



Universidad
del Atlántico

CÓDIGO: FOR-DO-109

VERSIÓN: 0

FECHA: 03/06/2020

**AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA
REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL
TEXTO COMPLETO**

Puerto Colombia, **30 de Abril de 2020**

Señores

DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECAS

Universidad del Atlántico

Asunto: Autorización Trabajo de Grado

Cordial saludo,

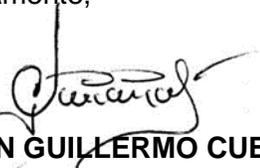
Yo, **EDWIN GUILLERMO CUENCA GARCÉS**, identificado(a) con **C.C. No. 1.047.394.084** de **CARTAGENA**, autor(a) del trabajo de grado titulado **PROPUESTA PARA LA PREPARACIÓN DOCENTE EN LA DETECCIÓN DE DIFICULTADES EN LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN NIÑOS DE TRANSICIÓN Y PRIMERO DESDE LA NEUROPEDAGOGÍA** presentado y aprobado en el año **2020** como requisito para optar al título Profesional de **MAGISTER EN NEUROPEDAGOGIA**; autorizo al Departamento de Bibliotecas de la Universidad del Atlántico para que, con fines académicos, la producción académica, literaria, intelectual de la Universidad del Atlántico sea divulgada a nivel nacional e internacional a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios del Departamento de Bibliotecas de la Universidad del Atlántico pueden consultar el contenido de este trabajo de grado en la página Web institucional, en el Repositorio Digital y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad del Atlántico.
- Permitir consulta, reproducción y citación a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato CD-ROM o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

Esto de conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Atentamente,

Firma


EDWIN GUILLERMO CUENCA GARCÉS
C.C. No. 1.047.394.084 de CARTAGENA

DECLARACIÓN DE AUSENCIA DE PLAGIO EN TRABAJO ACADÉMICO PARA GRADO

Este documento debe ser diligenciado de manera clara y completa, sin tachaduras o enmendaduras y las firmas consignadas deben corresponder al (los) autor (es) identificado en el mismo.

Puerto Colombia, **30 de Abril de 2020**

Una vez obtenido el visto bueno del director del trabajo y los evaluadores, presento al **Departamento de Bibliotecas** el resultado académico de mi formación profesional o posgradual. Asimismo, declaro y entiendo lo siguiente:

- El trabajo académico es original y se realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, en consecuencia, la obra es de mi exclusiva autoría y detento la titularidad sobre la misma.
- Asumo total responsabilidad por el contenido del trabajo académico.
- Eximo a la Universidad del Atlántico, quien actúa como un tercero de buena fe, contra cualquier daño o perjuicio originado en la reclamación de los derechos de este documento, por parte de terceros.
- Las fuentes citadas han sido debidamente referenciadas en el mismo.
- El (los) autor (es) declara (n) que conoce (n) lo consignado en el trabajo académico debido a que contribuyeron en su elaboración y aprobaron esta versión adjunta.

Título del trabajo académico:	PROPUESTA PARA LA PREPARACIÓN DOCENTE EN LA DETECCIÓN DE DIFICULTADES EN LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN NIÑOS DE TRANSICIÓN Y PRIMERO DESDE LA NEUROPEDAGOGÍA
Programa académico:	MAESTRÍA EN NEUROPEDAGOGÍA

Firma de Autor 1:							
Nombres y Apellidos:	EDWIN GUILLERMO CUENCA GARCÉS						
Documento de Identificación:	CC	X	CE	PA	Número:	1.047.394.084	
Nacionalidad:					Lugar de residencia:		
Dirección de residencia:							
Teléfono:					Celular:		



FORMULARIO DESCRIPTIVO DEL TRABAJO DE GRADO

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO DE GRADO	PROPUESTA PARA LA PREPARACIÓN DOCENTE EN LA DETECCIÓN DE DIFICULTADES EN LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN NIÑOS DE TRANSICIÓN Y PRIMERO DESDE LA NEUROPEDAGOGÍA
AUTOR(A) (ES)	EDWIN GUILLERMO CUENCA GARCÉS
DIRECTOR (A)	CARLOS JOSÉ DE LOS REYES ARAGÓN
CO-DIRECTOR (A)	
JURADOS	ADRIANA PINEDA ROBAYO NANCY JACOBUS DE LA HOZ
TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR ALTITULO DE PROGRAMA	MAGISTER EN NEUROPEDAGOGIA
PREGRADO / POSTGRADO	MAESTRÍA EN NEUROPEDAGOGÍA POSTGRADO
FACULTAD	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SEDE INSTITUCIONAL	UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO SEDE NORTE
AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO	2020
NÚMERO DE PÁGINAS	113
TIPO DE ILUSTRACIONES	MATRICES
MATERIAL ANEXO (VÍDEO, AUDIO, MULTIMEDIA O PRODUCCIÓN ELECTRÓNICA)	PRODUCCIÓN CIENTÍFICA
PREMIO O RECONOMIENTO	NO APLICA

**Propuesta para la Preparación Docente en la Detección de Dificultades en la
Conciencia Fonológica en Niños de Transición y Primero desde la Neuropedagogía**

Edwin Guillermo Cuenca Garcés

C.C. 1047394084



Trabajo de Grado para Optar el Título de Magister en Neuropedagogía

PhD. Carlos José De los Reyes Aragón

Asesor de Proyecto de Investigación

Programa De Maestría En Neuropedagogía

Facultad de Ciencias de la Educación

2020

**Propuesta para la Preparación Docente en la Detección de Dificultades en la
Conciencia Fonológica en Niños de Transición y Primero desde la Neuropedagogía**

Edwin Guillermo Cuenca Garcés

C.C. 1047394084

Trabajo de Grado para Optar el Título de Magister en Neuropedagogía

Programa De Maestría En Neuropedagogía

Facultad de Ciencias de la Educación

2020

NOTA DE ACEPTACION

DIRECTOR(A)

JURADOS

Dedicatoria

Recuerda no esperarme más allá,
Donde los caminos son inciertos y llenos de penumbras
Donde las vistas se escapan durante el día como si fueran noche.

Recuerda que si no vuelvo, no me busques más allá
Razones incomprensibles para no volver habrán
Escapando de los ojos, del tacto, del sentimiento que no coseché.

Agradecimientos

Gracias...

Muchas gracias...

Adiós y gracias...

Índice

Resumen	8
Introducción	9
1. Planteamiento del Problema	11
2. Objetivos	16
2.1. Objetivo General.....	16
2.2. Objetivos Específicos.....	16
3. Justificación	17
4. Preguntas Científicas	20
5. Capítulo I. Marco Teórico	21
5.1. Referentes Teóricos	21
5.2. Marco Conceptual	26
5.2.1. Conciencia fonológica.....	27
5.2.2. Procesos implicados en la lectura.....	32
5.2.3. Neurolingüística.....	36
5.2.4. Bases neurológicas de la lectura.....	36
5.2.5. Neurodesarrollo y conciencia fonológica.....	40
5.2.6. Funciones ejecutivas y la lectura.....	41
5.2.7. Dificultades para el aprendizaje de la lectura.....	42
5.2.8. Detección Temprana de las dificultades de la conciencia fonológica.....	43
5.2.9. Intervención temprana para la estimulación del aprendizaje de la lectura.....	45
5.2.10. Neuropedagogía y lectura.....	46
5.2.11. Neurodidáctica y lectura.....	47
6. Capítulo II. Marco Metodológico	48
6.1. Paradigma de Investigación.....	48
6.2. Enfoque de Investigación.....	48
6.3. Método de Investigación.....	48
6.4. Tipo de Investigación.....	49
6.5. Población.....	49
6.5.1. Muestra.....	49
6.6. Técnicas e Instrumentos	50
6.7. Procedimiento de Recolección de Información.....	52

6.8. Cronograma de Actividades.....	53
7. Capítulo III Análisis de Resultados	54
8. Capítulo IV Propuesta Pedagógica	56
9. Introducción	56
10. Justificación	58
11. Objetivos.....	61
11.1. Objetivo General.....	61
11.2. Objetivos Específicos	61
12. Metodología.....	62
12.1. Misión.	63
12.2. Caracterización del Objeto.	63
13. Fundamentación Teórica	64
14. Plan Operativo de Acción	69
15. Capítulo V Discusión: Valoración de la propuesta	71
16. Conclusiones.....	74
17. Bibliografía.....	76
18. Anexos	91
Anexo 1. Formato de Consentimiento Informado	91
Anexo 2. Entrevista sobre Conocimientos y Prácticas Pedagógicas para la Adquisición de la Lectura y la Conciencia Fonológica.....	92
Anexo 3. Matriz de Agrupación de información.....	93
Anexo 4. Matriz de Segmentación de Categorías	99
Anexo 5. Matriz de Categorías	99
Anexo 6. Plan de Trabajo de Propuesta Pedagógica para la Preparación Docente en Detección de Dificultades de la Conciencia Fonológica.....	100
Anexo 7. Cuestionario de Satisfacción y Conocimientos sobre Proyecto de Preparación Docente en Detección de Dificultades de la Conciencia Fonológica	105
Anexo 8. Matriz de Evaluación de Propuesta Pedagógica:	106
Anexo 9. Matrices de Evaluación de Propuesta Pedagógica Diligenciadas por Expertos	108

Propuesta para la Preparación Docente en la Detección de Dificultades en la Conciencia Fonológica en Niños de Transición y Primero desde la Neuropedagogía

Resumen

En este trabajo se plantea una propuesta pedagógica para cualificar a docentes de transición y primero de primaria de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Luruaco (IETAL), debido a la estrecha relación que existe entre la Conciencia Fonológica (CF) y la adquisición de la lectura, considerándose a la CF un pre-requisito fundamental para el aprendizaje de lectura.

La presente investigación es de enfoque cualitativo, de tipo investigación acción-participativa. La muestra está constituida por 11 docentes de las diferentes sedes de la IETAL. De los cuales 5 son docentes de transición, 5 de primero de primaria y 1 tanto de transición como de primero. Los datos iniciales se recolectaron a través de la aplicación de una entrevista semiestructurada sobre sus conocimientos y prácticas pedagógicas relacionadas con la adquisición de los procesos lectores teniendo en cuenta principalmente la CF, el neurodesarrollo y los procesos neurológicos implicados.

Posteriormente, se trabajará con los docentes empleando la técnica de Grupo Nominal y se cualificarán en la identificación de dificultades de la CF desde la neuropedagogía teniendo en cuenta el programa “Phonemics Awareness in Young Children” de Marylin J. Adams y col. (1998), el cual mide diferentes componentes de la CF en niños entre los 5 y 6 años. Por último, se evaluarán las percepciones y los conocimientos adquiridos por los docentes durante la preparación por medio de una encuesta.

Palabras claves: Conciencia Fonológica; Lectura; Neuropedagogía; Dificultades de la lectura; Detección Temprana.

Neuropedagogical Proposal for Teacher training for Detection of Phonological Awareness deficits in Children in Transition and First grade

Abstract

In this project we propose pedagogical proposal to train transition and first grade teachers of the Luruaco Agricultural Technical Educational Institution (IETAL) in stimulating phonological awareness (PA), due to the close relationship between PA and reading acquisition.

We used a qualitative Participatory Action research approach. The sample is comprised by 11 teachers from the IETAL (5 transition teachers, 5 first grade teachers and 1 of both). Initial data was collected through a semi-structured interview about their knowledge and pedagogical practices related to the acquisition of reading processes and PA, neurodevelopment and the neurological processes involved.

Subsequently, will work with teachers using the Nominal Group technique and will be qualified in the identification of difficulties of PA, as considered in the program "Phonemics Awareness in Young Children" by Adams et al (1998), which measures different components of PA in children between 5 and 6 years old. Finally, the perceptions and knowledge acquired by the teachers during the preparation will be evaluated through a survey.

Key words: Phonological Awareness; Reading; Neuropedagogy; Reading difficulties; Early detection.

Introducción

Este trabajo se centra en una propuesta de preparación a docentes en la detección de dificultades en la conciencia fonológica en niños de transición y primero, considerando a la conciencia fonológica uno de los prerrequisitos indispensables para el desarrollo de la lectura (Núñez y Santamarina, 2014).

El presente estudio parte de una revisión teórica que aborda los procesos cognitivos implicados en la tarea de leer, sus bases neurológicas y neuropsicológicas para entender con mayor claridad las dificultades que pueden surgir durante el proceso del aprendizaje de la lectura. A demás, se centra principalmente en la conciencia fonológica como proceso prelector fundamental, sus componentes, la importancia de la detección temprana de posibles dificultades e intervención.

En un segundo momento, para el desarrollo de la propuesta, se indaga sobre el estado inicial de los conocimientos y prácticas pedagógicas de los docentes objeto de estudio en cuanto a la conciencia fonológica, sus componentes, el Neurodesarrollo y los procesos neurológicos implicados. Posteriormente se procederá a la cualificación de los docentes a través de estrategias neuropedagógicas en la detección de dificultades de la conciencia fonológica de sus estudiantes proponiendo el desarrollo de estrategias Neurodidácticas de manera conjunta para la identificación de los componentes de la conciencia fonológica en niños de edades tempranas. Finalmente, se valorará el estado final de los docentes tras la cualificación.

Es importante resaltar que lo presentado en este trabajo es una *Propuesta*, por lo que su puesta en marcha, implementación y análisis de resultados finales pertenecen a un trabajo posterior, ya que rebasa los objetivos planteados en la investigación llevada a cabo. No obstante, esto no desmerita la importancia y relevancia del proyecto.

1. Planteamiento del Problema

Las dificultades en el aprendizaje de la Lecto-Escritura afectan a niños, niñas y adolescentes que manifiestan limitaciones específicas en diferentes áreas en relación a su rendimiento académico y al uso del lenguaje, sin corresponder necesariamente con su capacidad intelectual. La identificación de problemas del aprendizaje como el de la lectura en edades tempranas resulta ser algo ambigua, debido a que no se logra detectar o diagnosticar de forma acertada a un niño con estas dificultades hasta el tercer año de educación en básica primaria, cuando sus implicaciones a nivel académico se manifiestan de manera más evidente, evolucionando a algún tipo de trastorno del aprendizaje.

Sin embargo, se evidencia una relación significativa entre la conciencia fonológica y la adquisición de la lectura (Núñez y Santamarina, 2014) la cual es responsable de la identificación y manipulación de las unidades fonológicas del lenguaje, siendo una habilidad esencial en el proceso de adquisición de la lectura. Por lo tanto, si existen problemas en el desarrollo de la conciencia fonológica, lo más probable es que se presenten posteriores dificultades relacionadas al aprendizaje de la lectura.

Se han considerado los primeros cinco años de vida como los más críticos en el desarrollo vital, debido a que se producen grandes transformaciones biológicas y neuroevolutivas que posibilitan el crecimiento y la maduración, permitiendo que los niños adquieran las capacidades necesarias para conocer el entorno, interactuar con él y con otras personas. La presencia de cualquier dificultad durante el desarrollo de la etapa infantil, contribuye a las bases de posibles déficits que harán inevitables las dificultades en las habilidades académicas y que persistan por años e inclusive durante su vida adulta (Leigh y Keogh, 1983).

La presencia de las dificultades en el aprendizaje se empieza a sospechar cuando se inicia la educación primaria. Los docentes reportan a los padres un aprendizaje lento en el niño, problemas de psicomotricidad, problemas de atención, dificultades en la lectoescritura, entre otros. Situación que genera gran ansiedad en los niños y niñas, y en su familia (Álvarez y Crespo, 2006). Algunos niños y niñas que presentan dificultades o trastornos en el aprendizaje son incapaces de cumplir con las competencias esperadas; otros logran aprender y terminar la escuela con grandes deficiencias en determinadas áreas, generando en los menores algunas secuelas emocionales y de conducta (Benavides, Calvache, Morillo, Agreda, y Figueroa, 2016).

Por tales motivos, la educación inclusiva muestra gran interés en la identificación temprana y la prevención de problemas que se puedan presentar durante el desarrollo del niño. En consecuencia, se da gran relevancia a que los problemas o condiciones que no permiten el adecuado desarrollo de los niños a edades tempranas particularmente en el ámbito educativo puedan ser prevenidos, detectados e intervenidos (Galindo, 2002).

Sin embargo, el desarrollo e implementación de programas de identificación y prevención efectivos en las instituciones educativas ha sido poco satisfactorio y lento debido a actitudes sociales y políticas, a las limitaciones técnicas y científicas del país o por no contar con el apoyo económico suficiente ni con las herramientas necesarias en las instituciones educativas que permitan hacer una aproximación más acertada de la presencia de niños con dificultades del aprendizaje (Galindo, 2002).

Lyon (2001) refiere que en los últimos 10 años se ha incrementado en un 38% el número de alumnos identificados con trastornos de aprendizaje entre los 6 y los 21 años en escuelas de los Estados Unidos y que este incremento es del 44% entre los niños de entre 12 y 17 años. Cabe aclarar que, estos incrementos no se limitan a las escuelas públicas de

dicho país. El número de estudiantes identificados con trastornos del aprendizaje que asisten a escuelas privadas e instituciones postsecundarias ha aumentado en proporciones similares en el mismo período de tiempo.

En cuanto a Suramérica, investigaciones realizadas en niños del Brasil, se halló que las dificultades del aprendizaje en su mayoría se encontraban relacionadas con el trastorno de déficit de atención (Kaehler, Bruck, Antoniuk, De Souza, Baggio, Spessatto et al., 2001). Estudios en Chile demuestran que el trastorno por déficit atencional y trastornos de aprendizaje constituyen uno de los diagnósticos más frecuentes en atención primaria (Hewer, 1997; Lavados, Gómez, Sawada, Chomali, Álvarez, 2003).

Por su parte, en Colombia, las estadísticas varían considerablemente desde porcentajes que se comparan a los datos internacionales, como los de Ocampo (1998), quien identifica rangos que van de un 5% hasta un 20 % de niños que presentan algún tipo de problema relacionado con el aprendizaje; y valores inferiores como un 5,5% en el trabajo de Roselli, Báteman, Guzmán y Ardila (1999), y un 3,3% para trastorno de la lectura en una población de la Costa Caribe en estudios realizados por De los Reyes, Lewis, Mendoza, Neira, León, y Peña, (2008).

Siguiendo los aportes de De los Reyes, Carlos; Lewis, Soraya; Mendoza, Carolina; Neira, Diana; León, Alexandra y Peña, Diana (2008), en una investigación en la que se establece la prevalencia de dificultades en la lectura en niños de 7 años, pertenecientes a cuatro colegios privados no bilingües de estrato socioeconómico medio alto de Barranquilla (Colombia), sus hallazgos muestran que la prevalencia de niños con dificultades en la lectura fue de 3,32% siendo mayor en varones que en mujeres, a diferencia de la mayoría de estudios internacionales donde no hay diferencia significativa entre los sexos. Este

porcentaje es cercano al establecido por el DSM-IV (1995), que estima su prevalencia en un 4% para los niños en edad escolar.

Si bien se han realizado estudios en niños con dificultades o trastornos del aprendizaje y más específicamente con dificultades en la lectura en el área metropolitana del Atlántico; No existen investigaciones relacionadas a la preparación a docentes en la detección de dificultades en la conciencia fonológica en los municipios del Atlántico en niños de edades inferiores a los siete (7) años de Instituciones Educativas Públicas. Teniendo en cuenta la gran importancia de la conciencia fonológica como precursor de la adquisición de la lectura.

A nivel local, particularmente en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria, no se tiene una estadística de los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura como tal. Sin embargo, se hace una aproximación a través del rendimiento en las pruebas saber 3° y 5° de 2018 en el área de lenguaje, donde el 35% de los estudiantes de tercer grado obtuvieron un rendimiento insuficiente y un 56% un rendimiento mínimo. Mientras que el porcentaje de estudiantes insuficientes de quinto grado es del 24% y con rendimiento mínimo es del 64%. Situación que resulta alarmante para la institución. Adicionalmente, se presentan sospechas de estudiantes con dificultades en la lectura teniendo en cuenta los reportes de los docentes o las observaciones de los cuidadores; así como de las evaluaciones realizadas desde Orientación Escolar a través de instrumentos no estandarizados.

Desde el área de orientación escolar de la IETAL se reporta que en la mayoría de los casos de niños valorados con deficiencias en la lectura presentan dificultad para relacionar los fonemas con los grafemas. De igual manera, entrevistas realizadas a docentes de cursos iniciales han arrojado que existe un conocimiento superficial sobre la conciencia

fonológica, así como un desconocimiento sobre los aspectos neurológicos y del neurodesarrollo relacionados con la lectura y a la conciencia fonológica, por lo que no se tienen en cuenta dentro de la práctica pedagógica estrategias neurodidácticas para su enseñanza ni para la detección de posibles dificultades en ella.

