los procesos fonológicos de simplificación del habla que son definidos como: “operaciones mentales que se aplican en el habla infantil para sustituir una clase de sonidos, con un determinado rasgo de difícil realización por parte del niño, por otra en la cual el rasgo problemático está ausente” (Bosch, 2004, p. 16). Éstos pueden ser sistémicos o sustitutorios, estructurales o asimilatorios. Dicha autora considera que el desarrollo fonológico consiste en reducir de

forma gradual la incidencia de dichos procesos de simplificación y no un mero incremento de unidades fonémicas.

Mas allá de los 4 años, la mayoría de los procesos fonológicos suelen haber desaparecido, sin embargo, pueden quedar algunos elementos aún por incorporar. En cuanto al español, Bosch (2004) proporciona los siguientes parámetros: La categorización de los fonemas /l/, /r/ y /đ/ y la simplificación de codas deben quedar resueltas antes de los 5 años, la aparición de la vibrante múltiple, la simplificación de diptongos decrecientes la simplificación de ataques silábicos complejos se resuelve antes de los 6 años.

### ***2.3 La inclusión educativa y la teoría histórico cultural como marco teórico para el diseño del programa Re-LeO***

#### *2.3.1 Principios de la educación inclusiva que se tomaron en cuenta para el diseño del programa Re-LeO*

La definición que Núñez (2008, p.56) da de escuela inclusiva es: “aquella que educa a todos los estudiantes sin excepción, dentro de un único sistema educativo”. Menciona que la existencia de dicha escuela supone la eliminación de la doble red que diferencia la educación especial de la ordinaria y requiere para su puesta en práctica una apuesta a favor de la justicia educativa y del respeto a la diversidad.

Los antecedentes del movimiento inclusivo se sitúan en la década de los 90, cuando poco a poco el término de integración fue sustituido por el de inclusión. La causa del surgimiento

del movimiento, de acuerdo con Núñez (2008), fue la reacción contra la práctica real de las políticas de integración.

El movimiento inclusivo inició a partir de la conferencia mundial sobre educación para todos, que se celebró en Jomtien (Tailandia) en 1990. Más adelante, en 1994, se celebró en España la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Dicha conferencia, fue propiciada por la UNESCO y unió a noventa y dos gobiernos y veinticinco organizaciones internacionales, con el propósito de establecer un marco de acción válido para eliminar cualquier vía de discriminación en la escuela.

En abril de 2000, en el marco de acción del foro mundial de Educación de Dakar (Senegal), en el que se reunieron más de 1100 personas de 164 países, se reafirmó el objetivo de educación formulado en la conferencia Mundial de Jomtien en 1990 y, posteriormente en Salamanca. Este marco pone un plazo, a los estados que lo firman, a cumplir los objetivos de una educación de calidad para todas las personas en el período que va desde el año 2000 hasta el 2015.

De acuerdo con Núñez (2008), la escuela inclusiva constituye una propuesta de innovación de la escuela en su conjunto. De esta reforma depende que sea posible ofrecer una educación de calidad a las personas que presentan una discapacidad. Siguiendo a esta autora, la propuesta de inclusión educativa se fundamenta en una serie de principios que implican profundas transformaciones de la realidad educativa dominante. A continuación se mencionan dichos principios:

*El derecho a la escolarización de todos los alumnos y alumnas en un único sistema:*

Implica la existencia de un único sistema educativo para todos y que este sistema sea válido

para responder a la diversidad de capacidades, intereses, cultura, género, etc., que caracterizan a los grupos humanos.

*La diversidad como valor y no como problema:* Considerar la diversidad como un valor significa modificar el imaginario de cultura escolar, de tal forma que se desvanezca el prototipo de normalidad, y se le conceda lugar a la diferencia. La escuela inclusiva acepta la diferencia, más no asume la desigualdad, sino que utiliza sus recursos organizativos y metodológicos para superarla y garantizar una igualdad de oportunidades real, recurriendo siempre que sea preciso a la compensación de las desigualdades. Esta escuela no oculta las diferencias que existen entre sus miembros. Por el contrario, acepta las diferencias y habla de ellas abiertamente. Las incorpora en el currículo ordinario.

*Una escuela basada en la cooperación y en el trabajo colaborativo de los profesionales, del alumnado y de las familias y organizaciones sociales:* La cooperación entre el profesorado en la escuela inclusiva, se refiere a la necesidad de basar el trabajo educativo de todo el profesorado, de las distintas áreas y departamentos, en el desarrollo de proyectos cooperativos. La auténtica cooperación entre el profesorado en la escuela inclusiva se basa en el compromiso de que todos los profesores son responsables del éxito de todos los estudiantes, en lugar de responsabilizarse sólo de un grupo de alumnado concreto, como ocurre cuando se diferencian estrictamente las funciones del profesorado de apoyo y especial (Graden y Bauer, 1998; citado en Núñez, 2008).

Dentro de las aulas inclusivas, la cooperación se considera la mejor forma de enseñar, pero también la mejor forma de aprender; por tal motivo se propone la utilización del trabajo cooperativo como la tutoría entre compañeros, la enseñanza en equipos integrados por

profesores y alumnos, en que un alumno, guiado por el profesor (a) es quien desarrolla ciertas lecciones, etc. (Villa y Thousand, 1999; citado en Núñez, 2008).

*Una organización flexible de la educación basada en la heterogeneidad:* Desde las escuelas inclusivas se insiste en buscar un equilibrio entre el rendimiento académico y los aspectos sociales y personales de enseñanza. Se potencian los grupos heterogéneos por que la diversidad no se considera un problema, sino que se acepta como una ocasión de aprendizaje y se desarrollan estrategias para dar respuesta a la pluralidad de necesidades. El cambio de organización de las aulas, el impulsar distintos tipos de grupos y su combinación en diversos momentos es una propuesta compartida por los defensores de la inclusión.

*La modificación del currículo de todo el alumnado para que responda a las necesidades de cada persona:* Desde una perspectiva inclusiva se propone que no haya adaptaciones del currículo particular de un alumno, sino la modificación general de cada aula y de cada centro. Éste debe ser lo suficientemente flexible para dar respuesta a una situación educativa en que la diversidad se convierta en una norma. Se promueve también la participación de todo el alumnado en el currículum común, porque a través de este se transfiere una parte importante del legado cultural de la humanidad. No se trata que los niños aprendan cosas diferentes, sino que aprendan de diferente manera.

### *2.3.2. Elementos de la teoría histórico cultural que se tomaron en cuenta para el diseño del programa Re-LeO*

Algunas de las ideas de la teoría histórico cultural que guiaron el desarrollo del programa Re-LeO fueron las de *zona de desarrollo próximo (ZDP)*, *evaluación dinámica* y

*andamiaje*. En este apartado se presenta en primer lugar, el concepto de ZDP introducido por Vigotsky y más adelante se explican los conceptos de evaluación dinámica y andamiaje, introducidos por seguidores de Vigotsky, los cuales utilizan como fundamento la idea de ZDP.

Más adelante se presentan algunas de las investigaciones mediante las cuales Vigotsky (2007) estudió la relación entre el aprendizaje y el desarrollo, así como el papel de la ZDP en el desarrollo de la conciencia y voluntariedad.

### *Zona de desarrollo próximo*

Es definida por Vigotsky (1988, p. 133) como:

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.

A partir de la definición mencionada, Vigotsky aclara que el *nivel evolutivo real* hace referencia al nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, que son el resultado de ciclos evolutivos llevados a cabo, es decir, funciones que ya han madurado o productos finales del desarrollo. La zona de desarrollo próximo, por su parte, define aquellas funciones que no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración.

Vigotsky (1988) plantea que el aprendizaje escolar, a diferencia del preescolar, es el que introduce la zona de desarrollo próximo en el desarrollo del niño, de tal manera que “el

aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen de éste” (p. 139). Una afirmación que ayuda a aclarar el concepto de ZDP es la que hacen Sternberg y Grigorenko (2003, p. 55) cuando mencionan: “la ZDP no existe ni en el individuo ni en el entorno, sino en la interacción social y, de hecho, está creada por dicha interacción”.

Como se puede ver, la noción de ZDP hace referencia a uno de los aspectos centrales de la teoría de Vigotsky, es decir, la naturaleza social del aprendizaje humano, que dicho autor explica mediante la ley evolutiva general para las funciones mentales superiores que postula que el aprendizaje que se da cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante, despierta una serie de procesos evolutivos, los cuales, una vez que se han internalizado, se convierten en logros evolutivos independientes del niño (Vigotsky, 1988).

La importancia de la ZDP consiste precisamente en la posibilidad de elevarse gracias a la colaboración, a un nivel intelectual más alto. Desde esta óptica, Vigotsky (2007, p. 357) explica que “la imitación, entendida en sentido amplio, es la forma principal en que la instrucción influye sobre el desarrollo”. En relación a esta idea, dicho autor señala que el niño puede imitar únicamente aquello que se halla en la zona de sus propias posibilidades intelectuales.

Otro aspecto importante del concepto ZDP es el hecho de que, de acuerdo con Vigotsky (1988), permite conocer la dinámica interna del desarrollo a tal grado que, dicho autor hace la analogía entre la utilización de la ZDP y la utilización de los rayos X argumentado que la

primera revela al profesor, cómo los procesos mentales estimulados a lo largo del aprendizaje escolar se introducen en el interior de la mente de cada niño.

En relación con lo anterior, Hernández Rojas (1998) menciona que el concepto ZDP fue utilizado por Vigotsky como un instrumento conceptual para superar las limitaciones de los instrumentos de evaluación estática. Él consideraba que éstos permiten valorar sólo parcialmente el desarrollo de los sujetos, teniendo en cuenta que se centran en determinar los productos acabados del desarrollo y no los que están en proceso de evolución. Esto último tiene una consecuencia importante en relación al proceso de instrucción, pues si ésta se dirige a los niveles evolutivos que ya se han alcanzado, resulta ineficaz. Por el contrario, Vigotsky llama la atención al hecho de que “el buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo” (1988, p. 138), es decir, a aquellos aprendizajes que están en proceso de maduración.

### *Evaluación dinámica*

Sternberg & Grigorenko (2003), definen las pruebas dinámicas como aquellas que van acompañadas de una intervención educativa. De acuerdo con dichos autores, tales pruebas suelen adoptar uno de los siguientes dos formatos: El formato de bocadillo o el formato de tarta. En el primero, la intervención educativa se da entre un pretest y un postest y en el segundo, la intervención se da en respuesta a la solución del sujeto a cada ítem de la prueba.

Algunas de las diferencias entre las pruebas estáticas y las dinámicas tienen que ver con el hecho de que las primeras permiten conocer los productos formados por aptitudes preexistentes, mientras que las segundas analizan el proceso de desarrollo al unir la evaluación con la instrucción, lo cual permite cuantificar la aptitud para aprender del sujeto mientras se realiza la evaluación (Sternberg & Grigorenko, 2003).

El formato utilizado para la evaluación de la conciencia fonológica fue el de tarta. Para esto, se hizo una adaptación de la Prueba de Segmentación Lingüística, originalmente propuesta por Jimenez y Ortiz (1998), a la cual se introdujeron ayudas para cada uno de los ítems (Anexo 1 y 2). El análisis de las respuestas, así como el de la necesidad o no de ayuda y el tipo de ayuda que los niños requirieron para responder o no correctamente a los ítems de la prueba fue utilizado para diseñar diferentes niveles de ayuda para la manipulación de las sílabas en el programa Re-LeO, para lo cual se utilizó la idea de andamiaje que se presenta a continuación.

### *Andamiaje*

Mediante la metáfora del andamiaje, Wood, Bruner y Ross (1976) explicaron los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar entre las personas adultas y los niños, cuando estos últimos desean enseñarle algo a los primeros. De acuerdo con los autores mencionados, los adultos o enseñantes, en su intento por promover determinados saberes en sus alumnos, crean un sistema estructurado de ayudas que guían el paulatino dominio de dichos saberes por parte de los alumnos.

Algunas de las características que debe asumir el andamiaje creado por el enseñante para guiar el aprendizaje de los alumnos son (Hernández, 2006):

- 1) Debe ajustarse a las necesidades de aprendizaje del alumno. Es decir, los apoyos deben ajustarse a la competencia inicial y progresiva que demuestren los alumnos.
- 2) Debe ser transitorio o temporal, lo que implica tener presente que el fin último del andamiaje es que poco a poco el alumno vaya logrando un manejo autónomo y autorregulado de los contenidos que se están trabajando. Es decir, el andamiaje debe removerse en cuanto se demuestre que los alumnos ya no lo requieren.
- 3) Debe ser explicitado y /o tematizable, lo que significa que el alumno debe tomar conciencia de que los apoyos brindados tienen el propósito de favorecer su aprendizaje.

En cuanto al diseño del programa, se tomaron en cuenta las observaciones realizadas durante la evaluación. Por una parte, se analizaron las ayudas que los niños más habían requerido durante la evaluación para resolver con éxito las tareas y, por otra, se evaluó si dichas ayudas habían sido suficientes o era necesario plantear otras formas de trabajo.

*Investigaciones de Vigotsky (2007) que ponen en evidencia las complejas interrelaciones entre la instrucción y el desarrollo*

En su libro *Pensamiento y habla*, Vigotsky (2007) presenta una serie de investigaciones a partir de las cuales se planteó la tarea de determinar las complejas interrelaciones entre la instrucción y el desarrollo en cuatro esferas de la actividad escolar: al enseñar a los niños a leer y a escribir, gramática, ciencias naturales y sociales. En este apartado se describen los

hallazgos a partir de las investigaciones mencionadas y en el siguiente se mencionan las diferencias expuestas por Vigotsky (2007) entre el habla oral y el habla escrita, puesto que toma el ejemplo de dichas funciones para explicar las diferencias entre las actividades espontáneas, inconscientes e involuntarias en comparación con las actividades conscientes y voluntarias.

Las preguntas que dirigieron la primera serie de investigaciones de Vigotsky (2007) eran relativas al grado de madurez de las funciones psíquicas al comienzo de la instrucción, a la influencia de la instrucción sobre el desarrollo, a la correlación temporal entre la instrucción y el desarrollo, al papel de la zona de desarrollo próximo y a la influencia de la enseñanza de ciertas materias al desarrollo en general. Las conclusiones a las que dicho autor llegó a partir de la primera serie de investigaciones son:

1. En relación al grado de madurez de las funciones psíquicas en las que se apoya la enseñanza de las principales materias escolares, Vigotsky (2007, p. 337) señala que las investigaciones demuestran unánimemente que, al comienzo de la instrucción, los niños que la superan exitosamente no manifiestan ni el menor indicio de la madurez psicológica que, según otras teorías, debería preceder al comienzo de ésta. La implicación de este hallazgo al problema de la instrucción y el desarrollo es que permite entender que la instrucción debe jalar al desarrollo y no esperar a que el desarrollo alcance por sí solo la madurez necesaria para poder adquirir determinado aprendizaje.
2. Con respecto a la correlación temporal entre los procesos de instrucción y desarrollo, señala que cada uno de estos procesos poseen sus propios momentos cruciales, de tal forma que, si la instrucción y el desarrollo fueran representados por

curvas, éstas no coincidirían jamás, pero entre éstas se manifestarían interrelaciones internas muy complejas. El proceso de enseñanza tiene su propia secuencia, su lógica y su organización, lo cual puede tener en ciertos momentos un escaso impacto en el desarrollo, mientras que en otros produce giros de enorme importancia.

3. En lo que respecta a la influencia de la enseñanza de ciertas materias al desarrollo en general, se señala que existe una significativa similitud en la base psicológica del aprendizaje de distintas materias que por sí misma crea la posibilidad de que una materia influya en otra. De acuerdo con Vigotsky (2007), la base psicológica de las principales materias escolares tiene que ver con la toma de conciencia y la voluntariedad, las cuales son rasgos distintivos de las funciones psíquicas superiores y las principales formaciones de la edad escolar. En este sentido, Vigotsky (2007) enfatiza el hecho de que la enseñanza de las asignaturas que están basadas en las funciones conscientes y voluntarias garantiza las mejores condiciones para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores que se encuentran en la ZDP.
4. Con respecto a la ZDP, menciona que la investigación da evidencias de que ésta tiene una importancia más directa para la dinámica del desarrollo intelectual y el éxito de la instrucción que el nivel actual de su desarrollo. De acuerdo con dicho autor, las investigaciones demuestran que con ayuda de la imitación, el niño no resuelve todos los ítems que quedan sin resolver, sino que llegan hasta cierto límite diferente para cada uno de ellos, es decir, confirma que el niño puede imitar únicamente aquello que se halla en la zona de sus propias posibilidades intelectuales.

Lo dicho, coincide en su totalidad con los datos obtenidos a partir de la evaluación dinámica de la conciencia fonológica que se presentarán más adelante en este trabajo. Con las ayudas brindadas, algunos niños logran resolver sólo algunos ítems más de los que lograron resolver sin ayuda, mientras que otros, resuelven la totalidad de los reactivos, con el mismo tipo de ayudas y partiendo de un nivel real similar.

Vigotsky (2007) menciona que la mayor o menor posibilidad del niño de pasar de lo que sabe hacer por sí solo a lo que sabe hacer con ayuda constituye el síntoma más sensible para caracterizar la dinámica del desarrollo y del éxito de su actividad mental. En este sentido, señala que la investigación muestra fehacientemente que lo que se encuentra en la ZDP en determinado estadio, pasa al nivel de desarrollo actual en el estado siguiente, es decir, lo que el niño sabe hacer hoy en colaboración, sabrá hacerlo mañana por su cuenta.

5. Otro hallazgo de suma importancia con respecto a la ZDP en la investigación de Vigotsky es el que pone en evidencia el hecho de que la instrucción resulta más fecunda cuando tiene lugar dentro de los límites del período determinado por la ZDP. Este período ha sido denominado periodo sensitivo por otros autores como Montessori (como se cita en Vigotsky, 2007) y por este último es denominado “plazo óptimo de la instrucción”, haciendo referencia a los momentos en que el organismo es especialmente sensible a influencias de cierto género. Al respecto, menciona que:

“en estos períodos nos encontramos con la naturaleza puramente social de los procesos de desarrollo de las funciones psicológicas superiores que surgen a partir

del desarrollo cultural del niño, cuya fuente es la colaboración y la instrucción”  
(Vigotsky, 2007, p. 361).

y que...

“el carácter inacabado de los procesos de desarrollo es condición indispensable para que el período en cuestión pueda ser sensitivo a determinadas condiciones”  
(Vigotsky, 2007, p. 362).

Lo anterior, aplicado a la enseñanza del habla escrita se evidencia en el hecho de que cuando inicia este proceso, el niño no posee todas las funciones que sustentan el habla escrita, tal es el caso de la conciencia fonológica, cuyo último nivel suele estar poco desarrollado al comienzo del aprendizaje de la lectura y la escritura y, es precisamente la enseñanza del habla escrita la que desarrolla y promueve el desarrollo de tales funciones.

Como se puede ver a partir de los hallazgos previamente mencionados, las relaciones entre la instrucción y el desarrollo tienen características muy particulares en cada edad. De acuerdo con Vigotsky (1988), la diferencia entre el aprendizaje en la edad preescolar y escolar radica en que en la primera, el aprendizaje es espontáneo, involuntario y no consciente, mientras que la edad escolar se caracteriza por la enseñanza de asignaturas que están basadas en las funciones conscientes y voluntarias, las cuales garantizan las mejores condiciones para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

Un ejemplo mencionado por Vigotsky (2007) para mostrar la diferencia entre las actividades espontáneas, inconscientes e involuntarias y las actividades conscientes y voluntarias lo da a partir de la relación entre el habla oral y el habla escrita, la cual se expone en el siguiente apartado.

*Diferencias entre el habla oral y el habla escrita. Un ejemplo de las actividades espontáneas, involuntarias e inconscientes en comparación con las actividades voluntarias y conscientes.*

De acuerdo con Vigotsky (2007), algunas de las diferencias entre el habla oral y el habla escrita tienen que ver con el hecho de que la primera es una actividad espontánea, involuntaria y no consciente, mientras que la segunda es abstracta e implica una actividad voluntaria y consciente. A continuación se mencionan algunos comentarios que el autor citado hace al señalar tales características del habla escrita.

De acuerdo con Vigotsky (2007), el habla escrita es más abstracta que la oral en el sentido de que exige del niño una doble abstracción: del aspecto sonoro del lenguaje y del interlocutor. La abstracción del aspecto sonoro del lenguaje tiene que ver con el hecho de que es un habla que sólo se piensa y no se pronuncia, así como con la exigencia de un simbolismo de segundo orden, al menos al comienzo de su aprendizaje, puesto que gradualmente se va convirtiendo en un simbolismo directo (Vigotsky, 1988). El simbolismo de segundo orden hace referencia al hecho de que el habla escrita requiere la utilización de un sistema de signos que designan los sonidos y palabras del lenguaje hablado, las cuales, a su vez designan relaciones y entidades reales.

Por otra parte, la abstracción del interlocutor pone de relieve el hecho de que la persona a quien va dirigido el discurso en el habla escrita está ausente o no se encuentra en contacto con quien escribe, lo cual exige que se cree la situación en la mente del escritor, es decir, que se le represente en el pensamiento. Asimismo, Vigotsky (2007) señala que los motivos

que dirigen el habla escrita son, en sí mismos, más abstractos que los que dirigen el habla oral.

Otra característica del habla escrita es la que hace referencia a la actividad voluntaria que implica, en comparación con el habla oral. Al respecto, Vigotsky (2007) menciona que la escritura exige en primer lugar, desmembrar las palabras en sonidos aislados, lo que implica tomar conciencia de la estructura sonora de las palabras, desagregarlas y reconstruirlas voluntariamente en signos escritos. En el mismo sentido, dicho autor señala que la sintaxis y la semántica del habla escrita exigen una actividad voluntaria, teniendo en cuenta que, al estar orientada a la máxima comprensión por parte de la otra persona, es un habla desarrollada al máximo.

Finalmente, Vigotsky (2007) apunta el hecho de que la conciencia y la intención dirigen desde el comienzo el habla escrita del niño, en el sentido de que la asimilación y el empleo de los signos se hace de forma consciente y voluntaria.

Todo lo mencionado pone en evidencia que la toma de conciencia del habla y su dominio tienen una importancia trascendental para la adquisición del habla escrita, teniendo en cuenta que cuando el niño aprende a escribir, comienza a hacer voluntariamente lo mismo que antes hacía involuntariamente en el ámbito del habla oral.

Con respecto al presente trabajo, se considera que la intervención para favorecer la conciencia fonológica puede ayudar en este proceso de transición desde una actividad con las características de no conciencia, espontaneidad e involuntariedad, del habla oral, hacia otra con las características de actividad consciente y voluntaria del habla escrita. A este respecto, se considera que el trabajo explícito de la conciencia fonológica puede formar

parte de la enseñanza organizada que podría jalar al desarrollo y preparar el camino para el desarrollo del habla escrita, teniendo en cuenta que esta última exige la identificación de cada uno de los sonidos del habla oral para poder representarlos mediante letras o grafemas.

### *La ley de la zona de desarrollo próximo*

Para explicar cómo se produce el desarrollo de las actividades espontáneas, involuntarias e inconscientes en comparación con las actividades voluntarias y conscientes, Vigotsky (2007, p. 382) postula la Ley de la zona de desarrollo próximo, que dice que existe una mutua relación entre los sistemas inferior y superior en el desarrollo, la cual se ha confirmado a partir de los datos del desarrollo de los conceptos espontáneos y científicos, del desarrollo de la lengua materna y extranjera y del desarrollo del habla oral y escrita.

Vigotsky (2007) plantea que los aprendizajes espontáneos, involuntarios e inconscientes siguen una particular vía de desarrollo que se diferencia de la que siguen los aprendizajes voluntarios y conscientes. A manera de esquema, dicho autor plantea que el primer tipo de aprendizajes podría ser representado por una línea que va de abajo hacia arriba y el segundo por otra línea de arriba hacia abajo. Si se piensa en el desarrollo del habla oral en comparación con el habla escrita, la línea que va de abajo hacia arriba representaría el camino que sigue el desarrollo del habla oral, teniendo en cuenta que ésta se desarrolla a partir de las propiedades inferiores, es decir la espontaneidad, inconsciencia e involuntariedad y, posterior a este desarrollo inicial, le queda un largo camino para llegar a su empleo consciente. La segunda línea, que va de arriba hacia abajo representaría el desarrollo del habla escrita, teniendo en cuenta que ésta se desarrolla desde las propiedades

más complejas y superiores a las más elementales e inferiores, es decir, el niño aprende el habla escrita en un contexto de enseñanza, en colaboración con el adulto y es solo al final de su desarrollo que adquiere las propiedades que corresponden a la esfera de la espontaneidad y el empleo involuntario e inconsciente.

De acuerdo con Vigotsky (2007), la naturaleza de la relación entre estas dos líneas opuestas es la de la relación entre la ZDP y el nivel actual de desarrollo, teniendo en cuenta que las propiedades insuficientemente desarrolladas del habla oral, es decir la conciencia y voluntariedad se encuentran en su ZDP, es decir, aparecen en colaboración con el pensamiento del adulto. Esto explica el hecho de que el desarrollo del habla escrita presupone un cierto nivel de desarrollo del habla oral y es cuando llega a dicho nivel que aparece en la zona de desarrollo próximo la comprensión consciente y la voluntariedad. Pero la dependencia también se da en el sentido contrario, puesto que el aprendizaje del habla escrita da al niño la posibilidad de ascender a un nivel superior en el desarrollo del habla.

### CAPÍTULO 3. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente estudio se utilizó un enfoque mixto para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

De acuerdo con Greene y Caracelli (2002, citado en Hernández et al., 2006), la combinación entre los enfoques cuantitativo y cualitativo se puede dar en varios niveles, lo que ha dado lugar a que en los últimos años se hayan concebido diferentes diseños para combinarlos.

En concreto, se utilizó un Diseño en Paralelo, el cual, siguiendo a los autores mencionados, consiste en conducir simultáneamente dos estudios: uno cuantitativo y uno cualitativo; de los resultados de ambos se realizan las interpretaciones sobre el problema investigado.

En la tabla 1 se presentan los objetivos del estudio y el alcance de la investigación para cada una de estas dos partes de la investigación.

*Tabla 1. Objetivos de la investigación*

PARTES	OBJETIVOS	ALCANCE
<b>Parte cualitativa</b>	1) Construir en acción un programa para favorecer la conciencia fonológica en los alumnos de un grupo de tercer grado de preescolar 2) Describir el proceso de implementación y construcción del programa.	Descriptivo
<b>Parte cuantitativa</b>	3) Analizar los efectos de la intervención en el nivel de conciencia fonológica de dos grupos de niños: <i>a)</i> Niños con un desarrollo fonológico esperado según la edad cronológica y <i>b)</i> Niños con dificultades fonológicas	Explicativo

### ***3.1 Descripción del contexto***

Los participantes en el estudio fueron los alumnos del Tercer grado de Preescolar de un jardín de niños público que forma parte de las escuelas de Educación elemental del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM). Éste se encuentra ubicado en la colonia Flores Magón, en la Ciudad de Cuernavaca. Cuenta con un total de 120 alumnos divididos normalmente en 4 grupos: un grupo de primero, un grupo de segundo y dos grupos de tercero. Sin embargo, durante mi estancia en el centro, una de las maestras de tercer grado estuvo ausente por motivos de salud y sus alumnos fueron divididos en los tres grupos restantes.

El número de participantes que se consideraron para cada parte del estudio fue diferente y, de igual forma, el diseño adoptado. A continuación se describe la muestra y diseño para cada una de las partes de la investigación.

### ***3.2 Descripción de la muestra***

#### ***3.2.1 Muestra para la parte cualitativa del estudio***

La muestra objeto de estudio estuvo constituida por los 32 alumnos que tomaban clases en el grupo de tercero de preescolar y participaron en la implementación del programa Re-LeO. El número de asistentes a las sesiones osciló entre 15 y 28 alumnos, con un promedio de 24 alumnos en cada sesión. El número de asistencias que tuvieron los alumnos a las sesiones osciló entre 7 y 15, teniendo en cuenta que el total de sesiones fue de 15.

Del total de participantes, 17 alumnos mostraron un desarrollo fonológico acorde con el esperado a su edad y 15 mostraron dificultades fonológicas.

### *3.2.2 Muestra para la parte cuantitativa del estudio*

Para la parte cuantitativa se excluyó de la investigación a aquellos alumnos que asistieron a menos de 12 de las 15 sesiones del programa. En este sentido, el único criterio de exclusión fue la inasistencia a un 20% o más de sesiones (grupo experimental) o clases regulares (grupo control). Dicho criterio dio lugar a la exclusión de 18 niños del estudio.

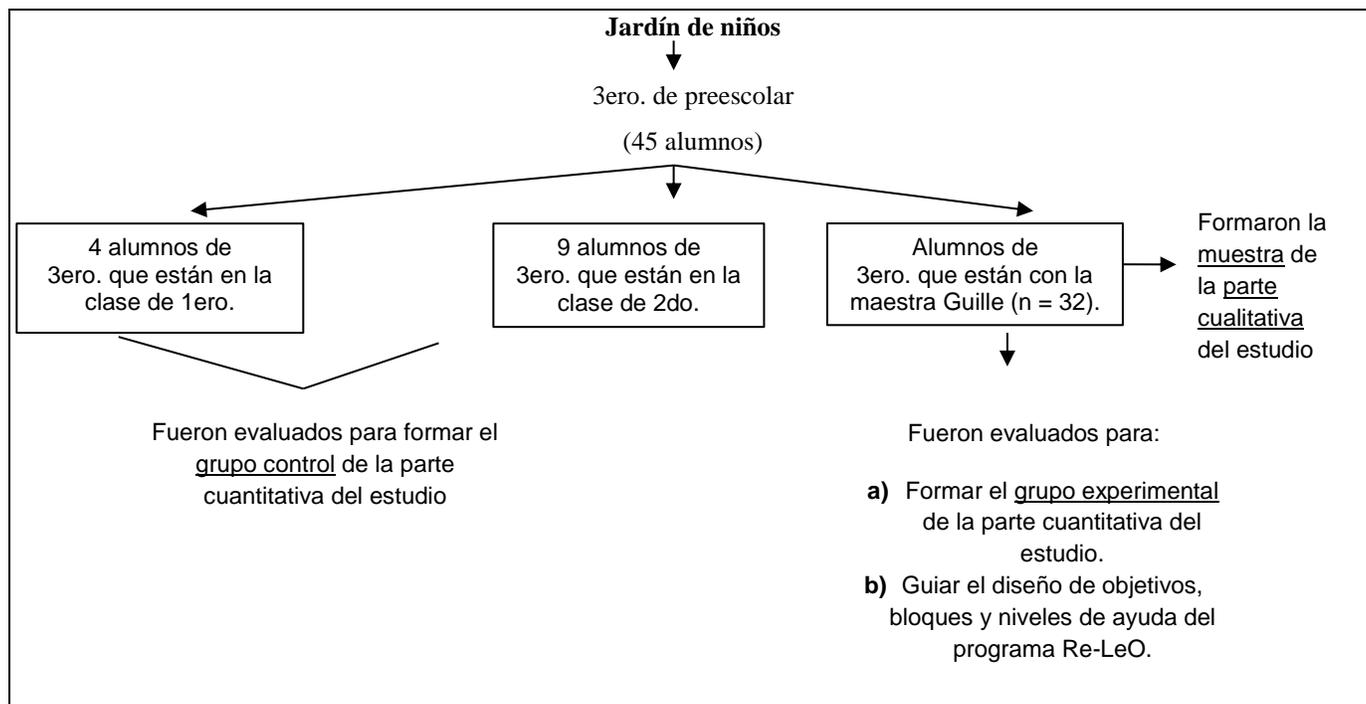
Con base en lo anterior, la muestra estuvo constituida por 27 participantes, de los cuales el 55.5% fueron niñas. Del total de alumnos (N=27), 13 (48.1%) presentaban dificultades fonológicas y 14 (51.9%) presentaban desarrollo fonológico dentro de lo esperado según la edad cronológica. La edad de los participantes osciló entre los 5 años 2 meses y los 6 años 4 meses, con una media de 5 años 9 meses.

