



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

“Educalectura”

Programa de Enriquecimiento de la Conciencia Fonológica, los Procesos Cognitivos y el Léxico para Primer Grado de Primaria

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Presentado por

Icochea Espinoza, Indira Fralisa

TUTORA ACADÉMICA

Fernández Molina, Milagros

Máster en Psicopedagogía

2022



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

D./ Dña. Indira Fralisa Icochea Espinoza

Con DNI/Pasaporte 120030148

Alumno/a de la Titulación de Máster en Psicopedagogía

DECLARO

Ser autor/a del texto entregado y que no ha sido presentado con anterioridad, ni total ni parcialmente (a excepción del trabajo presentados en la asignatura de prácticas –quien la haya cursado-), para superar materias previamente cursadas en esta u otras titulaciones de la Universidad de Málaga o cualquier otra institución de educación superior u otro tipo de fin.

Así mismo, declaro no haber transgredido ninguna norma universitaria con respecto al plagio ni a las leyes establecidas que protegen la propiedad intelectual, así como que las fuentes utilizadas han sido citadas adecuadamente.

Por último, declaro que soy conocedor/a de las sanciones penales en caso de infringir las leyes del plagio y de falsa declaración, y que firmo la presente con pleno uso de mis facultades y asumiendo todas las responsabilidades de ella derivada.

Firma

En Málaga, a 21 de Junio de 2022

Agradecimientos

Gracias a todos los que me acompañaron, ayudaron y sostuvieron a lo largo de mi aventura por tierras andaluzas, tanto amigos como familia.

A mamá, ¡gracias por la fuerza que me diste cada día!

A Milagros, mi tutora académica, por su guía y apoyo.

A Carmen, por recibirme con los brazos abiertos y compartir conmigo aquel mundo educativo que ambas amamos tanto.

Y a todos aquellos niños que me dejaron ser parte de su proceso de aprendizaje durante todos estos años alegrándome, incluso, aquellos días grises color panza de burro.

Resumen

Una de las experiencias que más se suele recordar del primer año en la escuela primaria es el aprender a leer y escribir. Sin embargo, cuando entramos a una clase de lengua de primer grado de primaria podemos observar todo un abanico de diferencias en cuanto al nivel de lectoescritura de los estudiantes, sobre todo en lo referente a la conciencia fonológica, las reglas de conversión grafema-fonema y la pobreza de léxico, tal y como pude diagnosticar, en mi Práctica de este Máster. Con el fin de contribuir a la mejora del desempeño en los procesos de lectoescritura de estos alumnos, se plantea la realización del programa “Educalectura”. La duración del proyecto es de seis meses y busca formar al equipo docente y a los padres de familia en la temática de la conciencia fonológica, el léxico y aquellos procesos cognitivos involucrados en la lectoescritura. Además, “Educalectura” intenta lograr implementar diversas actividades que refuercen estos tres aspectos del lenguaje tanto en el aula de clases como en el hogar. De esta manera, este programa busca alcanzar un enfoque completo y colectivo que incluya la participación directa y activa de los tres pilares que conforman la escuela (el equipo docente, las familias y los alumnos).

Palabras Clave: conciencia fonológica, procesos cognitivos, léxico, primer ciclo de primaria, grafema-fonema

Abstract

An experience of the first grade of primary school that one remembers the most is learning how to read and to write. Nevertheless, when we enter a Spanish class in the first grade of primary school, we can observe a wide range of difficulties involving the literacy level of the students. Overall, as I could diagnosed during my internship as part of this Master's degree, in the phonological awareness, the grapheme-phoneme conversion rules and a poverty in vocabulary. "Educalectura" is a programme created for the purpose of contribute with the improvement of the performance in the literacy of these students. With a six months duration, this project hopes to train the teachers and the parents in the phonological awareness, vocabulary and the cognitive processes involved in the literacy process. Furthermore, "Educalectura" tries to achieve the implementation of different activities that can reinforce these three aspects of language in the classroom and at home. In this way, this programme seeks to achieve a complete and collective approach that includes the direct and active participation of the three main actors that constitute the school (the teachers, the families and the students).