Según Mondragón (2015), la labor de los docentes se ve entorpecida en parte debido al vacío de conocimiento existente en cuanto a la manera eficaz de desarrollar los procesos lectores en los niños de cursos iniciales para que puedan responder posteriormente a los parámetros dados desde la legislación colombiana, a las pruebas de tipo externo del contexto colombiano y a las pruebas internacionales. Esta misma autora refiere que se hace necesario que los docentes de básica primaria reevalúen las teorías aplicadas en el desarrollo y afianzamiento de los procesos lectores de sus estudiantes y tomen posicionamiento desde otras teorías que tienen en cuenta otros aspectos; como podrían ser la conciencia fonológica, el desarrollo cognitivo, procesos neurológicos implicados en la lectura y el neurodesarrollo que serán abordados en esta investigación.

De allí que a pesar de todos los esfuerzos realizados en esta Institución Educativa, aún existe un considerable número de niños que llegan al primer grado y posteriores, no aptos para asimilar el programa académico, y que son promovidos sin adquirir los conocimientos básicos del grado cursado, lo que conlleva a la presencia de dificultades de la lectura, a un rendimiento académico muy bajo, pérdida del año escolar y en varios casos a la deserción.

Teniendo en cuenta lo anterior surge la siguiente pregunta:

¿Cómo contribuir a la preparación docente en la detección temprana de dificultades en la conciencia fonológica en niños de transición y primero de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Luruaco desde la Neuropedagogía?

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

Cualificar a docentes de transición y primero de primaria de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Luruaco en la detección temprana de dificultades de la conciencia fonológica desde la neuropedagogía.

2.2. Objetivos Específicos

Caracterizar el estado inicial sobre los conocimientos y prácticas pedagógicas de los docentes de transición y primero acerca de las dificultades de la conciencia fonológica.

Diseñar estrategias neuropedagógicas para la preparación a docentes en la detección temprana de dificultades de la conciencia fonológica.

Implementar estrategias neuropedagógicas para el mejoramiento los conocimientos y prácticas pedagógicas de los docentes de transición y primero acerca de las dificultades de la conciencia fonológica.

Evaluar la utilidad de la propuesta pedagógica para la cualificación a docentes de transición y primero en la detección temprana de dificultades de la conciencia fonológica desde la Neuropedagogía.

3. Justificación

Es de gran importancia que los docentes de transición y primero de básica primera aprendan a detectar de manera oportuna dificultades en la conciencia fonológica ya que esta es un prerequisite fundamental para la adquisición de la lectura. Las dificultades en el desarrollo de este prerequisite conllevarían a un bajo rendimiento en una o varias áreas académicas interfiriendo con el progreso académico y a su vez en un detrimento en el autoconcepto y autoestima, causando malestares emocionales, conflictos en la interacción social, la deserción escolar e incluso una baja expectativa hacia el futuro.

En el nivel de Básica Primaria, las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura, representan un considerable porcentaje dentro de las dificultades de aprendizaje en general. Siendo el aprendizaje de la lectura uno de los que se ve alterado con mayor frecuencia. Al presentarse dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura que son básicas y fundamentales para los aprendizajes superiores, se obstaculiza el progreso de los niños en el colegio. Por lo tanto, el niño que presenta éste tipo de dificultades no sólo tiene problemas en el área de Lengua y Literatura, sino también en el resto de las asignaturas (Flynn, y Rahbar, 1994).

El retraso lector como se ha comentado, no entorpece únicamente el progreso escolar sino que también se presentan efectos a largo plazo; el fracaso escolar es el primer peldaño para el fracaso social por sus efectos en el autoconcepto y autoestima de los niños, así como en sus metas y aspiraciones, en sus relaciones sociales y en la toma de decisiones relativas a su futuro académico y profesional (Celdrán y Zamorano, 2012).

Fiel, Esperón, Porreca, Decuento, López De Luis, Laurito, et al., (2007) resaltan que la importancia de la detección temprana de las dificultades del aprendizaje, se avala por dos razones fundamentales: en primer lugar para compensar las deficiencias biológicas y las

ligadas a los contextos sociales y familiares desfavorables; y en segundo lugar para habilitar a los contextos educativos a llevar a los niños más allá del nivel de desarrollo en el que se encuentra.

Aunque un programa de identificación y tratamiento temprano no garantiza en su totalidad la prevención de problemas futuros en los niños, cabe resaltar que el trabajo en los primeros años de escolarización se logra mejorar el funcionamiento de áreas problemáticas relacionados a la lectura en incluso a la escritura, consiguiendo que el niño se prepare para adquirir los conocimientos que requiere en sus años escolares (Leigh y Keogh, 1983).

Al conocer mejor los procesos pre-lectores y lectores de los niños, se proporcionarán mejores condiciones para la identificación temprana de las dificultades de dichos componentes y mitigar las consecuencias adversas que conllevan, como la aparición de algún trastorno del aprendizaje a través de una estimulación temprana, fortaleciendo su correcto aprendizaje. Para ello, los docentes deben conocer las relaciones entre el lenguaje oral y escrito y los procesos cognitivos y neurológicos implicados en su desarrollo.

Al indagar sobre las características de la población de estudio es esta investigación en cuanto a los conocimientos y prácticas pedagógicas de los docentes de transición y primero de básica primaria sobre la conciencia fonológica, se generará desde lo *teórico* nuevo conocimiento del contexto del departamento del Atlántico, propiciando la concepción teórica sobre la identificación temprana de dificultades de la conciencia fonológica en poblaciones con características similares a la de este estudio.

Así mismo, desde lo *metodológico* se beneficiarán entidades educativas que comparten problemáticas similares a la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Luruaco, preocupadas por el desarrollo, bienestar y aprendizaje de los niños, incorporando en la

mallla curricular metodologías desde la Neuropedagogía que permitan prevenir posibles consecuencias negativas relacionadas a las dificultades en el aprendizaje de la lectura

La evaluación del desarrollo de la conciencia fonológica por parte del docente es un proceso clave para entender la conducta de un niño cuando éste presenta signos de riesgo (Ruiz, 2014, p.2) que puedan generar un malestar posterior De allí la importancia y principal utilidad de estrategias neuropedagógicas en la cualificación de los maestros de las grados iniciales de escolaridad y del uso de estrategias neurodidacticas y de pruebas de rastreo para la detección de componentes de la conciencia fonológica, resaltando que estas últimas presentan cierto grado de predicción ante la presencia de dificultades relacionadas a la conciencia fonológica, considerando su uso como una primera fase en un proceso de evaluación continuo y no como un instrumento diagnóstico específico.

En particular, los instrumentos de rastreo aplicados por docentes pueden llegar a ser igual de veraces a aquellos instrumentos estandarizados que requieren de un entrenamiento más específico y de un tiempo determinado para ser aplicados (Galindo, 2002). Por lo tanto, desde lo *práctico* resultaría favorable para las instituciones educativas públicas el uso de estrategias neurodidacticas y la aplicación de pruebas de rastreo contextualizadas a la realidad de la población que sean de fácil y rápida aplicación, con un costo bajo, mejorando la práctica pedagógica para la enseñanza de la lectura desde la neuropedagogía.

4. Preguntas Científicas

1. ¿Cuáles son los referentes teóricos y metodológicos sobre la preparación docente en la detección de dificultades de la conciencia fonológica en niños de transición y primero?
2. ¿Cuál es el estado inicial de los docentes de transición y primero de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Luruaco sobre la detección de dificultades de la conciencia fonológica en niños?
3. ¿Cuáles serán los componentes de acciones que contribuyan a la preparación docente en la detección de niños de transición y primero con dificultades en la conciencia fonológica?
4. ¿Cuáles son los resultados que se obtienen a partir de la valoración y aplicación parcial de la preparación de los docentes en la detección de dificultades de la conciencia fonológica en niños de transición y primero?

5. Capítulo I. Marco Teórico

5.1. Referentes Teóricos

Existe un número muy reducido de investigaciones relacionados al tema de la detección de niños de transición y primero con dificultades en la conciencia fonológica, así como de la preparación de docentes en dicha detección. Sin embargo, a continuación se muestran algunos estudios relacionados que se han tomado como referentes para esta investigación. Entre algunas de las investigaciones halladas se pueden citar las siguientes:

Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde (2011), realizaron la investigación titulada *Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje Lector*. En la cual buscaban determinar los niveles de dificultad de la conciencia fonológica en relación con niveles silábico y fonémico en tareas de identificación, adición y omisión en sílabas y fonemas; y su vez identificar diferencias de conciencia fonológica en función del desarrollo lector. Evaluaron a 299 estudiantes en dos ciudades de España de edades comprendidas entre 5,6 y 7,6 años (el 52,6 %, niños, y el 47,4 %, niñas), procedentes de colegios públicos mediante la Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico. Los estudiantes fueron distribuidos en tres grupos según el nivel lector alcanzado.

Los resultados mostraron diferencias significativas en la conciencia fonológica en función del nivel de desarrollo lector entre los grupos, considerando conciencia fonológica, silábica y fonémica. Se detectó a aproximadamente el 18 % de los participantes (un total de 53 alumnos) con dificultades, el 55 % niños, y el 45 % niñas. Determinaron que sus resultados son relevantes por cuanto indican que conviene la realización de intervenciones cuando los problemas con la lectura tengan que ver con el conocimiento fonológico. La

secuencia de desarrollo encontrada permite establecer actividades para entrenar al alumnado con dificultades de aprendizaje de la lectura.

La investigación titulada *Conciencia fonológica, Educación, desarrollo próximo, lectoescritura, habilidades, conocimiento* realizada por Poveda (2011), tuvo como propósito, reconocer la conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo para la adquisición de la lectura en los niños preescolares en una institución educativa de la localidad de Chía (Bogotá). Se desarrolló un estudio de caso, se diseñó y aplicó una entrevista semi-estructurada a docentes de la primera infancia, se realizaron diarios de campo, empleándose la metodología de grupo focal.

Los resultados muestran que las maestras desconocen la teoría de Vigotsky como andamiaje para escenarios pedagógicos que favorezcan el desarrollo de aprendizajes asociados al tema de la adquisición de la lectura y la conciencia fonológica no la reconocen como habilidad metalingüística en la adquisición de los procesos lectores. Asimismo, el estudio reporta que las maestras enseñan la adquisición de los procesos lectores desde la metodología tradicional, donde se evidencia el método sintético. También las profesoras utilizan el método analítico también se llamado como método global.

Mondragón (2015), realizó la investigación titulada *Recuperación lectora basada en la conciencia fonológica: una evaluación de impacto con profesores de zona rural*, cuyo propósito general fue evaluar el impacto de un programa de recuperación lectora basado en la conciencia fonológica y dirigido a profesores de básica primaria y docentes en formación de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón, Cundinamarca. El enfoque de investigación es mixto, con un proyecto de tendencia cualitativa y diseño metodológico de corte evaluativo.

La investigación hace aportes a nivel de capacitación de profesores de básica primaria del sector oficial en el área rural en el tema de la lectura. La capacitación tiene relación directa con la manera como los profesores se apropiaron de los postulados teóricos de la conciencia fonológica y de los programas que se derivan de su aplicación, con el fin de conocer los procedimientos de orden cognitivo asociados a la lectura como fundamento para recuperar los procesos lectores.

Etchepareborda y Habib (2001), en su artículo *Bases Neurobiológicas de la Conciencia Fonológica: su Compromiso en la Dislexia*, hacen un abordaje teórico sobre las estructuras cerebrales relacionadas a la conciencia fonológica y sus implicaciones en la dislexia. Los autores evidencian a través de la revisión de diferentes estudios la relación de diversas variables con la dislexia, entre las cuales las más importantes son: el desarrollo atípico de las estructuras cerebrales (asimetrías cerebrales), la presencia de un defecto básico en la segmentación y la manipulación de los fonemas (hipótesis fonológica), los mecanismos visuales de la lectura (hipótesis del sistema magno) y la participación de un sistema de integración múltiple con el compromiso en la detección de estímulos con rápida sucesión temporal (teoría del procesamiento temporal).

Entre los procesos cognitivos, cuya relación con las dislexias ha sido estudiada por diversos investigadores, figuran la percepción visual, el movimiento ocular, la asociación visuo-auditiva, el reconocimiento auditivo, el procesamiento fonológico, la memoria visual, la memoria auditiva, la expresión oral, el reconocimiento auditivo y los procesos verbales superiores. Sin embargo, no todos ellos se encuentran en el mismo nivel cognitivo.

Los resultados favorables en la capacidad de discriminación y de reproducción de una secuencia de dos consonantes, tras generar artificialmente una lentificación de cada

elemento de un grupo de consonantes, ocasionó la puesta en marcha de una terapia por el alargamiento de los tiempos de exposición de los estímulos.

Galindo (2002) presenta la investigación titulada *La Detección Temprana de los Problemas de Aprendizaje: Un Estudio Longitudinal* para optar al grado de doctor. La investigación tiene como propósito desarrollar un instrumento de rastreo para identificar niños en edad preescolar en riesgo de presentar problemas de aprendizaje. Se desarrolló un cuestionario de 40 reactivos tipo Likert sobre características de los alumnos para ser aplicado a maestros. Se aplicaron 760 cuestionarios a 85 profesores de 10 escuelas privadas bilingües de los cursos Kinder I, Kinder II, Preprimaria y primero de Primaria de la Ciudad de México.

En el análisis psicométrico se determinó que 39 de los reactivos poseían un buen nivel discriminativo ($>.2$), y una elevada confiabilidad ($\text{Alpha}=.94$). Se estableció que existía una validez concurrente adecuada ($R=.53$ a $R=.63$) y se realizaron diversos estudios de análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Se determinó que una versión de 21 reactivos explica el mismo porcentaje de información que la versión original, y que mide un constructo general de aptitud académica compuesto por cuatro dimensiones interrelacionadas: a) Atención y persistencia; b) Interacción escuela-hogar; c) Desempeño en el aula; y, d) Motricidad y habla.

Se realizó una segunda fase de la investigación tres años después para medir la capacidad predictiva a largo plazo del instrumento, su capacidad de clasificar adecuadamente a los niños "en riesgo" de presentar problemas de aprendizaje. Y se buscó establecer la eficiencia del instrumento comparando ésta con la reportada por otras pruebas

utilizadas para el mismo fin. Se estableció que los mejores predictores del rendimiento académico son los factores de "Atención y persistencia" y "Desempeño en el aula".

De los Reyes, Carlos; Lewis, Soraya; Mendoza, Carolina; Neira, Diana; León, Alexandra y Peña, Diana en su investigación titulada *Estudio de Prevalencia de Dificultades de Lectura en Niños Escolarizados de 7 Años de Barranquilla (Colombia)* publicada en el año 2008, establecen el nivel de prevalencia de las dificultades en la lectura en 112 niños de siete años, pertenecientes a 4 colegios privados no bilingües de estrato socioeconómico medio-alto de la ciudad de Barranquilla.

Para esta investigación se utilizaron como instrumentos de evaluación el Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA), la Escala Abreviada de Inteligencia de Wechsler - Revisada (WISC-R Abreviado) y la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). Logrando determinar que la prevalencia de dificultades de lectura en la población de estudio fue de 3.32%. En este estudio, se evidenció que las mayores deficiencias se encontraron en las pruebas de precisión, velocidad y conciencia fonológica.

González, Martín, y Delgado, publicaron en el año 2011 el estudio titulado *Intervención Temprana de la Lectoescritura en Sujetos con Dificultades de Aprendizaje*, el cual tiene como objetivo analizar los efectos de un programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito en edades tempranas en sujetos con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje. Su finalidad consistía en priorizar y sistematizar la lectoescritura y fomentar sistemáticamente el conocimiento fonológico, el desarrollo fonológico, semántico y morfosintáctico en el currículo escolar.

La muestra está formada por 56 alumnos de habla castellana, pertenecientes a cinco colegios de Málaga capital (España), de zonas socioculturales medias y con riesgo de

dificultades de aprendizaje, es decir sujetos sin discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales y con un rendimiento académico, lenguaje oral, lenguaje escrito y razonamiento matemático bajo (inferior al percentil 25) en edades tempranas. El diseño es longitudinal de medidas repetidas, con cuatro fases de evaluación y tres de intervención, dos variables de estudio (Rendimiento de Lectura y Rendimiento de Escritura) y dos grupos de sujetos (Grupo Instruido y Grupo no Instruido). Se evaluaron los sujetos desde que comenzaron el 3er curso de Educación Infantil (cinco años) hasta que terminaron el 2º curso de Educación Primaria (siete años).

Los resultados obtenidos indicaron mejores puntuaciones en lectura y en escritura a lo largo de todas las evaluaciones y un avance significativamente mayor en el Grupo Instruido. Los resultados demostraron la eficacia a largo plazo de la intervención temprana, sistemática y planificada del lenguaje escrito a través de componentes psicolingüísticos en sujetos con riesgo de dificultades de aprendizaje.

5.2. Marco Conceptual

Es entendida la lectura como un proceso cognitivo cuyos prerrequisitos se encuentran mediados por diferentes estructuras cerebrales. Dentro de los prerrequisitos más relacionados con los procesos lectores se han encontrado el procesamiento fonológico, la denominación automatizada rápida, la automaticidad motora, la percepción del habla y la memoria a corto plazo (Savage et al, 2005; Urquijo, 2006). Así mismo, las habilidades fonológicas, que se relacionan con la conciencia fonológica, que a su vez incluye la conciencia fonémica, permiten la discriminación y articulación de los sonidos del habla (Goswami, 2003). Dicha conciencia fonémica permite la manipulación de los fonemas; separándolos, contándolos, identificándolos o cambiando su orden dentro de una palabra.

Para Rosselli et al. (2006), la lectura exige, además, una serie de habilidades de tipo cognitivo como son la atención, memoria, lenguaje y abstracción.

5.2.1. Conciencia fonológica. La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que permite reflexionar sobre la propia lengua, lo que no incluye necesariamente sus funciones comunicativas. Definiéndose como la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla, abarcando las habilidades para identificar, segmentar, combinar o modificar de manera voluntaria, las unidades subléxicas de las palabras compuestas por las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas (Defior, 1996; Gutiérrez, y Diez, 2018).

La conciencia fonológica está formada por diferentes *componentes* o subdestrezas, los cuales presentan distintos niveles de complejidad que vienen determinados por el tipo de unidad lingüística sobre la que se efectúe la acción por parte del sujeto y de los procesos que se realicen sobre ella (Bravo, 2004; Gutiérrez, y Diez, 2018). Defior (1996) distingue 15 procesos diferentes, que van desde reconocer cuál palabra es más larga, hasta invertir sílabas o inventar escritura. Los diferentes componentes o “Tareas Tipo” como los llamó en su momento Defior (1996) son:

Duración acústica. En este componente los niños pueden diferenciar si la pronunciación de una palabra es más larga que la de otra. Los niños pre-lectores por lo general no son capaces de realizar esta actividad correctamente tendiendo a contestar al azar, mientras que los niños de primer curso responden mucho mejor. La tendencia de los niños era utilizar un criterio perceptivo visual y juzgar por el tamaño del objeto (Defior, 1996; Ferreiro y Teberosky. 1979; Kolinsky, Cary y Morais. 1987; Lundberg y Torneus. 1978; Lundberg, Frost y Petersen, 1988; Rozin et al. 1974).

Identificación de palabras. Consiste en reconocer las palabras de una frase que se presenta oralmente. La respuesta puede ser mediante palmadas, contándolas, señalándolas con fichas, etc. (Berthoud-Papandropoulou, 1978; Content, Kolinsky, Morais y Bertelson, 1986; Defior, 1996; Ferreiro y Teberosky, 1979; Lundberg et al. 1988).

Reconocimiento de unidades. La tarea consiste en identificar la presencia o no de una unidad de habla en una palabra. La unidad puede estar en posición inicial, media o final. En el caso de los fonemas estos pueden ser consonánticos o vocálicos (Bradley y Bryant, 1983, 1985; Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián, 1991; Calfee, Lindamood y Lindamood, 1973; Defior 1996; Maldonado y Sebastián, 1987; Marsh y Mineo, 1977; Sánchez, Rueda y Orrantia, 1989; Skjelfjord, 1976; Treiman, 1985).

Rimas. Se refiere a la sensibilidad que tienen los niños a la rima identificando las semejanzas de los sonidos de las palabras (Blachman, 1983; Calfee, Chapman y Venezky, 1972; Defior, 1996; Lenel y Cantor 1981; Lundberg, Olofsson y Wall 1980; Lundberg et al. 1988; Maclean, Bryant y Bradley, 1987); Stanovich, Cunningham y Cramer, 1984; Yopp, 1988).