16 participantes formaron parte del grupo experimental y 11 formaron parte del grupo control no tratamiento. Del total de alumnos que recibieron el programa Re-LeO (N=16), 8 (50.0%) presentaban un desarrollo fonológico dentro de lo esperado según la edad cronológica, mientras que los otros 8 (50.0%) presentaban dificultades fonológicas.

Con respecto a los participantes del grupo control (N=11), 6 (54.5%) presentaban un desarrollo fonológico dentro de lo esperado según la edad cronológica y los otros 5 (45.5%) presentaban dificultades fonológicas.

En la figura 1 se muestra la distribución de los alumnos de tercero de preescolar del jardín de niños, en cada parte del estudio.

*Figura 1. Distribución de los alumnos en cada parte del estudio*



### **3.3 Diseño de la investigación**

#### **3.3.1 Diseño de investigación de la parte cualitativa del estudio**

Para cumplir con los objetivos planteados en esta parte del estudio, asumí un diseño de caso único. El caso estudiado en la presente investigación es la construcción e implementación de un Programa de Entrenamiento de Habilidades de Segmentación Lingüística dirigido a alumnos de tercer grado de preescolar, el cual se fundamentó en los principios de la inclusión educativa y las ideas de la teoría histórico cultural.

### 3.3.2 *Diseño de investigación de la parte cuantitativa del estudio*

Para responder a la pregunta de investigación de la parte cuantitativa de la investigación, asumí un diseño factorial de 2 x 2, con evaluación pre y post tratamiento:

- Variables independientes:

1) Presencia/Ausencia del entrenamiento en conciencia fonológica: El grado de manipulación de esta variable dio lugar a dos grupos de investigación:

- Grupo experimental: Sí recibió el entrenamiento en habilidades de segmentación lingüística.
- Grupo control: No recibió el entrenamiento en habilidades de segmentación lingüística.

2) Categoría en la que se ubican los niños según su desempeño en la Evaluación fonológica del habla infantil (Bosch, 2004):

- Niños con desarrollo fonológico dentro de lo esperado según la edad cronológica: Son niños que presentan en su habla los 22 fonemas del español, o que en caso de presentar dificultades en la pronunciación de alguno de los fonemas, éstas tienen una base fonético articulatoria (de ejecución motora).
- Niños con dificultades fonológicas: Niños que presentan alteraciones en la organización del sistema de sonidos del español.

- Variable dependiente:

- 1) Nivel de desarrollo de la conciencia fonológica: Dado por la puntuación total en la prueba de Segmentación Lingüística – Forma A (adaptada por primera vez a cargo de Cienfuegos, 2009 y por segunda ocasión a mi cargo, incluyendo niveles de ayuda).

En la figura 2 se presenta de manera esquemática el diseño factorial utilizado.

*Figura 2. Diseño factorial de la investigación*

		V.I. 1: Presencia/ausencia programa	
		Niños que sí recibieron el programa (GE)	Niños que no recibieron el programa (GC)
V.I. 2: Categoría desarrollo fonológico	Normal o con dificultades fonéticas	8 niños	6 niños
	Presenta dificultades fonológicas	8 niños	5 niños

#### 1.4 Instrumentos

Para cumplir con los objetivos de la investigación se utilizaron diversos instrumentos.

Algunos de ellos sirvieron específicamente para la parte cualitativa o cuantitativa, pero otros se utilizaron para ambas partes del estudio. En la tabla 2 se muestran los instrumentos utilizados, su objetivo y la parte del estudio en la que se usaron.

**Tabla 2. Instrumentos utilizados para la investigación. Objetivos y partes del estudio en la que se usaron**

<b>Instrumento</b>	<b>Objetivo en la investigación</b>	<b>Parte del estudio en la que se utilizaron</b>
Evaluación fonológica del habla infantil (Bosch, 2004)	Determinar la categoría en la que se ubican los participantes según el desarrollo fonológico que presentan. Esta puede ser: 1) niños con desarrollo fonológico dentro de lo esperado según la edad cronológica ó 2) niños con dificultades fonológicas.	Parte cuantitativa
Prueba de segmentación lingüística PSL forma A (Jiménez y Ortiz, 1998, modificada por Guzmán y Medina, 2012)	Guiar el diseño del programa, en cuanto a la secuencia de intervención, los bloques, objetivos y ayudas para favorecer la interiorización de los conceptos a trabajar.	Parte cualitativa
Prueba de segmentación lingüística PSL forma B (Jiménez y Ortiz, 1998, modificada por Guzmán y Medina, 2012)	Analizar la eficacia de la intervención en cuanto a mejorar las habilidades evaluadas mediante la Prueba de Segmentación Lingüística.	Parte cuantitativa
Observación participante	Fase 1: Evaluar el nivel de conciencia fonológica de los niños antes de la implementación del programa Re-LeO. Fase 2: Implementar el programa Re-LeO	Parte cualitativa
Diario de campo	Guiar la toma de decisiones para el diseño de las sesiones posteriores.	Parte cualitativa

### *3.4.1 Evaluación fonológica del habla infantil (Bosch, 2004)*

Prueba para la evaluación del desarrollo fonológico en niños de edades comprendidas entre los 3 y los 7 años 11 meses. Su finalidad es ofrecer información acerca de la utilización de los sonidos consonánticos, ataques silábicos complejos (grupos consonánticos) y núcleos silábicos complejos (diptongos), que pueden ser utilizados correctamente en distintas posiciones dentro de la palabra. Asimismo, permite identificar y caracterizar los procesos de simplificación (sistémicos, estructurales y asimilatorios) que están presentes en el habla del niño.

Esta prueba proporciona perfiles de las características de la fonología expresiva correspondientes a las edades 3, 4, 5 y 6 años, basándose en un criterio de 75-80% de niños que fueron capaces de producir de forma correcta un determinado segmento o unidad contrastiva del sistema (Bosch, 2004). Para su elaboración, la prueba fue aplicada a una población de 293 niños y niñas de edades comprendidas entre los 3 y los 7 años 11 meses, de habla castellana, de la ciudad de Barcelona.

La duración de la prueba oscila entre los 10 y los 30 minutos y consiste en solicitar al niño que describa una serie de 12 láminas, en las cuales se presentan imágenes de 32 palabras con diferente estructura silábica (1 palabra monosílabas, 26 bisílabas y 5 trisílabas), en las que están incluidos los 22 fonemas del español en distintas posiciones dentro de las palabras y las sílabas.

Para la evaluación se sugiere fomentar la expresión de frases completas, más que la simple denominación, por lo que cuando en la primera presentación el niño no produce las palabras estímulo, se puede: Hacer preguntas que guíen sus respuestas, utilizar la estrategia de imitación diferida y, como último recurso, se utiliza una respuesta ecoica.

Posterior a la administración de la prueba, sin las imágenes presentes, se le pide al niño que repita cada una de las palabras y se anotan sus producciones en el mismo protocolo. Esta información permite obtener el dato relacionado con la estabilidad de sus producciones y con la capacidad de utilizar la información ofrecida por el modelo para mejorar la realización articulatoria.

Como parte de la prueba, se dispone de unas hojas de análisis diseñadas para analizar las producciones del niño en sus diferentes niveles: repertorio fonético, estructuras silábicas

utilizadas, contrastes y tendencias de simplificación. A partir de este registro, es posible identificar patrones regulares en la sustitución de segmentos y en la realización de estructuras silábicas. Con esta información se llena una hoja del mismo protocolo, correspondiente al perfil fonológico, en el que se anotan las formas utilizadas por el niño en las casillas correspondientes para las consonantes simples en inicio de sílaba, codas, núcleo vocálico complejo y grupos consonánticos, respectivamente. Por último, se señalan los procesos fonológicos observados y de esa manera se compara el perfil obtenido, con el perfil que ofrece la prueba para cada una de las edades cronológicas. Para la presente investigación se comparó con el perfil de 5 ó 6 años, según la edad de los niños.

Las dificultades articulatorias o fonológicas presentadas por los niños al contar lo que está ocurriendo en cada lámina presentada fueron comparadas con el perfil que la prueba proporciona para las edades mencionadas, en el que las zonas sombreadas representan las áreas de error esperables en función de la edad y a partir de este análisis se identificó a los niños con un desarrollo fonológico normal y a aquellos que presentan un trastorno fonológico.

#### *3.4.2 Prueba de segmentación lingüística PSL, formas A (pre-test) Y B (post-test) (Jiménez y Ortiz, 1998, modificada por Guzmán y Medina, 2012)*

Prueba utilizada para evaluar la conciencia fonológica durante el periodo de Educación Infantil. Se trata de una prueba estandarizada en la Universidad de la Laguna con una muestra de 421 niños prelectores de segundo curso de educación Infantil procedentes de colegios públicos.

La prueba es de aplicación individual y tiene una duración de aproximadamente 45 minutos.

Está compuesta por siete apartados, cada una de las cuales está compuesto por ítems que corresponden a diferentes factores. En la siguiente tabla se detalla el nombre de los apartados, la descripción de las tareas y los factores que conforman cada uno de los apartados.

**Tabla 3. Apartados y factores de la PSL Formas A y B**

Apartado de la prueba	Descripción	Factores que la conforman
1: Segmentación léxica	Consiste en la presentación de oraciones a nivel oral en las que el niño debe reconocer cuántas palabras tiene cada oración.	Factor 14: Segmentar oraciones sin nexos
		Factor 10: Segmentar oraciones con nexos
2: Aislar sílabas y fonemas en palabras	Consiste en buscar en series de dibujos aquellos cuyos nombres contienen: el fonema vocálico, la sílaba o el fonema consonántico en posición inicial y final.	Factor 12: Aislar vocales y sílabas
		Factor 15: Aislar sonidos consonánticos
3: Omisión de sílabas y fonemas en palabras	Consiste en ir nombrando series de dibujos omitiendo: el fonema vocálico inicial, la sílaba inicial y la sílaba final.	Factor 9: Omitir sílaba final en palabras bisílabas
		Factor 11: Omitir sílaba final en palabras trisílabas
		Factor 2: Omitir sílaba inicial en palabras bisílabas
		Factor 4: Omitir sílaba inicial en palabras trisílabas
4: Reconocer si la sílaba inicial o final coincide con la de otra palabra	Se presentan al niño pares de palabras bisílabas y trisílabas en las que tiene que identificar las que empiezan y las que terminan con la misma sílaba.	Factor 1: Descubrir palabras que no coinciden en la sílaba inicial o final
		Factor 13: Descubrir palabras que coinciden en la sílaba inicial
		Factor 5: Descubrir palabras que coinciden en la sílaba final
5: Contar sílabas en una palabra	Consiste en contar las sílabas que comprenden las palabras que son presentadas a nivel oral.	Factor 8: Segmentación de palabras bisílabas
		Factor 3: Segmentación de palabras trisílabas

6: Reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas	Se presentan al niño palabras bisílabas y trisílabas descompuestas en sílabas, manteniendo un intervalo de separación constante entre ellas. El niño debe reconocer y pronunciar las palabras que se forman con ellas.	Factor 7: Síntesis de palabras trisílabas
7: Omisión de sílabas previamente especificadas en palabras bisílabas y trisílabas	Consiste en nombrar series de dibujos omitiendo una sílaba determinada, la cual se puede ubicar en posición inicial o final en palabras bisílabas o trisílabas.	Factor 6: Omisión de sílabas especificadas previamente en posición final en palabras bisílabas
		Factor 16: Omisión de sílabas especificadas previamente en posición final en palabras trisílabas

En el manual de la prueba se incluyen dos formatos para la evaluación, denominados formas A y B, los cuales se utilizaron como pretest y postest, respectivamente.

Para la aplicación de la Prueba de Segmentación Lingüística en población mexicana, Cienfuegos (2009), realizó modificaciones en algunas palabras de la FORMA A, las cuales no alteraron el objetivo de cada apartado.

Para la presente investigación, se realizaron modificaciones similares en algunas palabras de la forma B, las cuales se describen a continuación.

- Apartado 1: Segmentación léxica

Se modificaron algunas palabras de las oraciones.

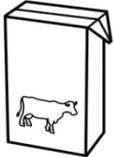
**Tabla 4. Oraciones modificadas en el apartado 1 de la Prueba de Segmentación Lingüística forma B**

# ítem	Oración original	Oración modificada
1	Calimero llora	María llora
3	Burlón come pescado	Pedro come pescado
5	Tonto toca la batería	Samuel toca la batería
6	La guitarra es canela	La guitarra es bonita

- Apartado 2: Aislar sílabas y fonemas en palabras

Se modificaron dos palabras con sus respectivas imágenes, además de dos imágenes con el propósito de que fueran más fáciles de identificar.

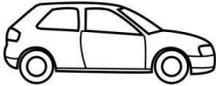
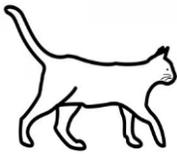
*Tabla 5. Palabras modificadas en el apartado 2 de la Prueba de Segmentación Lingüística forma B*

# ítem	Palabra original	Dibujo original	Palabra modificada	Dibujo modificado
Ejemplo parte A y B.	grifo		grillo	
9	lazo		lazo	
10	leche		leche	
13	lana		rana	

- Apartado 3: Omisión de sílabas y fonemas en palabras

Se modificó una palabra y las imágenes de dos palabras más.

*Tabla 6. Palabras modificadas en el apartado 3 de la Prueba de Segmentación Lingüística forma B*

# ítem	Palabra original	Dibujo original	Palabra modificada	Dibujo modificado
Ejemplo	chupa	No fue necesario cambiar la imagen.	chupón	No fue necesario cambiar la imagen.
17	carro		carro	
26	gato		gato	

Por otra parte, se dio un ejemplo extra, el cual consistió en preguntarles cómo se llamarían ellos si a su nombre le quitaran la sílaba final (parte A) y la sílaba inicial (parte B). Esto con el propósito de que reconocieran que una palabra familiar para ellos, queda diferente cuando se omite su sílaba inicial y su sílaba final. Dicho ejemplo se dio tanto en la aplicación de la forma A como de la forma B.

- Apartado 4: Reconocer si la sílaba inicial y/o final coincide con la de otra palabra.

Se modificaron dos palabras debido a que no son muy comunes en el contexto infantil (ver tabla 7).

*Tabla 7. Palabras modificadas en el apartado 4 de la Prueba de Segmentación Lingüística forma B*

# ítem	Estímulo original	Estímulo modificado
30	lapa-lata	lana-lata
31	tiza-ropa	queso-ropa

- Apartado 6: Reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas.

Se modificó una palabra (Ver tabla 8).

*Tabla 8. Palabras modificadas en el apartado 6 de la Prueba de Segmentación Lingüística forma B*

# ítem	Estímulo original	Estímulo modificado
Ejemplo	po-ta-je	pa-sa-je

Además de las modificaciones mencionadas, se especificaron diferentes posibilidades de ayuda para cada ítem de la prueba y se elaboraron los protocolos que se presentan en los anexos 1 y 2 (Protocolo para la aplicación de la prueba de Segmentación Lingüística formas A y B, respectivamente). En dichos protocolos se detallan las instrucciones, ejemplos y posibilidades de ayuda para cada apartado. En éstos, es posible registrar los aciertos sin necesidad de ayuda y aquellos en los que los alumnos requieren alguna de las ayudas descritas. En este último caso, se debe registrar el tipo de ayuda brindado.

Los objetivos del planteamiento de las ayudas en la presente investigación fueron: Conocer el tipo de dificultades que subyacen a las respuestas incorrectas que llegan a presentar los niños y ayudar a planificar las ayudas para la intervención.

Las ayudas para la evaluación fueron planteadas en un orden de menor a mayor ayuda, de tal manera que las ayudas tipo 1 fueron las más simples y las ayudas tipo 3 fueron las más elaboradas. Dichas ayudas se describen en los protocolos de las formas A y B.

### *3.4.3 Observación participante*

Para cumplir con los objetivos de la parte cualitativa de la presente investigación, utilicé la observación participante como principal procedimiento de recogida de datos. Rodríguez, Gil y García (1999) definen la observación participante como un método interactivo de recogida de información que requiere la implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando.

El proceso de observación participante tuvo dos fases. La primera consistió en la evaluación de los niños de manera individual antes de impartir el programa y la segunda fue la construcción e implementación del programa Re-LeO. Cada una de las fases mencionadas tuvo características propias en relación a las tareas realizadas y a la implicación de la investigadora dentro de la institución. A continuación se describe el papel que desempeñé tanto en el rol de observadora, como en el de participante, en cada una de ellas.

#### *Observación participante durante la evaluación individual antes del programa*

Durante esta etapa del trabajo de campo, mi rol como observadora tuvo como objetivo conocer las fortalezas y debilidades de los participantes en las habilidades que se evalúan mediante la prueba de Segmentación Lingüística. Esto último con la idea de que los

resultados de los alumnos funcionaran como guía para diseñar la estructura del programa (bloques, objetivos y secuencia de intervención) y las ayudas para favorecer la interiorización de los conceptos a trabajar.

El sistema de observación utilizado fue un sistema de categorías. Éstos últimos, son sistemas cerrados en los que la observación se realiza siempre desde categorías prefijadas por el observador (Rodríguez, et al., 1999). Las categorías planteadas en esta fase de la observación fueron las ayudas para cada apartado de la Prueba de Segmentación Lingüística – Forma A (Jiménez y Ortiz, 1998), las cuales fueron especificadas en el protocolo realizado para la presente investigación (Ver Anexo 1).

Es importante mencionar que para la determinación de las ayudas que se proporcionarían a los niños en la evaluación de la conciencia fonológica, conté con el apoyo de una amiga y colega (Licenciada en Comunicación Humana), Pamela Medina Corona, quien también me apoyó con la evaluación Pre y Post test y con el diseño del programa Re-LeO.

La aplicación de la “Prueba de Segmentación Lingüística con Ayudas”, se realizó durante los meses febrero-abril del año 2012 y desde mi rol de participante, evalué a los niños de manera individual.

#### *Observación participante durante la implementación del programa*

Durante esta etapa del trabajo de campo, mi rol como observadora estuvo guiado por el objetivo de describir el proceso de construcción e implementación del programa Re-LeO. A

lo largo de esta fase, utilicé un sistema descriptivo para recoger los datos de las observaciones realizadas a lo largo de las 15 sesiones del programa.

#### *3.4.4 Diario de campo*

El instrumento que utilicé para registrar las observaciones de la intervención fue un *diario de campo*, en el cual escribí los acontecimientos de cada sesión partiendo de las siguientes categorías: estructura de la sesión, actitud de los niños ante las actividades, dificultades que presentaron los niños para realizar las actividades, ayudas brindadas a los niños que presentaron dificultades, eficacia de las ayudas brindadas e intervenciones de la maestra de grupo para apoyar las actividades.

A partir de las categorías mencionadas contesté a preguntas tales como: ¿fue posible realizar las actividades tal como habían sido planeadas?, ¿por qué? ¿Se cumplió con el objetivo de las actividades? ¿Los niños mostraron interés ante las actividades?, ¿estuvieron atentos?, ¿participaron?, ¿entendieron las instrucciones?, ¿presentaron dificultades para realizar las actividades?, ¿qué tipo de dificultades? ¿Qué ayudas se les proporcionaron?, ¿las ayudas brindadas fueron efectivas? ¿La maestra de grupo intervino en las actividades del programa?, ¿De qué manera intervino?, etc.

Con base en el registro realizado en el diario de campo, después de cada sesión, Pamela y yo tomamos decisiones para el diseño de las siguientes sesiones. En este sentido, el diario de campo, sirvió como un instrumento de reflexión que nos ayudó a la construcción del programa; es decir, a partir de lo que yo escribía sobre los acontecimientos de cada sesión,

fuimos tomando algunas decisiones, tales como: *a*) introducir más actividades para reforzar la asimilación de algunos aprendizajes en los que fue evidente que varios niños presentaron dificultades, *b*) planear, para las sesiones posteriores, un formato de actividades similares a las que mayor éxito habían tenido y *c*) eliminar el formato de actividades que habían ocasionado dificultades en cuanto a la organización o la comprensión por parte de los niños.

En el rol de participante, las tareas que realicé en esta etapa del trabajo fueron las de diseñar en la acción el programa Re-LeO, en colaboración con Pamela Medina y dirigir la implementación de éste, contando con el apoyo en la mayoría de las sesiones de la maestra titular del grupo de tercero de preescolar.

En esta fase del trabajo, asumí el compromiso de asistir a la escuela al inicio de la jornada escolar (9:00 am), los días lunes, martes, jueves y viernes a partir del 8 de mayo hasta el día 17 de junio del año 2012. Cada sesión tuvo una duración de aproximadamente una hora y media.

### ***3.5 Procedimiento***

Los procedimientos seguidos sirvieron tanto para la parte cualitativa como para la parte cuantitativa de la evaluación. En la siguiente tabla se muestra la aportación de cada paso del procedimiento seguido a las diferentes partes del estudio.

*Tabla 9. Aportación de cada parte del procedimiento a las diferentes partes del estudio*

<b>Parte del procedimiento</b>	Parte del estudio
Entrada al campo	Cualitativa y cuantitativa
Evaluación de la conciencia fonológica de los participantes de la investigación	Cualitativa y cuantitativa
Evaluación del desarrollo fonológico de los participantes de la investigación	Cuantitativa
Construcción en acción del programa Re-LeO	Cualitativa
Evaluación de la conciencia fonológica después de la implementación del programa	Cuantitativa

### *3.5.1 Entrada al campo*

Para conseguir la autorización de realizar la investigación con los alumnos del Jardín de niños club de Leones, fue necesario dirigir un oficio al departamento de educación preescolar del IEBEM y reunirme con la supervisora de la Zona 04 para explicarle las necesidades y beneficios de la investigación.

Posterior a estas dos acciones, recibí el consentimiento para iniciar el trabajo a partir del día 13 de febrero del 2012.

### *3.5.2 Evaluación de la conciencia fonológica y el desarrollo fonológico de los participantes de la investigación*

La evaluación inicial de los alumnos se realizó durante los meses febrero-abril del año 2012 en dos sesiones individuales. La primera de estas sesiones tuvo una duración aproximada de 20 minutos y la segunda de 1 hora.

Dicha evaluación consistió en la aplicación de dos instrumentos. El primero de ellos (Evaluación fonológica del habla infantil) permitió categorizar a los alumnos en una de las dos categorías de desarrollo fonológico planteadas (normal o con dificultades fonológicas) y el segundo (Prueba de Segmentación Lingüística con ayudas-FORMA A), permitió conocer el nivel inicial de los alumnos en las habilidades a intervenir en el programa.

La aplicación de los instrumentos se realizó en el horario escolar (9 am a 12 pm), en dos salones que nos fueron asignados para trabajar de manera individualizada con cada uno de los niños.

### *3.5.3 Construcción en acción del programa Re-LeO*

El diseño del programa estuvo guiado por el marco teórico y las observaciones en cada una de las sesiones. En cuanto al marco teórico, fueron tomadas como referencia ideas del movimiento de educación inclusiva, de la teoría sociocultural y de la psicolingüística. A partir de las decisiones tomadas con base en dichas ideas teóricas y del análisis de los resultados obtenidos por los alumnos en la evaluación pretest, se planteó la estructura del

programa, en la cual se especificaron los bloques y objetivos a trabajar. En el capítulo 6 se presenta dicha estructura y se describe el programa.

Ya teniendo la estructura del programa, se le presentaron los objetivos a la maestra del grupo de tercero de preescolar y se acordó iniciar el trabajo con el grupo a partir del día 8 de mayo del 2012 durante 15 sesiones los días lunes, martes, jueves y viernes, iniciando a las 9:00 am, en sesiones de una hora.

A partir de la estructura del programa se diseñaron las primeras cuatro sesiones y se inició la implementación de éstas. Después de cada sesión y el posterior registro en el diario de campo cuestiones relacionadas con la actitud de los alumnos, las dificultades que presentaron, las ayudas brindadas y su eficacia, se tomaron decisiones para el diseño de las siguientes sesiones. En este sentido, el diario de campo, sirvió como un instrumento de reflexión que nos ayudó a la construcción del programa.

#### *3.5.4 Evaluación de la conciencia fonológica después de la implementación del programa*

Para cumplir con el objetivo de la parte cuantitativa del estudio, al concluir la implementación del programa, se llevó a cabo su evaluación, empleando la FORMA B de la Prueba de Segmentación Lingüística con ayudas (Jiménez y Ortiz, 1998, adaptada por Guzmán y Medina, 2012).

Las condiciones de evaluación fueron similares a las de la evaluación anterior a la aplicación del programa; es decir, se realizó la evaluación de manera individual en los

mismos salones que en la ocasión anterior y la duración de las sesiones fue de aproximadamente una hora con cada niño.

### ***3.6 Análisis de los datos***

#### *3.6.1 Análisis de los datos de la parte cualitativa de la investigación*

Dentro de la parte cualitativa de la investigación se analizaron los datos de la evaluación dinámica de la conciencia fonológica mediante la Prueba de Segmentación Lingüística forma A (Guzmán y Medina, 2012) y se hizo un análisis de las decisiones que se tomaron a partir de las observaciones que se hicieron después de cada sesión de intervención.

Para analizar las respuestas de los niños a partir de la evaluación dinámica de la conciencia fonológica, se utilizó una base de datos realizada en Excel, mediante la cual se obtuvo una calificación según los criterios establecidos por Jiménez y Ortiz (1998). En este sentido, cada acierto recibió un 1 y cada respuesta errónea recibió un 0. Se anotaron por separado los aciertos obtenidos sin necesidad de ayuda y los aciertos en los que el niño requirió alguna de las ayudas planteadas y, se sacaron porcentajes de los datos, los cuales se presentan en el capítulo de resultados de la parte cualitativa.

El análisis de las observaciones de las sesiones se hizo mediante una matriz de datos realizada en excel en la que se asignó una columna para cada una de las sesiones de intervención, con tantas subcolumnas como actividades se realizaron en dichas sesiones. Por otra parte se asignó una fila a cada una de las categorías de observación que se utilizaron para escribir en el diario de campo y dentro de cada fila se escribieron diversas

subcategorías. En la tabla 10 se muestra parte de la tabla. Por razones de espacio no se incluyó completa en el trabajo.

Mediante dicha matriz de datos fue posible visualizar las relaciones entre los diferentes aspectos que intervinieron en el desarrollo de las sesiones.

**Tabla 10. Matriz para el análisis de las observaciones de las sesiones del programa Re-LeO**

Unidad de análisis		Sesión 1				Sesión 2			Sesión 3		Sesión 4		
		1	2	3	4	1	2	3	1	2	1	2	3
<b>Estructura de la actividad</b>	Dirigida de tipo expositiva	✓	✓	✓	✓	✓			✓		✓		
	En equipos						✓						
	Individual								✓				
	Vivencial											✓	✓
<b>Intervenciones por parte de la maestra de grupo</b>	La maestra presenció la actividad como observadora	✓	✓	✓									
	La maestra no estuvo presente o se encontraba realizando otras actividades					✓	✓		✓	✓			
	La maestra apoyó en cuanto al control del grupo				✓								✓
	La maestra hizo sugerencias hacia a mi				✓						✓	✓	
	La maestra hizo intervenciones dirigidas a los alumnos en cuanto al contenido												
<b>Actitud de los niños ante las actividades</b>	Apertura de los niños ante las actividades: atentos, interesados, participaron.	✓	✓	✓					✓		✓	✓	✓
	Colaboración productiva. Unos a otros se ayudaron.				✓								
	La actividad propició desorden					✓	✓						
	Los alumnos muestran dificultades en cuanto a la autonomía para realizar este tipo de actividad.												
	Estaban inquietos pero mostraron apertura									✓			
<b>Dificultades</b>	No hubo dificultades en el desarrollo de la actividad	✓		✓					✓				
	Comprensión del concepto palabra (dividió una palabra en sílabas)		✓		✓	✓	✓				✓	✓	✓
	Dificultad para aislar los artículos									✓			
<b>Solución ante las dificultades</b>	Utilización de las diferentes formas de representación de las sílabas o palabras		✓			✓	✓				✓		✓

	Modelado por parte de la mediadora o la maestra Guille				✓				✓			✓	
	Análisis grupal de diferentes posibilidades, incluida la respuesta correcta.												✓
	Dar únicamente dos opciones												
<b>Participaciones</b>	No dirigida	✓									✓		✓
	Semidirigida				✓		✓			✓			
	Dirigida.		✓	✓		✓			✓				
	Implícita en la actividad											✓	
<b>Cambios en la planeación</b>	No. La actividad se realizó tal como estaba planeada	✓			✓	✓			✓		✓	✓	✓
	Se modificó la forma de presentar la actividad.		✓	✓				✓					
	Se eliminó la actividad.												
	Se modificó la estructura de la actividad						✓			✓			

### 3.6.2 Análisis de los datos de la parte cuantitativa de la investigación

Para el análisis de los datos de la parte cuantitativa se llevó a cabo un análisis univariado de varianzas en el que se incluyeron las variables program y desfonol. La primera variable definida por la presencia/ausencia del programa Re-LeO y la segunda a partir del desarrollo fonológico normal o con dificultades. El método utilizado fue el sstpe.

## **CAPÍTULO 4. RESULTADOS. PARTE CUALITATIVA**

En el presente capítulo se presenta la descripción del proceso de construcción e implementación del programa Re-LeO. De manera general, existieron tres grupos de elementos que se tomaron en cuenta para el diseño del programa. En primer lugar, las ideas teóricas de la Educación Inclusiva, la teoría histórico cultural y la psicolingüística. En segundo lugar, el análisis de la evaluación dinámica de la conciencia fonológica y en tercer lugar, el análisis de las observaciones de cada sesión que ayudaron a definir las sesiones siguientes. En el primer apartado de este capítulo se describe de qué manera el análisis de la evaluación dinámica fue utilizado en el diseño del programa, en el segundo se describen los elementos del programa definidos a partir de la metáfora del andamiaje y en el tercero se describen los elementos del programa definidos a partir de las observaciones en las sesiones.