Key words: phonological awareness, cognitive processes, vocabulary, first grade of primary school, grapheme-phoneme

Tabla de Contenidos

Los Procesos de Lectura en la Educación Primaria	7
Conciencia Fonológica	9
Procesos Cognitivos	11
Léxico	15
Presente Estudio	17
Marco Contextualizador de la Psicopedagogía	19
Diseño del Programa de Intervención “Educalectura”	21
Descripción del Programa	21
Matriz de Marco Lógico de “Educalectura”	22
Matriz de Actividades de “Educalectura”	25
Matriz de las Actividades a realizarse con los Profesores	25
Matriz de Actividades a realizarse con los Padres de Familia	30
Matriz de Marco Lógico de las Actividades a realizarse con los alumnos	34
Cronograma de Actividades de “Educalectura”	36
Evaluación del Programa “Educalectura”	41
Plan de Evaluación	41
Conclusiones	47
Referencias	49

“Educalectura”: Programa de Enriquecimiento de la Conciencia Fonológica y el Léxico en el Primer Grado de Primaria

La lectura y la escritura son actividades complejas que resultan imprescindibles para alcanzar los conocimientos que se organizan en torno a una cultura, es decir, son cruciales para que una persona pueda desarrollarse de forma satisfactoria en la sociedad (Nuñez y Santamarina, 2014). Igualmente, ambos procesos no sólo nos permiten informarnos y expresarnos, sino que, también, pueden llegar a incidir positivamente en nuestros niveles de salud y bienestar. Es así que nos ayudan a desconectar, combatir el aburrimiento, crear vínculos con personas cercanas o que comparten las mismas inquietudes, activar la memoria, favorecer la capacidad de pensamiento crítico, prevenir el estrés y combatir el insomnio (Alonso-Arévalo et al., 2020).

Una de las experiencias que más se suele recordar del primer año en la escuela primaria es el aprender a leer y escribir. Sin embargo, cuando entramos a una clase de lengua de primer grado de primaria podemos observar todo un abanico de diferencias en cuanto al nivel de lectoescritura de los estudiantes. Es así que, lo que para algunos niños de primer grado es un reto no tan difícil de superar, para otros puede llegar a convertirse en una fuente de frustraciones, inseguridades, ansiedad y timidez que afecten su autoconcepto, autoestima y autoeficacia (Lyytinen, Tolvanen, Torppa, Poikkeus, 2006; Trejos, 2017). Durante mis Prácticas de Máster pude realizar observaciones no estructuradas y ayudar a diagnosticar algunas de las dificultades en los procesos de lectoescritura de alumnos de primer grado de primaria. Es así como pude constatar que el aprendizaje de la lectura y la escritura es una de las mayores preocupaciones y retos a los que se enfrentan los alumnos, maestros y padres de familia durante los primeros años de la educación primaria (Belén y Clemente, 1993). A este hecho se suma que, entre un 5 a 10% de niños en edad escolar suelen presentar alguna complicación para aprender a leer y a escribir a pesar de poseer una inteligencia promedio, desarrollarse en un ambiente adecuado y presentar una buena oportunidad escolar (Etchepareborda y Habib, 2001). Y es que, leer una frase, es decir extraer su significado, implica el aprendizaje y reforzamiento de diversos conocimientos fonológicos, léxico-semánticos, sintácticos y pragmáticos (Alegría, 2006). Es por eso y por las observaciones realizadas durante mis prácticas de Máster, que surge tanto el interés como la necesidad de realizar un programa de intervención que refuerce aquellos predictores necesarios para que los alumnos de primer grado de primaria puedan tener una experiencia exitosa de aprendizaje de la

lectoescritura. Un enriquecimiento tanto de la conciencia fonológica como del léxico y un reforzamiento de los procesos cognitivos será, entonces, el objetivo principal que debería tener un proyecto de este tipo, más aún al recordar aquellos cambios a los que se ha enfrentado el aprendizaje de la lectoescritura en los últimos años debido al COVID-19.

Y es que, en el contexto de emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19, diversas sociedades alrededor del mundo experimentaron la decisión de los gobiernos de declarar la inmovilización y el distanciamiento social obligatorio con la finalidad de evitar el contagio masivo de la población (CDC, 2020). El enseñar en tiempos de pandemia se convirtió en un desafío que obligó tanto al Estado como a las escuelas y, sobre todo, a los maestros, a repensar en la educación y presentar diferentes alternativas que se adapten a la situación que se estaba viviendo. El cierre de los centros educativos, como medida para contener la pandemia, supuso que los docentes tuvieran que adaptarse de manera inmediata a un modelo de enseñanza a distancia, demandando una mayor colaboración y participación de las familias en el proceso de enseñanza de sus hijos. Algunas familias tuvieron la capacidad de atender a sus hijos e hijas, mientras que, en otros casos fue verdaderamente complejo (Hortigüela et al., 2020). La escuela se convirtió, entonces, no sólo en la institución encargada del aprendizaje de la lectura que ayudaba a la familia con las herramientas y guías necesarias para reforzar este aprendizaje, sino que, en la mayoría de los casos alrededor del mundo, debían de ser las familias aquellas que iniciarán y guiarán casi en un 100% el aprendizaje de la lectura en sus hijos (Nuñez y Santamarina, 2014).