Clasificación de palabras. Los niños pueden reconocer si dos o más palabras comparten una unidad inicial, final o media. La complejidad de la tarea es mayor si en lugar de pedir simplemente que reconozcan las similitudes, la tarea demanda que expliciten el segmento común (Bowey y Francis, 1991; Bradley y Bryant, 1978; 1983; 1985b; Defior, 1990: 1996; Kirtley, Bryant, Maclean y Bradley, 1989; Sánchez et al. 1989; Stanovich et al. 1984; Stuart-Hamilton 1984; Wallach y Wallach, 1976).

Combinar unidades. Los niños pueden encontrar una palabra a través de la combinación de una serie de unidades proporcionadas oralmente, de una en una, con una cadencia de un segundo (Chall, Roswell y Blumenthal, 1963; Fox y Routh, 1976;

Goldstein, 1974, 1976; Helfgott, 1976; Lundberg et al. 1980; 1988; Perfetti, Beck, Bell y Hughes, 1987; Torneus, (1990; Williams, 1979; 1980).

Aislar unidades. La tarea consiste en pronunciar una unidad aislada de una palabra ya sea sílaba o fonema, que puede encontrarse en posición inicial, media o final (Defior, 1996; Fox y Routh 1976; Stanovich et al. 1984; Wallach y Wallach 1976, Williams 1979, 1980; Yopp (988).

Contar unidades. El niño puede señalar cada una de las unidades de una palabra ya sean sílabas o fonemas presentadas de forma oral, a través de la utilización de diferentes estrategias o herramientas como las palmadas, pitos, cruces, fichas, bloques manipulables, golpes con un lápiz, etc. (Calfée et al. 1973; Defior 1996; Hakes 1980; Liberman, 1973; Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter, 1974; Lundberg et al. 1980, 1988; Mann 1986; Perfetti et al. 1987; Rueda, Sánchez y González 1990; Tunmer y Nesdale 1985; Tunmer, Herriman y Nesdale 1988; Yopp 1988; Zifcak 1981).

Descomponer en unidades. Consiste en pronunciar en orden todas y cada una de las unidades de una palabra (sílabas o fonemas). La complejidad varía según la longitud de las palabras, su familiaridad y la estructura de las sílabas que las componen (Calfée et al. 1973; Content et al. 1986; Defior 1996; Fox y Routh 1980; Goldstein 1976; Helfgott 1976; Lundberg et al. 1980; Morais, Cluytens y Alegria 1984; Patel y Soper 1987; Rosner y Simon 1971; 1975; Share, Jorm, Maclean y Matthews 1984; Skejelfjord 1976; Williams 1980).

Añadir unidades. Consiste en añadir una unidad determinada (sílaba o fonema) a una palabra dada. La unidad puede añadirse en posición inicial, media o final. Es una tarea que realizan frecuentemente los niños cuando juegan a hablar con un “lenguaje secreto”, que consiste en añadir una palabra o sílaba a cada palabra. Para poder llevarla a cabo tienen que

delimitar previamente cada palabra (Defior, 1996; Jiménez y Artiles, 1990); Maldonado y Sebastián 1987; Morais, Bertelson, Cary y Alegría, 1986; Rueda et al. 1990; Sánchez et al. 1989).

Sustituir unidades. Consiste en pronunciar una palabra, sustituyendo una unidad inicial, media o final por otra (Alegría, Pignot y Morais, 1982; Bruce, 1964; Defior 1996; Stanovich et al. 1984; Wimmer, Landerl, Linortner y Hummer 1991).

Suprimir unidades. La tarea consiste en presentar oralmente una palabra y pedir que se pronuncie eliminando una unidad (sílabo o fonema) dada. La posición de la unidad a omitir puede ser inicial, media o final. En el caso de los fonemas, se pueden suprimir sonidos vocálicos o consonánticos (Alegría y Morais, 1979; Bruce, 1964; Calfee, 1977; Calfee et al. 1972; Content et al. 1986; Defior, 1996; Fox y Routh, 1984; Lundberg et al. 1988; Maldonado y Sebastián, 1987; Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979; Morais et al. 1984; Perfetti et al. 1987; Read, Zhang, Nie y Ding, 1986; Rosner, 1975; Rosner y Simon, 1971; Rueda et al. 1990; Stanovich et al. 1984).

Especificar la unidad suprimida. La tarea consiste en que al oír una palabra, el niño determinará qué segmento se ha suprimido (sílabo o fonema) al pronunciarla de un modo incompleto (Defior, 1996; Stanovich et al. 1984).

Invertir unidades. La tarea consiste en repetir una palabra, que se ha dado oralmente, invirtiendo el orden de sus unidades (sílabas o fonemas). Esta es una tarea que implica cierto grado de memoria para ser ejecutada, por lo que en general, se lleva a cabo con éxito cuando ya se ha iniciado a la lectura (Alegría y Morais, 1979; Alegría et al. 1982; Byrne y Ledez, 1983; Defior, 1996; Lundberg et al. 1980; Mann, 1984; Rueda et al. 1990; Yopp, 1988).

Escritura inventada. Consiste en pedir a niños de la etapa de educación infantil, que todavía no han empezado el aprendizaje sistemático de la lectoescritura, que escriban una serie de palabras. En esta tarea los niños muestran su habilidad para analizar los sonidos que componen el habla (Defior, 1996; Mann, Tobin y Wilson, 1987; Read, 1986; Zifcack, 1981).

Como se ha mencionado con anterioridad, los procesos fonológicos incluidos dentro de las habilidades fonológicas se desarrollan en distintos niveles de complejidad cognitiva, que van desde un nivel de sensibilidad para reconocer los sonidos que distinguen las palabras hasta otros de mayor complejidad, que intervienen al segmentarlas o pronunciarlas omitiendo o añadiéndoles fonemas (Gutiérrez, y Díez, 2018). Según Defior (2004) existiría una secuencia universal en el desarrollo de la conciencia fonológica que iría desde las unidades más grandes a las más pequeñas.

Treiman (1991) propuso un modelo jerárquico y acotado, que incluye tres niveles en el proceso de adquisición de la conciencia fonológica, y que son: la conciencia silábica, la conciencia intrasilábica y la conciencia fonémica (Bizama, Arancibia y Sáez, 2011; Defior y Serrano, 2011). En estos niveles se incluyen las distintas unidades subléxicas (sílabas, rimas, ataques y fonemas).

La *conciencia silábica* hace referencia a la habilidad de segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra. La *conciencia intrasilábica* se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes de *onset* y rima. Y la *conciencia fonémica* se corresponde con la habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla, lo que conlleva darse cuenta de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas o unidades mínimas no significativas (fonemas).

5.2.2. Procesos implicados en la lectura. La lectura implica la transformación de los símbolos escritos de un texto en palabras, involucrando habilidades de identificación de letras, habilidades fonológicas, habilidades en el uso de grafemas, habilidades de secuenciación y en memoria a corto plazo (Kolb y Whishaw, 1999). Según Pérez, M. (2003 citado por De los Reyes et al., 2007):

Este proceso se encuentra conformado por múltiples componentes perceptivos lingüísticos y cognitivos, estructurados en tres niveles: decodificación, comprensión y metacognición, a partir de los cuales el lector obtiene información a través de los símbolos escritos que analiza y comprende, dentro de un determinado contexto. (p.38)

Investigadores como Defior y Tudela (1994) distinguen dos niveles en el proceso de la lectura:

El primero alude estrictamente a los procesos implicados en reconocer y atribuir un significado a las palabras escritas, es lo que se adquiere al aprender a leer, y por tanto un lector capaz debe realizar estas operaciones o habilidades de reconocimiento de palabras con precisión y rapidez.

El segundo implica operar con esos significados léxicos hasta alcanzar la interpretación completa del texto o la comprensión lingüística, por lo que es una habilidad que interviene tanto en la comprensión de mensajes orales como escritos.

Por su parte Cuetos (1990) establece que los procesos que un lector pone en práctica desde que percibe un conjunto de signos, símbolo o grafías hasta que construye en su mente el mensaje que se encuentra representado en el texto son:

a. *Procesos perceptivos.* A través de los cuales se extrae información de las formas de las letras y de las palabras. Esta información permanece durante un breve instante en la

memoria icónica, que se encarga de analizar visualmente los rasgos de las letras y de distinguirlas del resto (Cuetos, 1990).

b. Procesos de acceso al léxico. Permiten acceder al significado de las palabras. La mayoría de los especialistas admiten que existen dos vías o rutas para el reconocimiento de las palabras. Lo cual es conocido como la teoría de la doble vía (Coltheart, 1978) cuya premisa fundamental es que hay dos vías (Léxica y Fonológica) independientes y complementarias de acceder al significado de las palabras escritas.

La *vía léxica o directa*, conecta directamente la forma visual u ortográfica de la palabra con su representación interna en el almacén léxico (significado). Esta ruta sólo puede ser usada cuando se hace lectura de palabras que ya forman parte del léxico visual, es decir, aquellas que son conocidas previamente. Es importante además entender que la vía léxica requiere que el lector haya sido capaz de reparar y memorizar los patrones de letras que distinguen unas palabras de otras, lo que es consecuencia de la experiencia repetida con esas palabras escritas. La lectura por esta ruta supone varias operaciones:

- 1) Análisis visual de la palabra.
- 2) El resultado de este análisis se transmite a un almacén de representaciones ortográficas (léxico visual) donde se identifica esa palabra.
- 3) La unidad léxica activada a su vez activará la correspondiente unidad de significado situada en el sistema semántico. En este sistema se encuentran los significados de las palabras, es decir los conceptos. Es único para todas las palabras independientemente de la modalidad por la que se accede, sea visual, auditiva, pictórica, etc. (Coltheart, 1978; mencionado en Jiménez y Ortiz, 1995).

La *vía fonológica o indirecta*, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado.

Por tanto requiere de la existencia de un léxico auditivo, donde se almacenarían las representaciones sonoras de las palabras. A través de esta vía, se pueden leer tanto palabras familiares como pseudopalabras. En síntesis este proceso comprende tres mecanismos:

(Coltheart, 1986; citado por Muñoz, 2002)

- 1) Análisis grafémico: se encarga de separar los grafemas que componen la palabra
- 2) Asignación de fonemas: se asigna a cada grafema el sonido correspondiente.
- 3) Unión de los fonemas: se combinan los fonemas generados para producir una pronunciación conjunta.

c. Procesos sintácticos. Una vez reconocidas las palabras, se necesita realizar procesos que impliquen la comprensión de mensajes. Las palabras aisladas permiten activar significados que se tienen almacenados en la memoria pero no transmiten mensajes. Para poder proporcionar alguna información nueva es necesario que esas palabras se agrupen en una estructura superior como es la oración. Por tanto, cuando se lee, además de reconocer las palabras se tiene que determinar el papel que cada palabra juega dentro de la oración. Para ello se necesita disponer de un conocimiento sintáctico. El lector debe conocer las claves sintácticas de su lengua para determinar la estructura de las oraciones que está leyendo. A este conocimiento, se le llama estrategias de procesamiento sintáctico.

d. Procesos Semánticos. Una vez asignados los papeles sintácticos comienza el último proceso, cuya misión es la de extraer el significado del texto, e integrar ese significado en el resto de conocimientos almacenados en la memoria para poder hacer uso de esa información, es entonces cuando se considera terminado el proceso de comprensión. Siguiendo a Cuetos (1990 y 1996), la comprensión de textos es un proceso complejo que exige del lector dos importantes tareas: la extracción de significado y la integración en la memoria.

La comprensión del texto surge como consecuencia de la acumulación de información que van aportando las oraciones. Este conjunto forma una red de proposiciones que van a constituir la base del texto (Kinstch y Van Dick, 1978). No obstante, habrá oraciones que van a aportar información relevante para la comprensión global del texto y otras oraciones sólo aportarán detalles.

Una vez que se ha comprendido el texto, es necesario que se integre en la memoria del lector. Y esto será posible siempre que se establezca un vínculo entre la información que el lector ya posee y la nueva información que ha comprendido. En este momento los conocimientos previos que poseen los sujetos adquieren una importancia relevante; puesto que, cuantos más conocimientos se poseen sobre un tema, mejor se podrá comprender y mayor facilidad se tendrá para retenerla. A través de la información que el lector va adquiriendo, se va creando una estructura mental que le permitirá ir más allá de lo que aparece explícito en el texto. De tal forma que será capaz de realizar Inferencias.

e. Procesos Ortográficos. Se refieren a la comprensión de las reglas arbitrarias de escritura y al conocimiento de la ortografía correcta de las palabras. Estos procesos, si bien contribuyen a una mayor eficacia en la lectura de palabras, a la hora de asignar significados, son particularmente importantes para la escritura.

f. Memoria de trabajo. Es la capacidad para retener información a la vez que se va procesando la nueva que va llegando. En el caso de la lectura implica que se deben retener las letras, palabras o frases leídas mientras se decodifican las que siguen en el texto. Aunque no es específica de la lectura, es de particular importancia, ya que está presente en la mayoría de los aspectos anteriores.

Durante las etapas iniciales de la adquisición de la lectura se producen considerables cambios en la retención y manipulación de la información de la memoria de trabajo

(Navalón, Ato, y Rabadán, 1989). Así mismo, se ha relacionado a la memoria de trabajo con la comprensión de la lectura, incrementando la capacidad para hacer inferencias, debido a que las palabras que van cobrando sentido, pasan de manera automática a la memoria a largo plazo. Por consiguiente, a mejor capacidad en memoria de trabajo, mejores resultados en la comprensión lectora (Torres, Zuluaga, y Varela, 2016).

5.2.3. Neurolingüística. La neurolingüística según Peng (1985, citado por Silva, 1986, p.40) “tiene que ver con el estudio de las funciones del lenguaje en relación al funcionamiento y organización de los procesos cerebrales”, siendo un campo interdisciplinar que combina los estudios de la neurología y la lingüística. La neurolingüística, tiene en gran consideración el desarrollo del lenguaje y del habla así como sus prerequisites en la evolución de las especies y usa como fuente de información en la actualidad la medición de la actividad cerebral durante la actividad del lenguaje en cerebros sanos y con daño a través de la tomografía computacional, la resonancia magnética, la encefalografía entre otros, (Ahlsén, 2006) brindando aportes considerables en el estudio del lenguaje a través de la neurociencia.

5.2.4. Bases neurológicas de la lectura. El lenguaje escrito constituye una de las adquisiciones más complejas del sistema nervioso humano. En él participan, además de los lóbulos cerebrales, el cerebelo, los ganglios basales y el sistema periférico. De modo muy esquemático, la habilidad lecto-gráfica requiere la participación de dos formas de aprendizaje: una, esencialmente cognitiva que explica las funciones léxica y semántica; y otra, motora que describe los actos finos y precisos implicados en la escritura (Puente, A. y Ferrando, M. 2000).

El aprendizaje de la decodificación lectora depende de procesos que operan en el ámbito superficial o periférico y que permiten efectuar la recepción de la información; de otros procesos que están en un nivel central de comprensión del significado, y de otros que se encuentran en un nivel intermedio, cuya función es reconocer verbalmente, retener y transformar los signos gráficos. Desde un punto de vista neuropsicológico, cada uno de ellos responde a las actividades de áreas cerebrales diferentes (áreas primarias y secundarias), que procesan un segmento de la información, y también responde a la actividad integrada de regiones más amplias (áreas terciarias o de asociación). Dentro de las áreas relacionadas con la conciencia fonológica se pueden encontrar las siguientes (Etchepareborda, y Habib, 2001):

El lóbulo parietal, que cumple la función de producción fonológica y comprensión del significado.

El lóbulo temporal, que se encarga de la decodificación de fonemas de pseudopalabras y de palabras, la percepción de la segmentación fonémica (segmentar las palabras en sus fonemas), memoria fonológica y manipulación de la información fonológica.

El lóbulo frontal, giro frontal inferior izquierdo, relacionados con la percepción del habla y el procesamiento acústico.

El Lóbulo occipital, sistema magno, sistema parvo, relacionados con el procesamiento visual de letras, inhibición de movimientos sacádicos, sensibilidad al contraste, percepción del movimiento, descodificación perceptiva de los signos gráficos, memoria visual, procesamiento visual ortográfico.

El Tálamo óptico, núcleos medio y posterior que cumplen la función de nominación, memoria, vigilancia verbal.

La Red neuronal para el procesamiento temporal relacionada con la capacidad para procesar cambios rápidos de estímulos (visuales o auditivos).

La Red neuronal para el procesamiento fonológico de las palabras impresas, relacionada con el proceso de transformación del código gráfico en el código verbal, codificación fonológica (decodificación de pseudopalabras y segmentación de palabras), memoria fonológica de corta y larga latencia, relación correcta y rápida de las letras con sus respectivos fonemas, velocidad de evocación y procesamiento ortográfico.

La Red neuronal para la conciencia fonológica, relacionada con la capacidad para ejecutar operaciones mentales sobre el output del mecanismo de percepción del habla (dominio fonológico, memoria operacional a corto término o memoria de trabajo, y velocidad de nominación), funciones ejecutivas prefrontales, estrategias de procesamiento fonológico, comprensión lectora, pensamiento verbal abstracto e inteligencia.

En cuanto a la lectura como tal, describiendo de manera simplificada, se activan los lóbulos occipitales (receptores visuales) y otros como el frontal, el temporal y el parietal izquierdo, donde se sustentan funciones importantes del lenguaje relacionadas con el reconocimiento de palabras, los significados y el almacén léxico. Cuando se lee en voz alta, por ejemplo, además de las estructuras ya mencionadas, también participan otras del hemisferio derecho y el cerebelo los cuales tienen funciones articulatorias y prosódicas (Puente, y Ferrando, 2000).

Áreas cerebrales del lenguaje. Para un gran porcentaje de la población (87%), el lenguaje se asienta en una zona amplia del hemisferio izquierdo; mientras que para un pequeño porcentaje (8%) se localiza en el hemisferio derecho y el resto (5%), lo distribuye en ambos hemisferios, sin una clara definición. Debido a la lateralización del lenguaje llevó a pensar que el hemisferio izquierdo era el dominante, aunque se ha comprobado que la

lateralización del lenguaje no siempre coincide con la lateralidad manual (Narbona, 1996). La tendencia entre los especialistas, hoy día, es a dejar de lado el concepto de hemisferio dominante y a considerar que ambos hemisferios son preponderantes, dependiendo de la función.

Áreas de la comprensión del lenguaje. Las señales acústicas (fonemas, palabras) son transformadas en el oído interno en señales bioeléctricas, las cuales son conducidas por el nervio acústico hasta el Sistema Nervioso Central, específicamente al área auditiva primaria (gyrus de Heschl). El área de la audición primaria se ubica en la parte superior de los lóbulos temporales, en la profundidad de la cisura de Silvio. Cuando la señal llega a esta zona es cuando se interpreta como un sonido. Sin embargo, para interpretarse como parte del lenguaje, debe activarse el área de Wernicke formada por el planum temporale y una parte de la primera circunvolución temporal, en el hemisferio izquierdo (Puente, y Ferrando, 2000).

A través del cuerpo caloso, el área de Wernicke recibe información de las señales que provienen del gyrus de Heschl derecho. La activación del área de Wernicke permite reconocer los fonemas, como parte fundamental del lenguaje. Para asignar a los fonemas categoría simbólica, se han de activar otras dos zonas del hemisferio izquierdo: el gyrus supramarginal para el análisis morfosintáctico y el pliegue curvo para el análisis semántico. El pliegue curvo es también la zona donde se realiza la correspondencia de significantes y significados, tanto para la lengua oral como para la lengua escrita. Su función de córtex terciario asociativo plurisensorial comprende además la identificación de gnosias visuales, táctiles y auditivas no verbales (Puente, y Ferrando, 2000).

Áreas de la expresión del lenguaje. La elaboración del habla necesita a su vez otros procesos como la formulación y programación motriz que finaliza en el acto

fonoarticulatorio para la producción del habla. El área implicada en este acto es la parte inferior del lóbulo frontal, por delante de la cisura de Rolando. En el tercio posterior de la tercera circunvolución frontal izquierda se encuentra el área de Broca con dos partes importantes. Una anterior, denominada pars triangularis cuya misión es formular el esquema práxico del mensaje verbal. Otra posterior, denominada pars opercularis, que da el orden de emitir el movimiento adecuado para producir los fonemas de las palabras. Otras zonas cerebrales implicadas en la expresión son el área prefrontal, el área motora suplementaria y los ganglios de la base. La prosodia depende del hemisferio derecho (Puente, y Ferrando, 2000).