### ***4.1 Análisis de la evaluación dinámica de la conciencia fonológica***

A continuación se describen las habilidades evaluadas en los siete apartados de la PSL Forma A, así como el porcentaje de reactivos respondidos correctamente sin ayudas y con los diferentes tipos de ayuda brindadas. Asimismo, se describe de qué manera los resultados de los alumnos, se tomaron en cuenta en el diseño del programa.

*4.1.1 Porcentaje de reactivos resueltos correctamente sin ayuda y con los diferentes tipos de ayuda planteados en cada apartado de la prueba*

*Apartado 1 PSL: Segmentación Léxica*

El primer apartado de la prueba consta de 8 ítems en los que se evalúa la habilidad de los alumnos para dividir oraciones en palabras. Las primeras 4 oraciones contienen únicamente palabras de clase abierta (ítems 1-4) y conforman el factor 14. Las siguientes contienen además palabras funcionales o de clase cerrada (ítems 5-8) y forman el factor 10.

El 29.7% de los ítems que evalúan la habilidad para segmentar oraciones sin nexos (factor 14) y 20.3% de aquellos que evalúan la habilidad para dividir en palabras oraciones con nexos (factor 10), fueron resueltos correctamente sin ayudas.

Al proporcionar a los niños ayudas, lograron resolver un total de 98.4% de los ítems del factor 14 (segmentación de oraciones sin nexos) y el 85.9% de los ítems del factor 10 (segmentación de oraciones con nexos).

En la figura 3 se muestra el porcentaje de ítems en los que se evalúa la habilidad de segmentación léxica, que fueron resueltos correctamente sin ayuda y con los diferentes tipos de ayuda. En la tabla 9 se describen las diferentes posibilidades de ayuda que se brindaron en los reactivos de este apartado.

**Figura 3. Porcentaje de respuestas correctas con cada tipo de ayuda en los factores 14 (segmentación léxica sin nexos) y 10 (segmentación léxica con nexos)**



**Tabla 11. Ayudas brindadas en los reactivos que componen los factores 10 y 14 de la PSL.**

Ayudas proporcionadas
<b>Sin ayuda:</b> Consistió en mencionar la frase sin pausas y solicitar al niño que hiciera la segmentación léxica. Se tomó en cuenta que el niño marcara las pausas de manera correcta, sin importar que no mencionara el número adecuado.
<b>Ayuda 1:</b> Se le mencionó la frase sin pausas y se le proporcionó un objeto externo para que relacionara cada palabra con un objeto (fichas, dedos de la mano, etc.).
<b>Ayuda 2:</b> Se le mencionó la frase con pausas entre cada palabra y se le pidió que imitara la segmentación de la oración en palabras.
<b>Ayuda 3:</b> Se le menciona la frase con pausas entre cada palabra mientras se va señalando un objeto por cada palabra. Después se les pidió que ellos hicieran lo mismo.

El análisis de los errores que presentaron los niños al solicitarles que dividieran las oraciones en palabras, evidenció que no estaban familiarizados con la tarea y que aún no habían consolidado el significado del concepto palabra. Por lo anterior, tendieron a dividir total o parcialmente las oraciones sin nexos en sílabas.

Por ejemplo, Mauricio dividió dos oraciones sin nexos de la siguiente manera:

**Tabla 12. Ejemplos de ejecución de la tarea de segmentación léxica de oraciones sin nexos por parte de los participantes del estudio**

Oración estímulo	Segmentación del niño
<i>Pedro come bocadillos.</i>	Pe-dro-co-me-bo-cadillos.
<i>María lava ropa sucia.</i>	María-lava-ropa-su-cia.

En cuanto a las oraciones con nexos, los niños no eran consistentes en la forma de segmentar las oraciones en palabras. De tal manera que se encontraron las siguientes ejecuciones:

**Tabla 13. Ejemplos de ejecución de la tarea de segmentación léxica de oraciones con nexos por parte de los participantes del estudio**

Descripción del error	Ejemplos	
	Oración estímulo	Segmentación del niño
El niño junta las palabras funcionales con las palabras de contenido al solicitarle que divida la oración en palabras.	<i>El pájaro se ríe.</i>	Elpájaro-seríe.
El niño empieza dividiendo la oración en palabras, pero cuando encuentra una palabra funcional, divide las siguientes palabras en sílabas. Se interpreta que esto se debe a que las palabras funcionales son cortas “como las sílabas”.	<i>Samuel sube al castillo.</i>	Samuel-sube-al-cas-ti-llo.
El niño junta varias palabras a la hora de hacer la segmentación.	<i>Superman tiene una capa roja.</i>	Superman-tieneunacapa-roja.
El niño divide la oración de manera inconsistente.	<i>El pájaro se ríe.</i>	El paja-ro se- ríe.

Dado que la ejecución de los niños mejoró con los diferentes niveles de ayuda, se consideró que la habilidad de segmentación léxica se encuentra en proceso de maduración en la mayoría de los niños, por lo que se decidió iniciar la implementación del programa con el entrenamiento de la habilidad de segmentación léxica, teniendo en cuenta que es una habilidad que se encuentra en la zona de desarrollo próximo de los alumnos y que su entrenamiento ayudaría a contextualizar el trabajo con unidades más pequeñas del lenguaje oral, como son las sílabas.

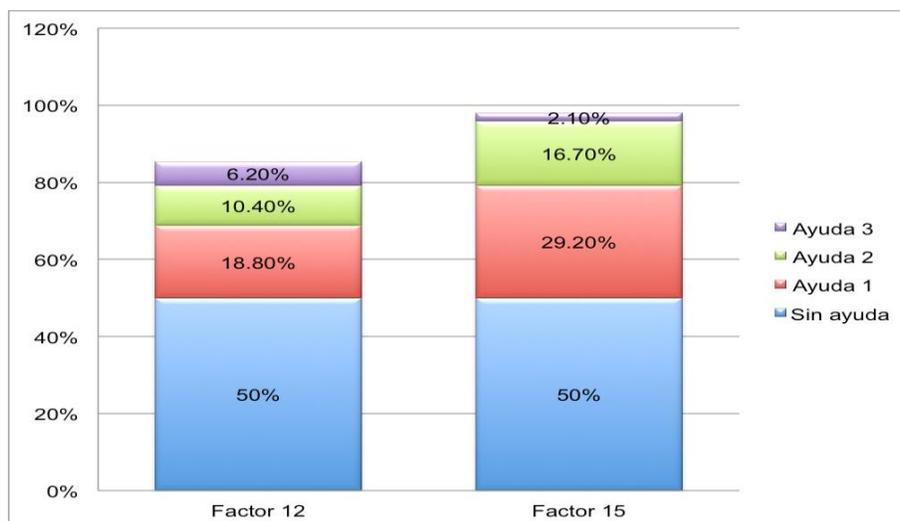
### *Apartado 2 PSL: Aislar sílabas y fonemas en palabras*

El segundo apartado de la PSL consta de 6 reactivos, de los cuales, tres forman el factor 12 (ítems 9, 12 y 13) y evalúan la habilidad para detectar aquellos dibujos cuyos nombres comienzan o terminan por un sonido vocálico o sílaba determinada. Los otros tres reactivos de este apartado, forman el factor 15 (ítems 10, 11 y 14) y evalúan la habilidad para detectar los dibujos cuyos nombres comienzan o terminan por un sonido consonántico.

Los resultados de ambos factores mostraron que las habilidades de aislar fonemas, sílabas, vocales y consonantes se encuentran en proceso de maduración. Sin embargo, se evidenció que son habilidades más desarrolladas que las del apartado anterior, teniendo en cuenta que el 50% de los ítems de ambos factores fueron resueltos correctamente sin ayudas. Al sumar los ítems resueltos sin ayuda y con ayuda se obtuvo un total de 85.4% de ítems resueltos correctamente para el factor 12 y un 98% para el factor 15.

En la figura 4 se muestra el porcentaje de ítems resueltos correctamente sin ayuda y con cada tipo de ayuda. En la tabla 12 se describen las ayudas brindadas a los alumnos en los ítems que componen este apartado.

**Figura 4. Porcentaje de respuestas correctas con cada tipo de ayuda en los factores 12 (Aislar vocales y sílabas) y 15 (aislar sonidos consonánticos)**



**Tabla 14. Ayudas brindadas en los reactivos que componen los factores 12 y 15 de la PSL.**

Ayudas proporcionadas
<b>Sin ayuda:</b> Después de que identifica el nombre de las imágenes mostradas, responde correctamente cuál de ellos inicia/termina con el fonema/sílaba que se le pide.
<b>Ayuda 1:</b> Se le va preguntando palabra por palabra sin alargar (ejem: ¿la palabra “sol” empieza con “a”?, ¿la palabra “león” termina con lo?)
<b>Ayuda 2:</b> Se le repiten todas las palabras alargando el sonido del fonema/sílaba inicial/final.
<b>Ayuda 3:</b> Se le pregunta palabra por palabra alargando el fonema/sílaba inicial/final.

El análisis de los errores de los niños muestra que presentan mayor dificultad para aislar fonemas o sílabas al final de las palabras, que para aislar sílabas y fonemas cuando se encuentran al inicio de las palabras.

Con respecto al programa, se decidió trabajar únicamente con la detección y manipulación de sílabas al inicio y al final de las palabras. Se omitió el trabajo con fonemas, debido a que se consideró pertinente afianzar en un primer momento, con el programa, las habilidades de conciencia silábica y dejar para futuras intervenciones el trabajo con los fonemas.

### *Apartado 3 PSL: Omisión de sílabas y fonemas en palabras*

En el tercer apartado de la prueba se evalúa la habilidad para omitir la sílaba final o inicial de diferentes palabras bisílabas o trisílabas. El total de ítems es de 14, de los cuales, 3 evalúan la habilidad para omitir la sílaba final en palabras bisílabas (factor 9: ítems 15-17), 2 en palabras trisílabas (factor 11: ítems 18-19), 8 evalúan la habilidad de omitir la sílaba inicial en palabras bisílabas (factor 2: ítems 21, 25-27, 67, 71 y 72) y 4 en palabras trisílabas (factor 4: ítems 20, 23, 24 y 28).

El porcentaje de reactivos resueltos correctamente sin ayudas, fue de 83.3% en aquellos que evaluaron la habilidad de omitir la sílaba final en palabras bisílabas (factor 9) y de 43.8% en los que se evaluó la habilidad de omitir la sílaba final en palabras trisílabas (factor 11).

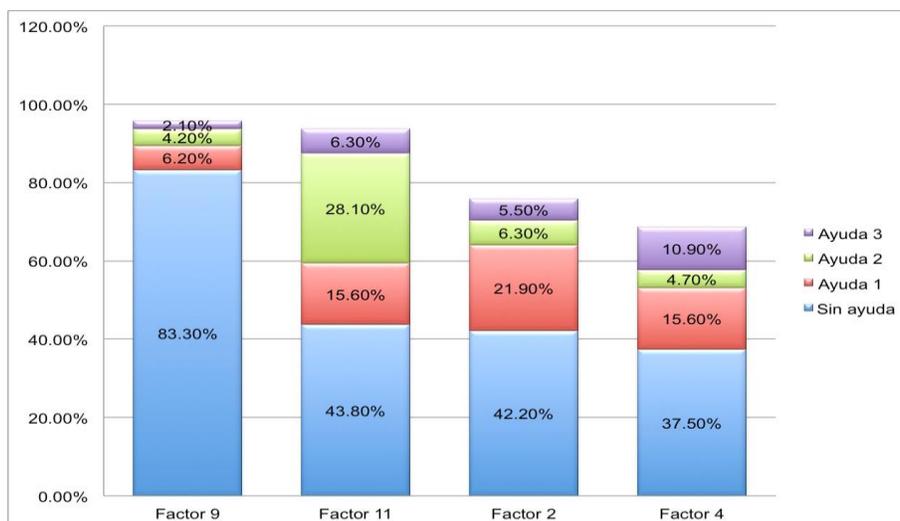
Con las ayudas brindadas, el total de ítems resueltos correctamente aumentó a 95.8% para los reactivos del factor 9 y a 93.8% para los del factor 11.

En cuanto a los reactivos que evaluaron la habilidad de omitir la sílaba inicial en palabras bisílabas (factor 2) y trisílabas (factor 4), se obtuvo un 42.2% de ítems respondidos correctamente sin ayudas en los primeros y de 37.5% en los segundos.

Al proporcionar ayudas, el porcentaje de respuestas correctas aumentó a 75.9% para los ítems del factor 2 y a 68.7% para los del factor 4.

En la figura 5 se muestra el porcentaje de reactivos resueltos correctamente sin ayuda y con cada tipo de ayuda en los cuatro factores que evalúan la habilidad de omitir sílabas. En la tabla 13 se describen las ayudas brindadas.

**Figura 5. Porcentaje de ítems resueltos correctamente sin ayuda y con cada tipo de ayuda en los factores 9 (Omisión de sílabas en posición final en palabras bisílabas), 11 (Omisión de sílabas en posición final en palabras trisílabas), 2 (Omisión de sílabas en posición inicial en palabras bisílabas) y 4 (Omisión de sílabas en posición inicial en palabras trisílabas)**



**Tabla 15. Ayudas brindadas en los ítems correspondientes a los factores 9, 11, 2 y 4.**

Ayudas proporcionadas
<b>Sin ayuda:</b> Ya que se confirma que se sabe el nombre de la imagen y se le pide que la diga sin la sílaba final/inicial, lo hace correctamente.
<b>Ayuda 1:</b> Ayuda verbal. El evaluador le pide al niño que divida la palabra en sílabas y le pregunta cuál es la sílaba inicial/final. Después le pregunta como queda la palabra si se le quita dicha sílaba.
<b>Ayuda 2:</b> En una hoja se dibujan tantos círculos como sílabas tiene cada palabra y se tacha el círculo que corresponde a la sílaba que el niño no tiene que decir.
<b>Ayuda 3:</b> Se asocia cada sílaba a un objeto (fichas, dedos, etc.) y se retira el objeto que corresponde a la sílaba que no tiene que decir.

Los resultados obtenidos evidenciaron que los niños presentaban mayores habilidades para omitir la sílaba final que para omitir la sílaba inicial. Se consideró que este resultado está asociado a las dificultades que mostraron para aislar la sílaba final en el apartado anterior, teniendo en cuenta que para pronunciar una palabra bisílabas, sin la sílaba inicial, tienen que acceder a la última sílaba de la palabra y para pronunciar una palabra trisílabas sin la primera sílaba, tienen que acceder tanto a su sílaba intermedia como a la final.

Teniendo en cuenta que para lograr con éxito este tipo de tareas, es necesario que los niños tengan claro que las palabras están formadas por una secuencia de sílabas y sean capaces de detectar y aislar las sílabas que conforman la palabra, se consideró pertinente trabajar la habilidad de omisión de sílaba final e inicial, al final del programa, después del entrenamiento de las habilidades para detectar, aislar y manipular la sílaba inicial y final de las palabras.

*Apartado 4 de la PSL: Reconocer si la sílaba inicial o final coincide con la de otra palabra*

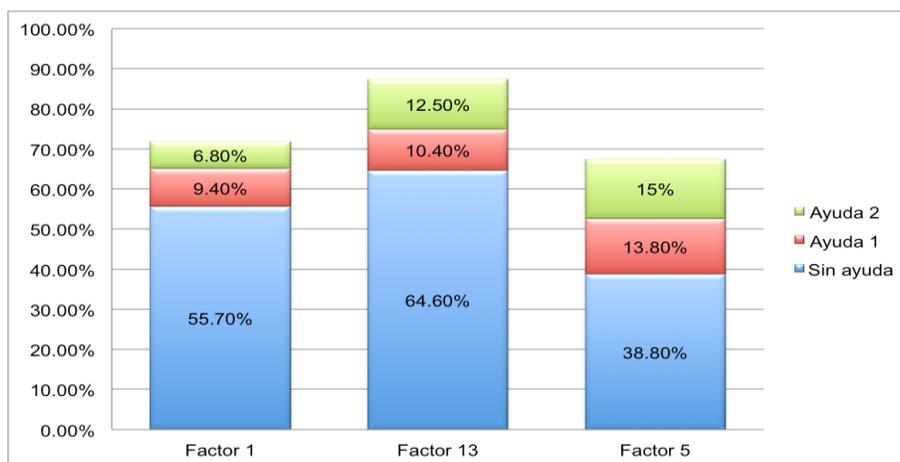
El cuarto apartado de la prueba evalúa la habilidad para identificar la similitud fonológica entre pares de palabras bisílabas y trisílabas que inician o terminan con la misma sílaba. El factor 1 está conformado por 12 reactivos (ítems 31, 33-35, 37, 38, 41, 43-46 y 48) en los que se evalúa la habilidad para descubrir palabras que no inician o terminan por la misma sílaba, el factor 13 consta de 3 reactivos (ítems 29, 30 y 32) que evalúan la habilidad para identificar pares de palabras que tienen en común la sílaba inicial y el factor 5 está formado por 5 reactivos (ítems 36, 39, 40, 42 y 47) en los que se evalúa la habilidad para identificar pares de palabras que tienen en común la sílaba final.

El porcentaje de ítems resueltos correctamente sin ayuda fue de 55.7 % en los reactivos que evalúan la habilidad para identificar que dos palabras no inician o terminan por la sílaba (factor 1), de 64.6% en aquellos que evalúan la habilidad para identificar pares de palabras que coinciden en la sílaba inicial (factor 13) y de 38.8% en los ítems que evalúan la habilidad para identificar pares de palabras que coinciden en la sílaba final (factor 5).

Con las ayudas brindadas, el total de ítems resueltos correctamente aumentó a 71.9% para el factor 1, 87.5% para el factor 13 y 67.6% en el factor 5.

En la figura 6 se muestra el porcentaje de reactivos resueltos correctamente sin ayuda y con cada tipo de ayuda en los factores que evalúan la habilidad de identificar la similitud fonológica entre palabras que coinciden en la sílaba inicial o final. En la tabla 14 se describen las ayudas brindadas.

**Figura 6. Porcentaje de ítems resueltos correctamente sin ayuda y con cada tipo de ayuda en los factores 1 (Descubrir palabras que no coinciden en la sílaba inicial o final), 13 (Descubrir palabras que coinciden en la sílaba inicial) y 5 (descubrir palabras que coinciden en la sílaba final)**



**Tabla 16. Ayudas brindadas en los reactivos que componen los factores 1, 13 y 5 de la PSL**

Ayudas proporcionadas
<b>Sin ayuda:</b> Contesta correctamente si las palabras se parecen o no y explica en qué se parecen.
<b>Ayuda 1:</b> Se alarga el sonido de la sílaba en la que se parecen las palabras, se le pregunta si se parecen y se le pide que explique en qué se parecen.
<b>Ayuda 2:</b> Se dibuja un círculo por cada sílaba de cada palabra (una palabra debajo de la otra, de manera que coincidan los círculos que representan la sílaba inicial y/o final). Se le pregunta señalando los círculos que corresponden a la parte inicial o final, si esas dos sílabas son iguales o no.

A partir de los resultados, se observó que los niños detectan con mayor facilidad la similitud fonológica entre pares de palabras que inician con la misma sílaba que entre aquellos pares de palabras que tienen en común la sílaba final. Estos resultados coinciden con los de los dos apartados anteriores en los que se identificó que los niños presentan mayores dificultades para acceder a la sílaba final de las palabras, que para acceder a la sílaba inicial.

A partir de las observaciones durante la evaluación se detectó que la dificultad de algunos niños para acceder a la sílaba final de las palabras, radica en que aún no han consolidado el significado de la noción “última sílaba”, por lo que se decidió que uno de los primeros objetivos del programa, en el bloque del trabajo con sílabas, sería el de que los niños reconocieran las palabras como secuencias de sílabas y asocien el concepto de “primera” y “última” sílaba a actividades conocidas para ellos.

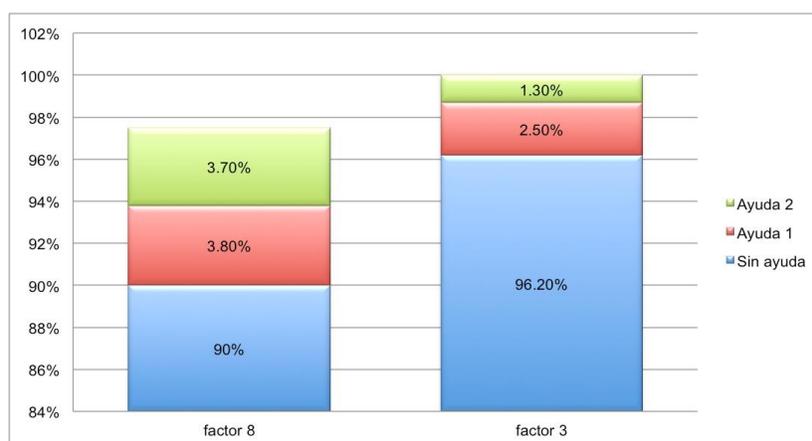
#### *Apartado 5 de la PSL: Contar las sílabas en una palabra*

El quinto apartado de la prueba evalúa la habilidad para dividir en sílabas diferentes palabras bisílabas y trisílabas. El factor 8 está formado por cinco reactivos (ítems 49-53) en los que se evalúa la habilidad para segmentar palabras bisílabas y el factor 3 está formado por otros cinco reactivos (ítems 54-58) en los que se evalúa la habilidad para segmentar palabras trisílabas.

El 90% de los ítems que conforman el factor 8 y el 96.2% de los ítems que forman el factor 3, fueron resueltos correctamente sin ayuda. Con las ayudas brindadas, el total de ítems resueltos correctamente aumentó a 97.5 % en el factor 8 y a 100% en el factor 3.

En la figura 7 se presenta el porcentaje de ítems que los niños respondieron correctamente sin ayuda y con cada tipo de ayuda en los factores que evalúan la habilidad de segmentación silábica. En la tabla 15 se describen las ayudas brindadas.

**Figura 7. Porcentaje de ítems resueltos correctamente sin ayuda y con cada tipo de ayuda en los factores 8 (segmentación de palabras bisílabas) y 3 (segmentación de palabras trisílabas)**



**Tabla 17. Ayudas brindadas en los reactivos que componen los factores 8 y 3 de la PSL.**

Ayudas proporcionadas	
<b>Sin ayuda:</b>	El niño divide las palabras correctamente después de que entiende la instrucción. Se le puede pedir que asocie cada sílaba a un dedo del evaluador o a una ficha.
<b>Ayuda 1:</b>	Ayuda verbal. El evaluador divide la palabra en sílabas marcando una pausa después de cada sílaba. Posteriormente pide al niño que divida la palabra en sílabas.
<b>Ayuda 2:</b>	El evaluador divide la palabra en sílabas y da una palmada o señala un objeto por cada sílaba. Después le pide al niño que divida la palabra en sílabas.

Se evidenció que la habilidad de segmentación silábica se ubica dentro del nivel de desarrollo real de la mayoría de los niños, por lo que se decidió utilizarla dentro del programa como apoyo para el desarrollo de otras habilidades de manipulación de sílabas en las palabras.

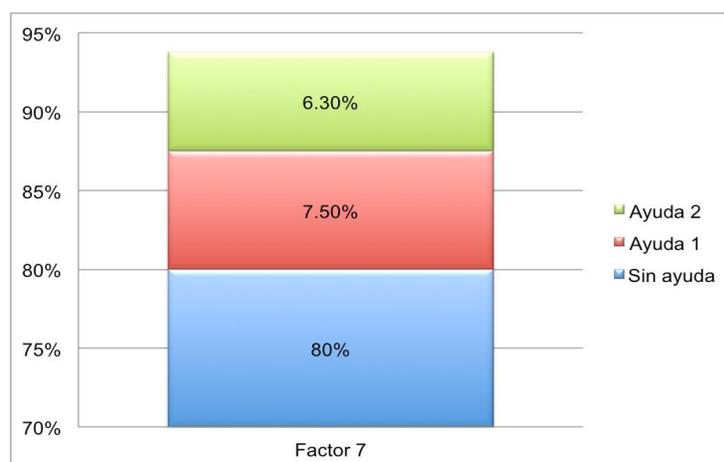
*Apartado 6 de la PSL: Reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas*

El sexto apartado de la prueba evalúa la habilidad para descubrir la palabra que se forma al escuchar previamente sus sílabas con un intervalo de tres segundos entre cada una y está compuesto por cinco reactivos, que conforman el factor 7 de la prueba.

Del total de ítems, el 80% fueron resueltos correctamente sin ayudas y al sumar los reactivos resueltos sin ayudas y con ayudas, el porcentaje de respuestas correctas aumentó a 93.8%.

En la figura 8 se muestra el porcentaje de reactivos resueltos correctamente sin ayudas y con cada tipo de ayuda. Mas adelante, en la tabla 16 se describen las ayudas brindadas.

**Figura 8. Porcentaje de ítems resueltos correctamente sin ayuda y con cada tipo de ayuda en el factor 7 (síntesis de palabras trisílabas)**



*Tabla 18. Ayudas brindadas en el apartado de síntesis de palabras trisílabas (factor 7)*

Ayudas proporcionadas
<b>Sin ayuda:</b> Después de los ejemplos, el niño realiza correctamente la síntesis silábica y dice correctamente la palabra resultante.
<b>Ayuda 1:</b> Se asocia cada sílaba a un objeto externo (ej: fichas, dedos, manos), se pronuncia cada sílaba con el intervalo de 3 segundos entre si y se le muestra que tiene que juntar lo que dice cada “pedacito” para formar la palabra. Después se le pide al niño que identifique la palabra resultante.
<b>Ayuda 2:</b> Se alarga el sonido de cada sílaba y después se le pide al niño que identifique la palabra resultante.

A partir de los resultados, se evidenció que esta habilidad también se ubica dentro del nivel de desarrollo real de la mayoría de los alumnos, por lo que se decidió retomarla en el programa únicamente para apoyar el trabajo de otras habilidades de manipulación de sílabas.

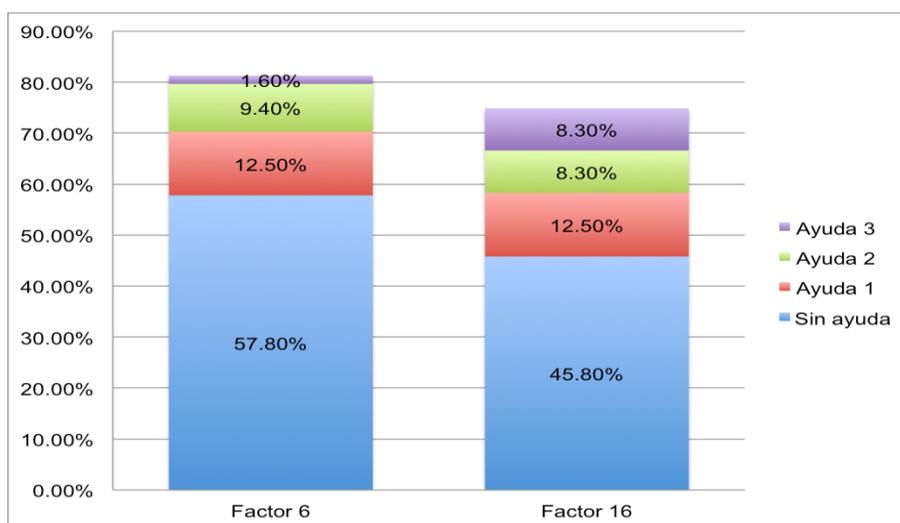
*Apartado 7 de la PSL: Omisión de sílabas previamente especificadas en palabras bisílabas y trisílabas*

El último apartado de la PSL da cuenta de la habilidad para omitir una sílaba previamente especificada en un grupo de palabras. La diferencia con respecto a lo que se evalúa en este apartado y el tercero de la prueba, radica en que en esta sección, se le especifica al niño la sílaba que tiene que omitir dentro de un grupo de palabras y es él quien tiene que identificar en qué posición está dicha sílaba.

El factor 6, conformado por 4 reactivos (ítems 64, 65, 69 y 70), evalúa la habilidad para omitir la sílaba CV final de diferentes palabras bisílabas. El factor 16, formado por tres reactivos (ítems 66, 68 y 73), evalúa la habilidad para omitir la sílaba CV en posición inicial cuando es especificada previamente.

En la figura 9 se muestra el porcentaje de reactivos resueltos correctamente sin ayuda y con cada tipo de ayuda en los dos factores que evalúan la habilidad de omitir sílabas previamente especificadas en un grupo de palabras bisílabas y trisílabas. Mas adelante, en la tabla 17 se describen las ayudas brindadas.

**Figura 9. Porcentaje de ítems resueltos correctamente sin ayuda y con cada tipo de ayuda en los factores 6 (Omisión de sílabas especificadas previamente en posición final en palabras bisílabas) y 16 (Omisión de sílabas especificadas previamente en posición inicial en palabras trisílabas)**



**Tabla 19. Ayudas brindadas en los reactivos correspondientes a los factores 6 y 16 de la PSL.**

Ayudas proporcionadas
<b>Sin ayuda:</b> Ya que se confirma que se sabe el nombre de la imagen y se le pide que la diga sin la sílaba previamente especificada, lo hace correctamente,
<b>Ayuda 1:</b> Ayuda verbal. El evaluador le pide al niño que divida la palabra en sílabas y se le pregunta cómo queda la palabra si se le quita la silaba que se le pide que omita.
<b>Ayuda 2:</b> En una hoja se dibujan tantas bolitas como sílabas tiene cada palabra, se le pide al niño que identifique en que posición está la sílaba que tiene que omitir y se le pide que pronuncie la palabra sin dicha sílaba.
<b>Ayuda 3:</b> Se asocia cada sílaba a un objeto (fichas, dedos, etc.), se le pide al niño que identifique en que posición está la sílaba que tiene que omitir y se retira el objeto que corresponde a dicha sílaba.

Comparando la ejecución de los niños en los reactivos en los que se les pidió omitir la sílaba final en varias palabras bisílabas (factor 9; figura 5), con la ejecución que mostraron

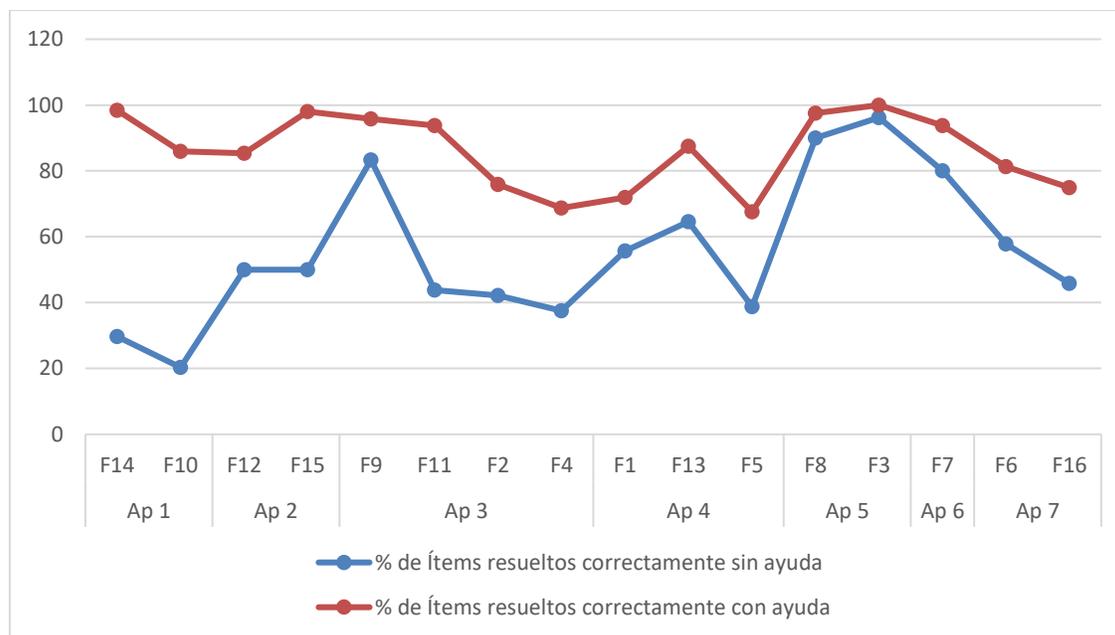
al solicitarles que omitan una sílaba específica (factor 6), sin decirles si ésta se ubica en posición inicial o final de las palabras bisílabas, se observa que les resulta más fácil la primera tarea. Esto resulta obvio, teniendo en cuenta que para responder correctamente a los reactivos del factor 6, los niños tenían que detectar en primer lugar que la sílaba que tenían que omitir estaba ubicada al final de las palabras, es decir, primero tenían que acceder a la sílaba final de las palabras, con lo cual ya habían mostrado dificultades en otros apartados.

Por el contrario, el porcentaje de reactivos respondidos correctamente en tareas de omisión de la sílaba inicial en palabras trisílabas, fue mayor cuando se les especificó qué sílaba tenían que omitir (factor 16), que cuando se les pidió que omitieran la sílaba inicial en varias palabras trisílabas (factor 4). Esto al parecer está relacionado con el hecho de que en los reactivos del factor 4 tenían que entender la instrucción: “Menciona el nombre del dibujo sin decir la primera parte” es decir, tenían que ubicar la primera sílaba y después omitirla, mientras que en el factor 16, se les decía claramente, qué sílaba no tenían que decir.

#### *4.1.2 Aportaciones de la evaluación dinámica de la conciencia fonológica a la construcción del programa Re-LeO*

A manera de resumen de lo expuesto en la figura 10 se presenta la siguiente gráfica que muestra las puntuaciones obtenidas por los niños en cada uno de los factores de la PSL (Jimenez & Ortiz, 1998) en la evaluación inicial y más adelante se presenta la tabla 18 en la que se indican los aspectos concretos de la evaluación que guiaron el diseño del programa.

**Figura 10. Porcentaje de ítems resueltos correctamente sin ayuda y con ayuda para todos los factores de la prueba**



**Tabla 20. Hallazgos a partir de la evaluación dinámica de la conciencia fonológica y su aportación a la construcción del programa Re-LeO**

<i>Hallazgo a partir de la evaluación</i>	<i>Aportación al programa</i>
Los niños no estaban familiarizados con la tarea de dividir oraciones en palabras.	Se inició el programa con el entrenamiento de la habilidad de segmentación léxica.
La mayoría de los niños no comprende el concepto “palabra”.	
La habilidad de segmentación léxica se encuentra en la ZDP de la mayoría de los alumnos	
Los niños presentan mayor dificultad para aislar sílabas al final de las palabras, que para aislar sílabas y fonemas cuando se encuentran al inicio de las palabras	
Los niños presentaban mayores habilidades para omitir la sílaba final que para omitir la sílaba inicial	Se consideró pertinente trabajar la habilidad de omisión de sílaba final e inicial, al final del programa, después del entrenamiento de las habilidades para detectar, aislar y manipular la sílaba inicial y final de las palabras.
Las dificultades se asociaron en parte a que muchos no entienden el concepto “sílabas inicial” y “última sílaba”.	Se decidió que uno de los primeros objetivos del programa, en el bloque del trabajo con sílabas, sería el de que los niños reconocieran las palabras como secuencias de sílabas y asocien el concepto de “primera” y “última” sílaba a actividades conocidas para ellos.

Los niños detectan con mayor facilidad la similitud fonológica entre pares de palabras que inician con la misma sílaba que entre aquellos pares de palabras que tienen en común la sílaba final.	
las habilidades de segmentación y síntesis silábica se ubica dentro del nivel de desarrollo real de la mayoría de los niños	se decidió utilizarla dentro del programa como apoyo para el desarrollo de otras habilidades de manipulación de sílabas en las palabras.
Cuando la sílaba que tienen que omitir está al final de la palabra, pero no se les dice su posición les cuesta trabajo cumplir con la tarea de omitirla	
La tarea de omisión de la sílaba inicial les resulta más fácil cuando ésta se les especifica	

*5.1.3 Estructura del programa Re-LeO planteada a partir del análisis de los resultados de la evaluación dinámica realizada antes de la implementación del programa.*

Con base en los resultados de la evaluación realizada antes de la intervención, se identificaron las habilidades que ya formaban parte del repertorio cognitivo de la mayoría de los niños, eran las de segmentación y síntesis silábica, así como la habilidad de omitir sílabas en posición final en palabras trisílabas (factores 3, 8, 7 y 9, respectivamente).

Se consideró, a partir de los resultados presentados, que el resto de las habilidades evaluadas se encontraba en proceso de desarrollo en la mayoría de los alumnos, por lo que, teniendo en cuenta la propuesta de Vigotsky en relación a que la enseñanza en la zona de desarrollo próximo, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo, se decidió enfocar el programa en las habilidades que están en proceso de maduración.

**Tabla 21. Estructura del programa Re-LeO planteada a partir de la evaluación dinámica de la conciencia fonológica**

BLOQUES	HABILIDAD	OBJETIVO
JUGANDO CON PALABRAS	<i>Segmentación léxica</i>	1. Favorecer la comprensión del concepto “palabra” y la habilidad de segmentación léxica, para contextualizar el trabajo que se realizará en el bloque “Jugando con sílabas”.
JUGANDO CON SÍLABAS	<i>Análisis y síntesis silábica</i>	2. Identificar las sílabas como parte de las palabras. 3. Reconocer las palabras como secuencias de sílabas.
	<i>Detección y manipulación de la primera sílaba</i>	4. Identificar la sílaba inicial de diferentes palabras. 5. Identificar la similitud fonológica entre palabras que inician con la misma sílaba. 6. Relacionar palabras que inician con la misma sílaba. 7. Favorecer el acceso al léxico por vía fonológica a partir de una sílaba inicial dada. 8. Cambiar la primera sílaba de las palabras para descubrir nuevas palabras.
	<i>Detección y manipulación de la última sílaba</i>	9. Identificar la sílaba final de diferentes palabras. 10. Identificar la similitud fonológica entre palabras que terminan con la misma sílaba. 11. Identificar palabras que terminan con una sílaba determinada.
	<i>Omitir sílabas</i>	12. Omitir la sílaba final de las palabras 13. Omitir la sílaba inicial de las palabras 14. Omitir la misma sílaba en un grupo de palabras.

Siguiendo la lógica de la evaluación con la Prueba de Segmentación Lingüística, se planteó como primer bloque del programa, la segmentación de oraciones en palabras, al cual se le llamó “Jugando con palabras” y como segundo bloque el trabajo en diferentes habilidades de manipulación de sílabas, al que se le dio por nombre “Jugando con sílabas”. Tomando en cuenta las dificultades observadas en las tareas en las que los niños tenían que identificar y/o manipular la sílaba final de las palabras, se decidió plantear como segundo objetivo del bloque “Jugando con sílabas”, el reconocimiento de las palabras como secuencias de sílabas.

Posteriormente se decidió asignar una serie de sesiones a la detección y manipulación de la sílaba inicial de las palabras y otras tantas a la detección y manipulación de la sílaba final.

Finalmente, decidimos dedicar las dos últimas sesiones al trabajo de la habilidad de omitir sílabas al final y al inicio de las palabras. A continuación se muestra el esquema del trabajo planteado a partir de los resultados obtenidos en la evaluación realizada antes de la implementación del programa.

#### ***4.2 Diseño de la intervención tomando como base la metáfora del andamiaje***

Para el diseño de las sesiones del programa, se utilizó como guía la metáfora del andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976), la cual favoreció el diseño de un sistema estructurado de ayudas para dar respuesta a las dificultades o hallazgos que se detectaron mediante la evaluación dinámica de la conciencia fonológica. En el diseño de las ayudas se tomó en cuenta, por ejemplo, el tipo de ayudas que los niños más habían requerido durante la evaluación para resolver con éxito las tareas y se evaluó si dichas ayudas habían sido suficientes o era necesario plantear otras formas de trabajo. A continuación se presentan los tipos de ayuda brindados en cada uno de los bloques.

##### *4.2.1 Diseño de ayudas para favorecer las habilidades a trabajar en el bloque “Jugando con palabras”*

Los objetivos específicos del trabajo en el bloque “Jugando con palabras” fueron:

- Favorecer la comprensión del concepto “palabra”.
- Favorecer la habilidad de segmentación léxica de oraciones sin nexos y,
- Favorecer la habilidad de segmentación léxica de oraciones con nexos.

Para ofrecer a los niños un contexto significativo de las oraciones a trabajar durante el programa, se les contó en la primera sesión, el cuento de los tres cerditos.

*Diferentes formas de representar las palabras como andamiaje para favorecer la habilidad de segmentación léxica*

Para favorecer la interiorización del concepto “palabra”, se planteó un trabajo a partir de diferentes representaciones de las palabras. En un primer momento éstas fueron representadas con imágenes del cuento de los tres cerditos con la palabra escrita.

Posteriormente, las palabras fueron representadas por rectángulos azules, después por dibujos de rectángulos realizados por los niños y finalmente, se les dio la posibilidad de contar cada palabra de las oraciones, apoyándose con sus dedos.

*Actividades para favorecer la habilidad de segmentación léxica de oraciones sin nexos*

A partir de estas formas de representación de las palabras, se plantearon diversas actividades para favorecer la habilidad de segmentación léxica de oraciones sin nexos, tales como: Formar oraciones con las imágenes (que representan palabras), colocar por equipos un rectángulo por cada palabra de diferentes oraciones, inventar oraciones a partir de un número determinado de rectángulos, etc.

En el siguiente esquema se muestran las diferentes formas de representación de las palabras, las cuales funcionaron también como diferentes niveles de ayuda para las actividades realizadas.

*Tabla 22. Niveles de ayuda planteados para favorecer la segmentación léxica en oraciones sin nexos*

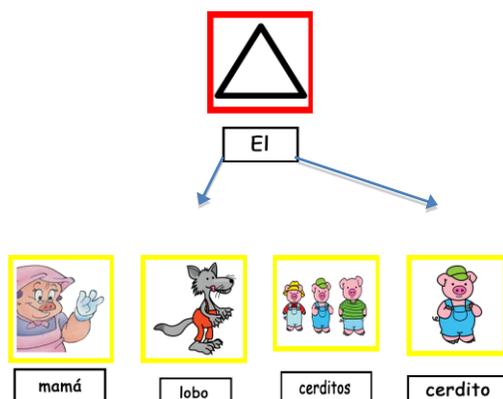
<p><b>IMAGEN DE LA PALABRA + PALABRA ESCRITA</b></p>  <p>Benito      corre      rápido</p> <p>Se presentan las palabras de las oraciones con imágenes en las que está escrita la palabra dentro de un rectángulo. * Se planteó el trabajo con oraciones del cuento de los tres cerditos.</p>
<p><b>IMAGEN DE LA PALABRA + PALABRA ESCRITA + RECTÁNGULO COLOR AZUL</b></p>  <p>Sande      trabaja      mucho</p> <p>Se presenta nuevamente la imagen de cada palabra de las oraciones y se les muestran unos rectángulos azules diciéndoles que éstos también van a representar palabras.</p>
<p><b>RECTÁNGULOS COLOR AZUL</b></p> <p>Ejem: “Valentina hace ejercicio”</p>  <p>Se pide a los niños que coloquen tantos rectángulos como palabras tengan las oraciones que se les van diciendo.</p>
<p><b>DIBUJAR RECTÁNGULOS</b></p> <p>Ejem: “Sebastián juega futbol”</p>  <p>Los niños dibujan tantos rectángulos como palabras tengan las oraciones que se les digan.</p>
<p><b>UTILIZAR LOS DEDOS PARA CONTAR LAS PALABRAS DE LAS ORACIONES</b></p> <p>Ejem: “Joaquin come pizza” (R=3 palabras)</p>

*Actividades para favorecer la habilidad de segmentación léxica de oraciones con nexos*

Para cumplir con el objetivo de favorecer la habilidad de segmentación léxica de oraciones con nexos, se introdujo una representación para las palabras funcionales, a partir de una tarjeta con la imagen de un triángulo, explicando que tales palabras no se pueden representar por un dibujo, pero también son palabras.

En un primer momento trabajamos con los artículos, solicitando a los niños que establecieran la correspondencia entre un artículo y los personajes del cuento, como se observa en la siguiente imagen.

*Figura 11. Representación de las palabras funcionales por medio de un triángulo*



Más adelante se introdujeron también otras palabras funcionales de uso frecuente, tales como conjunciones y preposiciones. La forma de trabajo para favorecer la segmentación léxica de oraciones con nexos fue similar a la que se realizó para favorecer la segmentación de oraciones sin nexos. Es decir, las palabras funcionales también fueron representadas por rectángulos azules, después por rectángulos dibujados por los niños y finalmente por los dedos.

En la tabla 21 se muestran las diferentes formas en que fueron representadas las palabras funcionales.

Tabla 23. Niveles de ayuda planteados para favorecer la segmentación léxica en oraciones con nexos.

<p><b>IMAGEN DE LA PALABRA (ARTÍCULOS REPRESENTADOS CON FIGURAS GEOMÉTRICAS) + PALABRA ESCRITA + RECTÁNGULO COLOR AZUL</b></p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">  </p> <p>Introducir las palabras funcionales: Son palabras que no tienen dibujo, pero también son palabras.</p>
<p style="text-align: center;"><b>RECTÁNGULOS COLOR AZUL</b></p> <p style="text-align: center;">Ejem: “Los cerditos corren rápido”</p> <p style="text-align: center;">  </p> <p>Se pide a los niños que coloquen tantos rectángulos como palabras tengan las oraciones que se les digan.</p>
<p style="text-align: center;"><b>DIBUJAR RECTÁNGULOS</b></p> <p style="text-align: center;">Ejem: “La mamá dice adiós a los cerditos”</p> <p style="text-align: center;">  </p> <p>Los niños dibujan tantos rectángulos como palabras tienen las oraciones que se les digan.</p>
<p style="text-align: center;"><b>UTILIZAR LOS DEDOS PARA CONTAR LAS PALABRAS DE LAS ORACIONES</b></p> <p style="text-align: center;">Ejem: “El oso carga dos cubetas” (R= 5 palabras)</p>

Finalmente, es importante mencionar que el trabajo para favorecer la comprensión del concepto “palabra”, continuó a lo largo de las sesiones destinadas a favorecer las habilidades de segmentación y manipulación de sílabas (Bloque: “Jugando con sílabas”).

#### 4.2.2 Diseño de ayudas para favorecer las habilidades a trabajar en el bloque “Jugando con sílabas”

Una de las ayudas diseñadas para que los niños logran cumplir con los objetivos del bloque: “Jugando con sílabas” fue la representación de las sílabas de diferentes formas: dedos de la mano en los que el dedo meñique representa la primera sílaba de las palabras, niños formados en fila dentro de un rectángulo y círculos rojos. Además de esta ayuda se

utilizaron los esquemas que fueron diseñados para presentar las diferentes nociones, los cuales en alguna ocasión fueron mostrados de forma individual cuando algún niño mostraba alguna dificultad o de forma grupal para aclarar alguna noción.

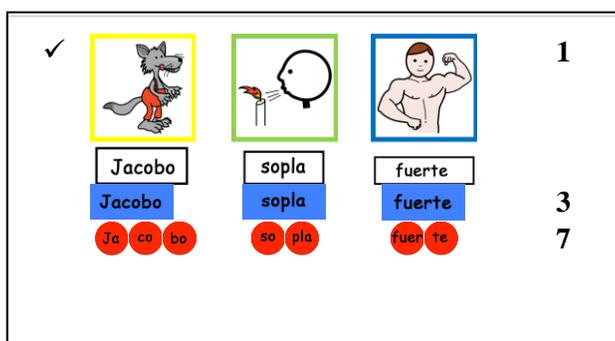
Y para trabajar las habilidades de omisión de sílabas se introdujeron dos diferentes títeres de dinosaurio. A uno de ellos, llamado MELÓN le gusta comer las sílabas iniciales de las palabras, mientras que a COME le gustan las sílabas finales.

A continuación se describe el tipo de actividades que se realizaron para cumplir con los objetivos de este bloque, que ocupa la mayor parte del programa (objetivos 2 al 14):

*Objetivo 2. Bloque “Jugando con sílabas”: Reforzar la comprensión del concepto “sílabas”, identificando las sílabas como parte de las palabras y estas últimas como parte de las oraciones*

Se inició el trabajo de este bloque, mostrando un esquema como el que se presenta en la figura 12.

*Figura 12. Esquema utilizado para introducir el trabajo con sílabas.*



Mediante este esquema, fue posible explicar dos diferentes niveles de segmentación de las oraciones. Es decir, las oraciones se pueden dividir en palabras y estas últimas en sílabas.

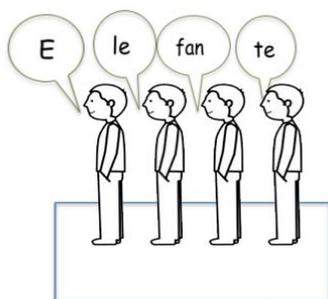
Posteriormente los niños, guiados por la mediadora, fueron formando esquemas similares con diferentes oraciones.

*Objetivo 3. Bloque “Jugando con sílabas”: Reconocer las palabras como secuencias de sílabas*

Para que los niños reconocieran las palabras como secuencias de sílabas, se utilizó la metáfora de que las palabras son como formaciones, mediante la cual se dio una introducción de lo que significan los conceptos “primera” y “última sílaba”.

A partir de esta metáfora, se trabajó de manera vivenciada, solicitando a diferentes niños que se colocaran dentro de un rectángulo dibujado en el piso, formando una fila. El número de niños que formaba la fila dependía del número de sílabas de las palabras a trabajar. La figura 13 muestra la representación vivenciada de la palabra elefante, en la que cada niño representa una sílaba.

**Figura 13. Representación vivenciada de la palabra “elefante”**



La forma de trabajo para que comprendieran que las palabras están formadas por una secuencia de sílabas, consistió en pedirles que fueran levantando los brazos conforme

fueran escuchando el nombre de la sílaba que representaban. A partir de esto, la maestra decía en cámara lenta la palabra (en este caso EEEEEEEEELEEEEEEEFAAAANTEEEEE), mientras los niños iban levantando los brazos a manera de ola.

A partir de esta actividad, se les explicó que, así como los niños van levantando las manos de uno en uno y no todos juntos, en las palabras no se pueden pronunciar todas las sílabas al mismo tiempo. Es decir, en cada palabra hay una sílaba que se dice primero y una sílaba que se dice al último. La primera sílaba de cada palabra es como el primer niño de la fila y la última sílaba de cada palabra es como el último niño de la fila.

Las actividades realizadas a partir de los dos objetivos mencionados, sirvieron como introducción para iniciar un trabajo específico con la primera sílaba de las palabras (objetivos 4 al 8) y, más adelante, con la última sílaba (objetivos 9 al 11).

*Objetivo 4. Bloque “Jugando con sílabas”: Identificar la sílaba inicial de diferentes palabras*

Dado que la habilidad de segmentación silábica se encuentra dentro del desarrollo real de los niños, se utilizó como un apoyo a partir del cual pudieran identificar la sílaba inicial de las palabras. Para esto, se les pidió que utilizaran sus dedos para dividir las palabras en sílabas, iniciando siempre con el dedo chiquito, como se muestra en la figura 14.

*Figura 14. Representación de las sílabas con los dedos de la mano.*



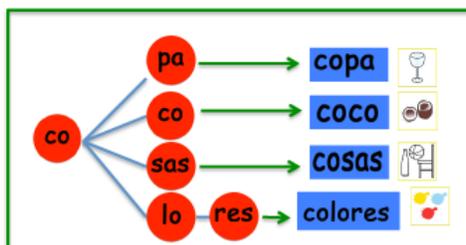
A partir de lo anterior, se les indicó que para descubrir la primera sílaba de una palabra, tenían que recordar el nombre de la sílaba que está en el dedo chiquito.

Partiendo de esta representación de la primera sílaba, se diseñaron tareas en las que los niños tenían que identificar la sílaba inicial de diferentes palabras y emparejar las imágenes cuyos nombres inician con la misma sílaba vocálica.

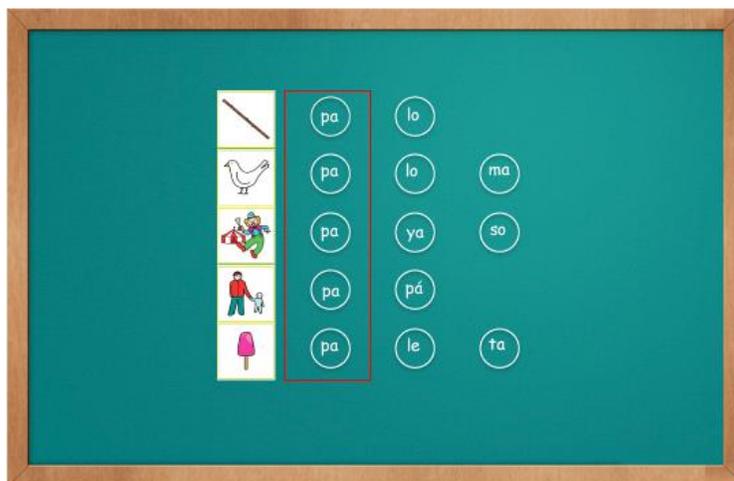
*Objetivo 5. Bloque “Jugando con sílabas”: Identificar la similitud fonológica entre palabras que inician con la misma sílaba*

Para que los niños identificaran la similitud entre palabras que inician con la misma sílaba, se realizaron esquemas como los que se muestran en las figuras 15 y 16.

*Figura 15. Esquema utilizado para representar la similitud fonológica entre palabras que inician con la misma sílaba.*



*Figura 16. Esquema utilizado para representar la similitud fonológica entre palabras que inician con la misma sílaba*



*Objetivo 6. Bloque “Jugando con sílabas”:* Relacionar palabras que inician con la misma sílaba

Después de presentar los esquemas anteriores, se realizaron actividades en las que los niños tenían que: Descubrir de entre un grupo de imágenes, aquellas cuyos nombres inician con una sílaba determinada y agrupar las imágenes cuyos nombres inician con la misma sílaba.

*Objetivo 7. Bloque “Jugando con sílabas”:* Favorecer el acceso al léxico por vía fonológica

Para lograr este objetivo se realizaron actividades que consistieron en encontrar palabras que inician con la misma sílaba que su nombre y/o con el nombre de diversos objetos; identificar de manera auditiva aquellas palabras que inician con una sílaba determinada y realizar su dibujo; así como discriminar entre pares de palabras que inician con una sílaba CV (eje: MA en MALETA) y palabras que inician de manera similar, pero con una sílaba CVC (Ejem: MAN en MANZANA).

*Objetivo 8. Bloque “Jugando con sílabas”:* Cambiar la primera sílaba de las palabras para descubrir nuevas palabras

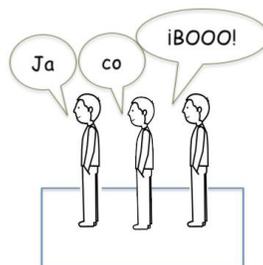
Este objetivo sirvió como cierre del trabajo con la primera sílaba de las palabras e introducción al trabajo con la sílaba final. Para favorecer la habilidad de cambiar la primera sílaba de las palabras, se realizó una actividad en la que se representó de forma vivenciada que cuando se cambia la sílaba inicial de una palabra, se pueden formar nuevas palabras.

Como se mencionó previamente, mediante los objetivos 8 al 11 se trabajaron habilidades relacionadas con la detección y manipulación de la sílaba final de las palabras. A continuación se describe el tipo de actividades realizadas:

*Objetivo 9. Bloque “Jugando con sílabas”:* Identificar la sílaba final de diferentes palabras

Para favorecer la habilidad de detección de la sílaba final de las palabras, se retomó la representación vivenciada de las sílabas y a partir de ésta, se les recordó que el último niño de la fila representa la última sílaba de las palabras.

**Figura 17. Representación vivenciada de la palabra Jacobo, en la que los niños tienen que mencionar la última sílaba con voz más fuerte y alargándola.**



Posteriormente, se realizó la actividad en la que tienen que levantar un dedo por cada sílaba de la palabra, al dividirla en sílabas. Se les pidió que nuevamente empezaran levantando el dedo chiquito y se les explicó que el dedo que corresponde a la última sílaba de una palabra, no es fijo y que depende del último dedo que levanten al dividir una palabra en sílabas.

*Figura 18. Representación de la última sílaba de una palabra con los dedos de la mano.*



A partir de estas dos formas de representación de la sílaba final de las palabras, se realizaron actividades en las que los niños tenían que relacionar palabras que terminan con la misma sílaba y dibujar imágenes cuyos nombres terminen igual que el nombre de una imagen proporcionada.

*Objetivo 10. Bloque “Jugando con sílabas”: Identificar la similitud fonológica entre palabras que terminan con la misma sílaba*

Al igual que en el trabajo con la primera sílaba, se realizaron dos esquemas para favorecer la identificación de la similitud fonológica entre pares de palabras que terminan con la misma sílaba, los cuales se muestran en las figuras 19 y 20.

Figura 19. Esquema utilizado para representar la similitud fonológica entre palabras que terminan con la misma sílaba

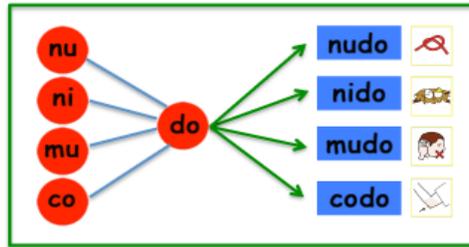


Figura 20. Esquema utilizado para representar la similitud fonológica entre palabras que tienen en común la sílaba final



Objetivo 11. Bloque “Jugando con sílabas”: Identificar palabras que terminan con una sílaba determinada

Para cumplir con este objetivo se realizaron actividades tales como: Colocar una palomita a las palabras que terminan con una sílaba determinada y un tache a las que no, ubicar en el salón objetos cuyos nombres terminan con una sílaba previamente especificada, identificar gráficamente la posición de una sílaba determinada en diferentes palabras, descubrir si los

pares de imágenes presentados en una hoja, terminan o no con la misma sílaba y relacionar las imágenes de dos columnas cuyos nombres tienen en común la sílaba final.

Finalmente, la última parte del bloque “Jugando con sílabas” se dedicó a favorecer la habilidad de pronunciar las palabras, omitiendo una de sus sílabas. Para esto, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

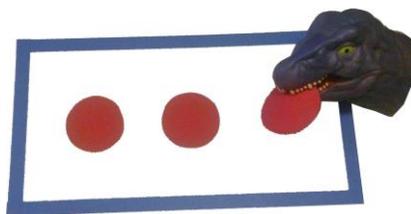
- Favorecer la habilidad de omitir la sílaba final de las palabras y,
- Favorecer la habilidad de omitir la sílaba inicial de las palabras.

Para iniciar el trabajo de este apartado, se les presentó a los niños a dos diferentes títeres de dinosaurio. Se les contó la historia de que esos dos títeres son integrantes de la familia de los “comelones” y que a todos los miembros de esa familia les gusta comer sílabas, pero que esos dos son muy especiales, pues a uno sólo le gustan las últimas sílabas de las palabras y a otro las primeras.

Se les presentó al primer comelón (el comesílaba final) y se les dijo que como le gustaban tanto las sílabas finales, se comió hasta la última sílaba de su nombre y por eso, ya no se llama “comelón”.

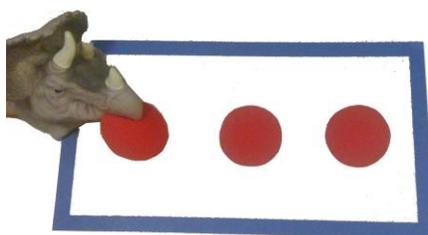
Para ayudarlos a descubrir cómo se llama ahora, se le pidió a uno de los niños que colocara dentro de un rectángulo marcado en el piso, un círculo rojo por cada sílaba de la palabra “comelón” y después de que entre todos identificaron la sílaba final, se hizo como si el dinosaurio se comiera la última sílaba (ver figura 21) y se les pidió que mencionaran las sílabas que quedaban (R= COO-MEE), hasta que identificaron el nombre del dinosaurio (R=¡COME!).

*Figura 21. Introducción de la habilidad para omitir la sílaba final de las palabras con el dinosaurio COME*



De la misma forma, se les presentó al segundo dinosaurio comelón (el comesílaba inicial) y se les pidió que descubrieran su nombre. Siguiendo la misma forma de trabajo, los niños tenían que descubrir que el dinosaurio comelón, después de comerse la sílaba inicial de su nombre, se llama ¡MELÓN!

*Figura 22. Introducción de la habilidad para omitir la sílaba final de las palabras con el dinosaurio MELÓN*



Posterior a la introducción mencionada, se trabajó en una sesión la habilidad para omitir la sílaba final y, en otra, la habilidad para omitir la sílaba inicial.

Para favorecer la habilidad de omitir la sílaba final de las palabras, se realizó una actividad en la que los niños tenían que descubrir cómo les llamaría COME a cada uno de ellos (es decir, cada uno tenía que mencionar su nombre omitiendo la sílaba final). Para ayudarles, se les pidió que dividieran su nombre en sílabas, iniciando como siempre con el dedo chiquito. Ya que cada uno identificó la sílaba final de su nombre, se hizo con el dinosaurio el gesto de comerse el dedo correspondiente a la última sílaba (Ver figura 23), mientras éste mencionaba su nombre omitiendo la sílaba final.

*Figura 23. Apoyo para favorecer la habilidad de omitir la sílaba final de las palabras*



Posterior a esto, se realizó una actividad en la que, cuando se omitía la sílaba final de las palabras, los niños podían descubrir una nueva palabra.

La secuencia de trabajo para favorecer la habilidad de omitir la sílaba inicial de las palabras, fue similar. En un primer momento se les pidió que descubrieran cómo les diría MELÓN, apoyándolos del gesto de comerse el dedo meñique, que corresponde a la sílaba inicial de su nombre. Ver figura 24.