5.2.5. Neurodesarrollo y conciencia fonológica. Se considera que la conciencia fonológica se manifiesta entre los 3 y 7 años de edad (Etchepareborda, et al. 2001). Sin embargo, Jiménez y Ortiz (2000), señalan que no existe un claro consenso en el desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica, de modo que hay autores que consideran que su aparición tiene lugar en torno a la edad de 4 o 5 años mientras que otros la sitúan alrededor de los 6 o 7 años (Gutiérrez, y Díez, 2018). Por su parte Anthony y Francis (2005) afirman que se desarrolla en un periodo más amplio comprendido entre los 4 y los 8 años de edad y va desde la conciencia silábica hasta el manejo de las habilidades fonémicas.

Bizama, Arancibia y Sáez (2012) resaltan la importancia de las primeras edades para el desarrollo de la conciencia fonológica, principalmente desde los 4 años hasta el primer grado de básica primaria. Sin obstante, para Defior y Serrano (2011) si bien los niños a los 4 años ya pueden manipular las unidades silábicas, aún no son capaces de reflexionar y manipular las unidades más pequeñas hasta que alcanzan los 6 o 7 años de edad.

5.2.6. Funciones ejecutivas y la lectura. Diferentes autores mencionan que las funciones ejecutivas se encuentran constituidas por: Inhibición, planificación, flexibilidad, memoria de trabajo, inhibición, autocontrol y metacognición (Fuster, 1989; Pennington & Ozonoff, 1996; Roberts & Pennington, 1996; Gioia, Isquith, Retzlaff, & Espy 2002). Múltiples investigaciones evidencian que existe una relación directa entre función ejecutiva y competencia lectora inicial (Peralbo, Brenlla, Fernández, & Mayor, 2012).

El trabajo de Willcutt, et al. (2005) demostró que los sujetos con dificultades en la lectura exhiben déficit pronunciados en todas las medidas de habilidades de lectura y del lenguaje, así como debilidad significativa en las medidas de memoria de trabajo verbal, velocidad de procesamiento e inhibición de respuestas. Swanson (1999) encontró que los lectores con dificultades de aprendizaje presentan limitaciones en el bucle articulatorio y en el sistema de memoria de largo plazo, además de sufrir problemas de procesamiento ejecutivo inespecíficos en problemas de lectura comprensiva.

Swanson, Zheng y Jerman (2009) en su meta-análisis sobre memoria a corto plazo, memoria operativa y dificultades de lectura concluyen que en la base de las dificultades de lectura se puede encontrar un modelo de déficit verbal en el que se fracasa al utilizar eficientemente los recursos tanto del sistema ejecutivo como fonológico. Esta idea de que las funciones ejecutivas pueden estar relacionadas con las dificultades de lectura, pero también con las actividades de segmentación, lleva a pensar que ambas estarían altamente intercorrelacionadas. También en otros trabajos como el de Connors (2009) se encuentra una relación importante entre control atencional y comprensión lectora, lo que permite pensar que el control inhibitorio se suma a las habilidades de decodificación y de comprensión para explicar el rendimiento en comprensión lectora.

En el estudio realizado por Willoughby, Kupersmidt y Voegler (2012) con niños preescolares se encuentra que existe una correlación significativa entre control inhibitorio y motor y el desempeño en pruebas de lectura, escritura y matemáticas incluso utilizando el rendimiento escolar como co-variable. Así mismo Locascio, Mahone, Eason y Cutting (2010) consideran que hay suficiente evidencia sobre la contribución de las Funciones Ejecutivas a la comprensión lectora. Por su parte, Monette, Bigras y Guay (2011) en un estudio realizado con niños preescolares, habían encontrado que las funciones ejecutivas (control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo) estaban asociadas con las habilidades de lecto-escritura y matemáticas.

5.2.7. Dificultades para el aprendizaje de la lectura. Resulta complejo identificar problemas en la lectura en edades tempranas ya que no es hasta más avanzada la edad cuando se muestran de manera más evidente dichas dificultades. La consolidación de la lectura y escritura no se da en este periodo. El aprendizaje se inicia en la educación infantil pero realmente se completa a lo largo de la educación primaria, dentro de este periodo escolar, las dificultades se harán más evidentes en tercero de primaria. Pero a pesar de no poder establecer un diagnóstico fidedigno a estas edades, si se puede detectar aquellos niños que presentan signos de riesgo.

Hay que tener en cuenta que no todos los niños que presenten indicadores de riesgo desarrollarán algún tipo de trastorno del aprendizaje, dado que cada niño tiene un ritmo madurativo propio. Pero cuando se logra determinar que ciertas características del desarrollo no se asumen en el intervalo esperado, se debe estar atento y observar de cerca su evolución. Celdrán y Zamorano (2012) señalan que los signos de riesgo que deben considerarse son: Retraso en el habla; Dificultad para producir distintos sonidos; Dificultad para asociar letra sonido; Pobreza para formular su pensamiento; Retraso psicomotor;

Falta de sentido y direccionalidad; Dificultad para seguir una secuencia; Dibujo pobre; Poca motivación para el trabajo; Rechazo a la escuela; Trastornos de la atención (con o sin hiperactividad) y Dificultad en las habilidades que requieren organización.

Ahora bien, los niños que presentan problemas o retrasos para el aprendizaje tienen dificultades que implican el uso adecuado y efectivo del código fonológico, dificultades que parecen reflejar un déficit más básico en la elaboración de las representaciones fonológicas de las palabras, resultando deficiente, imprecisas e inespecíficas. Por ello, desde un principio estos niños se hallan en desventaja en el proceso de adquisición del principio alfabético y en el mantenimiento de la memoria de las correspondencias grafema-fonema (Bradley, y Bryant, 1985 citado por Reyes, Alatorre, Mendoza y Durand, 2014)

Cuando el componente fonológico del lenguaje presenta fallas, es más difícil construir el grado de conciencia fonológica que se necesita para el aprendizaje de la conversión grafema-fonema. Por ello, los procesos cognitivos que conforman la conciencia fonológica muestran mayor variabilidad común con el aprendizaje inicial de la lectura, y en algunos su nivel de desarrollo es determinante para su éxito o fracaso en el aprendizaje de la lectura. Por lo que en definitiva, parece claro que la conciencia fonológica desempeña un papel importante en el desarrollo de la lectura y en la explicación de sus dificultades (Stanovich, K. 2000; Etchepareborda, 2003; Aguilar, et al. 2011).

5.2.8. Detección Temprana de las dificultades de la conciencia fonológica. Se ha evidenciado que “el éxito del tratamiento para los problemas del aprendizaje como el de la lectura está directamente relacionado con la edad en que se detecta este problema. La mayoría de los problemas de aprendizaje no son detectados en los primeros años, por lo que cuando se trata de resolverlos, las probabilidades de hacerlo se ven reducidas” (Galindo, 2002, p.22). El problema reside en que las dificultades en la lectura se evidencian hasta el

tercer año de escolaridad, de allí la importancia en la detección de la conciencia fonológica como prerequisite fundamental para el aprendizaje de la lectura.

Lichtenstein e Ireton (1983) consideran que la identificación temprana supone ventajas y puede considerarse como una práctica responsable y sólida, siempre y cuando se cumplan tres supuestos: Que la identificación temprana produzca efectos positivos; Que los niños con problemas pueden ser identificados con exactitud de manera temprana; y que los programas de identificación e intervención temprana puedan implementarse sin costos excesivamente altos.

Los programas de identificación temprana pueden llevarse a cabo de diferentes maneras. Comúnmente se utilizan los sistemas de rastreo, que pueden ser: masivos, o selectivos. En el primer caso, el rastreo se lleva a cabo con todos los niños pertenecientes a una población determinada, para lo cual es muy importante el contacto inicial y la difusión de estos programas; en el segundo caso, se llevan a cabo pruebas de rastreo únicamente con subgrupos o determinadas áreas geográficas que han demostrado tener un mayor número de niños con necesidades especiales (Lichtenstein e Ireton, 1983).

Una evaluación a nivel de rastreo debe ser corta, económica y eficiente, y debe permitir que todos los sujetos sean evaluados (Meisels, Stone y Tivnan, 1984; Satz y Fletcher, 1988). Asimismo, Teska y Stoneburnes (1980) señalan que estas pruebas deben ser aplicables por personas con poco entrenamiento y que deben proveer datos objetivos para su interpretación.

Estas pruebas están destinadas para niños en edad preescolar, entre los 5 y los 6 años, para detectar posibles fracasos en su rendimiento escolar futuro. En caso de encontrarse algún problema en los resultados de estas pruebas, se sugiere remitir al niño a una evaluación profunda (diagnóstico) o ayuda profesional.

En general, las pruebas de rastreo abarcan las siguientes áreas: habla, lenguaje, cognición, percepción, coordinación motora gruesa y fina, funciones intelectuales y funcionamiento de los sentidos. Sin embargo, también es importante estudiar los medios en que se desenvuelve el niño, tanto social, económico y emocional, ya que éstos influyen y afectan el proceso de rastreo (Meisels y col., 1984).

5.2.9. Intervención temprana para la estimulación del aprendizaje de la lectura.

Algunos autores apuestan por la enseñanza de la lengua escrita desde los tres y cuatro años, y afirman que la intervención temprana es una estrategia educativa poderosa para que cualquier niño aprenda con éxito, se evite el fracaso escolar y las dificultades de aprendizaje (Burns et al., 1999; Russo, Kosman, Ginsburg, Thompson-Hoffman & Pederson, 1998; Slavin, Madden, Karweit, Dolan & Wasik, 1996; Swartz, et al., 2000; Vadasy & Sanders, 2008).

Por otra parte, con respecto al cómo iniciar el aprendizaje, cabe destacar algunos trabajos que han considerado la enseñanza de la lectoescritura a partir del desarrollo de prerrequisitos básicos como la psicomotricidad, la lateralidad o el esquema corporal (Condemarín et al., 1985; Revuelta & Guillen, 1987). Sin embargo, otros estudios apuestan más por el fomento del desarrollo del lenguaje oral y del metalenguaje. Los resultados de estos estudios enfatizan la importancia en distintos niveles educativos de la *conciencia fonológica*, y del lenguaje oral en la adecuada identificación de palabras, comprensión lectora y composición escrita (Carrillo, 1994; Casalis & Louis-Alexandre, 2000; Da Fontoura & Siegel, 1995; González, 1996; González & Delgado, 2006; Jiménez, García, Estévez, Díaz, Guzmán, Hernández-Valle, et al., 2004; Mahony, Singson & Mann, 2000; Muter & Snowling, 1998; Roberts, 2005; Slavin et al, 1996; So y Siegel, 1997; Swartz, et al. 2000).

González, Martín & Delgado (2011) lograron demostrar que los niños de habla castellana con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje, pueden aprender óptimamente y mejorar la lengua escrita desde edades tempranas, si reciben una enseñanza adecuada. Para ello, Mondragón, (2015) concluye que se necesita de una apropiación de los postulados teóricos de la conciencia fonológica y de los programas que se derivan de su aplicación, con el fin de conocer los diferentes procedimientos asociados a la lectura como fundamento para recuperar los procesos lectores. Adicionalmente, a través de la inmersión de los profesores en el proceso de capacitación se abre la posibilidad de auto reflexionar las propias prácticas docentes para aplicar nuevas teorías que tengan en cuenta los intereses de los niños y el gusto por recuperar sus procesos lectores.

5.2.10. Neuropedagogía y lectura. La Neuropedagogía es una ciencia que tiene al cerebro como objeto de estudio desde el contexto educativo, entendiéndolo como un órgano social capaz de ser modificable principalmente por la lúdica en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Jiménez, 2007) “y que reconoce la generación de conocimiento valido y significativo para el individuo siempre y cuando se tenga en cuenta como ser emocional, racional, operativo y todo lo que ello implica” (Jiménez, s.f., citado por Pinzón y Téllez, 2016, p.17).

Siguiendo esta línea de pensamiento, se hace fundamental que los docentes reconozcan y entiendan los fundamentos y principios del funcionamiento del cerebro, ya que permite comprender la complejidad de las operaciones mentales en el proceso del aprendizaje de la lectura, así como “la comprensión no sólo la problemática lecto-escritural de una forma diferente, sino la elaboración de currículos pertinentes a nivel educativo” (Jiménez, 2007, p.12).

5.2.11. Neurodidáctica y lectura. La disciplina que estudia los cambios que presentan las conexiones y circuitos cerebrales durante el proceso del aprendizaje y que ayuda a que los docentes desarrollen mejores estrategias para el proceso de enseñanza y aprendizaje, es conocida como Neurodidáctica (Cuesta, 2009). Paniagua (2013) define a la Neurodidáctica como:

Una rama de la pedagogía basada en las neurociencias, que otorga una nueva orientación a la educación. Es la unión de las ciencias cognitivas y las neurociencias con la educación, que tiene como objetivo diseñar estrategias didácticas y metodológicas más eficientes, que no solo aseguren un marco teórico y filosófico, sino que promuevan un mayor desarrollo cerebral, (mayor aprendizaje) en términos que los educadores puedan interpretar (p.74).

Para el aprendizaje de la lectura desde la Neurodidáctica se consideran orientaciones muy similares a otros tipos de aprendizaje que desde el contexto escolar son inducidos. Por lo que se tiene en cuenta que los niños tengan experiencias de aprendizaje que les generen emociones positivas, motivación e interés sin presiones (Carballo, 2017). Para ello el docente debe ser consciente de la importancia que tienen la autoestima, la inteligencia emocional y la seguridad que pueda generar en sus estudiantes para un mejor aprendizaje (Forés y Ligoiz, 2016).

Teniendo en cuenta que los hallazgos neurocientíficos evidencian que el cerebro lee decodificando grafema a grafema tanto durante el aprendizaje de la lectura como cuando ya se ha consolidado este proceso en el cerebro, el método de enseñanza entorno a la lectura más propicio deberá ser aquel que trabaje por el desarrollo de la conciencia fonológica (Carballo, 2017), a través de didácticas que optimicen los procesos cerebrales implicados al momento de aprender Ocampo (2015).

6. Capítulo II. Marco Metodológico

6.1. Paradigma de Investigación

El paradigma de esta investigación corresponde al *Paradigma Dialéctico* ya que se pretende ir más allá de indagar y comprender el objeto de estudio. Se busca que el conocimiento adquirido sea práctico al contexto de los hechos que se investigan. Por lo que la teoría y la práctica estarán relacionadas, intentando conocer las prácticas educativas para transformarlas (Flores, 2004).

6.2. Enfoque de Investigación

El enfoque de la presente investigación es *Cualitativo* ya que el centro de la investigación está situada en las cualidades únicas de los individuos de estudio, siendo los docentes de transición y primero en este caso; partiendo de lo particular a lo general. Además, con esta investigación no se pretende probar hipótesis, ni se busca generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni obtener necesariamente muestras representativas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La información recolectada se analizará siguiendo el proceso de categorización distintivo de los estudios cualitativos, para lo cual se recurrirá a la triangulación de los datos encontrados.

6.3. Método de Investigación

El método de investigación empleado es el *Modelo de Estrategia Pedagógica*, el cual es un conjunto de acciones realizadas de manera secuencial e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial o diagnóstico permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación (Valle, 2012). Dentro de sus componentes se encuentran: La misión de la estrategia, los objetivos, las acciones, las formas de implementación y las formas de evaluación. En esta investigación se implementarán Seminarios-talleres de capacitación a docentes en detección de dificultades de la conciencia fonológicas a edades

tempranas teniendo en cuenta sus aspectos neurológicos y de neurodesarrollo, así como la identificación de estrategias neuropedagógicas.

6.4. Tipo de Investigación

Esta investigación es de Tipo *Investigación-Acción Participativa*. Ésta se concibe como un proceso metodológico de Investigación social cualitativa, que busca construir el conocimiento a partir de diferentes prácticas y dinámicas organizativas, sociales y culturales de las comunidades. Para ello se hace necesario articular organizada, rigurosa, coherente y sistemáticamente los componentes investigativos, políticos y pedagógicos del tema de este proyecto, debido a que el interés del proyecto es la transformación social desde los sujetos que participan en la investigación, se brindarán herramientas a partir del conocimiento generado en el proceso con los docentes de transición y primero, para que ellos, en primer lugar, se reconozcan dentro del contexto del aula de clases, el cual es una realidad que es posible cambiar y mejorar, pero también encontrar las acciones que permitan cambiar las prácticas inadecuadas o la ausencia de ellas frente a niños de transición y primero que podrían presentar dificultades en la conciencia fonológica.

6.5. Población

La población se encuentra constituida por los docentes que laboran en las diferentes sedes de primaria de la Institución Educativa Técnica agropecuaria de Luruaco (Sede Sagrado Corazón de Jesús, Sede María Inmaculada y Sede la Puntica).

6.5.1. Muestra. Se escogió un *muestreo no probabilístico de sujetos voluntarios* debido a que requiere una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características específicas y que además accedieron a participar en el estudio voluntariamente.

La muestra estará constituida por 11 docentes de las diferentes sedes de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria. De los cuales 5 son docentes de transición, 5 de primero de primaria y 1 es docente tanto de transición como de primero.

6.6. Técnicas e Instrumentos

Observación Participante. En ésta técnica el observador participa de manera activa dentro del grupo de estudio; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considerará uno más de sus miembros (Goetz y LeCompte, 1998). Conlleva la implicación del investigador en una serie de actividades durante el tiempo que dedica a observar a los sujetos objeto de observación y participar en sus actividades para facilitar una mejor comprensión. Para ello es necesario acceder a la comunidad, seleccionar las personas clave, participar en todas las actividades de la comunidad que sea posible, aclarando todas las observaciones que se vayan realizando mediante entrevistas (ya sean formales o informales), tomando notas de campo organizadas y estructuradas para facilitar luego la descripción e interpretación (Campoy y Gomes, 2009).

Grupo Nominal. Esta técnica es útil para las situaciones en que las opiniones individuales deben ser combinadas para llegar a decisiones las cuales no pueden o no conviene que sean tomadas por una sola persona. Permite la identificación y jerarquización de problemas, causas o soluciones a través del consenso en grupos o equipos de trabajo. Se caracteriza porque tiene una fase de reflexión individual en la que se generan las ideas y, una segunda, en la que hay una puesta en común y discusión de las mismas para su evaluación y posterior ordenamiento (Campoy y Gomes, 2009).

Entrevista Semiestructurada. Se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información e incluso puede alterarse el orden en el que se presentan las

preguntas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Es una técnica que permite complementar las otras técnicas de investigación, que no pueden proporcionar las informaciones necesarias y adecuadas para el estudio (Poveda, 2011).

La entrevista será aplicada teniendo en cuenta de cuatro ejes temáticos: adquisición de procesos lectores, métodos utilizados en la adquisición de procesos lectores, conciencia fonológica y procesos neurológicos en la adquisición de lectura. A partir de este diálogo con los docentes de transición y primero se pretende indagar acerca de los conocimientos y prácticas pedagógicas de los docente en la adquisición de los procesos lectores y de la conciencia fonológica.

Escala Likert (Cuestionario de satisfacción y conocimientos de docentes sobre el proyecto). Según con la clasificación de Namakforoosh (2000), la escala Likert puede ubicarse como una modalidad del método de interrogatorio. Este método de recopilación de datos es de los más empleados en ciencias sociales y humanas. En él se recolecta la información o los testimonios de los participantes sobre el asunto del estudio, lo que lo hace una herramienta de mucha valía para investigaciones cualitativas (Fábila, Minami e Izquierdo, 2013).

La escala de Likert está constituida por una serie de ítems ante los cuales se solicita la reacción del sujeto. El interrogado señala su grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem, proposición o afirmación relativa al asunto estudiado; a cada posible respuesta se le da una puntuación favorable o desfavorable (Namakforoosh, 2000; Fábila, Minami e Izquierdo, 2013).

6.7. Procedimiento de Recolección de Información.

En este apartado se muestra sólo el procedimiento realizado para la recolección de información inicial, debido a que la totalidad del proyecto no se lleva a cabo por limitaciones de tiempo y a la naturaleza del proyecto como Propuesta. El procedimiento para la recolección de información inicial se realizó a través de tres fases:

Fase 1. Revisión teórica que fundamenta la problemática de investigación en relación al aprendizaje de la lectura, la conciencia fonológica, las bases neurológicas de la lectura, el Neurodesarrollo y la CF., la Neurolingüística, la neuropedagogía y la lectura, la Neudodidáctica y la lectura, la importancia de la detección temprana de las dificultades en la CF y su intervención en el ámbito educativo.

Fase 2. Recolección de datos de la población de estudio a través de la aplicación de una entrevista semiestructurada donde se indaga acerca de los conocimientos y prácticas pedagógicas de los docentes en la adquisición de los procesos lectores y de la conciencia fonológica.

Fase 3. Análisis de resultados obtenidos en la entrevista inicial. Los datos se organizaron siguiendo las etapas estipuladas por Sandoval (2002), donde primeramente se describe de manera textual (categoría descriptiva) lo obtenido en la entrevista (ver anexo 3). En un segundo momento se segmenta el conjunto de datos iniciales en unidades temáticas o categorías descriptivas (ver anexo 4.). En una tercera etapa se interrelacionan las categorías descriptivas con categorías de segundo orden, para posteriormente presentar de manera sintética y conceptualizada los datos (ver anexo 5). La información obtenida es organizada en matrices.