*Figura 24. Apoyo para favorecer la habilidad de omitir la sílaba inicial de las palabras*



Posteriormente, los niños descubrieron que al quitarle la sílaba inicial a una palabra, podían descubrir nuevas palabras.

### 4.3 Elementos del programa definidos a partir de las observaciones en las sesiones

A partir de la estructura del programa, que se definió en base a la evaluación pretest, se diseñaron cuatro sesiones y se empezó a implementar el programa. Con base en las observaciones en cada una de las sesiones, se fueron tomando decisiones para las siguientes sesiones.

Se encontró que diversos factores influyeron en la actitud de los niños ante las actividades, los cuales se enlistan a continuación:

- La estructura de las actividades,
- La participación de la maestra de grupo y,
- La dificultad de las tareas.

#### 4.3.1 Relación entre el tipo de actividad y la actitud de los alumnos

En la tabla 22 se describen los tipos de actividades realizadas en el programa y más adelante se explica la relación encontrada entre éstas y la actitud de los alumnos a lo largo de las sesiones.

**Tabla 24. Estructura de las actividades realizadas en el programa**

TIPO DE ACTIVIDADES	DEFINICIÓN
<i>Dirigida de tipo expositiva</i>	Se caracterizan porque en ellas, la mediadora presenta frente a todos los alumnos, la forma de realizar la actividad a partir de un esquema y/o ejemplos. Posteriormente, solicita la participación de diferentes alumnos para realizar otros ítems de la misma actividad, mientras el resto del grupo tiene que estar atento.  Dentro de las actividades de este tipo, se diseñaron algunas en las que la participación que se requería por parte de los niños era oral y otras en las que, además, los niños tenían que pasar al frente a manipular material. Así mismo, se diseñaron algunas actividades en las que los alumnos podían rectificar su respuesta mediante retroalimentación visual y otras en las que la mediadora menciona si la respuesta es correcta o no.
<i>En equipos</i>	Consisten en la formación de pequeños grupos de alumnos, mediante los cuales, unos ayudan a otros a cumplir con los objetivos de la actividad. Para lograr lo anterior, se

	<p>hizo énfasis en que para que un equipo ganara, cualquiera de sus integrantes debería poder dar la respuesta correcta.</p> <p>En algunas ocasiones, los equipos se formaron al azar, mientras que en otras, se formaron buscando que hubiera alumnos con diferente nivel en cada equipo, de tal forma que los niños con mayores habilidades en las tareas, pudieran ayudar a aquellos que presentaban dificultad.</p>
<i>Individual</i>	<p>Las actividades individuales se realizaron en papel. En algunos casos se les proporcionó un formato previamente elaborado y en otras, una hoja en blanco. Para la realización de dichas actividades se colocaban las mesas de trabajo en forma de U o separadas unas de otras, de forma que cabían 4 alumnos en cada mesa.</p> <p>En este tipo de actividades también se buscó fomentar la cooperación entre los alumnos, por lo que se intentó sentar a alumnos con diferente nivel en cuanto a las habilidades a trabajar, en cada una de las mesas.</p>
<i>Vivencial</i>	<p>Este tipo de actividades consisten en que los alumnos representan segmentos fonológicos a manipular (ejem: palabras, sílabas), de tal forma que pueden “vivenciar” la manipulación de dichas unidades.</p> <p>En algunas de estas actividades participaron todos los alumnos del grupo, mientras que en otras, sólo algunos niños lo hicieron. Estas últimas actividades funcionaron como expositivas para el resto del grupo.</p>

### *Actividades dirigidas de tipo expositivo*

El tipo de actividades que se realizaron en mayor medida durante el programa fueron las dirigidas de tipo expositivo, predominando aquellas en las que los alumnos tenían que manipular material como parte de su participación.

Un ejemplo de actividad de tipo dirigida expositiva se puede ver en la sesión 9, actividad 1.

En ésta se solicitó a cada alumno que mencionara su nombre y el número de palabras de éste. Posteriormente se les pidió que seleccionaran uno de los nombres (en caso de tener dos) e identificaran su primera sílaba. Ya que lo hacían, se les solicitó que mencionaran

otra palabra con la misma sílaba inicial que su nombre. La impresión en cuanto a la actitud de los alumnos en la actividad narrada, se escribió en el diario de campo como sigue:

“La actividad fue muy enriquecedora para los alumnos, puesto que, mediante la realización repetida de la tarea con mi ayuda, cada vez más niños entendieron los conceptos de palabra y de sílaba. También fue agradable ver que muchos alumnos mejoraron la habilidad para aislar la primera sílaba de las palabras y para acceder al lexicón por la vía fonológica”.

“Se evidenció que varios niños utilizan correctamente las estrategias que se les brindaron: Dividir la palabra en sílabas asociando cada una de éstas a sus dedos iniciando por el meñique, para identificar la sílaba inicial de su nombre y alargar la sílaba aislada para encontrar más palabras con la misma sílaba inicial”.

Como se evidencia en el párrafo anterior, las actividades de este tipo tienen la ventaja de que brindan una retroalimentación repetida del proceso a llevar a cabo para responder correctamente a lo que se les pide, de tal forma que unos alumnos proporcionan a otros el modelo de cómo se deben realizar las actividades y la mediadora va guiando con preguntas, comentarios o solicitando a algunos alumnos que expliquen el proceso a aquellos alumnos que presentan dificultades.

En este sentido, todos se beneficiaron, pues aquellos con mayores habilidades podían afianzar sus conocimientos cuando explicaban a sus compañeros con un nivel más bajo, mientras que estos últimos podían avanzar en diferentes habilidades, que en el caso del ejemplo pueden ser: la habilidad de aislar la sílaba inicial de las palabras y la de acceder al lexicón a partir de una sílaba determinada.

Es importante mencionar que en estas actividades se buscó que los alumnos tuvieran éxito, por lo que se utilizaron diversas estrategias para apoyar a los alumnos con dificultades.

Entre estas estrategias se utilizaron preguntas o comentarios guía mediante los cuales se les ayudaba a desplegar la actividad en diferentes pasos, el modelado por parte de la mediadora y de los otros compañeros y la asociación de los segmentos fonológicos a los objetos concretos que se describieron en un apartado anterior.

De acuerdo con el análisis realizado, en la mayoría de las actividades de este tipo, los niños mostraron apertura. Es decir, estuvieron motivados, interesados y participaron de acuerdo a lo que se les solicitaba. Sin embargo, estas actividades también presentan algunas desventajas tales como el hecho de que cuando la actividad se prolonga, algunos alumnos comienzan a distraerse, así como el hecho de que la mayoría de los alumnos aún muestran dificultad para permanecer callados escuchando, cuando saben la respuesta correcta y el alumno al que se le pregunta responde de forma incorrecta.

Con base a lo anterior se fueron tomando decisiones tales como no realizar varias actividades de este tipo en una misma sesión, reducir el número de ítems en actividades de este tipo y diseñar actividades en las que el propio material les indicara si su respuesta era correcta o no.

Un ejemplo de adaptación de la estructura de una de las actividades se presentó en la sesión 3, actividad 2. De acuerdo a lo planeado, dicha actividad consistía en que los alumnos formaran oraciones con las tarjetas con pictogramas de artículos, personajes, verbos y complementos. Dado que la actividad anterior de esa sesión también fue dirigida de tipo expositiva y se empezó a perder la atención de los alumnos al final de ésta, se decidió

cambiar la estructura de la segunda actividad. En lugar de pedir a los niños que fueran pasando a formar oraciones con las tarjetas presentadas, se les entregó una hoja en blanco y se les pidió que dibujaran un rectángulo por cada una de las palabras de las oraciones que se les mencionaran. Las tarjetas con pictogramas de la actividad se utilizaron entonces para ayudar a los alumnos a verificar si habían dibujado el número correcto de rectángulos.

La decisión de cambiar de una estructura de actividad dirigida expositiva a una actividad individual ayudó a captar nuevamente la atención de los alumnos que se había perdido al final de la primera actividad.

#### *Actividades en equipos*

Durante el programa se realizaron únicamente tres actividades en equipos. En la primera de estas actividades (sesión 1, actividad 4) los equipos se formaron al azar, mientras que en la segunda y tercera (Sesión 2, actividad 4 y sesión 10, actividad 2) los equipos se formaron teniendo en cuenta que en cada uno hubiera alumnos con diferente nivel de habilidades.

Otra diferencia entre las actividades en equipos realizadas durante el programa fue que en la primera y en la tercera se logró que los alumnos percibieran una interdependencia positiva, la cual es descrita por Pujolás (2001) como la responsabilidad por parte de los alumnos de aprender lo que se les enseña y procurar que todos los miembros del grupo lo aprendan también. En el caso de las actividades mencionadas, se hizo énfasis en que para que un equipo ganara, todos sus miembros tenían que colaborar en la realización de la tarea y en que cualquiera de sus miembros tenía que ser capaz de responder correctamente cuando la mediadora le preguntara. Por el contrario, en la segunda actividad, se dio por

hecho que los alumnos tenían clara la importancia de que todos se comprometieran con el aprendizaje de todos, por lo que no se hizo ninguna aclaración al respecto al inicio de la actividad.

El análisis de las observaciones registradas en el diario de campo evidencia que el desempeño de los alumnos en la primera y tercera actividad fue mejor que en la segunda, existiendo colaboración productiva en todos los equipos. En la segunda actividad, algunos alumnos asumieron el trabajo del equipo y los otros comenzaron a distraerse y a jugar.

Se considera que la diferencia en cuanto a la actitud de los alumnos en las tres actividades mencionadas, está relacionada con la interdependencia positiva que se logró entre los miembros de los equipos. Lo anterior se evidenció en la sesión 1, actividad 4, al ver que en cada equipo algunos alumnos ayudaban a sus compañeros a practicar la segmentación correcta de las oraciones, con el propósito de que éstos logaran dar una respuesta correcta a la mediadora para ser el equipo ganador.

De igual forma, en la sesión 10, actividad 2, se registró que la mayoría de los alumnos lograron justificar por qué habían dibujado determinado objeto, cuando se les solicitó que dibujaran “cosas” que iniciaran con la misma sílaba que uno de los personajes del cuento de los tres cerditos.

Con base en dicho hallazgo, se recomienda para la realización de actividades en equipo, hacer explícita la importancia de que los alumnos se comprometan con el aprendizaje de sus compañeros y de que colaboren para completar las tareas solicitadas. De acuerdo con Pujolás (2001, p. 76), para que los alumnos aprendan de forma cooperativa es necesario que tengan la convicción de que “navegan en el mismo barco” y que “se salvan o se hunden

juntos”. Lo anterior, favorecería la internalización de valores, la sensibilidad social, la autonomía y el autocontrol (Johnson y Johnson, 1999).

Otro aspecto que favoreció el desempeño de los alumnos en la tercera actividad en equipos fue el hecho de haber formado los equipos buscando que hubiera alumnos con diferente nivel de habilidades. Esto permitió que los alumnos con mayores habilidades explicaran a quienes todavía presentaban alguna confusión. Un ejemplo de esto se presenta a continuación:

“Cuando pasé a uno de los equipos y le pedí a Adolfo que colocara el número de rectángulos correspondiente a la oración *Benito come pizza*, Adolfo me dijo: “Muy fácil: 7” (Dividió todas las palabras en sílabas). Uno de sus compañeros le recordó: “palabras” y le señaló los tres rectángulos que habían colocado. Esto fue suficiente para que Adolfo corrigiera su respuesta y segmentara correctamente la oración en palabras”.

Con base en esta observación se recomienda procurar formar los equipos tomando en cuenta que en cada uno de estos exista heterogeneidad tanto en las habilidades a trabajar como en las habilidades sociales.

#### *Actividades individuales*

Durante el programa se realizaron cuatro actividades individuales. En una de ellas la mayoría de los alumnos completaron la actividad, mientras que en las otras tres, se presentaron dificultades para lograrlo. Por otra parte, en todas las actividades individuales llevadas a cabo, los alumnos tendieron a desorganizarse.

La actividad individual que los alumnos lograron completar, fue la realizada en la sesión 8, actividad 4. En ésta, proporcioné a los alumnos media hoja blanca doblada por la mitad y di

la instrucción de que en cada mitad dibujaran únicamente uno de los dos objetos que yo mencionara, teniendo en cuenta que éste comenzara por la sílaba que yo especificara.

Los alumnos se mostraron interesados y contentos con la actividad. Además, se cumplió el objetivo de favorecer la habilidad de aislar la primera sílaba.

Se considera que el éxito de la actividad se debió a la simplicidad que se buscó en cuanto a la forma de presentar la tarea y las instrucciones de la actividad.

En cuanto a las tres actividades individuales restantes, existieron dos factores que influyeron en que no se cumplieran los objetivos. Por una parte el hecho de que la maestra de grupo no estuvo presente y por otra, la dificultad de las tareas.

La relación entre la actitud de los alumnos y la participación de la maestra de grupo, se explica en un apartado posterior. En cuanto a la dificultad de las tareas, hubo actividades que evidenciaron que los alumnos aún no habían comprendido algunas de las nociones trabajadas en sesiones anteriores y otras en las que se evidenció que el formato presentado dificultaba guiar a los alumnos para completar las tareas.

A continuación se detallan las dificultades que se presentaron en las tres actividades individuales mencionadas:

En la sesión 3, actividad 2, se evidenció que la mayoría de los alumnos aún no tenían claro el hecho de que las palabras funcionales también son palabras y, por lo mismo, tendieron a juntar palabras o a dividir palabras en sílabas en la tarea de segmentación léxica. Con base en esta observación, se decidió aumentar una sesión al programa, en la cual se realizaron

actividades vivenciales mediante las cuales se buscó favorecer la comprensión por parte de los alumnos, del concepto “palabra”.

De igual forma, en la segunda y cuarta actividades individuales realizadas en el programa (sesión 7, actividad 3 y sesión 12, actividad 2), los alumnos mostraron dificultades en las tareas. Es importante mencionar que en ambas actividades, los alumnos fueron sentados en las mesas de trabajo, procurando que hubiera alumnos con diferentes habilidades en cada una de las mesas. Sin embargo, en la primera de estas actividades, se entregaron dos formatos diferentes de la actividad a los alumnos, con el objetivo de que no se copiaran entre ellos. Esto propició dificultades tanto para la explicación de la actividad a los alumnos como para que se estableciera una interdependencia positiva entre los integrantes de cada mesa de trabajo.

En cuanto a la actitud de los alumnos, al inicio de la actividad mostraron apertura hacia el trabajo; sin embargo, al poco tiempo comenzaron a distraerse y a platicar entre ellos, por lo que la actividad tuvo que ser suspendida.

Con base en las observaciones mencionadas, se sugiere descartar la opción de entregar dos formatos diferentes de una actividad, con el argumento de que no se quiere que los alumnos se copien unos a otros. Por el contrario, se considera que la mejor opción es fomentar la interdependencia positiva entre los alumnos, explicándoles que en cada mesa, unos pueden ayudar a otros, pero que para que una mesa gane, todos los alumnos deben ser capaces de explicar a la mediadora, el proceso que llevaron a cabo para responder.

Con respecto a la cuarta actividad individual realizada en el programa, los alumnos también mostraron dificultad para completar la tarea, que consistió en relacionar las imágenes,

según sus nombres iniciaran con la misma sílaba. Es importante mencionar que esta actividad se había realizado con éxito varias veces frente al grupo mediante la participación de diversos alumnos. Sin embargo, los alumnos no lograron la autonomía suficiente para completar la actividad de forma individual.

Se considera que lo anterior está relacionado con el hecho de que para lograr una tarea como la propuesta, se requieren habilidades de regulación y control, las cuales aún están en formación en los alumnos de preescolar. Por el contrario, cuando la actividad se llevó a cabo frente al grupo, la mediadora tuvo la posibilidad de guiar a los alumnos mediante preguntas y comentarios que les iban indicando el proceso necesario para realizar la tarea con éxito.

Posibles soluciones para que los alumnos vayan desarrollando las habilidades necesarias para completar actividades como la propuesta son simplificar aún más la presentación de la tarea, presentar un esquema con los pasos que deben llevar a cabo para realizar la actividad y fomentar la cooperación entre los alumnos para que unos ayuden a otros a entender el proceso que se debe llevar a cabo.

En cuanto a la tendencia a desorganizarse ante este tipo de actividades, se evidenció que uno de los motivos es que para la mediadora es prácticamente imposible verificar la ejecución de todos los alumnos y explicarles cuando se da cuenta de que se equivocaron. Se considera que una posible solución a este tipo de dificultad es la de fomentar que unos cooperen con los otros para completar las actividades.

### *Actividades vivenciales*

Durante la implementación del programa se realizaron siete actividades vivenciales. En tres de ellas se trabajó la habilidad de segmentación léxica y en las cuatro restantes se trabajaron las nociones de “primera” y “última” sílaba.

Dos de las actividades en las que se trabajó la habilidad de segmentación léxica se diseñaron a partir de que se evidenció que en la sesión 3, actividad 2, los alumnos no tenían claro el hecho de que las palabras funcionales también son palabras. La tercera actividad vivencial en la que se trabajó esta misma habilidad fue similar a la segunda y se introdujo a manera de refuerzo.

Los alumnos mostraron apertura en las tres actividades mencionadas. Sin embargo, al final de la primera actividad (sesión 4, actividad 1), empezaron a desorganizarse.

Dicha actividad consistió en que los alumnos identificaran el artículo que le corresponde a cada sustantivo para formar un sintagma con correspondencia gramatical. Para ello, se marcaron nueve rectángulos con cinta adhesiva en el piso, se pidió a un niño que se colocara en el rectángulo del centro y se dividió al resto de los alumnos de manera que en los demás rectángulos hubiera el mismo número de niños. Se explicó a los niños que cada uno de ellos, al estar dentro de un rectángulo, representaba una palabra. El niño que estaba colocado en el rectángulo del centro, representaba un sustantivo, mientras que los alumnos en los rectángulos de alrededor, representaban los artículos (palabras que no tienen dibujo).

A los alumnos de cada rectángulo se les entregó una tarjeta con la palabra que representaban, al mismo tiempo que se les dijo su nombre (teniendo en cuenta que los alumnos no saben leer y la representación de las palabras funcionales se hizo mediante un

triángulo). Posteriormente fui pasando a cada uno de los equipos a pedirles que mencionaran el nombre de la tarjeta que tenían y les preguntaba si ese nombre se escuchaba bien con el sustantivo que estaba en el centro.

Una de las razones de que los alumnos se desorganizaran fue que se les dificultó aprenderse el artículo que representaban. Cuando la maestra de grupo se dio cuenta de esto, pasó a cada uno de los equipos a recordárselos y a pedirles que lo memorizaran.

Aun con esto, se evidenció que la actividad resultó muy abstracta para los alumnos, por lo que algunos no sabían qué responder cuando se les preguntaba si su palabra se escuchaba bien con la palabra del centro. Por este motivo, quienes contestaban eran los alumnos con mayores habilidades.

Debido a las dificultades de la actividad, se hizo necesario reducir el número de ítems que se tenían planeados. Sin embargo, la actividad permitió cumplir con el objetivo de que los niños “vivieran” el hecho de que cuando unen los artículos a las palabras, contándolas como una sola palabra, ya no pueden utilizar otro artículo, es decir, por ejemplo, no pueden decir UNA-LAFLOR.

Una de las posibles soluciones para las dificultades de la actividad, sería diseñar este tipo de actividades con menos ítems y practicar desde el inicio con los alumnos el artículo que representan. De igual forma, se podría intentar llevar a cabo una actividad gráfica muy sencilla, en la que se solicite encontrar o seleccionar el artículo que debe anteceder a diferentes sustantivos.

Las otras dos actividades en las que se trabajó la habilidad de segmentación léxica fueron muy productivas para que los alumnos continuaran avanzando en la habilidad de segmentar

oraciones con palabras funcionales. En dichas actividades se solicitó a los alumnos que se sentaran formando un círculo y se les pidió que cada uno dijera una palabra de las oraciones que se mencionaran, en el orden en que estaban sentados, al mismo tiempo que se iban poniendo de pie.

Se evidenció que a los alumnos les motiva saber que todos tendrán la oportunidad de participar y de igual forma les llamó la atención el libro con cuadros temáticos del que saqué las oraciones. Por otra parte, los alumnos estuvieron atentos a la participación de sus compañeros y llegaron a hacer comentarios constructivos hacia los niños que juntaban dos palabras o mencionaban únicamente una parte de éstas. Con respecto a las actividades en las que se trabajaron las nociones de “primera” y “última” sílaba, se diseñaron a partir de que se evidenció en la sesión 4, la riqueza de las actividades vivenciales para favorecer la interiorización de algunos conceptos.

Con base en lo anterior y en los resultados de la evaluación pretest, que indicaron que los alumnos mostraban dificultad para entender la idea “última sílaba”, se decidió diseñar una metáfora que favoreciera la comprensión de que las palabras son secuencias de sílabas.

La metáfora que se utilizó fue que las palabras son como formaciones. A partir de ésta, se llevó a cabo la tercera actividad vivencial (sesión 5, actividad 2), en la que se solicitó a diferentes niños que se colocaran dentro de un rectángulo dibujado en el piso, formando una fila. El número de niños que formaba la fila dependía del número de sílabas de las palabras a trabajar.

La forma de trabajo consistió en pedirles que fueran levantando los brazos conforme fueran escuchando el nombre de la sílaba que representaban. A partir de esto, la mediadora decía

en cámara lenta la palabra, mientras los niños iban levantando los brazos a manera de ola. Mediante esta actividad, se les explicó que así como los niños van levantando las manos de uno en uno y no todos juntos, en las palabras no se pueden pronunciar todas las sílabas al mismo tiempo. Es decir, en cada palabra hay una sílaba que se dice primero y una sílaba que se dice al último. De manera específica se les aclaró que la primera sílaba de cada palabra es como el primer niño de la fila y la última sílaba de cada palabra es como el último niño de la fila. La metáfora utilizada favoreció el interés por parte de los alumnos, quienes participaron y entendieron las ideas que se les querían transmitir.

A partir de esta metáfora se diseñaron también las actividades de la sesión 8- actividad 3, de la sesión 10-actividad 1 y de la sesión 11-actividad 3. En éstas se tuvieron los siguientes objetivos: Favorecer la habilidad de manipular la sílaba inicial y final en las palabras y mostrar la similitud fonológica entre palabras con la misma sílaba inicial o final.

Al final de la representación vivenciada, se mostraron esquemas que ayudaron a los alumnos a entender las ideas mencionadas. De igual forma, se les ayudó a establecer la relación entre la primera sílaba y el dedo meñique y la última sílaba y el último dedo que se señala cuando se divide una palabra en sílabas, asociando cada una de éstas a un dedo, iniciando con el chiquito.

Los alumnos mostraron apertura en todas las actividades en las que se trabajó de manera vivencial a partir de la metáfora de la formación. Sin embargo, en la sesión 8, actividad 3, comenzaron a desorganizarse al final. Se considera que esto se debió a que, aún cuando la actividad es vivencial para algunos alumnos, para otros, funciona como una actividad expositiva, puesto que no todos los alumnos pueden participar. De cualquier manera, se

evidenció que la metáfora de la formación favoreció la comprensión por parte de los alumnos de los conceptos que se querían trabajar y, al mismo tiempo, funcionó como un nivel de ayuda cuando se presentaron dificultades en otras actividades. Un ejemplo de esto se presentó en la sesión 11-actividad 3, en la cual se solicitó a los alumnos que identificaran las palabras que terminan con la misma sílaba que los nombres de los personajes del cuento de los tres cerditos. A continuación un extracto de lo que se escribió en el diario de campo a partir de dicha actividad:

“Después de que yo expliqué a los alumnos: “Van a poner una palomita cuando la palabra termine igual que la palabra MARIANO”, algunos alumnos no supieron realizar la tarea. A partir de esto, la maestra Guille les preguntó: “Chaparritos: ¿Saben lo que significa terminar? Adolfo dijo: “Creo que significa hacer una cosa y luego la terminas”.

Posteriormente preguntó al resto del grupo: “¿Los demás saben lo que significa terminar?” Los alumnos no contestaron.

A partir de la pregunta de la maestra Guille, me di cuenta de que era necesario recordar a los alumnos las analogías que se habían establecido. Para ello, marqué rápidamente dos rectángulos en el piso y pedí a 6 alumnos que se colocaran en ellos (tres en cada rectángulo). Los alumnos que estaban en uno de los rectángulos representaron la palabra MARIANO y los que estaban en el segundo rectángulo representaron la palabra PEPINO. Mencioné a cada uno la sílaba que representaban, les pedí que levantaran las manos conforme fuera mencionando su sílaba, pregunté quién estaba ocupando el lugar de la sílaba final y cuál era ésta. Finalmente pregunté a los alumnos en qué sílaba se parecían las dos palabras y les expliqué que cuando dos palabras *terminan* con la misma sílaba, significa que su última sílaba es la misma en las dos palabras.

Para que se les facilitara hacer el análisis les recordé que podían dividir cada palabra con una mano, iniciando con el dedo meñique y después comparar la última sílaba de las dos palabras.

Se evidenció que mediante este tipo de actividades, muchos alumnos avanzaron en la comprensión de las ideas que se quería trabajar.

#### *4.3.2 Relación entre la participación de la maestra de grupo y la actitud de los alumnos*

Durante la implementación de las sesiones, se evidenció que la actitud de los alumnos cambiaba dependiendo de si la maestra Guille estaba o no presente.

Mediante sus intervenciones, la maestra ayudó a mantener el control del grupo, apoyó el desarrollo de las actividades, ayudó a organizar a los alumnos y me hizo observaciones y sugerencias. A continuación se detalla la participación de la maestra de grupo en los aspectos mencionados:

##### *Apoyo en cuanto al control del grupo*

Se vio que en las sesiones en que la maestra Guille estaba presente, los niños estaban más disciplinados, mientras que en las que no estaba, los niños tendían a desorganizarse. Como parte de las estrategias utilizadas para mantener la disciplina y el control del grupo, la maestra llegó a explicar a los alumnos la importancia de las actividades del programa, así como la importancia del respeto de los turnos y de escuchar con atención para responder

correctamente a los que yo les preguntara. De igual forma, utilizaba estrategias tales como cantar una canción antes de iniciar una nueva actividad y explicar a los alumnos la importancia de las actividades por realizar.

Es importante destacar que a lo largo de las sesiones, yo me fui apropiando de algunas de las estrategias mencionadas. Sin embargo, en las cuatro sesiones en que la maestra Guille no estuvo presente, fue necesario eliminar algunas actividades y/o cambiar la estructura de algunas otras.

#### *Comentarios dirigidos a los alumnos para apoyar el desarrollo de las actividades*

Si bien la maestra de grupo no tenía conocimiento previo de las actividades que se tenían planeadas para cada sesión, me apoyaba con intervenciones dirigidas a los alumnos para solucionar las dificultades que éstos llegaron a presentar.

Como parte de las intervenciones para apoyar el desarrollo de las actividades, la maestra hacía preguntas y comentarios dirigidos a los alumnos, mediante los cuales guiaba el análisis, los motivaba y/o les daba a conocer cuando su respuesta era incorrecta. En el mismo sentido, la maestra me llegó a pedir autorización para realizar actividades extras relacionadas con los objetivos del programa. A continuación se presentan algunas de las intervenciones de la maestra de grupo durante las actividades del programa:

En la sesión 9, actividad 1, después de que todos los alumnos hicieron el análisis del número de palabras y número de sílabas de su nombre y, mencionaron palabras con la misma sílaba inicial, la maestra Guille me pidió autorización para dar a los niños una hoja a la mitad (forma de rectángulo) en la que pudieran escribir su nombre y abajo pegarle

círculos para representar el número de sílabas de éste. En esta tarea la maestra hizo una introducción de lo que es un rectángulo preguntando qué objetos dentro del salón tenían esa forma. Posteriormente les explicó que conmigo habían aprendido que adentro de un rectángulo va una palabra y les dio la siguiente instrucción: “Les voy a dar uno o dos de estos rectángulos (mitades de hojas), dependiendo del número de palabras que tenga su nombre. Quiero que escriban una palabra en cada rectángulo”. Los alumnos se mostraron motivados ante la actividad y la realizaron correctamente.

En la sesión 11, actividad 3, pedí a dos alumnos que se colocaran en un rectángulo marcado en el piso para representar la palabra SALTAR de forma vivenciada. Cuando pregunté a Fredy cuál era la primera sílaba en esa palabra, él se quedó callado y la maestra Guille le dijo: “Párate mi niño y señala cuál es la primera sílaba”. Fredy se levantó un poco dudoso y la maestra Guille le dijo: “Sin miedo mi niño, ve a señalar...Rápido mi amor, el tiempo se va”. Con este apoyo fue más fácil para mí, continuar guiando al alumno para que me mencionara la sílaba inicial de la palabra.

#### *Apoyo en cuanto a la organización de los alumnos*

Los alumnos tenían una rutina cuando entraban al salón de clases. Ésta consistía en formar una fila para escribir su nombre en el pizarrón, tomar una silla y sentarse formando un círculo. La maestra pedía a los alumnos que se sentaran intercalándose un niño y una niña. Al inicio de la primera sesión, se trabajó con esta estructura y fue la maestra Guille quien se hizo cargo de organizar a los alumnos. En las sesiones posteriores yo me hice cargo de organizar a los alumnos para que se sentaran de esta misma forma en las actividades expositivas.

En cuanto a las actividades en equipo, yo formé los equipos al azar en dos ocasiones y los alumnos trabajaron en el piso. Para la tercera actividad en equipo, la maestra Guille me hizo las sugerencias de sentar a los alumnos en las mesas de trabajo y de formar los equipos cuidando que en éstos hubiera alumnos con diferente nivel de habilidades. Para organizar a los alumnos, la maestra les solicitaba que se pusieran de pie cargando su silla, en la parte de atrás del salón, mientras ella y yo colocábamos las mesas de trabajo. Posteriormente íbamos indicando a cada alumno que se sentara en una mesa, de tal forma que al final, hubiera alumnos de diferente nivel en cada una de las mesas.

El resultado del trabajo a partir de las sugerencias de la maestra Guille fue mejor que en las primeras sesiones en que se llevaron a cabo actividades en equipo.

#### *Observaciones y sugerencias dirigidas a la mediadora*

A lo largo de las sesiones la maestra Guille llegó a hacerme comentarios en relación a los alumnos y a las actividades. Con respecto a los alumnos, me hizo mención de las dificultades académicas y/o de disciplina que presentaban algunos niños. De igual forma, me comentó en una ocasión que los alumnos ya estaban siendo inscritos en la primaria y que en general, les estaban haciendo la recomendación de realizar ejercicios de segmentación silábica.

Ambos datos fueron muy importantes, teniendo en cuenta que al conocer la situación particular de algunos alumnos, pude tener una mejor comprensión y manejo de diversas situaciones que se presentaron durante las actividades. Con respecto al comentario sobre las actividades que solicitaron a los alumnos para prepararse para la primaria, la maestra

Guille y yo acordamos pedir a los papás que hicieran caso omiso a dichas indicaciones para no generar confusión con lo que se estaba trabajando en el programa. Esto teniendo en cuenta que aun estábamos trabajando dentro del bloque *Jugando con palabras*.

En lo que respecta a las actividades, la maestra me hizo notar en dos ocasiones, que los alumnos no estaban comprendiendo un aspecto importante para poder llevar a cabo una de las actividades con éxito y me llegó a hacer sugerencias que enriquecieron otras actividades. A continuación se detallan algunas de las intervenciones mencionadas.

En la sesión 4, actividad 1, me hizo la observación de que los alumnos no recordaban el artículo que representaban y en la sesión 11, actividad 1, preguntó a los alumnos si sabían lo que era “terminar”, teniendo en cuenta que yo estaba utilizando ese término para explicar a los alumnos las instrucciones de la actividad. Por otra parte, en la sesión 8, actividad 4, me hizo la sugerencia de que los alumnos escribieran el nombre de los dibujos que realizaran, debido a que la instrucción había sido que únicamente hicieran un dibujo de la palabra que iniciara con la sílaba que yo especificara.

Con base en los comentarios mencionados, pude tomar acciones para que los alumnos comprendieran las ideas necesarias para realizar las actividades con éxito y, a partir de las sugerencias que me hizo, pude enriquecer otras actividades.

Como se evidencia en los párrafos anteriores, el programa se enriqueció con la participación de la maestra Guille. A partir de la experiencia durante la implementación del programa, se sugiere que en la futura aplicación de éste se siga la estrategia de trabajo colaborativo entre una maestra especialista en audición y lenguaje y la maestra de grupo.

Mediante esta forma de intervención, se benefician tanto la mediadora como la maestra de grupo y los alumnos. Las dos primeras en el sentido de que una se puede apropiarse de las estrategias que utiliza la otra, ya sea para mantener la disciplina del grupo, lograr los objetivos del programa o solucionar las dificultades que se presenten. De manera específica, durante la implementación del programa, yo me apropié de algunas de las estrategias de la maestra Guille para mantener la disciplina del grupo y ella de las estrategias que yo utilizaba para trabajar las habilidades fonológicas. Los alumnos, por su parte, se beneficiaron de la presencia de la mediadora y la maestra durante las actividades, en el sentido de que ambas pudimos dar solución a las dificultades que se presentaron.

Es importante tener en cuenta que en el presente trabajo, la colaboración se dio únicamente en la implementación de las actividades y no en su diseño. Sin embargo, en un futuro se podrá partir del programa desarrollado y la maestra de USAER, junto con la maestra de grupo, únicamente deberán tomar decisiones en cuanto a la adaptación de las actividades dependiendo de las necesidades que se presenten en el grupo en el que se aplique el programa.

#### *4.3.3 Relación entre la dificultad de las tareas y la actitud de los alumnos*

La dificultad en las tareas afectó de diferente forma la actitud de los alumnos cuando se trataba de actividades vivenciales y dirigidas de tipo expositivo, que cuando las actividades eran individuales o en equipo. En las actividades vivenciales y dirigidas de tipo expositivo, se evidenció que cuando se solicitaba la participación de los alumnos de forma abierta, es decir, sin ninguna estrategia, los alumnos con mayores habilidades eran quienes levantaban la mano y se dificultaba hacer participar a aquellos con menores habilidades.

De igual forma, se evidenció que cuando se pedía participar a varios alumnos que tenían un nivel muy bajo, la actividad resultaba muy cansada para el resto del grupo debido a que la mediadora tenía que dedicar bastante tiempo a ayudarles a hacer el análisis o guiarlos para que logaran responder correctamente. Por este motivo, algunos alumnos comenzaban a distraerse. Con base en las observaciones mencionadas, se decidió que las participaciones fueran dirigidas en la mayoría de las tareas expositivas y vivenciales, o, en su defecto, que éstas estuvieran implícitas en las actividades.

En cuanto a las participaciones dirigidas, lo que se buscó fue evitar el protagonismo que se da de manera natural por parte de los alumnos con mayores habilidades y, fomentar la participación de alumnos con diferente nivel de habilidades. De igual forma, se vio que hay actividades en las que es posible determinar el nivel que deben tener los alumnos para tener éxito.

Teniendo en cuenta esto último, se diseñaron algunas actividades en las que únicamente se solicitó la participación de los alumnos que habían evidenciado dificultades y otras en las que se pidió participar a los alumnos con mayores habilidades. En ambos casos lo que se buscó es que la participación les significara un reto y, por lo tanto, una oportunidad de avanzar en el dominio de las habilidades que se estaban trabajando.

Con respecto a las actividades en las que las participaciones están implícitas, me refiero a aquellas en las que todos los alumnos participan en un mismo momento o aquellas en las que los alumnos tienen que esperar su turno, pero saben que les tocará participar. Este fue el caso de las actividades realizadas en la sesión 4. En la primera actividad de dicha sesión,

todos los alumnos participaron en un mismo momento y en la segunda, se explicó a los alumnos que participarían en el orden en que estaban sentados.

En las actividades individuales y en equipo, se evidenció la necesidad de diseñar actividades con estructura muy simple, teniendo en cuenta que las instrucciones se tienen que dar de forma oral y que los alumnos aún requieren mucha guía para completar las actividades de forma individual. De igual forma se evidenció la importancia de fomentar la interdependencia positiva en las actividades en equipo. En ambos tipos de actividades se vio que la heterogeneidad del grupo en cuanto a las habilidades fonológicas, resulta enriquecedor para el aprendizaje de todos los alumnos, siempre y cuando se fomente entre ellos la cooperación para el aprendizaje.

En este sentido, se vio que cuando se solicita a un alumno que explique una idea a otro, se enriquece tanto el alumno que explica como el resto del grupo. De igual forma, se vio que algunos alumnos llegaron a hacer comentarios constructivos que facilitaron la comprensión de algunas ideas a otros alumnos. Un aspecto importante de mencionar en cuanto a la actitud de los alumnos cuando se les dificulta una tarea es que hay alumnos que presentan dificultades debido a que no han asistido a varias sesiones. En este caso decidí no detenerme por mucho tiempo a explicarles.

## **CAPÍTULO 5. RESULTADOS PARTE CUANTITATIVA. EFICACIA DEL PROGRAMA RE-LEO**

Se analizaron las diferencias pre y post tratamiento mediante el análisis de varianza de dos factores. Dicho análisis tuvo como objetivo conocer los efectos individuales de las dos variables independientes incluidas en el diseño 2 x 2 y los efectos de la interacción de estas dos variables para determinar tanto la puntuación directa como la de los diferentes factores de la prueba de Segmentación Lingüística (PSL) en el pretest y el post test.

Por otra parte, se realizó una prueba T para muestras relacionadas, mediante la cual se compararon las puntuaciones de cada grupo de tratamiento en el pre y el postest.

Como se mencionó en el capítulo de método, la primer variable independiente estuvo definida por la presencia/ausencia del programa Re-LeO, lo que dio lugar a dos grupos de tratamiento: control y experimental. A dicha variable se le dio el nombre de *program* en los análisis estadísticos.

La segunda variable independiente se definió a partir del desempeño de los niños en la evaluación fonológica del habla infantil, mediante la cual los participantes de la investigación fueron divididos en dos grupos: niños con desarrollo fonológico normal y niños con dificultades fonológicas. A dicha variable se le dio el nombre de *desfonol* (desarrollo fonológico) en los análisis estadísticos.

En este capítulo se presentan, en primer lugar, los resultados del análisis de varianza de las puntuaciones de los niños en el pretest; más adelante se muestran los resultados del mismo análisis después de que el grupo experimental recibió el programa y finalmente, se

muestran los resultados de la prueba T de diferencia de medias en la que se comparan los resultados de cada grupo de intervención en el pretest y el postest.

### ***5.1 Análisis de la homogeneidad de los grupos***

Como se observa en la tabla 23, en el pretest no se encontraron diferencias significativas en la puntuación directa de la PSL-FORMA A, entre los grupos definidos por la variable *program* ( $F= 3.3$ ,  $gl=1$ ,  $23$ ,  $p>0.05$ ); sin embargo existieron diferencias significativas entre los grupos definidos por el factor *desfonol*, a favor de los niños con desarrollo fonológico normal ( $F= 4.6$ ,  $gl=1$ ,  $23$ ,  $p<0.05$ ).

Con respecto a los diferentes factores de la prueba, se encontraron los siguientes datos significativos (ver tabla 23):

- En el factor 4 (omisión de sílabas en posición inicial en palabras trisílabas), existieron diferencias significativas entre los grupos definidos por la variable *desfonol* a favor del grupo de niños con desarrollo fonológico normal ( $F= 5.6$ ,  $gl=1$ ,  $23$ ,  $p<0.05$ ).
- En el factor 10 (Segmentación de oraciones con nexos), la interacción de los factores *program* y *desfonol* evidenció un efecto significativo ( $F=5.6$ ,  $gl=1$ ,  $23$ ,  $p<0.05$ ).
- En el factor 13 existieron diferencias significativas entre los grupos definidos por la variable *program*, a favor del grupo experimental.

Es importante mencionar que las diferencias en las puntuaciones de la PSL a favor del grupo con desarrollo fonológico normal, eran esperadas, puesto que se ha demostrado que los niños con dificultades fonológicas presentan problemas en cada uno de los tres dominios de procesamiento fonológico, entre los que se incluye la conciencia fonológica (Preston y Edwards, 2010).

Asimismo, el efecto significativo en la interacción de las variables independientes en el factor 10 de la prueba, puede sintetizarse en la afirmación de que los niños con desarrollo fonológico normal tuvieron un desempeño superior al de los niños con dificultades fonológicas. Esto, teniendo en cuenta que durante el pretest no existía aún la intervención mediante el programa.

Finalmente, en los resultados de la evaluación pretest, no se esperaba que existieran diferencias significativas en las puntuaciones de la PSL entre los grupos experimental y control, como fue el caso del factor 13. Sin embargo, es importante tener en cuenta que para la formación de los grupos de investigación, todos los alumnos de un grupo de tercer grado formaron el grupo experimental y los del otro grupo formaron el grupo control, por lo que no hubo muchas posibilidades de intervenir en este aspecto.

Aún con esto, el hecho de que los resultados en el resto de los factores y en la puntuación directa de la prueba no hayan sido significativos para ninguno de los grupos, definidos por la variable *program*, permite comparar a los grupos una vez concluida la intervención y establecer alguna diferencia entre los grupos.

Tabla 23. Análisis de varianza de dos factores para las puntuaciones de la Prueba de Segmentación Lingüística FORMA A antes de recibir el programa Re-LeO

VARIABLE DEPENDIENTE	FUENTE	SUMA DE CUADRADOS	gl	MEDIA DE CUADRADOS	F	p
<b>Puntuación Directa PSL</b>	program	607.695	1	607.695	3.274	.083
	<b>desfonol</b>	<b>853.492</b>	<b>1</b>	<b>853.492</b>	<b>4.598</b>	<b>.043</b>
	program * desfonol	37.492	1	37.492	.202	.657
	Error	4268.908	23	185.605		
	Total	42860.000	27			
<b>Factor 1: Descubrir palabras que no riman</b>	program	41.766	1	41.766	2.155	.156
	desfonol	33.942	1	33.942	1.752	.199
	program * desfonol	1.104	1	1.104	.057	.813
	Error	445.675	23	19.377		
	Total	1396.000	27			
<b>Factor 2: Omisión de sílabas en posición inicial en palabras bisílabas</b>	program	2.568	1	2.568	.498	.487
	desfonol	13.095	1	13.095	2.541	.125
	program * desfonol	5.906	1	5.906	1.146	.295
	Error	118.508	23	5.153		
	Total	358.000	27			
<b>Factor 3: Segmentar palabras bisílabas</b>	program	.506	1	.506	.937	.343
	desfonol	.668	1	.668	1.238	.277
	program * desfonol	.019	1	.019	.035	.853
	Error	12.408	23	.539		
	Total	611.000	27			
<b>Factor 4: Omisión de sílabas en posición inicial en palabras trisílabas</b>	program	5.803	1	5.803	2.523	.126
	<b>desfonol</b>	<b>12.789</b>	<b>1</b>	<b>12.789</b>	<b>5.560</b>	<b>.027</b>
	program * desfonol	1.438	1	1.438	.625	.437
	Error	52.908	23	2.300		
	Total	131.000	27			
<b>Factor 5: Descubrir palabras que coinciden en la sílaba final.</b>	Program	7.671	1	7.671	3.169	.088
	desfonol	6.009	1	6.009	2.482	.129
	program * desfonol	.739	1	.739	.305	.586
	Error	55.675	23	2.421		
	Total	131.000	27			
<b>Factor 6: Omisión de sílabas especificadas previamente en posición final en palabras bisílabas</b>	program	.019	1	.019	.010	.920
	desfonol	1.816	1	1.816	.974	.334
	program * desfonol	2.303	1	2.303	1.234	.278
	Error	42.908	23	1.866		
	Total	195.000	27			
<b>Factor 7: Reconponer palabras trisílabas</b>	program	5.650	1	5.650	2.832	.106
	desfonol	2.671	1	2.671	1.339	.259
	program * desfonol	.076	1	.076	.038	.847
	Error	45.883	23	1.995		
	Total	410.000	27			

...continúa tabla 23

VARIABLE DEPENDIENTE	FUENTE	SUMA DE CUADRADOS	gl	MEDIA DE CUADRADOS	F	p
<b>Factor 8: Segmentar palabras bisílabas</b>	program	2.602	1	2.602	1.638	.213
	desfonol	.007	1	.007	.005	.947
	program * desfonol	6.061	1	6.061	3.816	.063
	Error	36.533	23	1.588		
	Total	535.000	27			
<b>Factor 9: Omisión de sílabas en posición final en palabras bisílabas</b>	program	3.332	1	3.332	3.327	.081
	desfonol	2.602	1	2.602	2.598	.121
	program * desfonol	.115	1	.115	.115	.737
	Error	23.033	23	1.001		
	Total	162.000	27			
<b>Factor 10: Segmentar oraciones con nexos</b>	program	.447	1	.447	1.020	.323
	desfonol	1.704	1	1.704	3.889	.061
	<b>program*desfonol</b>	<b>2.433</b>	<b>1</b>	<b>2.433</b>	<b>5.555</b>	<b>.027</b>
	Error	10.075	23	.438		
	Total	29.000	27			
<b>Factor 11: Omisión de sílabas en posición final en palabras trisílabas</b>	program	.055	1	.055	.088	.770
	desfonol	.872	1	.872	1.404	.248
	program * desfonol	.872	1	.872	1.404	.248
	Error	14.283	23	.621		
	Total	39.000	27			
<b>Factor 12: Aislar sílabas</b>	program	.953	1	.953	.995	.329
	desfonol	.305	1	.305	.318	.578
	program * desfonol	3.980	1	3.980	4.155	.053
	Error	22.033	23	.958		
	Total	76.000	27			
<b>Factor 13: Descubrir palabras que coinciden en la sílaba inicial</b>	<b>program</b>	<b>11.316</b>	<b>1</b>	<b>11.316</b>	<b>8.559</b>	<b>.008</b>
	desfonol	1.060	1	1.060	.801	.380
	program * desfonol	.006	1	.006	.004	.949
	Error	30.408	23	1.322		
	Total	96.000	27			
<b>Factor 14: Segmentar oraciones sin nexos</b>	program	2.433	1	2.433	1.718	.203
	desfonol	2.636	1	2.636	1.861	.186
	program * desfonol	.366	1	.366	.258	.616
	Error	32.575	23	1.416		
	Total	95.000	27			
<b>Factor 15: Aislar sonidos consonánticos</b>	program	.721	1	.721	.777	.387
	desfonol	2.883	1	2.883	3.108	.091
	program * desfonol	.721	1	.721	.777	.387
	Error	21.333	23	.928		
	Total	77.000	27			
<b>Factor 16: Omisión de sílabas especificadas previamente en posición inicial en palabras trisílabas</b>	program	.912	1	.912	.661	.425
	desfonol	1.622	1	1.622	1.175	.290
	program * desfonol	1.622	1	1.622	1.175	.290
	Error	31.750	23	1.380		
	Total	77.000	27			

## ***5.2 Determinación de la eficacia del programa Re-LeO en niños de tercer grado de preescolar***

El análisis de los resultados obtenidos en la evaluación post test mediante la PSL Forma B, muestra que después de la implementación del programa Re-LeO con el grupo experimental, existieron diferencias estadísticamente significativas entre la puntuación directa obtenida por el grupo experimental ( $M= 50.8$ ,  $DT=15.3$ ) y la puntuación obtenida por el grupo control ( $M=33.45$ ,  $DT= 14.4$ ). Por otra parte, como se observa en la tabla 24, no se encontraron diferencias significativas en la puntuación directa de la PSL entre los grupos definidos por la variable *desfonol*.

Con respecto a la puntuación en cada uno de los factores de la prueba, como se muestra en la tabla 24, se encontraron diferencias significativas entre los grupos definidos por la variable *program* a favor del grupo experimental en los factores: 1 (Descubrir palabras que no riman), 2 (Omisión de sílabas en posición inicial en palabras bisílabas), 5 (Descubrir palabras que coinciden en la sílaba final), 6 (omisión de sílabas especificadas previamente en posición final en las palabras), 12 (aislar sílabas) y 13 (Descubrir palabras que coinciden en la sílaba inicial). En ninguno de los factores se encontraron diferencias significativas entre los grupos determinados por la variable *desfonol*.

Tabla 25. Análisis de varianza de dos factores para las puntuaciones de la Prueba de Segmentación Lingüística FORMA B después de recibir el programa RE-LEO

VARIABLE DEPENDIENTE	FUENTE	SUMA DE CUADRADOS	gl	MEDIA DE CUADRADOS	F	p
<i>Puntuación Directa PSL</i>	<b>program</b>	<b>1985.541</b>	<b>1</b>	<b>1985.541</b>	<b>9.141</b>	<b>.006</b>
	desfonol	360.419	1	360.419	1.659	.211
	program * desfonol	126.770	1	126.770	.584	.453
	Error	4996.008	23	217.218		
	Total	59207.000	27			
<i>Factor 1: Descubrir palabras que no riman</i>	<b>program</b>	<b>127.009</b>	<b>1</b>	<b>127.009</b>	<b>8.144</b>	<b>.009</b>
	desfonol	8.955	1	8.955	.574	.456
	program * desfonol	2.145	1	2.145	.138	.714
	Error	358.700	23	15.596		
	Total	1581.000	27			
<i>Factor 2: Omisión de sílabas en posición inicial en palabras bisílabas</i>	<b>program</b>	<b>49.352</b>	<b>1</b>	<b>49.352</b>	<b>7.668</b>	<b>.011</b>
	desfonol	7.730	1	7.730	1.201	.284
	program * desfonol	8.703	1	8.703	1.352	.257
	Error	148.033	23	6.436		
	Total	650.000	27			
<i>Factor 3: Segmentar palabras bisílabas</i>	program	.721	1	.721	.796	.382
	desfonol	.180	1	.180	.199	.660
	program * desfonol	2.883	1	2.883	3.183	.088
	Error	20.833	23	.906		
	Total	603.000	27			
<i>Factor 4: Omisión de sílabas en posición inicial en palabras trisílabas</i>	program	11.676	1	11.676	3.615	.070
	desfonol	2.602	1	2.602	.806	.379
	program * desfonol	.872	1	.872	.270	.608
	Error	74.283	23	3.230		
	Total	237.000	27			
<i>Factor 5: Descubrir palabras que coinciden en la sílaba final.</i>	<b>program</b>	<b>30.450</b>	<b>1</b>	<b>30.450</b>	<b>15.535</b>	<b>.001</b>
	desfonol	1.363	1	1.363	.695	.413
	program * desfonol	4.065	1	4.065	2.074	.163
	Error	45.083	23	1.960		
	Total	203.000	27			
<i>Factor 6: Omisión de sílabas especificadas previamente en posición final en palabras bisílabas</i>	<b>program</b>	<b>11.604</b>	<b>1</b>	<b>11.604</b>	<b>5.483</b>	<b>.028</b>
	desfonol	4.550	1	4.550	2.150	.156
	program * desfonol	.009	1	.009	.004	.948
	Error	48.675	23	2.116		
	Total	221.000	27			
<i>Factor 7: Reconponer palabras trisílabas</i>	program	1.704	1	1.704	4.092	.055
	desfonol	.366	1	.366	.879	.358
	program * desfonol	.852	1	.852	2.047	.166
	Error	9.575	23	.416		
	Total	582.000	27			
<i>Factor 8: Segmentar palabras bisílabas</i>	program	.070	1	.070	.733	.401
	desfonol	.341	1	.341	3.548	.072
	program * desfonol	.070	1	.070	.733	.401
	Error	2.208	23	.096		
	Total	648.000	27			

...continúa tabla 24

VARIABLE DEPENDIENTE	FUENTE	SUMA DE CUADRADOS	gl	MEDIA DE CUADRADOS	F	p
<b>Factor 9: Omisión de sílabas en posición final en palabras bisílabas</b>	program	.776	1	.776	.731	.401
	desfonol	2.992	1	2.992	2.819	.107
	program * desfonol	.019	1	.019	.018	.895
	Error	24.408	23	1.061		
	Total	157.000	27			
<b>Factor 10: Segmentar oraciones con nexos</b>	program	1.489	1	1.489	2.181	.153
	desfonol	1.760	1	1.760	2.576	.122
	program * desfonol	.814	1	.814	1.191	.286
	Error	15.708	23	.683		
	Total	24.000	27			
<b>Factor 11: Omisión de sílabas en posición final en palabras trisílabas</b>	program	.138	1	.138	.179	.676
	desfonol	.003	1	.003	.004	.952
	program * desfonol	.138	1	.138	.179	.676
	Error	17.708	23	.770		
	Total	45.000	27			
<b>Factor 12: Aislar sílabas</b>	<b>program</b>	<b>6.219</b>	<b>1</b>	<b>6.219</b>	<b>5.458</b>	<b>.029</b>
	desfonol	1.016	1	1.016	.892	.355
	program * desfonol	.341	1	.341	.299	.590
	Error	26.208	23	1.139		
	Total	109.000	27			
<b>Factor 13: Descubrir palabras que coinciden en la sílaba inicial</b>	<b>program</b>	<b>12.563</b>	<b>1</b>	<b>12.563</b>	<b>9.281</b>	<b>.006</b>
	desfonol	2.022	1	2.022	1.494	.234
	program * desfonol	.238	1	.238	.176	.679
	Error	31.133	23	1.354		
	Total	135.000	27			
<b>Factor 14: Segmentar oraciones sin nexos</b>	program	1.218	1	1.218	.638	.432
	desfonol	2.671	1	2.671	1.400	.249
	program * desfonol	.076	1	.076	.040	.843
	Error	43.883	23	1.908		
	Total	195.000	27			
<b>Factor 15: Aislar sonidos consonánticos</b>	program	2.433	1	2.433	2.479	.129
	desfonol	1.542	1	1.542	1.571	.223
	program * desfonol	.974	1	.974	.992	.330
	Error	22.575	23	.982		
	Total	117.000	27			
<b>Factor 16: Omisión de sílabas especificadas previamente en posición inicial en palabras trisílabas</b>	program	1.149	1	1.149	.652	.428
	desfonol	.419	1	.419	.238	.630
	program * desfonol	2.500	1	2.500	1.420	.246
	Error	40.508	23	1.761		
	Total	88.000	27			

## CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

Como se mencionó en la primera parte de este documento, los dos primeros objetivos que guiaron la investigación eran relativos a la construcción en acción del programa Re-LeO y a la descripción del proceso de su implementación. Mediante el tercer objetivo, se buscó analizar los efectos de la intervención en el nivel de conciencia fonológica de los niños con un desarrollo fonológico esperado según la edad cronológica y niños con dificultades fonológicas.

Para la construcción en acción del programa Re-LeO se utilizaron tres grupos de elementos: El análisis a partir de la evaluación dinámica de la conciencia fonológica, la metáfora del andamiaje propuesta por Wood, Bruner y Ross (1976) y finalmente el análisis de la actitud y respuesta de los niños a lo largo de las sesiones. A continuación se menciona los hallazgos a partir de cada uno de los grupos de elementos:

### *6.1 Análisis de la evaluación dinámica de la conciencia fonológica*

La evaluación dinámica de la conciencia fonológica permitió conocer el porcentaje de ítems de la prueba de segmentación Lingüística-Forma A (Guzmán y Medina, 2012) que fueron resueltos sin ayuda y con los diferentes tipos de ayuda. Los resultados de dicho análisis permitieron plantear la estructura general inicial del programa Re-LeO. Las decisiones que se tomaron con base a los resultados del análisis son:

- Se plantearon dos bloques de trabajo en el programa Re-LeO. En el bloque Jugando con palabras se trabajó la segmentación léxica para contextualizar el trabajo con las

sílabas y en el bloque Jugando con sílabas, se trabajaron diferentes habilidades relacionadas con la conciencia fonológica en un nivel silábico.

- El nivel fonémico de la conciencia fonológica no se trabajó dentro del programa.
- Se planteó la secuencia de trabajo dentro de cada uno de los bloques. Para el bloque Jugando con palabras, en primer lugar se trabajó la segmentación léxica de oraciones sin nexos y en segundo lugar, la segmentación de oraciones con nexos.
- Dado que se evidenció que las dificultades de los niños en la tarea de segmentación léxica estaban en buena medida relacionadas con el concepto “palabra”, se seleccionaron palabras de contenido que fueran fáciles de representar por medio de imágenes y se decidió trabajar con palabras funcionales muy frecuentes que fueron representadas por medio de triángulos.
- En cuanto al bloque jugando con sílabas, se decidió trabajar en un primer momento, las habilidades de detección y manipulación de la sílaba inicial; en un segundo momento las habilidades de detección y manipulación de la sílaba final y en tercer momento las habilidades para omitir las sílabas, ya sea al inicio o al final de las palabras.
- Teniendo en cuenta que la habilidad de segmentación silábica se encontraba dentro del desarrollo real de los niños, se utilizó como un apoyo a partir del cual pudieran lograr los diferentes objetivos del programa.
- Dado que se detectaron dificultades con los conceptos “primera sílaba” y “última sílaba”, se introdujo la metáfora de que las palabras son como formaciones.
- Finalmente, se decidió que para trabajar la habilidad de omitir sílabas, se le presentaría a los niños, a los dinosaurios de la familia de los COMELONES, uno llamado COME, a quien le gustaba comerse las sílabas finales de las palabras y otro

llamado MELÓN, que siempre se comía las sílabas iniciales de las palabras. Esto para favorecer la comprensión del concepto “omitir” a lo largo de las actividades.

Los resultados de la evaluación dinámica de la conciencia fonológica también confirmaron algunos hallazgos de Vigotsky (2007), en la serie de investigaciones en la que estudió la interrelación entre los procesos de aprendizaje y desarrollo, así como el papel de la ZDP en el aprendizaje. A continuación detallo a qué me refiero con tal afirmación:

- De acuerdo con Vigotsky (2007, p. 337), sus investigaciones demuestran unánimemente que, al comienzo de la instrucción, los niños que la superan exitosamente no manifiestan ni el menor indicio de la madurez psicológica que, según otras teorías, debería preceder al comienzo de ésta.

La conciencia fonológica, por su parte, puede ser considerada como uno de los requisitos para aprender a leer y a escribir o como una habilidad que se adquirirá junto con el aprendizaje de la lectura y la escritura. La presente investigación confirma que, previo al aprendizaje de la lectura y la escritura, es decir, en el tercer trimestre de tercero de preescolar, justo antes de que en primero de primaria se inicie la enseñanza formal de la lectura y la escritura, las habilidades de conciencia fonológica se encuentran en proceso de maduración, es decir, se hallan dentro de la ZDP.

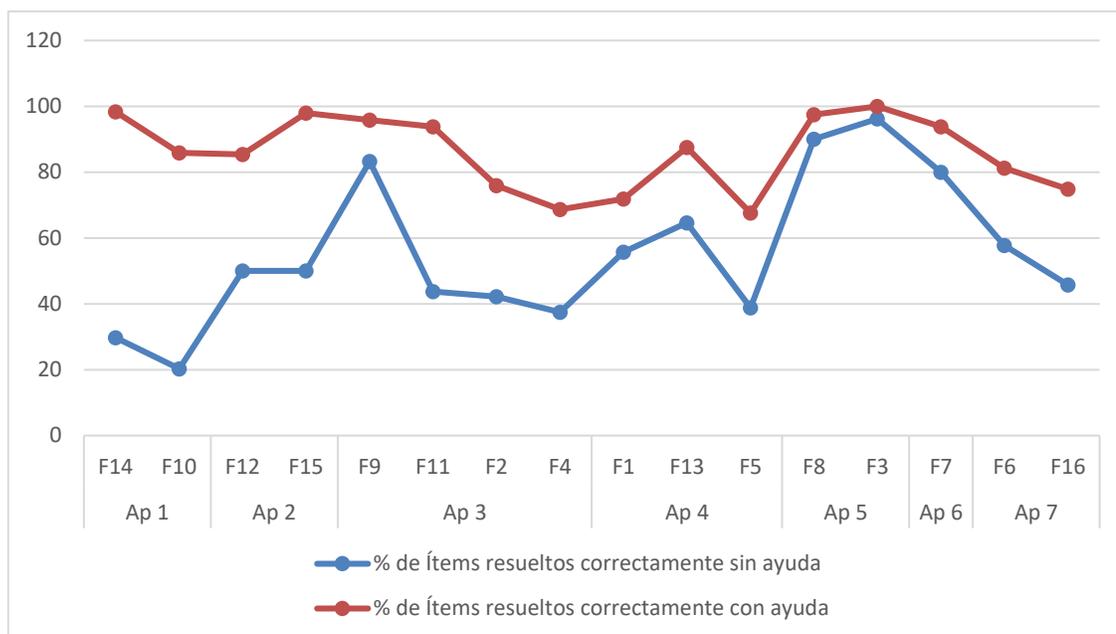
De hecho, es precisamente el hecho de que se encuentren en la ZDP lo que hace que la intervención para desarrollarlas, resulte importante, teniendo en cuenta que es en este plazo cuando la instrucción resulta más fecunda puesto que nos encontramos con la naturaleza puramente social del desarrollo de las funciones psicológicas

superiores (Vigotsky, 2007). Como se mencionó previamente, en este trabajo se consideró que las actividades dirigidas a favorecer la conciencia fonológica antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectura y la escritura, pueden favorecer la transición desde una actividad con las características de no conciencia, espontaneidad e involuntariedad del habla oral, hacia otra con las características de actividad consciente y voluntaria del habla escrita.

- Con respecto a la correlación temporal entre los procesos de instrucción y desarrollo, Vigotsky (2007) señala que cada uno de estos procesos poseen sus propios momentos cruciales, de tal forma que, si la instrucción y el desarrollo fueran representados por curvas, éstas no coincidirían jamás, pero entre éstas se manifestarían interrelaciones internas muy complejas.