7. Capítulo III Análisis de Resultados

En la investigación cualitativa el análisis de los datos no se considera como una “etapa” diferenciada, sino como una actividad continua que se desarrolla de manera conjunta a la reunión de los datos, y que se completa y profundiza una vez concluido el trabajo de campo (Borda, Dabenigno, Freidin., y Güelman, 2017). Así mismo, la construcción de pliegues visuales como las *matrices cualitativas* es una parte integral del análisis cualitativo. Por tal motivo, se llevará a cabo el proceso de categorización, análisis e interpretación de resultados a través del uso de matrices.

Consecuentemente se realizará la *triangulación de datos* que consiste en el contraste de datos recolectados en los diferentes momentos del trabajo de investigación, permitiendo “contrastar, corroborar, confirmar o no los resultados o descubrimientos en aras de una mayor validez interna y externa del estudio” (Hernández, 2010). La triangulación se realizará con los resultados de las entrevistas a las docentes de transición y primero, el grupo nominal y el cuestionario de satisfacción y conocimientos sobre Proyecto de Preparación Docente.

Para la categorización de la información recolectada se utilizará la técnica de *análisis de contenido*, la cual permite a partir de sus tres niveles de análisis (Superficie, Analítico e Interpretativo) construir un texto más completo, sintético, y más estructurado, en el que las transcripciones de entrevistas, grupos focales, etc., se vean reflejados, recuperados, reconstruidos, permitiendo tener una visión fiel de las distintas concepciones, acciones y circunstancias sociales que se convierten en objeto de investigación (Ruiz, 2004).

Como se observa en la Matriz de Agrupación de información (ver anexo 3), se evidencia que no existe un consenso unificado en las docentes de transición y primero en cuanto a la adquisición de la lectura, por lo que cada docente utiliza diferentes métodos y

estrategias para su enseñanza, partiendo de la motivación, relación de imágenes y sólo algunas relacionan los fonemas como aspecto fundamental para el aprendizaje de la lectura.

Existen ideas vagas sobre la conciencia fonológica y sus componentes, relacionándola principalmente con el sonido, presentándose inconsistencias y confusiones al momento de definirlos o identificarlos, por lo que poco se implementa para la enseñanza de la lectura y no se relaciona como un factor predictor para posibles problemas en el aprendizaje de la misma. Así mismo, existe un desconocimiento sobre los aspectos neurológicos y de Neurodesarrollo relacionados a la lectura y la conciencia fonológica, por tanto no se tiene en cuenta para la enseñanza de la lectura.

Teniendo en cuenta lo hallado en esta primera parte, se evidencia la importancia de preparar a las docentes sobre el desarrollo de la Conciencia Fonológica en los niños de transición y primero para la adquisición de la lectura, los procesos neurológicos involucrados y la detección de posibles dificultades en ella a través de estrategias neuropedagógicas, ya que la Conciencia Fonológica posibilita reconocer, identificar, segmentar y manipular los sonidos (fonemas) que componen a las palabras, y de esta manera promover una mejor adquisición a los procesos lectores.

Como resultado de esta investigación se espera que los docentes conozcan acerca de los procesos cognitivos y neurológicos implicados en la adquisición de los procesos lectores. Entre estos el de la conciencia fonológica el cual es un factor predictor o prerequisite para el desarrollo de la lectura. Los resultados de esta primera parte de la Investigación resaltarían la importancia de un trabajo interdisciplinario que permita el acercamiento a las neurociencias con la educación en la detección temprana de dificultades en la conciencia fonológica en niños de transición y primero.

8. Capítulo IV Propuesta Pedagógica

Preparación Docente en la Detección de Dificultades en la Conciencia Fonológica en Niños de Transición y Primero desde la Neuropedagogía.

9. Introducción

La siguiente *Propuesta* tiene como objetivo cualificar a docentes de transición y primero en la detección temprana de dificultades en la conciencia fonológica teniendo en cuenta aspectos neurológicos y del neurodesarrollo relacionados con la adquisición de la lectura. Para ello, se entiende la conciencia fonológica “como la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla (Defior, 1996, p.51) y “hace referencia a la habilidad para identificar, segmentar o combinar de modo intencional, las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas” (Gutiérrez y Diez, 2018, p.397) y que presenta gran relevancia con la lectura inicial por lo que su ejercitación durante los cursos iniciales resulta determinante para el éxito en aprender a leer (Bradley & Bryant 1985; Stanovich, 2000).

Esta propuesta parte de una revisión teórica relacionada con los procesos cognitivos implicados en la tarea de leer, sus bases neurológicas y neuropsicológicas para entender con mayor claridad las dificultades que pueden surgir durante el proceso del aprendizaje de la lectura. Además, se tienen en cuenta los conocimientos y prácticas pedagógicas de los docentes de transición y primero sobre la adquisición de los procesos lectores, principalmente el de la Conciencia Fonológica, el neurodesarrollo y los procesos neurológicos implicados.

Para la ejecución de la propuesta, resaltando que se trabajará principalmente con los docentes, se implementará una metodología de *Estrategia Pedagógica*, la cual es un

conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que parten de un estado o diagnóstico inicial permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación (Valle, 2012). Se identificará el estado inicial de los docentes sobre los conocimientos y prácticas pedagógicas acerca de los procesos en la adquisición de la lectura y los componentes neurológicos relacionados, para su posterior capacitación en la detección temprana de dificultades en la conciencia fonológica. Por último se realizará una valoración sobre los efectos de la capacitación en los conocimientos y prácticas pedagógicas.

De esta manera se pretende que los docentes de transición y primero de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Luruaco adquieran los conocimientos necesarios para la identificación de dificultades en la conciencia fonológica a través de estrategias y herramientas neuropedagógicas y que posteriormente puedan ser adaptadas a sus prácticas educativas teniendo en cuenta la neurociencia para mejorar el aprendizaje de la lectura en sus estudiantes y prevenir posibles dificultades en el aprendizaje de la lectura.

10. Justificación

La importancia de la conciencia fonológica es ampliamente reconocida por su capacidad para predecir los resultados en la etapa de lectura inicial. Autores como Jiménez (2009) señalan que antes de iniciar su aprendizaje, los niños deben haber alcanzado un nivel mínimo de conciencia fonológica para adquirir las habilidades lectoras básicas, las que a su vez proporcionan un soporte para el desempeño en tareas fonológicas de nivel más complejo.

Desde el punto de vista evolutivo y del neurodesarrollo, la conciencia fonológica se desarrolla principalmente “entre los cuatro y ocho años de edad aproximadamente, y tiende a seguir un curso que va desde la conciencia silábica hasta culminar con el manejo de habilidades fonémicas una vez que los niños aprenden a leer y a escribir” (Anthony y Francis, 2005, citados por Bizama, Arancibia y Sáez, 2011, p.83).

Por tal motivo, el disponer de la formación necesaria, herramientas y recursos que favorezcan la buena marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje además de una buena capacidad de reflexión, investigación, análisis y planificación adquiere especial relevancia dentro de las competencias profesionales del maestro de cursos iniciales (Martín, 2013). Sin embargo, Mondragón (2015), evidencia en su investigación *Recuperación lectora basada en la conciencia fonológica: una evaluación de impacto con profesores de zona rural*, que existen vacíos de conocimientos en cuanto a la manera eficaz de desarrollar los procesos lectores en niños de los grados iniciales para que en su futuro puedan responder a los parámetros dados desde la legislación colombiana, y a las pruebas internacionales.

Así mismo, Poveda (2011) encontró que los docentes de transición en Bogotá, enseñan la adquisición de los procesos lectores desde la metodología tradicional y desconocen que la conciencia fonológica permite de manera más fluida la adquisición a la lectura.

Por tal motivo, se hace necesario que los docentes de transición y primer reevalúen las teorías aplicadas en el desarrollo y afianzamiento de los procesos lectores de los estudiantes y adopten otras teorías que tienen en cuenta el neurodesarrollo, el desarrollo cognitivo de los proceso lectores, la conciencia fonológica y la detección de posibles dificultades en su desarrollo. En consecuencia, esta propuesta podría aportar desde lo *teórico* a la generación de información sobre el estado de los conocimientos y prácticas pedagógicas de los docentes de transición y primero de una institución pública del atlántico como lo es la IETAL y servirá como base para futuras investigaciones que incluyan a la conciencia fonológica y la Neuropedagogía como temas de interés.

Esta propuesta se justifica en los fundamentos teóricos planteados por la Unesco (1991) en su documento *Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas*, donde presenta a la conciencia fonológica como “prerrequisito para aprender a leer”. A lo cual también coinciden autores como Núñez y Santamarina (2014). Además, algunos autores como Rozin y Gleitman (1977) en el mismo documento propuesto por la Unesco (1991), consideran que la conciencia fonológica está relacionada con los logros en la lectura y se encuentra vinculada a la comprensión del carácter alfabético de la ortografía y al aprendizaje de las correspondencias sonido-letras.

Desde el Ministerio de Educación Nacional (2016) se adelanta el proyecto *Preescolar es una Nota!* el cual reconoce la importancia de la educación en edades tempranas, garantizando experiencias pedagógicas de calidad, acompañamiento a docentes en el aula, espacios agradables, entre otros. Y que postula orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado de transición a través de estrategias para el desarrollo de la conciencia fonológica.

En esta medida, la presente propuesta se torna como un apoyo para alcanzar tal calidad educativa y de vida de los niños y niñas de transición y primero de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Luruaco a través de la preparación a docentes en la detección de dificultades de la conciencia fonológica teniendo en cuenta los aportes de las neurociencias, incorporando desde lo *metodológico* estrategias Neuropedagógicas que favorezcan a un mejor aprendizaje de la lectura.

Los resultados que se obtengan en este proyecto podrán ser importantes desde lo *práctico* para implementar en las instituciones del Atlántico programas que permitan la cualificación de los docentes para el mejoramiento de la lectura desde la conciencia fonológica y la identificación de dificultades de su desarrollo en niños y niñas de transición y primero teniendo en cuenta aspectos neurológicos y a su vez la realización de un diseño curricular en el que se relacionen las neurociencias con la pedagogía en la práctica docente.

11. Objetivos

11.1. Objetivo General

Definir estrategias neuropedagógicas que le permitan a los docentes de transición y primero de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Luruaco la detección temprana de dificultades en la conciencia fonológica.

11.2. Objetivos Específicos

Caracterizar el estado inicial de los conocimientos y prácticas pedagógicas de las docentes de transición y primero acerca de las dificultades de la conciencia fonológica.

Determinar acciones neuropedagógicas que contribuyan a la detección de dificultades en la conciencia fonológica en niños de transición y primero.

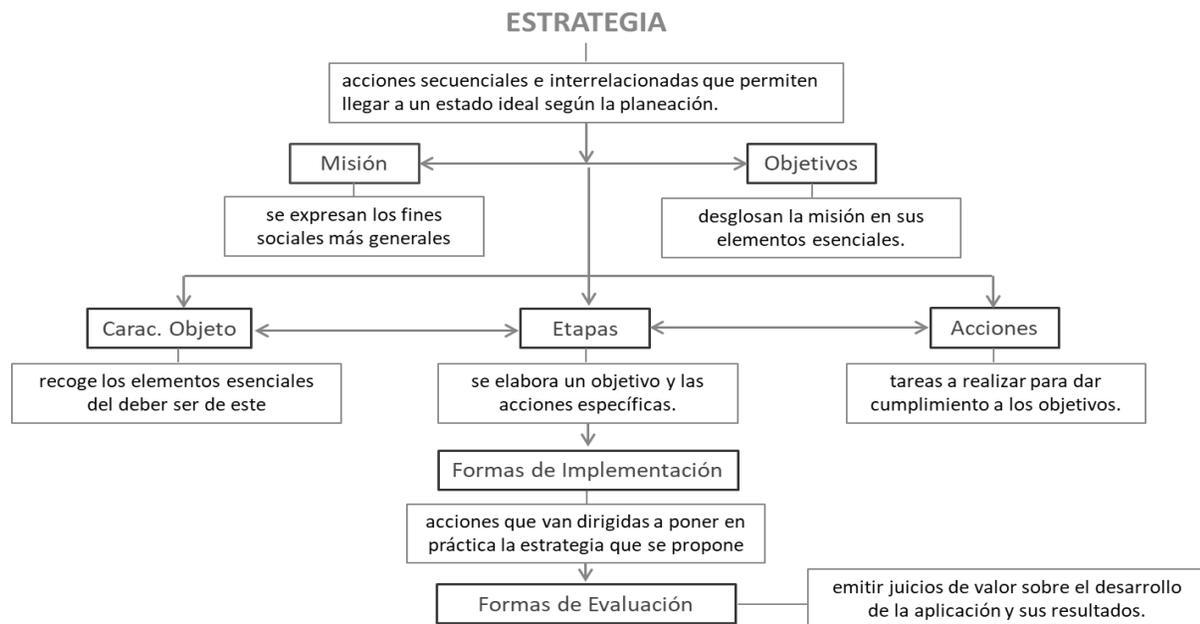
Cualificar a docentes en la detección de dificultades de la conciencia fonológica en niños de transición y primero.

Valorar la percepción de los docentes de transición y primero capacitados en la detección de dificultades de la conciencia fonológica en cuanto a sus conocimientos y prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura.

12. Metodología

Para la formación de docentes de transición y primero de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria De Luruaco en la detección de dificultades en la conciencia fonológica, se empleará el *Modelo de Estrategia Pedagógica*, el cual es un conjunto de acciones realizadas de manera secuencial e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial o diagnóstico permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación (Valle, 2012). Dentro de sus componentes se encuentran: La misión de la estrategia, los objetivos, las acciones, las formas de implementación y las formas de evaluación (gráfica 1). En esta investigación se implementarán Seminarios-talleres de capacitación a docentes en detección de dificultades de la conciencia fonológicas a edades tempranas teniendo en cuenta sus aspectos neurológicos y de neurodesarrollo, así como la identificación de estrategias neuropedagógicas.

Gráfica 1. Modelo de Estrategia Pedagógica



Basado en el esquema de Modelo de Estrategia Pedagógica de Valle, A. (2012).

12.1. Misión.

Los docentes de transición y primero de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Luruaco tendrán los conocimientos necesarios para la identificación de dificultades en la conciencia fonológica a través de estrategias y herramientas neuropedagógicas y adaptarán sus prácticas educativas teniendo en cuenta la neurociencia para mejorar el aprendizaje de la lectura en sus estudiantes.

12.2. Caracterización del Objeto.

Dentro de las características principales de la propuesta pedagógica se encuentran: es contextualizada a la población objeto, es de carácter formativo, es pertinente, interactiva, tiene como base la neurolingüística, el neurodesarrollo y la Neuropedagogía. Además es de índole preventivo.

13. Fundamentación Teórica

Teniendo en cuenta que en esta Propuesta Pedagógica se indaga inicialmente sobre los conocimientos y prácticas pedagógicas de los docentes de transición y primero sobre la conciencia fonológica, se definirán primeramente estos conceptos y consecuentemente los temas principales a abordar con los docentes durante el desarrollo de la propuesta.

El *conocimiento* es toda aquella información que el sujeto obtiene del objeto en el proceso intencionado de conocer, y que se organiza de forma lógica, sistematizada y convergente en torno a una guía analítica de integración, convirtiéndolo en un saber (Alanis, 2000, citado por Lewis, S. et al 2005). Para Andreu y Sieber (2000, citado por Salzedo 2003) el conocimiento tiene tres características básicas, las cuales son:

1. El conocimiento es personal, ya que se origina y reside en las personas, que lo asimilan como resultado de su propia experiencia, ya sea físico o intelectual y lo incorporan a su repertorio personal dándole significado e implicaciones.
2. Su utilización puede repetirse sin que éste “se consuma”, permitiendo entender los fenómenos que las personas perciben y también evaluarlos, juzgando su utilidad y beneficios en cada momento.
3. Sirve de guía para la acción de las personas, permitiéndoles decidir qué hacer en situaciones determinadas, ya que esa acción tiene en general como objetivo mejorar las consecuencias de los fenómenos percibidos para cada individuo.

Por su parte Flórez, (1994, citado por Lewis, et al., 2005) considera que el conocimiento no es estático. Considerándolo como proceso dinámico en permanente desarrollo y en evolución, puesto que éste no es la simple copia de las cosas sino su construcción interior.

Desde al ámbito educativo según Porlán, y Rivero (1998, citado por Demuth, 2011, p.34) “se entiende al *Conocimiento Profesional Docente* como un conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado al que mayoritariamente existe, cuya construcción ha de ser gradual y progresiva”. Diferentes autores apuntan a reconocer la presencia de un conocimiento formal y sistemático, que se construye desde las instituciones de carácter formal y profesional. Este conocimiento es normativo fruto del deber hacer en ámbitos esencialmente de intervención profesional (Elliot, 1990; Marrero, 1993; Rodrigo et al. 1993; Angulo, 1999; Montero, 2001). Sin embargo, Demuth (2011) expresa que “mayoritariamente se hace hincapié en el conocimiento docente experiencial, pragmático, praxeológico, práctico o artesanal” (p.34)

La construcción del conocimiento profesional docente está condicionada mayormente por la práctica y la experiencia del docente en las aulas de clase y en los contextos de la realidad de las instituciones educativas en la que se encuentran inmersos, lo que de cierta manera limita o restringe las concepciones que el docente tiene sobre sus procesos (Demuth, 2011).

En cuanto a la *práctica pedagógica* Muñoz (1998, citado por Lewis, et al., 2005, p.21) sostiene que esta “debe dar la posibilidad de generar, de producir y de reevaluar conocimientos en el momento social de relevancia en el que el maestro se encuentra dentro del entorno educativo, a través de la utilización de un conjunto de técnicas y de saberes”.

Para diferentes autores la práctica docente tiene una connotación social; (Angulo, 1994; Contreras, 1994; Carr, 1993; Schön, 1997) esta práctica social se complejiza, apoyándose en múltiples perspectivas en cada momento histórico según los puntos de vista, tradiciones, técnicas y los valores arraigados en la realidad de una institución (Sacristán, 1988; Sacristán & Pérez, 1998; Furlán & Remedi, 1981; Ezpeleta, 1989).

Para Vergara, (2016) la práctica docente se concibe:

Como una estructura significativa que permite explicar cómo se considera el pensamiento del alumno, y que, se manifiesta a través de la forma en que se presenta el conocimiento, la forma de evaluar, la forma de establecer las relaciones entre el docente y el alumno, en la que se propician las interrelaciones, la forma de organizar la secuencia de actividades mediante las cuales se desarrollan los contenidos escolares y la forma en que se provoca el clima motivacional en el aula. (p.78)

A partir de lo expresado anteriormente se puede decir que el docente desde sus conocimientos y prácticas intervendrá de manera acorde con las situaciones que se le presenten. En el caso de esta investigación, en la identificación de las dificultades de la Conciencia Fonológica. Haciendo hincapié en que esta es un prerrequisito indispensable para la adquisición de la lectura.

El concepto de *prerrequisitos* de lectura según Gallego (2006), “hace referencia a las condiciones o circunstancias previas necesarias para que se pueda iniciar y desarrollar con éxito y eficacia la enseñanza y el aprendizaje” (p.1) de este proceso. Núñez, y Santamarina, (2014) identifican a la conciencia fonológica como un prerrequisito fundamental para la adquisición tanto de la lectura como de la escritura.

La importancia de evaluar o valorar este prerrequisito reside en que permite conocer la secuencia en el desarrollo de la adquisición lectora, y de esta manera se puede identificar a los estudiantes que presentan retrasos o déficits en este desarrollo y que, por consiguiente, necesitarán de una intervención temprana que permita la prevención de futuras dificultades lectoras (Beltrán, López-Escribano y Rodríguez, 2006).

Adams, M. et al., (1998) refieren que la conciencia fonológica en niños pre lectores puede ser valorada desde seis sub apartados, dentro de los que se encuentran: la

identificación de rimas, el conteo de sílabas, comparación de la longitud de las palabras, el emparejamiento de sonidos iniciales, conteo de fonemas y la representación de fonemas con letras.

Si bien, parece que para la mayoría de niños, la habilidad de *identificar rimas* y producirlas se desarrolla sin enseñanza formal, se ha evidenciado que la sensibilidad a la rima es un indicador útil de un nivel básico e inicial de conciencia fonológica (Lundberg, Olofsson y Wall, 1980; Mutter, 1994). Aunque una sólida sensibilidad a la rima no conlleva directamente a la conciencia fonológica, su ausencia sugiere la existencia de dificultades.