Se considera que la gráfica que se mostró en la figura 10 y que se muestra nuevamente en esta sección permite ver, en parte, tal interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje. En este sentido, la línea representada con azul muestra el nivel de desarrollo real de un grupo de niños, mientras que la línea roja muestra hasta dónde ese mismo grupo de niños pueden llegar por medio del aprendizaje y la colaboración. Como se puede ver, la relación no es fija ni predecible, sino que muestra interacciones complejas.

**Figura 10. Porcentaje de ítems resueltos correctamente sin ayuda y con ayuda para todos los factores de la prueba**



Vigotsky (2007) explica ese hecho argumentando que el proceso de enseñanza tiene su propia secuencia, su lógica y su organización, lo cual puede tener en ciertos momentos un escaso impacto en el desarrollo, mientras que en otros produce giros de enorme importancia.

### **6.2 La metáfora del andamiaje en el diseño del programa Re-LeO**

La metáfora del andamiaje hace referencia a un sistema estructurado de ayudas para favorecer el dominio de algunos saberes por parte de los alumnos. En el diseño del programa Re-LeO se diseñó una serie de ayudas a partir del análisis de los resultados y observaciones de la evaluación dinámica. Es decir, se analizaron las ayudas que los niños más habían requerido durante la evaluación para resolver con éxito las tareas y, por otra, se evaluó si dichas ayudas habían sido suficientes o era necesario plantear otras formas de trabajo.

Dentro de la estructura de ayudas, se plantearon diferentes formas para representar las palabras, las sílabas, la sílaba inicial de las palabras, la sílaba final de las palabras y la omisión de las sílabas. Las diferentes formas de representación de tales ideas fueron utilizadas como diferentes niveles de ayuda. De tal forma que si se identificaba que un alumno presentaba alguna dificultad, se utilizaba otra forma de representación para dar una explicación. Los resultados de la parte cuantitativa del estudio, que se comentarán mas adelante, muestran la eficacia de la intervención para todos los niños del grupo experimental, en el que estaban incluidos niños con desarrollo fonológico normal y niños con dificultades fonológicas. . Se considera que dichos resultados estuvieron relacionados en buena medida con los diferentes niveles de ayuda proporcionados.

De igual forma se pudo ver a lo largo de la evaluación post-tratamiento que los niños utilizaban las estrategias que se les proporcionaron a lo largo de la intervención mediante el programa Re-LeO.

### ***6.3 Toma de decisiones a partir de la reflexión posterior a cada sesión de intervención***

Como se mencionó en el capítulo de metodología, el diario de campo se utilizó como instrumento de reflexión que permitió tomar decisiones con respecto a las siguientes sesiones. El tipo de preguntas que se contestaban al finalizar cada sesión estaban relacionadas con la actitud de los alumnos a partir de las actividades planteadas, con el cumplimiento de los objetivos propuestos, con la comprensión de las consignas por parte de los niños, con las dificultades que los niños presentaron y la posibilidad de responder a tales dificultades mediante los diferentes niveles de ayuda.

A partir del análisis de tales aspectos, Pamela y yo tomamos decisiones con respecto a las siguientes sesiones de intervención, tales como: *a)* introducir más actividades para reforzar la asimilación de algunos aprendizajes en los que fue evidente que varios niños presentaron dificultades, *b)* planear, para las sesiones posteriores, un formato de actividades similares a las que mayor éxito habían tenido y *c)* eliminar el formato de actividades que habían ocasionado dificultades en cuanto a la organización o la comprensión por parte de los niños.

El análisis del diario de campo y de las decisiones tomadas al finalizar el programa permitieron identificar tres factores que influyeron en la actitud de los niños ante las actividades: la estructura de las actividades, la participación de la maestra de grupo y la dificultad de las tareas. A continuación se presentan las conclusiones extraídas a partir de dicho análisis:

- El trabajo con diferentes tipos de actividades a lo largo de las sesiones favorece la motivación y el interés de los alumnos.
- Cada uno de los tipos de actividades tiene ventajas. Sin embargo, es conveniente que el tiempo para cada actividad sea de entre 15 y 20 minutos, puesto que cuando se excede ese tiempo los niños comienzan a distraerse o a platicar.
- Es bien sabido que en la edad preescolar, la función de regulación y control de los niños no es madura, por lo que es necesario explicar varias veces en cada sesión, la importancia de levantar la mano y de contestar solo cuando se les pregunte. Es importante introducir reflexiones en el sentido de que la primera respuesta de un niño puede ser incorrecta, pero con algunas ayudas por parte de la mediadora o de algún compañero, él solito puede llegar a la respuesta correcta. Por el contrario, si

decimos la respuesta en lugar de dejar al niño pensar para llegar a la respuesta correcta, le quitamos la oportunidad de sentir que es capaz de lograrlo.

- En cuanto al trabajo en equipos, se vio que es posible, pero que es necesario presentar actividades con una estructura muy simple y estructurarlas de tal forma que todos los miembros del equipo puedan participar (Por ejemplo, cuando se les dijo que cada uno tenía que representar las palabras de una de las oraciones mencionadas y que iba a haber oraciones para todos). La idea es que mientras uno está trabajando, los demás observen lo que hace y si detectan que hay un error, le digan por qué piensan que se equivocó.
- De igual forma, en las actividades en equipo es importante favorecer la interdependencia positiva haciendo explícita la importancia de que los alumnos se comprometan con el aprendizaje individual y el de todos los miembros del equipo (Por ejemplo, cuando se les dijo que la mediadora iba a pasar a cada equipo y le iba a pedir a uno de los niños al azar que representara las palabras de una oración con rectángulos) y que si éste contestaba correctamente, el equipo ganaba puntos y que si se equivocaba, no ganarían puntos.
- Con respecto a las actividades individuales en papel, se vio que éstas deben tener una estructura muy simple y que para realizarlas, se puede sentar a los niños en mesas en las que haya alrededor de 6 alumnos con diferente nivel. Esto para favorecer la colaboración entre ellos, quienes, si bien deberán completar la actividad de forma individual, se pueden beneficiar de algún apoyo proporcionado por algún compañero, mientras la mediadora está con otro grupo de niños.
- Otro hecho relevante a lo largo de la intervención fue la importancia de la reflexión posterior a cada sesión de intervención, puesto que ésta puede traer muchos

beneficios para el cumplimiento de los objetivos. Mediante dicha reflexión es posible identificar el tipo de dificultades que se presentan e introducir los cambios o acciones que se consideren pertinentes. Además, se puede detectar qué niños necesitan más ayudas o aquellos para quienes las actividades preparadas ya no representan un reto y hacer los cambios necesarios para que todos avancen, independientemente de su nivel inicial e independientemente de que no todos llegarán a un mismo nivel al final de la intervención.

- Un aspecto que me parece muy importante señalar es el de la importancia de la cooperación entre profesionales. En el caso del programa Re-LeO, la importancia de la colaboración se evidenció en tres ámbitos. En primer lugar, la colaboración que se dio de mi parte con la maestra de grupo en la que las fortalezas de una complementaron las debilidades de la otra. En segundo lugar, en el diseño del programa, en el cual trabajamos colaborativamente entre Pamela y yo, quienes fundimos nuestra experiencia y considero que obtuvimos un trabajo original y, finalmente, en la colaboración entre los niños con diferente nivel inicial en cada una de las actividades, que favorece tanto a quien da la ayuda como a quien la recibe. Me parece importante señalar que la importancia del trabajo colaborativo puede ser resumida mediante la idea de ZDP, que da la posibilidad de elevarse a un nivel más alto por medio de la colaboración. Se considera que en el trabajo a lo largo del programa Re-LeO, se creó una ZDP entre la mediadora y la maestra Guille, otra entre la mediadora y los diferentes alumnos y otra entre Pamela y yo.

#### ***6.4 Reflexiones sobre los diferentes elementos tomados en cuenta para el diseño del programa Re-LeO***

Se considera que una de las aportaciones de la presente investigación tiene que ver con la metodología utilizada para la construcción del programa Re-LeO, tomando en cuenta ideas teóricas, el análisis de la evaluación dinámica y las observaciones durante las sesiones.

Con respecto a las ideas teóricas, la utilización conjunta de las ideas de la teoría sociocultural con las de la educación inclusiva, favoreció la construcción del programa y la toma de decisiones. En este sentido, el diseño de las ayudas, el trabajo colaborativo entre profesionales, la conformación de grupos heterogéneos para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos y la consideración en todo momento de la diversidad como una riqueza surgieron en buena medida de las ideas teóricas utilizadas.

Así mismo, la utilización de tres ideas teóricas dentro de la teoría histórico cultural, a saber, la de ZDP, la evaluación dinámica y el andamiaje fue de particular importancia en el diseño de la evaluación, pues es en base a tales ideas que fue posible diseñar un sistema estructurado de ayudas para favorecer la comprensión de la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, lo cual se considera parte de la enseñanza organizada que se podría ofrecer para jalar al desarrollo y preparar a los niños para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Finalmente, el hecho de tomar en cuenta las observaciones a partir de cada una de las sesiones para la toma de decisiones.

Es decir, el diseño del programa se llevó a cabo siguiendo ciertas líneas de acción en forma de embudo. En primer lugar, los elementos teóricos, permitieron tomar decisiones

generales, en segundo lugar la evaluación dinámica de un grupo particular favoreció el diseño de la estructura general del programa y construcción de un sistema estructurado de ayudas para favorecer la conciencia fonológica en un grupo particular y, en tercer lugar, las decisiones a lo largo de las sesiones permitieron tomar decisiones tomando en cuenta ciertas situaciones particulares que se pueden presentar en una situación de aprendizaje.

### ***6.5 Conclusiones a partir del análisis de los efectos de la intervención en el nivel de conciencia fonológica de los niños con desarrollo fonológico normal y niños con dificultades fonológicas***

El tercer objetivo de la investigación era relativo al análisis de la eficacia de la intervención mediante el programa Re-LeO. Como se presentó en el capítulo de resultados de la parte cuantitativa, el análisis estadístico mostró que después de la implementación del programa Re-LeO, existieron diferencias estadísticamente significativas entre la puntuación directa obtenida por el grupo experimental y la puntuación obtenida por el grupo control. Por otra parte, mientras que en el análisis de la homogeneidad de los grupos se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de niños definidos por la variable *desfonol*, es decir, entre los niños con desarrollo fonológico normal y aquellos con dificultades fonológicas, en el análisis post tratamiento esas diferencias dejaron de ser significativas.

Dicho resultado es muy alentador con respecto a los objetivos planteados, teniendo en cuenta que confirma los hallazgos de investigaciones previas, como la de Shapiro y Solity (2008) y la de Schneider et al. (1999), que habían señalado que es posible trabajar la

conciencia fonológica en grupos heterogéneos conformados por niños con trastorno de los sonidos del habla y niños con desarrollo fonológico normal y que la intervención tiene efectos positivos en ambos grupos de niños.

Con respecto a la eficacia del programa en cada uno de los 16 factores planteados por Jiménez y Ortiz (1998) en la Prueba de Segmentación Lingüística (Guzmán y Medina, 2012), se encontraron diferencias significativas únicamente en 6 de dichos factores. A continuación se detallan y explican los resultados.

Los factores en los que se obtuvieron diferencias significativas entre el grupo experimental y control son:

*Tabla 26. Descripción de los factores en los que se encontraron diferencias significativas después de la intervención con el programa Re-LeO*

<b>Factores de la PSL en los que se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos experimental y control</b>		<b>Descripción</b>
Factor 1	Descubrir palabras que no riman	Se presentan al niño pares de palabras bisílabas y trisílabas en las que tiene que identificar las que no terminan con la misma sílaba.
Factor 2	Omisión de sílabas en posición inicial en palabras bisílabas	Consiste en ir nombrando series de dibujos omitiendo la sílaba inicial.
Factor 5	Descubrir palabras que coinciden en la sílaba final	Se presentan al niño pares de palabras bisílabas y trisílabas en las que tiene que identificar las que terminan con la misma sílaba.
Factor 6	Omisión de sílabas especificadas previamente en posición final en las palabras	Consiste en nombrar series de dibujos omitiendo una sílaba determinada, que se ubica en posición final en palabras bisílabas o trisílabas.
Factor 12	Aislar sílabas	Consiste en buscar en series de dibujos aquellos cuyos nombres contienen: el fonema vocálico o la sílaba que se pide en posición inicial o final.
Factor 13	Descubrir palabras que coinciden en la sílaba inicial	Se presentan al niño pares de palabras bisílabas y trisílabas en las que tiene

		que identificar las que con la misma sílaba.
--	--	--

En relación a los factores en los que se encontraron diferencias significativas se observa que los objetivos que se lograron de forma importante mediante el programa, tienen que ver con la manipulación de la sílaba inicial y final. De hecho, se observó durante la evaluación post tratamiento, que los niños que recibieron el programa utilizaron las estrategias que se les proporcionaron a lo largo de éste (Por ejemplo, hacían la segmentación silábica relacionando cada una de las sílabas a un dedo, iniciando con el dedo meñique y cuando se trataba de pares de palabras, hacían lo mismo con la segunda palabra, pero con la otra mano, al final los niños comparaban la sílaba inicial de las palabras colocando juntos los dedos meñiques).

Llama la atención que haya existido una diferencia significativa en el factor 2 (omisión de sílabas en posición inicial en palabras bisílabas), puesto que durante la evaluación que se hizo antes de que los niños recibieran el programa habían mostrado dificultades importantes para omitir la sílaba inicial de las palabras, debido a que esto implica para ellos acceder a la sílaba media y/o final de las palabras.

Con respecto a los factores en los que no se encontraron diferencias significativas se puede decir lo siguiente:

La dificultad que se mencionó previamente en relación a la omisión de la sílaba inicial pudo haber incidido en el hecho de que no se encontraran diferencias significativas en el factor 4 (omisión de sílabas en posición inicial en palabras trisílabas).

El hecho de que no se hayan encontrado diferencias significativas en los factores 3 (segmentación de palabras trisílabas), 7 (síntesis de palabras trisílabas), 8 (segmentación de palabras bisílabas) y 9 (omisión de sílabas en posición final en palabras trisílabas) se explica por el hecho que la mayoría de los niños respondieron correctamente a los ítems incluidos en tales factores, por lo que aún cuando pudieron haberse beneficiado por el programa algunos niños, había poco margen para mejorar.

Por otra parte, el hecho de que no se hayan obtenido diferencias significativas entre los grupos experimental y control en el factor 15 (aislar sonidos consonánticos) se explica por el hecho de que en el programa no se intervino en el nivel fonémico.

Llama la atención que no hayan existido diferencias significativas en los factores que midieron la habilidad de segmentación léxica, aún cuando se dedicaron varias sesiones para favorecer esta habilidad. Ya en una investigación previa Cienfuegos (2009) había hecho referencia a la dificultad que los niños presentan para dividir las oraciones en palabras. Sin embargo, se considera que el trabajo con las palabras se tiene que hacer a lo largo del trabajo en la segmentación silábica para proporcionar un contexto significativo a las sílabas. De hecho, la conciencia léxica se tendrá que seguir trabajando durante la enseñanza de la lectura y la escritura. Posiblemente será junto con este aprendizaje que surja la conciencia léxica.

## REFERENCIAS

- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje: Retraso de lenguaje y disfasia*. Málaga: Aljibe.
- Aguado, G. (2013). Trastornos de habla y articulación. En: M. Coll-Florit (coord), *Trastornos del habla y de la voz*. Barcelona: UOC.
- American Psychiatric Association (2003). *DSM-IV-TR: Manual diagnóstico y Estadístico de los trastornos Mentales*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5: Manual diagnóstico y Estadístico de los trastornos Mentales*. Madrid: Médica panamericana.
- Bosch, L. (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Barcelona: Masson.
- Cervera, J. e Ygual, A. (2001). Evaluación e intervención en niños con trastornos fonológicos y riesgo de dificultad de aprendizaje de la lectura y escritura. *Cuadernos de audición y lenguaje n°1*, Sección A, 1-41.
- Cienfuegos, M. (2009). *Conciencia fonológica en niños del preescolar: Jardín de niños "Xitle"*. (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.
- Coltheart, M. (1981). Disorders of reading and their implications for models of normal reading. *Visible Language*, XV, 3, 245-284. R. Malatesha y H. Whitaker (Eds): *Dyslexia: A global issue*. La Haya: Martinus Nihoff Publishers.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Cueto, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Dodd, B. (2014). Differential diagnosis of pediatric Speech sound disorder. *Current development disorders report*. DOI: 10.1007/s40474-014-0017-3
- Fiez, J., Balota, D., Raichle y M., Petersen, S. (1999). Effects of lexicality frequency and spelling-to-sound consistency on the functional anatomy of reading. *Neuron*. 24, 205-218.
- Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: from research to practica? *Nature Review Neuroscience*, 11, 1-27.
- García Madruga (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós
- Grau, R. (2007). El asesoramiento a través de programas. En J. Bonals y M. Sánchez Cano, *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 445-468). Barcelona: GRAO.
- Hernández R., G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México, D.F.: Paidós educador.
- Hernández R., G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México, D.F.: Paidós educador.
- Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista, L., P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta edición. México, D.F.: Mc Graw Hill Interamericana.
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (1998). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

- Johnson, Johnson y Holubec (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós educador.
- Marchesi, A. (2007). La práctica de las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación*. (pp. 45-70). Madrid: Alianza Editorial
- Núñez, T. (2008). *Da segregació á inclusió educativa*. Santiago de Compostela: Laidvento.
- Peña-Garay (2005). Habilidades lingüísticas de los niños menores de un año. *Rev neurol*. 41(5) 291-298
- Preston, J., Edwards, M. (2010). Phonological awareness and types of sound errors in preschoolers with speech sound disorders. *Journal of speech, language and hearing research*, 53, 44-60. doi: 10.1044/1092-4388(2009/09-0021)
- Rodríguez G., G., Gil F., J. y García J., E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Rueda, M. (2003). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.
- Secretaria de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la Educación Integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación
- Shapiro, L. y Solity, J. (2008). Delivering phonological and phonics training within whole class teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 597-620. Doi: 10.1348/000709908X293850

- Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E., Küspert, P. (1999). *Kindergarten prevention of dyslexia: Does training in phonological awareness work for everybody?* Journal of learning disabilities, 5, 32, 429-436.
- Stainback, S., Stainback, W., & Jackson, J. (2004). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback, & W. Stainback, Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo (págs. 21-35). Madrid: Narcea.
- Sutherland, D. (2006). *Phonological representations, phonological awareness and print decoding ability in children with moderate to severe speech impairment.* (Tesis de doctorado) New Zeland: University of Canterbury.
- Van Dijk, Y. (1996). *Estructuras y funciones del discurso.* Madrid: Siglo XXI
- Vieiro, P. y Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura.* Madrid: Pearson, Prentice-Hall.
- Vigotsky, L. (2007). *Pensamiento y Habla.* Buenos Aires: Colihue
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México, D.F.: Critica.
- Wood, D. Bruner, J. y Ross, G (1976). *The role of tutoring in problem solving.* Journal of Child psychology and psychiatry, 17: 89-100. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

# **Anexos**

ANEXO 1

**PRUEBA DE SEGMENTACIÓN LINGÜÍSTICA (PSL) FORMA A**  
**Juan Jiménez González y María del Rosario Ortiz González (1998)**  
**Primera adaptación: Cienfuegos (2009)**  
**Segunda adaptación: Guzmán y Medina (2012)**

NOMBRE: _____	CURSO: _____	SEXO: _____
FECHA DE APLICACIÓN: _____	EVALUADOR: _____	
EDAD: _____	FECHA DE NACIMIENTO: _____	

**I. SEGMENTACIÓN LÉXICA**

Consigna: *Vamos a hacer un juego. Te voy a decir unas frases y tenemos que adivinar cuántas palabras tiene. Primero lo hago yo. Fíjate, voy a decir una frase: “Juan corre” (Se debe buscar el tipo de estrategia que ayude a que el niño comprenda el mecanismo de segmentación de oraciones. Ej: palmadas, golpes en la mesa o contando con los dedos de la mano).*

Ya que el niño haya comprendido, se aplican los siguientes ítems:

	S/A	C/A	T. A.
<b>1)</b> Eduardo salta (2)	+ -	+ -	
<b>2)</b> Elisa bebe agua (3)	+ -	+ -	
<b>3)</b> Pedro come bocadillos (3)	+ -	+ -	
<b>4)</b> Maria lava ropa sucia (4)	+ -	+ -	
Total			

	S/A	C/A	T. A.
<b>5)</b> Samuel sube al castillo (4)	+ -	+ -	
<b>6)</b> El coche es azulado (4)	+ -	+ -	
<b>7)</b> Superman tiene una capa roja (5)	+ -	+ -	
<b>8)</b> El pájaro se ríe (4)	+ -	+ -	
Total			

Nivel de ayuda requerido:

<b>S/A</b>	Sin ayuda: Se le menciona la <u>frase sin pausas</u> y se le pide que diga cuántas palabras tiene. Se considera que no hay ayuda cuando hace la segmentación correctamente (marcando pausas entre las palabras), aún cuando no diga el número correcto.	
<b>1</b>	Se le menciona la <u>frase sin pausas</u> y se le da una <u>ayuda para que relacione cada palabra con un objeto</u> (fichas, dedos de la mano, etc.)	* Si divide la palabra en sílabas, se le explica que debemos decir completa cada palabra.
<b>2</b>	Se le menciona la <u>frase con pausas entre cada palabra</u> y se le pide que diga cuántas palabras tiene.	
<b>3</b>	Se le menciona la <u>frase con pausas entre cada palabra</u> y se le pide que relacione cada palabra con un objeto.	

**Observaciones:**

---



---



---

## II. AISLAR SÍLABAS Y FONEMAS EN PALABRAS

### PARTE A

Consigna: *“Ahora vamos a hacer otro juego, pero primero dime el nombre de estos dibujos”*. (En caso de que no identifique un dibujo, se le dirá el nombre correcto).

Ejemplo 1: (t. 1: indio, reloj, pipa y grillo) *“Vamos a adivinar cuál de estos dibujos empieza por “iiii”?”*. (ayuda: **“indio”** ¿empieza con “iii”? Si, si empieza con “iii”; **“reloj”** ¿empieza con “iii”? No, empieza con “rrr” y seguir con las demás).

Ejemplo 2: *“Ahora vamos a adivinar cuál de estos dibujos empieza por fff”*

(t. 2: foca, gallo, tractor, dado)

Ya que el niño haya comprendido, se aplican los siguientes ítems. Se le pide que diga el nombre de los dibujos de cada tira y después se le pregunta: *¿Cuál de estos empieza por...?*

						S/A	C/A	T. A.
t. 3	9)	/a/	sol ( )	araña ( )	loro ( )	martillo ( )	+ -	+ -
t. 4	10)	/ll/	oso ( )	lluvia ( )	campana ( )	candado ( )	+ -	+ -
t. 5	11)	/d/	ancla ( )	maleta ( )	dedo ( )	bombero ( )	+ -	+ -
TOTAL								

Nivel de ayuda requerido:

S/A	Sin ayuda: Después de que dice el nombre de cada dibujo, responde correctamente la palabra que comienza con el fonema indicado.
1	Se le va preguntando palabra por palabra <u>sin alargar</u>
2	Se le repiten <u>todas las palabras alargando el sonido del fonema inicial</u> .
3	Se le pregunta palabra por palabra <u>alargando el fonema inicial</u>

### PARTE B

Consigna: *“Ahora vamos a hacer algo diferente, pero primero dime el nombre de estos dibujos”*.

*“Vamos a adivinar cuál de estos dibujos termina en “a”?”* (t.1: indio, reloj, pipa y grillo) (ayuda: **“indio”** ¿termina en “a”?, no, termina en “o”; **“reloj”** ¿termina en “a”? No, termina en “jjj” y seguir con las demás)

Ejemplo 2: *“Ahora vamos a adivinar cuál de estos dibujos termina en “na”*

(t.6 : saco, tambor, barca, luna)

Ya que el niño haya comprendido, se aplican los siguientes ítems. Se le pide que diga el nombre de los dibujos de cada tira y después se le pregunta: *¿Cuál de estos termina en...?*

						S/A	C/A	T. A.
t. 7	12)	/e/	pala ( )	tortuga ( )	llave ( )	pato ( )	+ -	+ -
t. 8	13)	/lo/	león ( )	palo ( )	barco ( )	mariposa ( )	+ -	+ -
t. 9	14)	/s/	bota ( )	pies ( )	patín ( )	árbol ( )	+ -	+ -
TOTAL								

Nivel de ayuda requerido:

S/A	Sin ayuda: Después de que dice el nombre de cada dibujo, responde correctamente la palabra que termina con el fonema indicado.
1	Se le va preguntando palabra por palabra <u>sin alargar</u>
2	Se le repiten <u>todas las palabras alargando el sonido del fonema final</u> .
3	Se le pregunta palabra por palabra <u>alargando el fonema final</u>

### III. OMISIÓN DE SÍLABAS Y FONEMAS EN PALABRAS

#### PARTE A

Consigna: *“Te voy a enseñar un nuevo juego. Mira estos dibujos, hay un chupón y una camisa (t.10 y 11). Ahora tu me tienes que decir el nombre del dibujo pero sin decir el final. Si tenemos un chupón, vamos a decir “chu”, “pon” no, por que es el final de la palabra. Vamos a intentarlo con camisa, ¿que es lo que me tienes que decir? Después se le puede preguntar: A ver, ¡tu cómo te vas a llamar en este juego? (Darle las ayudas necesarias para que comprenda la tarea)*

Ya que el niño haya comprendido, se aplican los siguientes ítems. Se le dice: “Muy bien, ahora dime el nombre de estos dibujos sin decir el final”.

	15		16		17		18		19	
	t. 12: rana (ra)		t.13: perro (pe)		t.14: caña (ca)		t.15: gallina (galli)		t.16: sombrilla (sombri)	
Respuesta										
	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Tipo de Ayuda										

Nivel de ayuda requerido:

S/A	Sin ayuda: Ya que se confirma que sabe el nombre de la imagen y se le pide que la diga, sin la última parte, lo hace correctamente.
1	De manera verbal se le dice: <i>“Vamos a dividir el la palabra en pedacitos (ej: ra-na), Se le dice que queremos que la diga sin ultima parte (se le puede preguntar: <u>¿Cuál es el pedacito que está al final?</u> Después se le dice: <i>“Muy bien, ese no lo digas, sólo di el principio”</i>).</i>
2	En una hoja se dibujan tantas bolitas como sílabas tiene cada palabra y se le muestra que queremos que diga cada una sin el último pedacito *se puede escribir en cada circulo la sílaba que corresponde.
3	Se asocia cada sílaba a un objeto (fichas, dedos, etc.) y se le muestra que queremos que la diga sin la última parte.

Observaciones:

---



---



---

## PARTE B

Consigna: “Ahora vamos a hacerlo al revés. Quiero que me digas el nombre de este dibujo pero sin decir la primera parte”. Mira este dibujo, es una “oveja” (t.17). Intenta decir el nombre de este dibujo sin decir la primera parte (Darle las ayudas necesarias para que comprenda la tarea. Ej: dividir la palabra en sílabas y pedirle que no diga la primera, etc.)

Ejemplo 2 (t. 18): “uvas”, ayudarle a que diga el nombre del dibujo sin pronunciar la “u”: “vas”.

Ejemplos 3 y 4: Darle el ejemplo con su propio nombre y el del evaluador (A ver, ¿Tu cómo te vas a llamar en este juego?, ¿y yo? (Darle las ayudas necesarias para que comprenda la tarea).

Ya que el niño haya comprendido, se aplican los siguientes ítems. Se le dice: “Muy bien, ahora dime el nombre de estos dibujos sin decir la primera parte”

	20		21		22		23		24	
	t. 19: elefante (lefante)		t.20: ojo (jo)		t.21: ala (la)		t.22: iglesia (glesia)		t.23: oreja (reja)	
<b>Respuesta</b>										
	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
<b>T. A.</b>										

Niveles de ayuda:

<b>S/A</b>	<u>Sin ayuda</u> : Ya que se confirma que sabe el nombre de la imagen y se le pide que la diga, sin la primera parte, lo hace correctamente.
<b>1</b>	De manera verbal se le dice: <u>“Vamos a dividir el la palabra en pedacitos</u> (ej: e-le-fan-te). Se le puede preguntar: <u>¿Cuál es el primer pedacito?</u> Después se le dice: <u>“Muy bien, ese no lo digas y sólo di todo lo que sigue”</u> ).
<b>2</b>	En una hoja se dibujan tantas bolitas como sílabas tiene cada palabra y se le muestra que queremos que diga cada una sin el primer pedacito.
<b>3</b>	Se asocia cada sílaba a un objeto (fichas, dedos, etc) y se le muestra que queremos que la diga sin la última parte.

## PARTE C

Ejemplos: t.25 y t. 26 (zapato y pino)

Consigna: “Ahora vienen otras más difíciles, así que ponte listo (a). Vamos a hacer lo mismo, quiero que me digas el nombre de este dibujo sin decir la primera parte. Por ejemplo, este es un zapato (t.25) Preguntar: “¿Qué va a decir si quitamos la primera parte?”... “pato” muy bien! (Se le brindan las ayudas necesarias para que comprenda la tarea.

Ejemplo 2 (t. 26: pino)

Ya que el niño haya comprendido, se aplican los siguientes ítems. Se le dice: “Muy bien, ahora dime el nombre de estos dibujos sin decir la primera parte”

	25		26		27		28	
	t. 27: ratón (tón)		t.28: silla (lla)		t.29: coche (che)		t.30: paloma (loma)	
<b>Respuesta</b>								
	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A
	+	-	+	-	+	-	+	-
<b>T.A.</b>								

\* **Ayudas:** Las mismas que en el apartado anterior.

#### IV. RECONOCER SI LA SÍLABA INICIAL Y/O FINAL COINCIDE CON LA OTRA PALABRA

##### PARTE A

Consigna: *“Ahora vamos a jugar con palabras. Escucha, yo te voy a decir dos palabras. Fíjate bien a ver si se parecen en una parte. Observa mis labios”* (Se debe prolongar la pronunciación de ambas palabras y gesticular muy bien procurando que vea los labios).