Investigaciones demuestran que para los niños, la habilidad de distinguir o *contar las sílabas* resulta ser más fácil que la habilidad de distinguir los fonemas y, además, que generalmente la conciencia silábica surge antes de que la conciencia fonémica en el desarrollo los niños (Lundberg, Frost y Peterson, 1988). Este sub- categoría se evalúa pidiendo a los niños que cuenten el número de sílabas de diferentes palabras.

Un primer aspecto crítico en el desarrollo de la conciencia fonémica es la habilidad de examinar si las palabras tienen el mismo sonido inicial (Emparejar sonidos iniciales). Para evaluar esta subcategoría se pide que los niños emparejen palabras que empiecen con el mismo sonido (Adams, et al. 1998).

La subcategoría de *conteo de fonemas* está altamente correlacionada con otras tareas de la conciencia fonológica. También es un buen predictor del rendimiento lector (Høien, Lundberg, Stanovich y Bjaalid, 1995). En esta se les exigen a los niños que cuenten el número de sonidos o fonemas de diferentes palabras.

En la *comparación de la longitud de las palabras*, los niños deben comparar dos palabras y decidir cuál tiene el mayor número de fonemas. Para el desenvolvimiento

adecuado en esta tarea es necesario que los niños ignoren el significado de las palabras y atiendan sólo a su estructura fonémica (Adams, et al. 1998).

La *representación de fonemas con letras* exige que los niños combinen su conciencia fonémica con el conocimiento de las letras para escribir las palabras de manera independiente. Ya que lo que interesa es la comprensión que tiene el niño del principio alfabético, todas las palabras implican combinaciones sonido-grafía directas y simples. La comprensión del alfabeto está fuertemente relacionada con el aprendizaje de la lectura (Hatcher, Hulme y Ellis, 1994).

Cabe resaltar que la finalidad de detectar el estado de la conciencia fonológica en edades tempranas, es alertar a padres y profesionales de los obstáculos con los que se pueden encontrar los niños cuando empiezan a leer y a escribir, para poder llevar a cabo procesos más eficaces.

14. Plan Operativo de Acción

A continuación se presenta el diseño de 5 sesiones de trabajo para trabajar temáticas encaminadas a la detección de dificultades en la conciencia fonológica a edades tempranas teniendo en cuenta aspectos neurológicos para el aprendizaje de la lectura y el neurodesarrollo. Cada sesión cuenta con diferentes estrategias con sus respectivas actividades para alcanzar los objetivos planteados en esta propuesta. Las sesiones tendrán una duración aproximada de dos horas una vez por semana.

Cabe resaltar que lo presentado a continuación es una *Propuesta*, debido a que su puesta en marcha, implementación y análisis de resultados pertenecen a un trabajo posterior, y que rebasa los objetivos planteados en la investigación llevada a cabo.

La tabla 1 muestra de manera resumida la organización de las sesiones trabajo para la preparación docente en la detección de dificultades de la conciencia fonológica en niños de transición y primero de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria De Luruaco. La información presente en esta tabla se aborda de manera más amplia en el Anexo 5. Plan de Trabajo de Propuesta Pedagógica para la Preparación Docente en Detección de Dificultades de la Conciencia Fonológica.

Tabla 1. Sesiones de trabajo preparación docente en detección de dificultades de la CF

Sesión	Temática	Estrategias	Técnicas	Actividades
1	Introducción a enseñanza de la lectura desde la neuropedagogía	Aprendizaje colaborativo	Palabras claves	Socialización de los objetivos del proyecto. Indagación de las expectativas de los docentes. Definición de palabras claves desde los conocimientos previos. Retroalimentación de hallazgos y aclaración de términos. Asignación de lecturas.

2	Adquisición de la lectura	Inferencia	Palabras conexas	Resumen de la sesión anterior. Realización de un escrito por pareja partiendo de una caja de palabras relacionadas entre sí sobre la temática. Creación de un texto global seleccionando un párrafo realizado por cada pareja. Asignación de lectura.
3	Bases neurológicas en la adquisición de la lectura	Mapa Mental	Asociación de ideas y conceptos	Resumen de la sesión anterior. Lectura de artículos relacionados a la temática. Identificación de conceptos claves. Representación gráfica de conceptos. Asignación de lectura
4	Conciencia fonológica	Grupo Nominal	Creación de estrategias neurodidacticas	Resumen de la sesión anterior. Formación de grupos de trabajo. Proposición de ideas para la detección de dificultades en la conciencia fonológica. Discusión de resultados. Socialización de estrategias neurodidacticas.
5	Cierre	Evaluación Formativa	Interrogatorio	Aplicación de cuestionario de satisfacción y conocimientos. Socialización de opiniones e ideas de los docentes sobre el proceso de cualificación.

15. Capítulo V Discusión: Valoración de la propuesta

El método empleado para determinar la validez de contenido de la propuesta pedagógica fue el *Juicio de Expertos*, el cual se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p.29). En este caso se recurrió al juicio de tres (3) profesionales que tuvieran la capacidad de juzgar o evaluar los contenidos de las sesiones de trabajo a través de tres pasos:

Primero se efectuó la selección de los expertos para juzgar de manera independiente las sesiones de trabajo, en términos de pertinencia, relevancia, redacción y coherencia. Posteriormente, cada experto recibió el plan de trabajo dónde se describe cada sesión y un instrumento de validación en el cual se recoge la información de cada uno en cuanto a los criterios de evaluación (ver anexo 7). Por último, se recogieron y se analizaron los instrumentos de validación y se tomaron las decisiones respecto a cambios en las sesiones de trabajo o se corroboraron las características fundamentales del plan de trabajo para la preparación docente.

Los expertos seleccionados para la valoración de la propuesta son profesionales de maestría en Psicología Clínica, Neuropsicología y en Trastornos Cognitivos y del Aprendizaje. De manera global los expertos valoraron la propuesta con una muy buena pertinencia lo que hace que los contenidos de las sesiones de trabajo sean útiles para cualificar a los docentes de transición y primero de la IETAL en la detección de dificultades de la conciencia fonológica, teorizando las prácticas de los docentes y adecuándose a las necesidades de mejoramiento para la enseñanza de la lectura según el contexto de la institución.

Así mismo consideran que la propuesta es relevante para fortalecer los conocimientos y prácticas pedagógicas de los docentes en la enseñanza de la lectura, ofreciendo conocimientos acerca de la adquisición de los procesos lectores y los procesos neurológicos relacionados; y proporciona herramientas para la detección de dificultades en la conciencia fonológica, promoviendo un aprendizaje significativo desde las exigencias legales.

Se evidencia un orden lógico que permite la fácil comprensión y organización de las sesiones de trabajo, mostrando coherencia entre cada una de ellas, fundamentándose desde la teoría, evidenciándose una alta claridad en aspectos relacionados a la conciencia fonológica, el neurodesarrollo y la identificación por parte de los docente de posibles dificultades en la conciencia fonológica.

Es importante recordar que este estudio se encuentra enmarcado como una propuesta, por lo que su puesta en marcha, implementación y análisis de resultados se efectuarán en un tiempo posterior. Por tal motivo sólo se muestran resultados iniciales de indagación sobre los conocimientos y prácticas pedagógicas de los docentes de transición y primero en cuanto a la adquisición de procesos lectores, métodos utilizados en la adquisición de procesos lectores, conciencia fonológica y procesos neurológicos en la adquisición de lectura.

El estudio permitió conocer el estado de los conocimientos y prácticas pedagógicas de los docentes de transición y primero de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Luruaco sobre la adquisición de la lectura, la conciencia fonológica y los aspectos neurológicos que intervienen en ella. En general las docentes poco reconocen la importancia de la conciencia fonológica y sus componentes para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. De igual manera, existe un desconocimiento sobre los aspectos neurológicos relacionados al aprendizaje de la lectura como es el neurodesarrollo, por lo

que no se tienen en cuenta para la aplicación de estrategias en la enseñanza de la lectura y no se logran identificar señales de posibles dificultades en la conciencia fonológica y la adquisición de la lectura.

Estudios como los de Poveda (2011) y Mondragón (2015), coinciden en que existen vacíos en los conocimientos de los docentes para una enseñanza adecuada y eficaz de la lectura a edades tempranas, y no se reconoce la importancia de la conciencia fonológica para una adquisición de la lectura más fluida, por lo que emplean en las aulas de clase principalmente metodologías tradicionales.

La revisión bibliográfica realizada en este estudio muestra como la conciencia fonológica es un proceso neurocognitivo que presenta una gran relación con la lectura inicial y que su estimulación o ejercitación según el neurodesarrollo del niño durante los años de jardín infantil es determinante para el éxito del aprendizaje de la lectura, siendo un prerequisite fundamental para ello (Bradley y Bryant, 1985; Defior, 1996; Stanovich, 2000; Etchepareborda, 2003). Esto evidencia la importancia de la cualificación de docentes que trabajan con la primera infancia en la conciencia fonológica y en la generación de estrategias neurodidácticas para la identificación de dificultades en ella.

Sin embargo, diferentes autores apuntan que la CF no es el único prerequisite para el aprendizaje de la lectura. Si bien no existe un consenso claro sobre esto, se han identificado otros tres factores indispensables para la adquisición tanto de la lectura como de la escritura, dentro de los cuales se encuentran: el desarrollo de la motricidad, los procesos cognitivos y las habilidades o destrezas orales de la lengua (García y González, 1993; González, 2004; Gallego, 2006; Darias y Fuertes, 2010; Núñez y Santamaría, 2014). Esto puede dar pie a que se indague con mayor profundidad sobre la relación de la CF con otros prerequisites en futuras investigaciones desde la neuropedagogía.

16. Conclusiones

Como ha logrado observarse durante el desarrollo teórico aquí abordado, la conciencia fonológica es un prerrequisito fundamental para la adquisición de la lectura, por lo tanto, resulta de gran importancia que los docentes de transición y primero aprendan a detectar de manera oportuna dificultades en esta (Defior, 1996). Al existir dificultades en la conciencia fonológica, es posible que se presenten dificultades en la lectura, las cuales conllevan a un bajo rendimiento en una o varias áreas académicas. Interfiriendo a su vez con el progreso académico y a su vez en un detrimento en el autoconcepto y autoestima del niño, causando malestares emocionales, conflictos en la interacción social, la deserción escolar e incluso una baja expectativa hacia el futuro (Benavides, et.al., 2016).

El retraso lector no sólo entorpece el progreso escolar sino que también se presentan efectos a largo plazo; el fracaso escolar es el primer peldaño para el fracaso social por sus efectos en el autoconcepto y autoestima de los niños, así como en sus metas y aspiraciones, en sus relaciones sociales y en la toma de decisiones relativas a su futuro académico y profesional (Celdrán y Zamorano, 2012).

Este estudio logró identificar que los docentes de transición y primero de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Luruaco poseen poco conocimiento sobre la conciencia fonológica y sus componentes por lo que poco se implementa para la enseñanza de la lectura y no se relaciona como un factor predictor para posibles problemas en el aprendizaje de la misma. De igual manera, existe un desconocimiento sobre los aspectos neurológicos y de neurodesarrollo relacionados al a lectura y la conciencia fonológica, por tanto no se tiene en cuenta para la enseñanza de la lectura. Esto ratifica la importancia de la preparación a docentes de cursos iniciales en la conciencia fonológica, el neurodesarrollo y la identificación de dificultades en la conciencia fonológica.

Aunque un programa de identificación y tratamiento temprano no garantiza en su totalidad la prevención de problemas futuros en los niños, cabe resaltar que el trabajo en los primeros años de escolarización logra mejorar el funcionamiento de áreas problemáticas relacionados a la lectura e incluso a la escritura, consiguiendo que el niño se prepare para adquirir los conocimientos que requiere en sus años escolares (Leigh y Keogh, 1983).

Al conocer mejor los procesos pre-lectores y lectores de los niños, se proporcionarán mejores condiciones para la identificación temprana de las dificultades de dichos componentes y mitigar las consecuencias adversas que conllevan, como la aparición de algún trastorno del aprendizaje a través de una estimulación temprana, fortaleciendo su correcto aprendizaje. Para ello, los docentes deben conocer las relaciones entre el lenguaje oral y escrito, los procesos cognitivos y neurológicos implicados en su desarrollo.

17. Bibliografía

1. Adams, Marilyn & Foorman, Barbara & Lundberg, Ingvar & Beeler, Terri. (1998). *Phonemic Awareness in Young Children: A Classroom Curriculum*. Brookes Publishing, Baltimore, United States.
2. Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J., Menacho, I. y Alcalde C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje Lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(2), 96-105.
3. Ahlsén, E. (2006). *Introduction to Neurolinguistics*, John Benjamins Publishing, Amsterdam.
4. Allende, C. (1994). Identificación Temprana de Dificultades para el Aprendizaje de la Lectoescritura. En Portellano (coordinador de obra), *Dislexia y Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: CEPE.
5. Angulo, F., & Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Granada: Editorial Aljibe.
6. Angulo, J., Pérez, A. y Barquín, R. (1999). *Desarrollo Profesional del Docente, Política, Investigación y Práctica*. Akal. España.
7. Anthony, J. & Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
8. Ardila, A. & Rosselli, M. (1992). *Neuropsicología infantil*. Medellín: Ciencia Creativa.
9. Asociación Estadounidense de Psiquiatría. (2000). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (4ª ed., Texto rev.)*. Washington, DC: Autor
10. Beltrán, J., López-Escribano, C. y Rodríguez, E. (2006). Precursores tempranos de la lectura. En B. Gallardo, C. Hernández & V. Moreno (eds.). *Lingüística clínica y*

neuropsicología cognitiva. Actas del I Congreso Nacional de Lingüística clínica.

Universidad de Valencia (Valencia).

11. Benavides, R., Calvache, O, Morillo, H., Agreda, A. y Figueroa, C. (2016). Desarrollo de los trastornos de aprendizaje en el niño (Documento de trabajo, N.º7). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi:
<http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1584>
12. Bizama, M., Aranzibia, B., y Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomázein*, 23, 81-103.
13. Blanco, M. (2012). Signos Evolutivos de las Dificultades de Aprendizaje de la Lectura en la Educación Infantil. Una Revisión de los Instrumentos y Procedimientos de Detección. (Tesis de Grado). Universidad de Valladolid. Programa de Educación Infantil. Valladolid, España.
14. Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B, y Güelman, M. (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Serie: Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace? Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG/UBA). Argentina - Buenos Aires.
15. Bugie, C. y Lorente, I. (2003). Diagnóstico en Atención Temprana. *Revista Minusval*, 3.
16. Burns, M.S., Griffin, P., & Snows, C.E. (1999). Starting out right. A guide promoting children's reading success. WDC, USA: National Academic Press.

17. Campoy, T. y Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En Pantoja, A. (Coord.). Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación (pp.275-302). Madrid: EOS Universitaria.
18. Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid y La Coruña: Editorial Morata y Fundación Paidea.
19. Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. A study in Spanish language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 3(6), 279- 298.
20. Celdrán Clares M. y Zamorano Buitrago.F. (2012). Trastornos de la comunicación y el lenguaje. Orientación Educativa en la Región de Murcia. Extraído: <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad23.pdf>
21. Ciencia al Día. (2009). Cuando aprender es un problema. Extraído de <http://aupec.univalle.edu.co/informes/abril98/aprender.html>
22. Condemarin, M., Chadwick, M. & Milicic, N. (1985). Madurez escolar. Madrid: CEPE.
23. Conners, F. A. (2009). Attentional control and the simple view of reading. *Reading and Writing*, 22(5), 591-613. doi:10.1007/s11145-008-9126-x
24. Contreras, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Editorial Akal.
25. Da Fontoura, H. A. & Siegel, L.S. (1995). Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual Portuguese - English Canadian Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7(6), 139- 153.
26. De los Reyes, C.; Lewis, S., Mendoza, C., Neira, D., León, A. y Peña, D. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (22), 37-49.

27. Defior, S. (1996). Una Clasificación de las Tareas Utilizadas en la Evaluación de las Habilidades Fonológicas y Algunas Ideas para su Mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.
28. Demuth, P. (2011). Conocimiento Profesional Docente: Conocimiento Académico, Saber Experiencial, Rutinas y Saber Tácito. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, (2), 29-46
29. Elichiry, N. (1991). *Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas*. Unesco/Orealc, Santiago, Chile.
30. Elliot, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.
31. Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, pp. 27-36.
32. Escoriza, J. (1998). *Conocimiento Psicológico y Conceptualización de las Dificultades de Aprendizaje*. Edicions Universitat de Barcelona. Barcelona.
33. Etchepareborda, M. (2003). La intervención en los trastornos disléxicos: entrenamiento de la conciencia fonológica. *Revista de Neurología*, 36, 13-19.
34. Ezpeleta, J. (1989). *Escuelas y maestros: Condiciones del trabajo en Argentina*. UNESCO – OREAL, Santiago de Chile.
35. Fabila, A., Minami, H. e Izquierdo, J. (2013). La escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas Docentes*. (50), 31-40.
36. Fiel, M., Esperón, G., Porreca, C., Decuento, M., López De Luis, D., Laurito, F. et al. (2007). *Sistema para la detección precoz de problemas en el aprendizaje*. Universidad de Palermo. Argentina.

37. Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R. y Díaz, C. (2017). *Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Significativo en Contextos Universitarios*. Universidad de Concepción, Chile.
38. Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 2-9.
39. Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw-Hill.
40. Flynn, J. (1994). Prevalence of reading failure in boys compared with girls. *Psychology in the Schools*, 31(1), 66-71.
41. Fonseca GP, Rodríguez LC, Parra JH. (2016). Relación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico por asignaturas en escolares de 6 a 12 años. *Hacia promoci. salud*. 21(2): 41-58. DOI: 10.17151/hpsal.2016.21.2.4
42. Forés, A. y Ligioiz, M. (2016). *Descubrir la neurodidáctica. Aprender, en y para la vida*. Barcelona: Editorial UOC.
43. Furlán, A., & Remedi, E. (1981). Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las propuestas formativas. *Revista Foro Universitario*, (10).
44. Galindo, D. (2002). *Detección temprana de los problemas de aprendizaje: Un estudio longitudinal*. (Disertación doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Madrid, España.
45. Gallego, Carlos. 2006. Los prerrequisitos lectores. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura. Morelia (México).
46. García, M., Casas, G., y Rodríguez, L. (2012). *La conciencia fonológica como factor predictor de la adquisición de los procesos lectores en niños y niñas de Primera Infancia. Una experiencia con maestros de tres Instituciones educativas* (Tesis de Maestría). Universidad de San Buenaventura, Bogotá-

47. Garrido, J. et al. (2004). *Programa de Salud Infantil y Adolescente de Andalucía (PSIA-A)*. Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales. Sevilla.
48. Gioia, G.A., Isquith, P.K. Retzlaff, P.D. y Espy K.A.(2002). Confirmatory factor analysis of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) in a clinical sample. *Child Neuropsychology*, 8, 249-257.
49. Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. España: Morata.
50. Gómez, L., Arboleda, A. & Pineda, D. (2002). *Utilidad de un cuestionario para rastreo de dificultades de aprendizaje en niños de edad escolar (CEPA)*.
51. González, M. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: Análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 76, 97-107.
52. González, M. y Delgado, M. (2006). Enseñanza-Aprendizaje de la lectura y la escritura en educación infantil 4 años. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(4), 465-478.
53. González, M., Delgado, M., Martín, I. & Barba, M. (2008). Intervención e Innovación psicoeducativa de la lectoescritura y prevención de las Dificultades de Aprendizaje. *I Jornadas Andaluzas de Innovación e Investigación Educativa*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Granada.
54. González, M., Martín, I. y Delgado, M. (2011). Intervención Temprana de la Lectoescritura en Sujetos con Dificultades de Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (1), 35-44.

55. Gutiérrez, R. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-416, doi: 10.5944/educXX1.13256
56. Hatcher, P. J., Hulme, C., & Ellis, A. W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65(1), 41-57.
57. Hewer R. (1997). The economic impact of neurological illness on the health and wealth of the nation and of individuals. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 63, 19-23.
58. Høien, Lundberg, Stanovich, & Bjaalid. (1995). Components of phonological awareness, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 7: 171-188.
59. Jiménez, C. (2007). *Neuropedagogía, Lúdica y Competencias*. Coop. Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia
60. Jiménez, J. (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. Oficina de Desarrollo Económico, Agricultura y Comercio. Islas Canarias.
61. Jiménez, J. y Ortiz, M. (2000). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
62. Jiménez, J., García, E., Estévez, A., Díaz, A., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., Ortiz, M., Rodrigo, M. y Hernández, S. (2004). Evaluación del procesamiento sintáctico-semántico en la dislexia evolutiva. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagogía*, 2(2), 127-142.
63. Lewis, S., Cuadrado, A., y Cuadros, J. (2005). Conocimientos y prácticas de los docentes del área de lenguaje de primero elemental de instituciones educativas del

- norte-centro histórico de la ciudad de Barranquilla (Colombia) sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura. *Psicología desde el Caribe*, (15), 18-50.
64. Lichtenstein, R.; Ireton, H. (1983). *Preschool Screening: Identifying Young Children with Developmental and Educational Problems*. EEUU: Grune & Stratton, Inc.
65. Locascio, G., Mahone, E.M., Eason, S.H. y Cutting, L.E. (2010). Executive Dysfunction Among Children with Reading Comprehension Deficits. *Journal of Learning Disabilities*. 43, 441-454. DOI: 10.1177/0022219409355476
66. Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284.
67. Lundberg, I., Olofsson, Å., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21(3), 159-173.
68. Lyon, GR., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B. et al. (2001). *Rethinking learning disabilities*. In Finn CE, Rotherham AJ, Hokanson CR, eds. *Rethinking special education for a new century*. Washington: Progressive Policy Institute, Thomas B. Fordham Foundation. 259-288.
69. Mahony, D., Singson, M. & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(4), 219- 252.
70. Marrero, J. (1993) “Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza” en Rodrigo, Rodríguez y Marrero: *Las teorías implícitas, un aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

71. Martín, M. (2013). *Dificultades en el Aprendizaje de la Lectoescritura en el Primer Ciclo de Educación Primaria. Intervención en el Aula* (Trabajo de Grado en Educación Primaria). Universidad de Valladolid, España.
72. Meisels, S.; Stone, M.; Tivnan, T. (1984). Predicting School Performance with the Early Screening Inventory. *Psychology in the school*, 21, 25-33.
73. Millá M. (2006). Atención temprana de las dificultades de aprendizaje. *Revista de Neurología*, 42, 153-156.
74. MINEDUCACIÓN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje, Transición*. Mineducación.
75. Mondragón, M. (2015). *Recuperación lectora basada en la conciencia fonológica: una evaluación de impacto con profesores de zona rural*. (Tesis de Maestría). Universidad de San Buenaventura, Bogotá.
76. Monette, S., Bigras, M. & Guay, M. (2011). The role of the executive functions in school achievement at the end of Grade 1. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, 158-173.
77. Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Santa Fe: Homo Sapiens.
78. Muñoz, J. (1998). *Aproximación crítica a la pedagogía*. Colombia: Corprodic.
79. Muter, V. & Snowling, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading: the role of metalinguistic and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 231-242.
80. Namakforoosh (2000). *Metodología de la investigación*. México: Limusa
81. Navalón, C., Ato, M., y Rabadán, R. (1989). El Papel de la Memoria de Trabajo en la Adquisición Lectora en niños de Habla Castellana. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 85-106

82. Núñez, M. y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, (18), 72-92.
83. Ocampo, A. (2015). De la Neurodiversidad a la Neurodidáctica: algunas evidencias para comprender como diversificar la enseñanza de forma más oportuna. *Revista de Psicopedagogía*, 139, 2-22.
84. Peng, F. (1985). What is neurolinguistics?. *Journal of Neurolinguistics*, 1(1), 7-30. doi:10.1016/S0911-6044(85)80003-8
85. Pennington, B. F. y Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry Annual Research Review*, 37, 51-87.
86. Peralbo, M., Brenlla, J. C., Fernández, M. G., Barca, A., & Mayor, M. Á. (2012). *Las funciones ejecutivas y su valor predictivo sobre el aprendizaje inicial de la lectura en educación primaria*. ISPA - Instituto Universitario.
87. Pérez, M. (2003). *Orientación Educativa y Dificultades de Aprendizaje*. España: Thomson.
88. Pinzón, y Téllez, F. (2016). Herramientas neuropedagógicas: una alternativa para el mejoramiento en la competencia de resolución de problemas en matemáticas. *Actualidades Pedagógicas*, (68), 15-41. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.4002>
89. Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
90. Poveda, S. (2011). *Conciencia Fonológica como Zona de Desarrollo Próximo para la Adquisición de la Lectura en Niños Preescolares* (Tesis de Maestría). Universidad de San Buenaventura, Bogotá.

91. Puente, A. y Ferrando, M. (2000). *Cerebro y Lectura. Congreso Mundial de Lecto-escritura*. Valencia, España.
92. Ramos, J. L. y Cuetos, F. (1999) *Evaluación de los procesos lectores*. PROLEC SE. Madrid: Tea Ediciones.
93. Revuelta, S. & Guillen, P. (1987). *Madurez y edad inicial para la lectura*. Paper presented for the V CEL, 154-155.
94. Roberts, T.A. (2005). Articulation accuracy and vocabulary size contributions to phonemic awareness and word reading in English language learners. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 601-616.
95. Roselli, M., Báteman, J., Guzmán, M. y Ardila, A. (1999). Frecuencia y características de los problemas específicos en el aprendizaje en una muestra escolar aleatoria. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 1, 128–138.
96. Rosselli, M.; Matute, E. y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*; 42, 202-10.
97. Ruiz. G. (2014). Diagnóstico funcional en primera infancia: Utilidad y límites de las escalas/tests psicométricos. *Desenvolupa: La Revista d'Atenció Precoç*, (33), 1-14
98. Russo, M., Kosman, G., Ginsburg, A., Thompson-Hoffman, S. & Pederson, J. (1998). *A compact for reading and School-home Links*. USA: Department of Education.
99. Sacristán, J. (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata. Madrid.
100. Sacristán, J., & Pérez, A. (1998). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Editorial Akal. España.
101. Salzedo, M. (2003). *Estudio Transeccional Descriptivo de los Conocimientos y Prácticas sobre las Dificultades de Aprendizaje de las Matemáticas de una Muestra de*

Docentes de Primero Elemental de la Ciudad de Barranquilla. (Tesis de licenciatura).

Universidad del Norte), Barranquilla.

102. Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa. Módulo Cuatro.* Bogotá: ARFO Editores.
103. Satz, P.; Fletcher, J. (1988). Early Identifications of Learning Disabled Children: an Old Problem, Revisited. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* ,56, 824-829.
104. Savage R, Frederickson N, Goodwin R, Patni U, Smith N, Tuersley L. (2005). Relationship among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speech perception in poor, average, and good readers and spellers. *J Learn Disab;* 38, 12-28.
105. Schön, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los Profesionales: Temas de educación.* Editorial Paidós. Barcelona.
106. Secretaría de Educación Pública. (2013). *Las Estrategias y los Instrumentos de Evaluación desde el Enfoque Formativo 4.SEP.* México.
107. Silva, O. (1986). ¿Qué es la neurolingüística?. *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 12, 39-46
108. Slavin, R., Madden, N., Karweit, N., Dolan, L., & Wasik, B. (1996). Neverstreaming: Prevention and early intervention as alternatives to special education. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 373-378.
109. So, D. & Siegel, L.S. (1997). Learning to read Chinese: Semantic, syntactic, phonological and working memory skills in normally achieving and poor Chinese readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 1-21.

110. Swanson, H. (1999) Reading Comprehension and Working Memory in Learning-Disabled Readers: Is the Phonological Loop More Important Than the Executive System? *Journal of Experimental Child Psychology*, 72(1), 31.
111. Swanson, H., Zheng, X., & Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 42(3), 260-287. doi:10.1177/0022219409331958
112. Swartz, S., Shook, R. & Klein, A. (2000). *California Early Literacy Learning*. Redlaus, CA: Foundation for California Early Literacy Learning.
113. Tamayo, C., Roca, M. y Nápoles, M. (2017). La modelación científica: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista Santiago* (142), 79-90
114. Teska, J. & Stoneburnes, R. (1980) The Concept and Practice of Second-Level Screening. *Psychology in the School* ,17, 192-195.
115. Torres, A., Zuluaga, J., y Varela, V. (2016). Memoria de Trabajo y Comprensión Lectora en Niños de Tercero a Quinto Grado de Primaria con Trastorno por Déficit Atencional/Hiperactividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(2), 126-147.
116. Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En D. Sawyer & B. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspective* (pp. 159-189). Nueva York: Springer-Verlag.
117. Urquijo, S. (2006). Desarrollo infantil. Funciones ejecutivas y mecanismos cognitivos relacionados a la adquisición de la lectura. *Primer Encuentro Nacional de Evaluación Psicológica y Educativa*. LEPE - Fac. Psicología - UNC, Córdoba.

118. Vadasy, P.F. & Sanders, E.A. (2008). Repeated reading intervention: outcomes and interactions with reader's skills and classroom instruction. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 272-290.
119. Valero, M. (2011). Problemas de lectoescritura. *Revista de Claseshistoria, (280)*, 1-11
120. Valle, A. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. Editorial Pueblo y Educación: La Habana, Cuba.
121. Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres, 2*(1), 73 - 99.
122. Willcutt, E., Pennington, B., Olson, R., Chhabildas, N. & Hulslander, J. (2005) Neuropsychological Analyses of Comorbidity Between Reading Disability and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: In Search of the Common Deficit. *Developmental Neuropsychology, 27*(1), 35-78.
123. Willoughby, M., Kupersmidt, J. & Voegler-Lee, M. (2012). Is preschool executive function causally related to academic achievement? *Child Neuropsychology, 18*(1), 79-91. doi: 10.1080/09297049.2011.578572
124. Ysseldike, J., Thurlow, M. & O'Sullivan, P. (1987). The Impact of Screening and Referral Practices in Early Childhood Special Education: Policy Considerations and Research Reflections. *Journal of Special Education, 21*, 85-96.

18. Anexos

Anexo 1. Formato de Consentimiento Informado

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

“Participación en Investigación sobre preparación docente en la detección de dificultades en la conciencia fonológica en estudiantes de transición y primero”

Fecha:

Código:

Nombre:

Edad:

Yo, identificado(a) con documento participaré de manera voluntaria en este estudio, teniendo en cuenta que se me ha proporcionado información referente a la investigación. Se me han dado respuestas claras a mis expectativas e inquietudes sobre el estudio. Entiendo que soy responsable de mi participación voluntaria y puedo pedir información adicional. Podré retirarme del estudio cuando quiera sin tener que dar explicaciones y sin que eso me perjudique de alguna manera. No estoy obligado(a) a responder a todas las preguntas realizadas. La aplicación de instrumentos e intervención es gratuita. Presto libremente mi conformidad para participar en este proyecto de investigación y acepto que mis datos sean utilizados en este estudio siempre y cuando se garantice mi privacidad y confidencialidad.

Firma:

Cédula:

Teléfono:

Anexo 2. Entrevista sobre Conocimientos y Prácticas Pedagógicas para la Adquisición de la Lectura y la Conciencia Fonológica

Código: _____

Nombre: _____

Edad: _____

Género: _____ Escolaridad: _____

Curso: _____

1. ¿Cómo adquieren los niños la lectura?

2. ¿Qué métodos aplica para la enseñanza de la lectura?

3. ¿Qué dificulta el aprendizaje de la lectura en los niños?

4. ¿Qué estrategias o acciones realiza cuando un estudiante no avanza en el aprendizaje de la lectura?

5. ¿Qué aspectos neurológicos de la lectura conoce?

6. ¿De qué manera tiene en cuenta el neurodesarrollo para la enseñanza de la lectura?

7. ¿Cuáles funciones ejecutivas considera que se encuentran relacionadas con la lectura?

8. ¿En qué se relaciona la conciencia fonológica con el aprendizaje de la lectura?

9. ¿Qué estrategias o instrumentos conoce para la detección temprana de dificultades en la conciencia fonológica?

10. Describa brevemente las siguientes destrezas: Identificar rimas, Contar sílabas, Comparar la longitud de las palabras, Emparejar sonidos iniciales, Contar fonemas.

Anexo 3. Matriz de Agrupación de información

Pregunta Sujeto	1. ¿Cómo adquieren los niños la lectura?	2. ¿Qué métodos aplica para la enseñanza de la lectura?	3. ¿Qué dificultades el aprendizaje de la lectura en los niños?	4. ¿Qué estrategias o acciones realiza cuando un estudiante no avanza en el aprendizaje de la lectura?	5. ¿Qué aspectos neurológicos de la lectura conoce?	6. ¿De qué manera tiene en cuenta el neurodesarrollo para la enseñanza de la lectura?	7. ¿Cuáles funciones ejecutivas considera que se encuentran relacionadas con la lectura?	8. ¿En qué se relaciona la conciencia fonológica con el aprendizaje de la lectura?	9. ¿Qué estrategias o instrumentos conoce para la detección temprana de dificultades en la conciencia fonológica?	10. Describa brevemente las siguientes destrezas: Identificar rimas, Contar sílabas, Comparar la longitud de las palabras, Emparejar sonidos iniciales, Contar fonemas.
1	Actividades lúdicas, lectura de imágenes.	Rondas, juegos, cantos.	Falta de interés tanto de los padres como de los niños.	Refuerzos personalizados	No sé	Poner en funcionamiento los sentidos.		Con los sonidos los niños aprenden a identificar.		Familia de palabras, cálculo mental, medición, direccionalidad.
2	Mediante la interpretación de imágenes, lectura de cuentos, lectura de imágenes, actividades lúdicas	Rondas, juegos.	Falta de apoyo de los padres de familia, desinterés de los niños y los padres, problemas cognitivos.	Refuerzos personalizados, actividades específicas	No tengo conocimiento al respecto	Poner en funcionamiento los órganos de los sentidos para un mejor aprendizaje.	No sé	Se trabaja con los sonidos.		Relacionar palabras con la misma terminación, ejercitar el cálculo mental, unión de palabras, medición de palabras, completar

										palabras, análisis de palabras según el número de fonemas.
3	En el grado de preescolar los niños se les motiva la lectura con el ejemplo, trabajando lecturas de interés para ellos.	Se utiliza lectura de cuentos, lectura de secuencias de imágenes.	El acompaña miento en casa, los son poco colaborados	Se realizan fichas didácticas para motivar el interés	Cuentos y canciones de clases que permitan el desarrollo de la lectura	Se tiene en cuenta desde el interés, motivación, actitud del estudiante	No sé	Se relaciona por medio de algunos sonidos onomatopéyicos que se pueden desarrollar en preescolar.	NO sé	Rimas: permiten enriquecer el vocabulario . Contar Sílabas: Permite puntualizar en los sonidos o reforzarlos. Longitud de palabras: Identificar cuales son más largas o cortas.
4	Los niños deben conocer las letras y los fonemas de estas letras iniciando por las vocales. Después de conocer los fonemas se les facilita la lectura. Se motiva a través de lectura de	Fonemas, enseñar las inversiones, combinaciones, buscar los fonemas en un cuento, entre otras actividades	La desatención, la indisciplina, falta de útiles necesarios, las capacidades cognitivas pobres	Se realiza un plan de mejoramiento con diferentes actividades que le llamen la atención, como fichas donde se identifiquen fonemas, imágenes para aparear.	La dislexia. cuando un niño repite un curso varias veces puede tener problemas neurológicos	Dedicarle más tiempo al niño que tiene problemas. Si el niño es más lento para el aprendizaje, esperar hasta que pueda aprender.	Desconozco sobre las funciones ejecutivas	Se relaciona en todo, porque si no es consciente de los fonemas, no los identifica, no puede leer.	La detecto a través del dictado, evaluándolo constantemente.	Identificar rimas: que menciones las terminaciones iguales de versos. Contar sílabas: Saber cuántas sílabas tiene una palabra. Comparar longitud: que tan

	cuentos									larga o corta en na palabra según sus sílabas. Contar fonemas: Contar sílabas. Comparar sonidos iniciales: El mismo sonido en la sílaba
5	Utilizando diferentes formas de expresión, como el balbuceo, lectura de imágenes, poemas, rimas, canciones	Método alfabético, lectura de imágenes, fonético, silábico	Dislexia, trastorno de la lectura	Leer juntos, deletrear palabra por palabra, dictado de las palabras que se le dificultan, los juego ortográficos , juegos de mesa	Psicolingüístico	Sabemos que la lectura temprana adquiere muchos beneficios para los niños	Planificar , guiar, organizar, revisar, evaluar	Porque ambos apuntan a un mismo objetivo	Primero que todo es detectada por pedagogos profesionales, existen una serie de herramientas de trabajo adecuadas	Rima: cuando coinciden las vocales. Contar sílabas: contador de palabras. Comparar la longitud de las palabras: Comparación entre diferentes medidas. Emparejar sonidos: juego de palabras
6	Por medio del reconocimiento de fonemas y pronunciac	Expresión verbal por medio de cuentos, desarrollo del	Cuando existen problemas de pronunciación y de	Primero llamado al padre de familia, planes de mejoramien	No conozco	Dependien do de la edad del niño se le enseña. Cuando un	Seguimie nto consecutivo de lectura	En la expresión verbal y fonoaudio logía	Pronunciación de palabras, Expresiones verbales de los niños	Identificar rimas: palabras claves que se relacionan.

	ión de vocales	pensamiento por medio de imágenes, unión de fonemas con vocales.	identificación de vocales y fonemas. Algunos son fonológicos o por problemas de aprendizaje	to dependiendo al problema y seguimiento.		niño llega a cierta edad y no aprende existe un problema				Contar sílabas: enumerar cuantos fonemas tiene una palabra. Comparar la longitud: cantidad de sílabas en una palabra. Emparejar sonidos iniciales: palabras con igual cantidad de sílabas. Contar fonemas: Contar los fonemas en una palabra.
7	Por medio de lo visual, copia desde el tablero a la libreta	construcción vista	Modo de expresión, la concentración, falta de atención	Individualmente se guía, dándole libros y sacarle el provecho que necesita	La atención, concentración	No lo sé	Vocalización, observación	No sé	Libros, videos, en la lectura, la dicción	Contar sílabas: contar la sílabas para formar las palabras. Longitud de la palabra: espacio que hay entre una palabra y otra. Sonidos

										iniciales: Unión de sílabas para iniciar la lectura. Contar fonemas. Como se forman las sílabas usando las letras iniciales
8	Por medio de actividades	Aprendizaje de fonemas y la unión de sílabas para el aprendizaje	La falta de compromisos de los padres de familia para que los niños despierten interés por la misma	Individualizar al alumno en el aprendizaje del mismo y el aprendizaje de los fonemas	Hiperactividad, no identificación de los fonemas	De acuerdo al desarrollo de los niños así será el aspecto neurológico	Todas las funciones tienen que ver con la lectura	Es muy importante la parte fonológica para tal fin	La falta del lenguaje, la falta de comunicación entre los niños	Es una parte de las actividades fonológicas para tal fin. Es muy importante para tal desarrollo.
9	Los niños adquieren la lectura por medio de fonemas y personalizada	Método silábico	Las dificultades en la casa, no tienen acompañamiento	Actividades personalizadas, lotería con palabras	Desarrollo psicológico para ayudar a los estudiantes.					Contar sílabas: el niño sabe identificar el número de sílabas de una palabra. En la longitud el niño mira la cantidad de letras que tiene una palabra, Contar fonemas, el número que se

										divide una palabra.
10	Por medio de sonidos	El silábico	La poca atención que prestan en clases y la práctica en casa	Actividades personalizadas	El habla, desarrollo psicológico	Hay que tenerlo en cuenta para la realización de las actividades ya que no deben ser las mismas de los demás		Con el avance del niño en el aula	Las terapias fonológicas	Dictar las palabras por el número de sílabas, completar las palabras dejándole espacios en blanco, escribir las palabras por sílabas.
11	A través de imágenes, lectura de cuentos, etc.	Interpretación de imágenes	Que algunos niños tengan problemas de aprendizaje	Muchas veces repasando los sonidos y palabras		El aprendizaje de los niños no es igual	Lectura de cuentos, canciones etc.	Por medio de la pronunciación adecuada de la palabra	La forma de expresarse y escribir	A través de poemas leídos y luego aprendiendo o leyendo palabras largas o cortas. Lectura de sonidos iguales. Leer fonema en la lectura.

Anexo 4. Matriz de Segmentación de Categorías

Categorías	Subcategorías
Adquisición de la lectura	- Aprendizaje de la Lectura - Enseñanza de la lectura - Dificultades de la lectura
Conciencia Fonológica	- Conciencia fonológica y lectura - Componentes de la CF - Dificultades de la CF
Procesos neurológicos en la adquisición de la lectura	- Aspectos neurológicos de la lectura - Neurodesarrollo y lectura - Funciones Ejecutivas y lectura

Anexo 5. Matriz de Categorías

Categorías	Descripción
Adquisición de la lectura	No existe un consenso unificado en las docentes de transición y primero en cuanto a la adquisición de la lectura, por lo que utilizan diferentes métodos y estrategias para su enseñanza, sólo algunas relacionan los fonemas como aspecto fundamental para el aprendizaje de la lectura-
Conciencia fonológica	Existen ideas vagas sobre la conciencia fonológica y sus componentes, relacionándola principalmente con el sonido, por lo que poco se implementa para la enseñanza de la lectura y no se relaciona como un factor predictor para posibles problemas en el aprendizaje de la misma.
Procesos neurológicos en la adquisición de la lectura	Existe un desconocimiento sobre los aspectos neurológicos y de neurodesarrollo relacionados al a lectura y la conciencia fonológica, por lo que no se tiene en cuenta para la enseñanza de la lectura.