Ejemplo 1: *“caaaaña-caaaaarro” ¿Se parecen?...¿En que se parecen? Se parecen en “caaa” ¿Ya sabes cómo se juega?*

Ya que el niño haya comprendido, se aplican los siguientes ítems. Se le dice: *“Muy bien, ahora te voy a decir más palabras para que tu me digas si suenan igual”*. Cuando el niño conteste, preguntar: *¿En que se parecen?*

	Respuesta	¿En qué se parecen?	S/A	C/A	T.A.
29) <u>p</u> alo- <u>p</u> ato (si)	si no		+ -	+ -	
30) <u>g</u> oma- <u>g</u> orra (si)	si no		+ -	+ -	
31) <u>s</u> opa- <u>l</u> ima (no)	si no		+ -	+ -	
32) <u>b</u> oca- <u>b</u> ola (si)	si no		+ -	+ -	
33) <u>p</u> ino- <u>c</u> aja (no)	si no		+ -	+ -	
34) <u>l</u> ibro- <u>c</u> asa (no)	si no		+ -	+ -	

Niveles de ayuda:

S/A	Sin ayuda: Contesta correctamente sin ayuda.
1	Se alarga el sonido de la sílaba en la que se parecen las palabras y se le pregunta <i>¿Se parecen?, ¿En qué se parecen?</i>
2	Se explica el par de palabras con el que tiene dificultad, dibujando dos círculos arriba y dos abajo (no letras), los cuales corresponden a cada palabra. Preguntarle <i>¿Estas dos son iguales?</i>

##### PARTE B

Consigna: *“Vamos a seguir jugando con palabras. Otra vez yo te digo dos palabras y tu me dices si suenan igual. Por ejemplo: **sopaaa** y **pipaaa** ¿Suenan igual?¿En que se parecen?, ¿Se parecen por que terminan en...? Terminan en “paaa”. Las dos palabras terminan igual. Terminan en paaa”*.

Ya que el niño haya comprendido, se aplican los siguientes ítems. Se le dice: *“Muy bien, ahora te voy a decir más palabras para que tu me digas si suenan igual al final y en qué se parecen”*

	Respuesta	¿En qué se parecen?	S/A	C/A	T.A.
35) moto- <u>v</u> ela (no)	si no		+ -	+ -	
36) <u>t</u> ele- <u>m</u> ole (si)	si no		+ -	+ -	
37) foto- <u>l</u> eña (no)	si no		+ -	+ -	
38) luna- <u>c</u> oche (no)	si no		+ -	+ -	
39) <u>v</u> aso- <u>q</u> ueso (si)	si no		+ -	+ -	

\* Ayudas: Las mismas que en el apartado anterior.

### PARTE C

Consigna: “Vamos a seguir jugando con palabras, cada vez se pone más difícil así que ponte listo. Otra vez yo te digo dos palabras y tu me dices si suenan igual. Por ejemplo: **sobrino** y **rábano** ¿Se parecen?, ¿En qué se parecen?, ¿Se parecen por que terminan en...? Terminan en “nooo”. Las dos palabras terminan igual. Terminan en noooo”.

Ya que el niño haya comprendido, se aplican los siguientes ítems. Se le dice: “Muy bien, ahora te voy a decir más palabras para que tu me digas si suenan igual al final y en qué se parecen”

	Respuesta	¿En qué se parecen?	S/A	C/A	T.A.
40) maleta-carpeta (si)	si no		+ -	+ -	
41) caldero-zapato (no)	si no		+ -	+ -	
42) oreja-bandeja (si)	si no		+ -	+ -	
43) chaqueta-molino (no)	si no		+ -	+ -	
44) camello-sirena (no)	si no		+ -	+ -	
45) cochino-cartera (no)	si no		+ -	+ -	
46) caseta-escoba (no)	si no		+ -	+ -	
47) pepino-camino (si)	si no		+ -	+ -	
48) campana-botella (no)	si no		+ -	+ -	

\* Ayudas: Las mismas que en el apartado anterior.

### V. CONTAR LAS SÍLABAS EN UNA PALABRA

Consigna: “Ahora vamos a hacer otro juego. Yo te digo una palabra y tu me dices cuántas partes tiene. Fíjate bien. Yo te digo **peee-raaa** ¿Cuántas partes tiene? (Se dice la palabra silabeando y acompañando cada sílaba con una palmada). R= 2: **ca-ba-llo** ¿Cuántas partes tiene?, Tiene 3 partes. ¿Ya entendiste el juego?”

Palabra	S/A	C/A	T.A.	Palabra	S/A	C/A	T.A.
49) niño (2)	+ -	+ -		54) barriga (3)	+ -	+ -	
50) beso (2)	+ -	+ -		55) comida (3)	+ -	+ -	
51) silla (2)	+ -	+ -		56) cabeza (3)	+ -	+ -	
52) globo (2)	+ -	+ -		57) sombrero (3)	+ -	+ -	
53) piedra (2)	+ -	+ -		58) escribir (3)	+ -	+ -	

Niveles de ayuda:

S/A	Sin ayuda: El niño divide las sílabas correctamente después de que entiende la instrucción. Se le puede pedir que asocie cada sílaba a un dedo del evaluador o a una ficha.
1	Ayuda verbal: El evaluador divide la palabra en sílabas marcando una pausa después de cada sílaba. Posteriormente pide al niño que divida la palabra en sílabas.
2	El evaluador divide la palabra en sílabas y da una palmada o señala un objeto por cada sílaba. Después le pide al niño que divida la palabra en sílabas.

**VI. RECONOCER Y PRONUNCIAR LA PALABRA DESCOMPUESTA EN UNA SECUENCIA DE SÍLABAS**

Consigna: *“Vamos a hacer otro juego. Se trata de adivinar la palabra que es. Fíjate bien, si yo te digo “lo-----co” ¿Qué palabra es? La palabra es “loco”. Muy bien, ahora escucha bien a ver si adivinas: “pa-----sa-----je” ¿Qué palabra es? (Se deben dejar transcurrir 3 segundos entre sílabas). “Bueno, ponte listo, te voy a decir más palabras y tú me dices qué palabra es”.*

	Estimulo	Respuesta	S/A	C/A	T. A.
59)	es---tre---lla		+ -	+ -	
60)	de---pri---sa		+ -	+ -	
61)	bi---go---te		+ -	+ -	
62)	ce---pi---llo		+ -	+ -	
63)	mo---ja---do		+ -	+ -	

Niveles de ayuda:

S/A	Sin ayuda: Después de los ejemplos, El niño realiza la síntesis silábica y dice correctamente la palabra resultante.
1	Se asocia cada sílaba a algo externo (ej: fichas, dedos, manos), pero se pronuncia con el intervalo de 3 segundos entre sílabas, después se le muestra que tiene que juntar los 3 pedacitos.
2	Se alarga el sonido de cada sílaba.

**VII. OMISIÓN DE SÍLABAS EN PALABRAS**

Consigna: *“Vamos a hacer el último juego. Primero dime el nombre de estos dibujos (t. 31: tapa, carpeta, raqueta, taza). Ahora quiero que me digas el nombre de estos dibujos pero sin decir “ta”. A ver, primero hay una **tapa**, si le quitamos **ta**, ¿Qué dice?...**paaaa!** Muy bien. Ahora hay una **carpeta**, si le quitamos **ta**, ¿Qué dice?...**carpe!** Muy bien, Continuar con las tarjetas 32 y 33.*

	64		65		66		67		68	
t. 32 /ma/	goma (go)		cama (ca)		maceta (ceta)		mano (ma)		maleta (leta)	
Respuesta										
	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A
	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -
Tipo de Ayuda										

	69		70		71		72		73	
t. 33 /bo/	bota (ta)		rabo (ra)		globo (glo)		botón (tón)		botella (tella)	
Respuesta										
	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A
	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -
Tipo de Ayuda										

Niveles de ayuda:

S/A	Sin ayuda: Después de los ejemplos, el niño menciona correctamente la palabra, sin la sílaba correspondiente.
1	Se le dan ayudas verbales, tales como: “Recuerda que le tenemos que quitar “ma””
2	Se le dan ayudas graficas (se dibujan bolitas <u>sin letras</u> representando cada sílaba).
3	Se utilizan fichas para representar cada sílaba y se le muestra que queremos que diga la palabra sin la ficha que dice “ma” o “bo”

ANEXO 2

**PRUEBA DE SEGMENTACIÓN LINGÜÍSTICA (PSL) FORMA B**  
**Juan Jiménez González y María del Rosario Ortiz González (1998)**  
**Modificada por Guzmán y Medina (2012)**

NOMBRE: _____	CURSO: _____	SEXO: _____
FECHA DE APLICACIÓN: _____	EVALUADOR: _____	
EDAD: _____	FECHA DE NACIMIENTO: _____	

**I. SEGMENTACIÓN LÉXICA**

Consigna: *Vamos a hacer un juego. Te voy a decir unas frases y tenemos que adivinar cuántas palabras tiene. Primero lo hago yo. Fíjate, voy a decir una frase: “Juan corre” (Se debe buscar el tipo de estrategia que ayude a que el niño comprenda el mecanismo de segmentación de oraciones. Ej: palmadas, golpes en la mesa o contando con los dedos de la mano).*

Ya que el niño haya comprendido, se aplican los siguientes ítems:

	S/A	C/A	T. A.
5) María llora (2)	+ -	+ -	
6) Coki tiene plumas (3)	+ -	+ -	
7) Pedro come pescado (3)	+ -	+ -	
8) Nancy corre siempre despacio (4)	+ -	+ -	
Total			

	S/A	C/A	T. A.
5) Samuel toca la batería (4)	+ -	+ -	
6) La guitarra es bonita (4)	+ -	+ -	
7) Batman tiene una capa negra (5)	+ -	+ -	
8) El hipopotamo se ríe (4)	+ -	+ -	
Total			

Nivel de ayuda requerido:

<b>S/A</b>	Sin ayuda: Se le menciona la <u>frase sin pausas</u> y se le pide que diga cuántas palabras tiene. Se considera que no hay ayuda cuando hace la segmentación correctamente (marcando pausas entre las palabras), aún cuando no diga el número correcto.	
<b>1</b>	Se le menciona la <u>frase sin pausas</u> y se le da una <u>ayuda para que relacione cada palabra con un objeto</u> (fichas, dedos de la mano, etc.)	* Si divide la palabra en sílabas, se le explica que debemos decir completa cada palabra.
<b>2</b>	Se le menciona la <u>frase con pausas entre cada palabra</u> y se le pide que diga cuántas palabras tiene.	
<b>3</b>	Se le menciona la <u>frase con pausas entre cada palabra</u> y se le pide que relacione cada palabra con un objeto.	

**Observaciones:**

---



---

## II. AISLAR SÍLABAS Y FONEMAS EN PALABRAS

### PARTE A

Consigna: “Ahora vamos a hacer otro juego, pero primero dime el nombre de estos dibujos”. (En caso de que no identifique un dibujo, se le dirá el nombre correcto).

Ejemplo 1: (t. 1: indio, cochino, pipa y grillo) “Vamos a adivinar cuál de estos dibujos empieza por “iii”?”. (ayuda: **“indio”** ¿empieza con “iii”? Si, si empieza con “iii”; **“cochino”** ¿empieza con “iii”? No, empieza con “c” y seguir con las demás).

Ejemplo 2: “Ahora vamos a adivinar cuál de estos dibujos empieza por fff”

(t. 2: foca, gallo, tractor, dado)

Ya que el niño haya comprendido, se aplican los siguientes ítems. Se le pide que diga el nombre de los dibujos de cada tira y después se le pregunta: ¿Cuál de estos empieza por....?

						S/A	C/A	T. A.
t. 3	9)	/u/	árbol ( )	lazo ( )	uvas ( )	helado ( )	+ -	+ -
t. 4	10)	/l/	robot( )	azúcar ( )	leche ( )	tobogán ( )	+ -	+ -
t. 5	11)	/p/	rosa ( )	abeja ( )	aguja ( )	perro ( )	+ -	+ -
TOTAL								

Nivel de ayuda requerido:

S/A	Sin ayuda: Después de que dice el nombre de cada dibujo, responde correctamente la palabra que comienza con el fonema indicado.
1	Se le va preguntando palabra por palabra <u>sin alargar</u>
2	Se le repiten <u>todas las palabras alargando el sonido del fonema inicial</u> .
3	Se le pregunta palabra por palabra <u>alargando el fonema inicial</u>

### PARTE B

Consigna: “Ahora vamos a hacer algo diferente, pero primero dime el nombre de estos dibujos”.

“Vamos a adivinar cuál de estos dibujos termina en “a”?” (t.1: indio, cochino, pipa y grillo) (ayuda: **“indio”** ¿termina en “a”?, no, termina en “o”; **“cochino”** ¿termina en “a”?, No, termina en “ooo” y seguir con las demás).

Ejemplo 2: “Ahora vamos a adivinar cuál de estos dibujos termina en “na”

(t.6 : saco, tambor, barca, luna)

Ya que el niño haya comprendido, se aplican los siguientes ítems. Se le pide que diga el nombre de los dibujos de cada tira y después se le pregunta: ¿Cuál de estos termina en...?

						S/A	C/A	T. A.
t. 7	12)	/o/	botella( )	vaso ( )	cabra ( )	vela ( )	+ -	+ -
t. 8	13)	/lla/	cepillo ( )	álbum ( )	toalla ( )	rana ( )	+ -	+ -
t. 9	14)	/j/	pulpo ( )	lentes ( )	reloj ( )	ficha ( )	+ -	+ -
TOTAL								

Nivel de ayuda requerido:

S/A	Sin ayuda: Después de que dice el nombre de cada dibujo, responde correctamente la palabra que termina con el fonema indicado.
1	Se le va preguntando palabra por palabra <u>sin alargar</u>
2	Se le repiten <u>todas las palabras alargando el sonido del fonema final</u> .
3	Se le pregunta palabra por palabra <u>alargando el fonema final</u>

### III. OMISIÓN DE SÍLABAS Y FONEMAS EN PALABRAS

#### PARTE A

Consigna: *“Te voy a enseñar un nuevo juego. Mira estos dibujos, hay un chupón y una camisa (t.10 y 11). Ahora tu me tienes que decir el nombre del dibujo pero sin decir el final. Si tenemos un chupón, vamos a decir “chu”, “pon” no, porque es el final de la palabra. Vamos a intentarlo con camisa, ¿que es lo que me tienes que decir? Después se le puede preguntar: A ver, ¡tu cómo te vas a llamar en este juego? (Darle las ayudas necesarias para que comprenda la tarea)*

Ya que el niño haya comprendido, se aplican los siguientes ítems. Se le dice: “Muy bien, ahora dime el nombre de estos dibujos sin decir el final”.

	15		16		17		18		19	
	t. 12: lápiz (la)		t.13: vaca (va)		t.14: carro (ca)		t.15: naranja (naran)		t.16: babero (babe)	
Respuesta										
	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Tipo de Ayuda										

Nivel de ayuda requerido:

S/A	Sin ayuda: Ya que se confirma que sabe el nombre de la imagen y se le pide que la diga, sin la última parte, lo hace correctamente.
1	De manera verbal se le dice: <u>“Vamos a dividir el la palabra en pedacitos</u> (ej: ra-na), Se le dice que queremos que la diga sin ultima parte (se le puede preguntar: <u>¿Cuál es el pedacito que está al final?</u> Después se le dice: <u>“Muy bien, ese no lo digas, sólo di el principio”</u> ).
2	En una hoja se dibujan tantas bolitas como sílabas tiene cada palabra y se le muestra que queremos que diga cada una sin el último pedacito *se puede escribir en cada circulo la sílaba que corresponde.
3	Se asocia cada sílaba a un objeto (fichas, dedos, etc.) y se le muestra que queremos que la diga sin la última parte.

Observaciones:

---



---

## PARTE B

Consigna: “Ahora vamos a hacerlo al revés. Quiero que me digas el nombre de este dibujo pero sin decir la primera parte”. Mira este dibujo, es una “oveja” (t.17). Intenta decir el nombre de este dibujo sin decir la primera parte (Darle las ayudas necesarias para que comprenda la tarea. Ej: dividir la palabra en sílabas y pedirle que no diga la primera, etc.)

Ejemplo 2 (t. 18): “uvas”, ayudarle a que diga el nombre del dibujo sin pronunciar la “u”: “vas”.

Ejemplos 3 y 4: Darle el ejemplo con su propio nombre y el del evaluador (A ver, ¿Tu cómo te vas a llamar en este juego?, ¿y yo? (Darle las ayudas necesarias para que comprenda la tarea).

Ya que el niño haya comprendido, se aplican los siguientes ítems. Se le dice: “Muy bien, ahora dime el nombre de estos dibujos sin decir la primera parte”

	20		21		22		23		24	
	t. 19: avión (vión)		t.20: uña (ña)		t.21: ola (la)		t.22: enano (nano)		t.23: anillo (nillo)	
<b>Respuesta</b>										
	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
<b>T. A.</b>										

Niveles de ayuda:

<b>S/A</b>	Sin ayuda: Ya que se confirma que sabe el nombre de la imagen y se le pide que la diga, sin la primera parte, lo hace correctamente.
<b>1</b>	De manera verbal se le dice: <u>“Vamos a dividir el la palabra en pedacitos</u> (ej: e-le-fan-te). Se le puede preguntar: <u>¿Cuál es el primer pedacito?</u> Después se le dice: <u>“Muy bien, ese no lo digas y sólo di todo lo que sigue”</u> ).
<b>2</b>	En una hoja se dibujan tantas bolitas como sílabas tiene cada palabra y se le muestra que queremos que diga cada una sin el primer pedacito.
<b>3</b>	Se asocia cada sílaba a un objeto (fichas, dedos, etc) y se le muestra que queremos que la diga sin la última parte.

## PARTE C

Ejemplos: t.25 y t. 26 (zapato y pino)

Consigna: “Ahora vienen otras más difíciles, así que ponte listo (a). Vamos a hacer lo mismo, quiero que me digas el nombre de este dibujo sin decir la primera parte. Por ejemplo, este es un zapato (t.25) Preguntar: “¿Qué va a decir si quitamos la primera parte?”...”pato” muy bien! (Se le brindan las ayudas necesarias para que comprenda la tarea.

Ejemplo 2 (t. 26: pino)

Ya que el niño haya comprendido, se aplican los siguientes ítems. Se le dice: “Muy bien, ahora dime el nombre de estos dibujos sin decir la primera parte”

	25		26		27		28	
	t. 27:pera (ra)		t.28: gato (to)		t.29: queso (so)		t.30: caballo (ballo)	
<b>Respuesta</b>								
	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A
	+	-	+	-	+	-	+	-
<b>T.A.</b>								

\* **Ayudas:** Las mismas que en el apartado anterior.

#### IV. RECONOCER SI LA SÍLABA INICIAL Y/O FINAL COINCIDE CON LA OTRA PALABRA

##### PARTE A

Consigna: *“Ahora vamos a jugar con palabras. Escucha, yo te voy a decir dos palabras. Fíjate bien a ver si se parecen en una parte. Observa mis labios”* (Se debe prolongar la pronunciación de ambas palabras y gesticular muy bien procurando que vea los labios).

Ejemplo 1: *“caaaaña-caaaarro” ¿Se parecen?...¿En que se parecen? Se parecen en “caaa” ¿Ya sabes cómo se juega?*

Ya que el niño haya comprendido, se aplican los siguientes ítems. Se le dice: *“Muy bien, ahora te voy a decir más palabras para que tu me digas si suenan igual”*. Cuando el niño conteste, preguntar: *¿En que se parecen?*

	Respuesta	¿En qué se parecen?	S/A	C/A	T.A.
29) <u>f</u> oto- <u>f</u> oca (si)	si no		+ -	+ -	
30) <u>l</u> ana- <u>l</u> ata (si)	si no		+ -	+ -	
31) queso-ropa (no)	si no		+ -	+ -	
32) <u>g</u> ota- <u>g</u> oma (si)	si no		+ -	+ -	
33) playa-letra (no)	si no		+ -	+ -	
34) cola-salto (no)	si no		+ -	+ -	

Niveles de ayuda:

S/A	Sin ayuda: Contesta correctamente sin ayuda.
1	Se alarga el sonido de la sílaba en la que se parecen las palabras y se le pregunta <i>¿Se parecen?, ¿En qué se parecen?</i>
2	Se explica el par de palabras con el que tiene dificultad, dibujando dos círculos arriba y dos abajo (no letras), los cuales corresponden a cada palabra. Preguntarle <i>¿Estas dos son iguales?</i>

##### PARTE B

Consigna: *“Vamos a seguir jugando con palabras. Otra vez yo te digo dos palabras y tu me dices si suenan igual. Por ejemplo: **sopaaa** y **pipaaa** ¿Suenan igual?¿En que se parecen?, ¿Se parecen por que terminan en...? Terminan en “paaa”. Las dos palabras terminan igual. Terminan en paaa”*.

Ya que el niño haya comprendido, se aplican los siguientes ítems. Se le dice: *“Muy bien, ahora te voy a decir más palabras para que tu me digas si suenan igual al final y en qué se parecen”*

	Respuesta	¿En qué se parecen?	S/A	C/A	T.A.
35) radio-cena (no)	si no		+ -	+ -	
36) ma <u>l</u> o-pe <u>l</u> o (si)	si no		+ -	+ -	
37) taza-pico (no)	si no		+ -	+ -	
38) hada-sapo (no)	si no		+ -	+ -	
39) rosa- <u>c</u> osa (si)	si no		+ -	+ -	

\* Ayudas: Las mismas que en el apartado anterior.

### PARTE C

Consigna: “Vamos a seguir jugando con palabras, cada vez se pone más difícil así que ponte listo. Otra vez yo te digo dos palabras y tu me dices si suenan igual. Por ejemplo: **sobrino** y **rábano** ¿Se parecen?, ¿En qué se parecen?, ¿Se parecen por que terminan en...? Terminan en “nooo”. Las dos palabras terminan igual. Terminan en noooo”.

Ya que el niño haya comprendido, se aplican los siguientes ítems. Se le dice: “Muy bien, ahora te voy a decir más palabras para que tu me digas si suenan igual al final y en qué se parecen”

	Respuesta	¿En qué se parecen?	S/A	C/A	T.A.
40) bombero-ropero (si)	si no		+ -	+ -	
41) bandera-colegio (no)	si no		+ -	+ -	
42) pastilla-paella (si)	si no		+ -	+ -	
43) cabeza-bolsillo (no)	si no		+ -	+ -	
44) cuaderno-estrella (no)	si no		+ -	+ -	
45) campana-montaña(no)	si no		+ -	+ -	
46) muñeca-trompeta (no)	si no		+ -	+ -	
47) espada-patada (si)	si no		+ -	+ -	
48) plátano-títere (no)	si no		+ -	+ -	

\* Ayudas: Las mismas que en el apartado anterior.

### V. CONTAR LAS SÍLABAS EN UNA PALABRA

Consigna: “Ahora vamos a hacer otro juego. Yo te digo una palabra y tu me dices cuántas partes tiene. Fíjate bien. Yo te digo **peee-raaa** ¿Cuántas partes tiene? (Se dice la palabra silabeando y acompañando cada sílaba con una palmada). R= 2: **ca-ba-llo** ¿Cuántas partes tiene?, Tiene 3 partes. ¿Ya entendiste el juego?

Palabra	S/A	C/A	T.A	Palabra	S/A	C/A	T.A
49) hilo (2)	+ -	+ -		54) número (3)	+ -	+ -	
50) barro (2)	+ -	+ -		55) sábana (3)	+ -	+ -	
51) lobo (2)	+ -	+ -		56) juguete (3)	+ -	+ -	
52) calor (2)	+ -	+ -		57) plástico (3)	+ -	+ -	
53) cielo (2)	+ -	+ -		58) tijeras (3)	+ -	+ -	

Niveles de ayuda:

S/A	Sin ayuda: El niño divide las sílabas correctamente después de que entiende la instrucción. Se le puede pedir que asocie cada sílaba a un dedo del evaluador o a una ficha.
1	Ayuda verbal: El evaluador divide la palabra en sílabas marcando una pausa después de cada sílaba. Posteriormente pide al niño que divida la palabra en sílabas.
2	El evaluador divide la palabra en sílabas y da una palmada o señala un objeto por cada sílaba. Después le pide al niño que divida la palabra en sílabas.

## VI. RECONOCER Y PRONUNCIAR LA PALABRA DESCOMPUESTA EN UNA SECUENCIA DE SÍLABAS

Consigna: *“Vamos a hacer otro juego. Se trata de adivinar la palabra que es. Fíjate bien, si yo te digo “lo-----co” ¿Qué palabra es? La palabra es “loco”. Muy bien, ahora escucha bien a ver si adivinas: “pa-----sa-----je” ¿Qué palabra es? (Se deben dejar transcurrir 3 segundos entre sílabas). “Bueno, ponte listo, te voy a decir más palabras y tú me dices qué palabra es”.*

	Estimulo	Respuesta	S/A	C/A	T. A.
59)	a---re---na		+ -	+ -	
60)	pa---lo---ma		+ -	+ -	
61)	ma---ña---na		+ -	+ -	
62)	ga---lle---ta		+ -	+ -	
63)	bo---ni---to		+ -	+ -	

Niveles de ayuda:

S/A	Sin ayuda: Después de los ejemplos, El niño realiza la síntesis silábica y dice correctamente la palabra resultante.
1	Se asocia cada sílaba a algo externo (ej: fichas, dedos, manos), pero se pronuncia con el intervalo de 3 segundos entre sílabas, después se le muestra que tiene que juntar los 3 pedacitos.
2	Se alarga el sonido de cada sílaba.

## VII. OMISIÓN DE SÍLABAS EN PALABRAS

Consigna: *“Vamos a hacer el último juego. Primero dime el nombre de estos dibujos (t. 31: tapa, carpeta, raqueta, taza). Ahora quiero que me digas el nombre de estos dibujos pero sin decir “ta”. A ver, primero hay una **tapa**, si le quitamos **ta**, ¿Qué dice?...**paaaa!** Muy bien. Ahora hay una **carpeta**, si le quitamos **ta**, ¿Qué dice?...**carpe!** Muy bien, Continuar con las tarjetas 32 y 33.*

	64		65		66		67		68	
t. 32 /pa/	copa (co)		pipa (pi)		payaso (yaso)		pato (to)		pájaro (jaro)	
Respuesta										
	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A
	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -
Tipo de Ayuda										

	69		70		71		72		73	
t. 33 /mo/	remo (re)		ramo (ra)		moto (to)		mono (no)		molino (lino)	
Respuesta										
	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A
	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -
Tipo de Ayuda										

Niveles de ayuda:

S/A	Sin ayuda: Después de los ejemplos, el niño menciona correctamente la palabra, sin la sílaba correspondiente.
1	Se le dan ayudas verbales, tales como: “Recuerda que le tenemos que quitar “ma””
2	Se le dan ayudas graficas (se dibujan bolitas <u>sin letras</u> representando cada sílaba).
3	Se utilizan fichas para representar cada sílaba y se le muestra que queremos que diga la palabra sin la ficha que dice “ma” o “bo”



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA  
Secretaría de Investigación

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

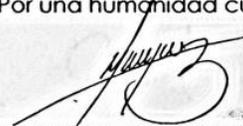
Cuernavaca, Morelos, a 11 de abril de 2019

**ASUNTO:** Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO  
PRESENTE**

Certifico que la tesis "DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA FAVORECER LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN UN GRUPO DE TERCERO DE PREESCOLAR. UNA PROPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL" elaborada por la alumna **Lorena Guzmán Burguete** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

**ATENTAMENTE**  
"Por una humanidad culta"

  
**DR. LEONARDO MANRIQUEZ LÓPEZ**  
COMISIÓN REVISORA



c.c.p.- Archivo

Privada del Tanque N° 10, Col. Los Volcanes, Cuernavaca, Morelos, México 62350  
Tels.: (777) 329 70 00 ext. 2409, posgradofch@uaem.mx

**UA  
EM**





FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 11 de abril de 2019

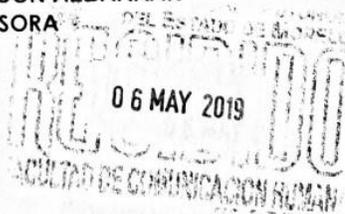
**ASUNTO:** Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO  
PRESENTE**

Certifico que la tesis "DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA FAVORECER LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN UN GRUPO DE TERCERO DE PREESCOLAR. UNA PROPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL" elaborada por la alumna **Lorena Guzmán Burguete** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

**ATENTAMENTE**  
"Por una humanidad culta"

**DR. ALBERTO JORGE FALCÓN ALBARRÁN**  
COMISIÓN REVISORA



c.c.p.- Archivo

Privada del Tanque N° 10, Col. Los Volcanes, Cuernavaca, Morelos, México. 62350  
Tels.: (777) 329 70 00 ext. 2409, posgradofch@uaem.mx

**UA  
EM**

Una universidad de excelencia



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 11 de abril de 2019

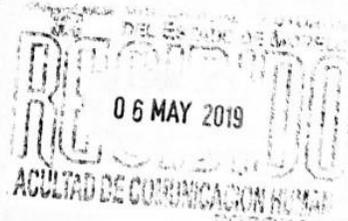
**ASUNTO:** Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO  
PRESENTE**

Certifico que la tesis "DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA FAVORECER LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN UN GRUPO DE TERCERO DE PREESCOLAR. UNA PROPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL" elaborada por la alumna **Lorena Guzmán Burguete** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

**ATENTAMENTE**  
"Por una humanidad culta"

**MTRA. CINTHYA NENETZYN SALDAÑA GARCÍA  
COMISIÓN REVISORA**



c.c.p.- Archivo

Privada del Tanque N° 10, Col. Los Volcanes, Cuernavaca, Morelos, México. 62350  
Tels.: (777) 329 70 00 ext. 2409, posgradofch@uaem.mx

**UA  
EM**





"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 11 de abril de 2019

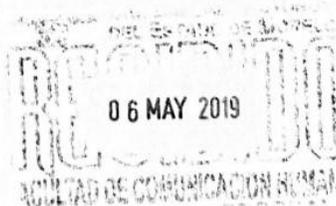
**ASUNTO:** Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO  
PRESENTE**

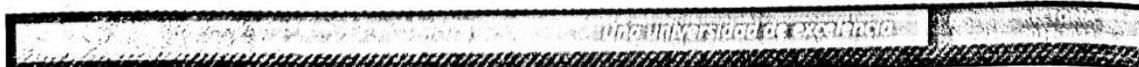
Certifico que la tesis "DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA FAVORECER LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN UN GRUPO DE TERCERO DE PREESCOLAR. UNA PROPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL" elaborada por la alumna **Lorena Guzmán Burguete** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

**ATENTAMENTE**  
"Por una humanidad culta"

  
**MTRA. LILIANA ARCE FLORES**  
**COMISIÓN REVISORA**



c.c.p.- Archivo





FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 11 de abril de 2019

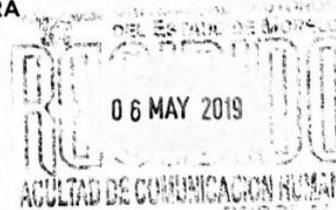
**ASUNTO:** Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO  
PRESENTE**

Certifico que la tesis "DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA FAVORECER LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN UN GRUPO DE TERCERO DE PREESCOLAR. UNA PROPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL" elaborada por la alumna **Lorena Guzmán Burguete** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

**ATENTAMENTE**  
"Por una humanidad culta"

**MTRA. DIANA MONTSERRAT SEVERIANO CUEVAS**  
**COMISIÓN REVISORA**



c.c.p.- Archivo

Privada del Tanque N° 10, Col. Los Volcanes, Cuernavaca, Morelos, México. 62350  
Tels.: (777) 329 70 00 ext. 2409, posgradofch@uaem.mx

**UA  
EM**