Anexo 6. Plan de Trabajo de Propuesta Pedagógica para la Preparación Docente en Detección de Dificultades de la Conciencia Fonológica

Sesión 1. Introducción a la Enseñanza de la Lectura desde la Neuropedagogía

Objetivo: Sensibilizar a los docentes de transición y primero sobre la importancia y relevancia de la conciencia fonológica para mejoramiento de los conocimientos y prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura desde la Neuropedagogía

Estrategia: Aprendizaje colaborativo

Técnica: Palabras claves

Forma Organizativa: Clase práctica - Participativa

Medios de Enseñanza: Papel, cartulina, marcadores, medios audiovisuales

Actividades y Desarrollo:

1. Se realiza una presentación a los docentes de transición y primero sobre los objetivos del proyecto, su importancia, relevancia y su relación con los lineamientos postulados por el Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la lectura en edades tempranas.
2. Los docentes escribirán y expresarán libremente las expectativas que tienen sobre el proyecto. Estas expectativas se tendrán en cuenta para el cierre de las sesiones trabajo, para ser comparadas con los logros alcanzados.
3. Se organizarán a los docentes por grupos o parejas. A cada grupo se le proporcionará un octavo de cartulina con una palabra clave relacionada a los temas a abordar durante las sesiones de trabajo (ej. Neuropedagogía, Conciencia fonológica, Funciones Ejecutivas, Neurodesarrollo, Trastorno del aprendizaje de la lectura). Los docentes deberán definir las palabras asignadas desde sus conocimientos previos o experiencias.
4. Los miembros de cada grupo socializarán los conceptos dados a las palabras claves asignadas, así mismo, los otros miembros podrán compartir sus conocimientos y puntos de vista retroalimentándose unos a otros. Posteriormente se realizará una presentación a los docentes introduciéndolos a la Neuropedagogía para la enseñanza de la lectura.
5. Se escoge al azar un grupo o pareja el cual realizará un resumen de lo abordado durante la sesión para ser socializado en el siguiente encuentro. Por último se les proporciona a los docentes lecturas guías sobre la adquisición de la lectura.

Lecturas:

Ramos, J. L. y Cuetos, F. (1999). *Evaluación de los procesos lectores*. PROLEC SE. Madrid: Tea Ediciones.

Caballeros, M., Sazo, E. y Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Revista Interamericana de Psicología*, 48 (2)

Sesión 2. Adquisición de la lectura

Objetivo: Promover el conocimiento y apropiación de los procesos implicados en la lectura y su adquisición.

Estrategia: Inferencia

Técnica: Palabras conexas

Forma Organizativa: Clase práctica - Participativa

Medios de Enseñanza: Papel, marcadores, medios audiovisuales

Actividades y Desarrollo:

1. Un miembro de la pareja o grupo escogido al azar para la realización del resumen de la sesión anterior, socializará los puntos más relevantes tratados en ella.
2. Teniendo en cuenta las lecturas asignadas, se les proporcionarán a los docentes una tabla de 5 filas y 5 columnas con una serie de palabras de los textos, algunas escogidas al azar y otros de manera premeditada. Ej.

Comprensión	Procesos	Perceptivos	Componentes	Aportes
Cerebro	Acceso	Lectura	Léxico	Contexto
Memoria	Sintácticos	Funciones	Habilidades	Ejecutivas
Trabajo	Aprendizaje	Semánticos	Sonidos	Edad
Fonemas	Relacionar	Hemisferio	Decodificación	Ortográficos

3. Los docentes en las parejas o grupos ya conformados crearán un texto con dichas palabras, según lo comprendido de la lectura previa de los textos. Cada fila y columna corresponderá a un párrafo del texto.
4. Cada grupo o pareja aportará para la creación de un texto global un párrafo realizado con la lista de una columna y otro con la lista de una fila. Se discutirán sobre los hallazgos encontrados entre todos.
5. Se escoge otro grupo o pareja ya conformado al azar para realizar un resumen de lo abordado durante la sesión. Se les proporciona a los docentes lecturas guías sobre aspectos neurológicos relacionado con adquisición de la lectura.

Lecturas:

Puente, A. y Ferrando, M. (2000). Cerebro y Lectura. *Congreso Mundial de Lecto-escritura*. Valencia, España.

Etchepareborda, M. (2003). La intervención en los trastornos disléxicos: entrenamiento de la conciencia fonológica. *Revista de Neurología*, 36, 13-19.

Sesión 3. Bases Neurológicas en la Adquisición de la Lectura

Objetivo: Determinar la importancia de las estructuras cerebrales para el aprendizaje de la lectura.

Estrategia: Mapa Mental

Técnica: Asociación de ideas y conceptos

Forma Organizativa: Clase práctica - Participativa

Medios de Enseñanza: Papel periódico, marcadores, medios audiovisuales

Actividades y Desarrollo:

1. Un miembro de la pareja o grupo escogido al azar para la realización del resumen de la sesión anterior, socializará los puntos más relevantes tratados en ella.
2. Se le socializarán a los participantes sobre aspectos básicos de las neurociencia. Posteriormente, entre los integrantes de los grupos o parejas discutirán sobre la lectura de los textos guía intercambiando opiniones, dudas y percepciones.
3. Los participantes identificarán conceptos claves en de los textos, relevantes para la adquisición de la lectura.
4. Cada pareja o grupo realizará una representación gráfica de forma creativa sobre los conceptos claves identificados. Realizada esta tarea, cada pareja o grupo socializarán el producto realizado.
5. Se escoge otro grupo o pareja ya conformado al azar para realizar un resumen de lo abordado durante la sesión. Se les proporciona a los docentes lecturas guías sobre la conciencia fonológica.

Lecturas:

Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.

Mateo, M. (s.f). *Guía Evaluación C. Fonológica*. Cuentos para crecer.

Sesión 4. Conciencia fonológica

Objetivo: Desarrollar estrategias neurodidácticas para la evaluación de la conciencia fonológica en niños de transición y primero

Estrategia: Grupo Nominal **Técnica:** Creación de estrategias neurodidácticas

Forma Organizativa: Clase práctica - Participativa

Medios de Enseñanza: Papel periódico, marcadores, medios audiovisuales

Actividades y Desarrollo:

1. Un miembro de la pareja o grupo escogido al azar para la realización del resumen de la sesión anterior, socializará los puntos más relevantes tratados en ella.
2. Se brindará información sobre la conciencia fonológica, sus componentes y algunos ejemplos de para su evaluación según el programa “Phonemics Awareness in Young Children” de Marylin J. Adams y col. (1998). Se conformarán nuevos grupos de trabajo, distribuyéndose los participantes en dos grupos.
3. Cada grupo, teniendo en cuenta las lecturas previas y la información brindada durante la sesión, propondrán de ideas para la detección de dificultades en la conciencia fonológica adaptadas a su realidad y población.
4. Cada grupo socializará los hallazgos encontrados, se discutirá sobre las diferencias, similitudes, relevancia, utilidad de las estrategias, etc., para llegar a un consenso sobre qué estrategias neurodidácticas se podrán implementar con los estudiantes de transición y primero.
5. Se socializarán las estrategias neurodidácticas más apropiadas para su aplicación en la población con la que laboran. Esta información servirá como base para la creación por parte los docentes de un documento o cuadernillo que contenga dichas estrategias.

Sesión 5. Cierre

Objetivo: Evaluar la utilidad de las sesiones de trabajo teniendo en cuenta la satisfacción de los docentes y los conocimientos adquiridos.

Estrategia: Evaluación Formativa

Técnica: Interrogatorio

Forma Organizativa: Clase práctica - Participativa

Medios de Enseñanza: Papel, lapiceros

Actividades y Desarrollo:

1. Un miembro de la pareja o grupo escogido al azar para la realización del resumen de la sesión anterior, socializará los puntos más relevantes tratados en ella.
2. Los docentes responderán un cuestionario tipo Likert que mide por una parte la satisfacción que tienen sobre los conocimientos adquiridos durante las sesiones de trabajo y la utilidad del mismo en la institución; y por otro lado mide algunos conocimientos y prácticas pedagógicas.
3. Los docentes socializarán y compararán las expectativas iniciales con los conocimientos y logros alcanzados durante las sesiones así como sus opiniones e ideas sobre el proceso de cualificación.

Anexo 7. Cuestionario de Satisfacción y Conocimientos sobre Proyecto de Preparación Docente en Detección de Dificultades de la Conciencia Fonológica

Nombre: _____ Edad: _____ Género: _____
 Escolaridad: _____ Curso: _____

Conteste marcando con una "X" la opción que mejor se ajuste a su opinión.

1. Desacuerdo 2. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 3. De acuerdo

N°	Satisfacción	1	2	3
1	El contenido de las sesiones de trabajo es útil para la enseñanza de la lectura de mis estudiantes			
2	El contenido de las sesiones de trabajo fortalece mis conocimientos y prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura			
3	El contenido de las sesiones de trabajo ofrece herramientas para la detección de dificultades en la conciencia fonológica en el aula de clases			
4	El contenido de las sesiones de trabajo es coherente con las directrices del Ministerio de Educación Nacional sobre la enseñanza de la lectura			
N°	Conocimientos y Prácticas Pedagógicas	1	2	3
5	La conciencia fonológica es un prerrequisito fundamental únicamente para el aprendizaje la lectura			
6	Se considera que la conciencia fonológica se manifiesta entre los 3 y 7 años de edad			
7	En el nivel menos complejo de la conciencia fonológica los niños pueden segmentar la palabras o pronunciarlas omitiendo o añadiéndoles fonemas			
8	Los componentes de la CF responden a las actividades de áreas cerebrales diferentes (áreas primarias y secundarias), que procesan un segmento de la información, y también responden a la actividad integrada de regiones más amplias (áreas terciarias o de asociación)			
9	Una forma enseñarles a los niños pequeños el conteo de sílabas es el uso de las palmas por cada sílaba que contenga la palabra			
10	El uso de estrategias neurodidacticas para la evaluación de los componentes de la CF posibilita un mejor proceso de enseñanza de la lectura			
11	Los docentes pueden diagnosticar e intervenir trastornos del aprendizaje como el de la lectura			

Anexo 8. Matriz de Evaluación de Propuesta Pedagógica:**Preparación Docente en la Detección de Dificultades en la Conciencia Fonológica en Niños de Transición y Primero**

Para cada uno de los ítems seleccione la opción según su propio criterio.

(1): bajo (2): regular (3): aceptable (4): medio (5): excelente

Indicadores	1	2	3	4	5
Pertinencia					
1. El contenido de cada sesión es útil para cualificar a los docentes en la detección de dificultades en la CF.					
2. Las sesiones de trabajo se adecúan a las necesidades de mejoramiento de la enseñanza de la lectura.					
3. El contenido de las sesiones teoriza las prácticas de los docentes.					
4. Se evidencia apoyo y unidad entre cada una de las sesiones de trabajo.					
5. Los contenidos de cada sesión se podrían relacionar con las expectativas de los docentes involucrados en la investigación.					
Relevancia					
1. La propuesta pedagógica, de acuerdo al contenido presentado en las sesiones es relevante para fortalecer los conocimientos y prácticas docentes para la enseñanza de la lectura					
2. El contenido de las sesiones de trabajo ofrece conocimientos acerca de la adquisición de la lectura y los procesos neurológicos relacionados.					
3. El contenido de las sesiones promueve aprendizajes significativos desde las exigencias legales y el desarrollo personal de los docentes.					
4. El contenido de las sesiones ofrece herramientas para la detección de dificultades en la conciencia fonológica.					
5. El contenido de las sesiones de trabajo presenta ejemplos concretos y claros para entender la teoría expuesta.					
Redacción					
1. Se identifican unidades de texto escrito en las que se desarrollan determinadas ideas presentando la información organizada y coherentemente.					
2. Utilización de los signos de puntuación					
3. Citaciones y bibliografía según normas APA					
4. Se evidencia relación interna entre las palabras					
5. Existe un orden lógico que permite la fácil comprensión y organización de las sesiones de trabajo.					
Coherencia					
1. Se evidencia conexión entre cada una de las sesiones de trabajo.					

2. El módulo de conciencia fonológica es claro, preciso y conciso en cuanto a la teoría expuesta frente al tema.					
3. Las sesiones de trabajo guardan una idéntica estructura formal.					
4. Como lector de las sesiones, puede identificar el significado global de textos.					
5. Se evidencia la unidad temática del texto y a su vez unidad temática de sus segmentos.					

Firma de quien evalúa: _____

Fecha de evaluación: _____

Anexo 9. Matrices de Evaluación de Propuesta Pedagógica Diligenciadas por Expertos

**Matriz de Evaluación de Propuesta Pedagógica:
Preparación Docente en la Detección de Dificultades en la Conciencia Fonológica en Niños
de Transición y Primero**

Para cada uno de los ítems seleccione la opción según su propio criterio.

(1): bajo (2): regular (3): aceptable (4): Bueno (5): excelente

Indicadores	1	2	3	4	5
Pertinencia					
1. El contenido de cada sesión es útil para cualificar a los docentes en la detección de dificultades en la CF.				X	
2. Las sesiones de trabajo se adecúan a las necesidades de mejoramiento de la enseñanza de la lectura.				X	
3. El contenido de las sesiones teoriza las prácticas de los docentes.				X	
4. Se evidencia apoyo y unidad entre cada una de las sesiones de trabajo.				X	
5. Los contenidos de cada sesión se podrían relacionar con las expectativas de los docentes involucrados en la investigación.				X	
Relevancia					
1. La propuesta pedagógica, de acuerdo al contenido presentado en las sesiones es relevante para fortalecer los conocimientos y prácticas docentes para la enseñanza de la lectura					X
2. El contenido de las sesiones de trabajo ofrece conocimientos acerca de la adquisición de la lectura y los procesos neurológicos relacionados.					X
3. El contenido de las sesiones promueve aprendizajes significativos desde las exigencias legales y el desarrollo personal de los docentes.				X	
4. El contenido de las sesiones ofrece herramientas para la detección de dificultades en la conciencia fonológica.				X	
5. El contenido de las sesiones de trabajo presenta ejemplos concretos y claros para entender la teoría expuesta.				X	
Redacción					
1. Se identifican unidades de texto escrito en las que se desarrollan determinadas ideas presentando la información organizada y coherentemente.					X
2. Utilización de los signos de puntuación					X

3. Citaciones y bibliografía según normas APA					X
4. Se evidencia relación interna entre las palabras					X
5. Existe un orden lógico que permite la fácil comprensión y organización de las sesiones de trabajo.					X
Coherencia					
1. Se evidencia conexión entre cada una de las sesiones de trabajo.					X
2. El módulo de conciencia fonológica es claro, preciso y conciso en cuanto a la teoría expuesta frente al tema.					X
3. Las sesiones de trabajo guardan una idéntica estructura formal.					X
4. Como lector de las sesiones, puede identificar el significado global de textos.					X
5. Se evidencia la unidad temática del texto y a su vez unidad temática de sus segmentos.					X

Firma de quien evalúa: Melissa Alejandra Rodríguez Días, MsC.

Psicóloga Magister en Psicología Clínica

Fecha de evaluación: septiembre 30 de 2019

**Matriz de Evaluación de Propuesta Pedagógica:
Preparación Docente en la Detección de Dificultades en la Conciencia Fonológica en Niños
de Transición y Primero**

Para cada uno de los ítems seleccione la opción según su propio criterio.

(1): bajo (2): regular (3): aceptable (4): Bueno (5): excelente

Indicadores	1	2	3	4	5
Pertinencia					
1. El contenido de cada sesión es útil para cualificar a los docentes en la detección de dificultades en la CF.				X	
2. Las sesiones de trabajo se adecúan a las necesidades de mejoramiento de la enseñanza de la lectura.				X	
3. El contenido de las sesiones teoriza las prácticas de los docentes.					X
4. Se evidencia apoyo y unidad entre cada una de las sesiones de trabajo.				X	
5. Los contenidos de cada sesión se podrían relacionar con las expectativas de los docentes involucrados en la investigación.			X		
Relevancia					
1. La propuesta pedagógica, de acuerdo al contenido presentado en las sesiones es relevante para fortalecer los conocimientos y prácticas docentes para la enseñanza de la lectura					X
2. El contenido de las sesiones de trabajo ofrece conocimientos acerca de la adquisición de la lectura y los procesos neurológicos relacionados.					X
3. El contenido de las sesiones promueve aprendizajes significativos desde las exigencias legales y el desarrollo personal de los docentes.				X	
4. El contenido de las sesiones ofrece herramientas para la detección de dificultades en la conciencia fonológica.				X	
5. El contenido de las sesiones de trabajo presenta ejemplos concretos y claros para entender la teoría expuesta.				X	
Redacción					
1. Se identifican unidades de texto escrito en las que se desarrollan determinadas ideas presentando la información organizada y coherentemente.				X	
2. Utilización de los signos de puntuación					X

3. Citaciones y bibliografía según normas APA					X
4. Se evidencia relación interna entre las palabras					X
5. Existe un orden lógico que permite la fácil comprensión y organización de las sesiones de trabajo.					X
Coherencia					
1. Se evidencia conexión entre cada una de las sesiones de trabajo.					X
2. El módulo de conciencia fonológica es claro, preciso y conciso en cuanto a la teoría expuesta frente al tema.					X
3. Las sesiones de trabajo guardan una idéntica estructura formal.					X
4. Como lector de las sesiones, puede identificar el significado global de textos.				X	
5. Se evidencia la unidad temática del texto y a su vez unidad temática de sus segmentos.					X

Firma de quien evalúa: MARÍA FERNANDA ARENAS CELIA, MSc.

Psicóloga Neuropsicóloga.

Fecha de evaluación: septiembre 29 de 2019

**Matriz de Evaluación de Propuesta Pedagógica:
Preparación Docente en la Detección de Dificultades en la Conciencia Fonológica en Niños
de Transición y Primero**

Para cada uno de los ítems seleccione la opción según su propio criterio.

(1): bajo (2): regular (3): aceptable (4): Bueno (5): excelente

Indicadores	1	2	3	4	5
Pertinencia					
1. El contenido de cada sesión es útil para cualificar a los docentes en la detección de dificultades en la CF.					X
2. Las sesiones de trabajo se adecúan a las necesidades de mejoramiento de la enseñanza de la lectura.					X
3. El contenido de las sesiones teoriza las prácticas de los docentes.					X
4. Se evidencia apoyo y unidad entre cada una de las sesiones de trabajo.				X	
5. Los contenidos de cada sesión se podrían relacionar con las expectativas de los docentes involucrados en la investigación.				X	
Relevancia					
1. La propuesta pedagógica, de acuerdo al contenido presentado en las sesiones es relevante para fortalecer los conocimientos y prácticas docentes para la enseñanza de la lectura					X
2. El contenido de las sesiones de trabajo ofrece conocimientos acerca de la adquisición de la lectura y los procesos neurológicos relacionados.					X
3. El contenido de las sesiones promueve aprendizajes significativos desde las exigencias legales y el desarrollo personal de los docentes.					X
4. El contenido de las sesiones ofrece herramientas para la detección de dificultades en la conciencia fonológica.				X	
5. El contenido de las sesiones de trabajo presenta ejemplos concretos y claros para entender la teoría expuesta.				X	
Redacción					
1. Se identifican unidades de texto escrito en las que se desarrollan determinadas ideas presentando la información organizada y coherentemente.					X
2. Utilización de los signos de puntuación					X

3. Citaciones y bibliografía según normas APA				X	
4. Se evidencia relación interna entre las palabras					X
5. Existe un orden lógico que permite la fácil comprensión y organización de las sesiones de trabajo.				X	
Coherencia					
1. Se evidencia conexión entre cada una de las sesiones de trabajo.					X
2. El módulo de conciencia fonológica es claro, preciso y conciso en cuanto a la teoría expuesta frente al tema.					X
3. Las sesiones de trabajo guardan una idéntica estructura formal.				X	
4. Como lector de las sesiones, puede identificar el significado global de textos.				X	
5. Se evidencia la unidad temática del texto y a su vez unidad temática de sus segmentos.					X

Firma de quien evalúa: Natalia Suárez Yepes, MSc.

Psicóloga Magister en Trastornos Cognitivos y del Aprendizaje.

Fecha de evaluación: septiembre 25 de 2019