La urgencia de la crisis sanitaria provocó que la implementación de la educación online fuera precipitada en el tiempo, y en gran medida, improvisada (Save the Children, 2020). Los profesores de primaria e infantil enviaron actividades sobre pasatiempos, escritura creativa, presentaciones online e incluso videos realizados por ellos mismos sobre como escribir una letra o como pronunciarla (Serrano, 2021). Sin embargo, como dice Alegría et al. (2005), al contrario que aprender a hablar, aprender a leer exige una enseñanza organizada sistemáticamente. Es por ello que se pudo observar una pérdida de competencias y conocimientos entre los estudiantes debido a la reducción del tiempo lectivo que se instauró durante la pandemia, además del aumento del llamado “olvido veraniego” (Save the Children, 2020). Igualmente, la inasistencia a las escuelas produce un aumento de las desigualdades en los resultados educativos, produciéndose una brecha

en las aptitudes matemáticas y de alfabetización entre los niños de los niveles socioeconómicos más bajos y los más altos (Morgan et al., 2019).

Debido a ello, sería necesario el instaurar un programa de intervención que implique activamente tanto a los profesores como a los padres de familia y al alumnado y que tenga como objetivo principal, mejorar el desempeño en los procesos de lectoescritura, de los alumnos de primer ciclo de primaria. Numerosas investigaciones destacan que las principales causas directas para las dificultades en esta área son la falta de reforzamiento y estimulación de la conciencia fonológica, de los procesos cognitivos necesarios para la lectoescritura y la pobreza del léxico. Es así que, el programa de intervención tendría que brindar a los profesores y padres de familia las herramientas necesarias para reforzar la conciencia fonológica, enriquecer el léxico y reforzar los procesos cognitivos necesarios para la lectoescritura de los estudiantes.

Conciencia Fonológica

Las letras de los diversos sistemas de escritura conllevan información acerca de los sonidos del lenguaje, aunque la correspondencia entre sonidos y las letras del alfabeto está lejos de ser perfecta en algunos idiomas (Gleitman & Rozin, 1977). Es así que, los niños deben, en algún momento, adquirir la habilidad para hacer corresponder la forma escrita de una palabra con su estructura sonora. Es en este punto donde, hace más de 30 años, nace el interés y las investigaciones en torno a la conciencia fonológica y su relación con el aprendizaje de la lectura (Liberman, Shankweiler, Fisher y Carter, 1974). La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que comienza a partir de los tres a cuatro años de edad (Etchepareborda y Habib, 2001) e implica tanto la toma de conciencia sobre los fonemas existentes dentro de las palabras (inicial, final, secuencial) como la adquisición de habilidades que permiten analizarlos, segmentarlos y operar con ellos (como segmentar palabras, efectuar inversiones de secuencias, pronunciar las palabras omitiendo fonemas o agregando otros (Defior & Serrano, 2011; Etchepareborda y Habib, 2001)). Esta capacidad permite al alumno dominar las reglas de correspondencia grafema-fonema (asignar los sonidos correspondientes a cada uno de los grafemas que componen las palabras a través de la separación de los grafemas de las palabras para poder pronunciarlos, la asignación a cada grafema del sonido que le corresponde según las reglas idiomáticas y la combinación de los fonemas para producir una pronunciación conjunta) y es crucial para el aprendizaje de la lectura y para adquirir una segunda lengua (Moráis et al., 1987). Es así que, diversas investigaciones han encontrado que, si bien se consideraba al conocimiento alfabético como uno de los principales predictores de la

lectura (Lyytinen, Tolvanen, Torppa, Poikkeus, 2006), la dificultad para aprender a leer no reside en distinguir los símbolos gráficos que contiene el sistema alfabético, sino en comprender lo que se representa con cada uno de ellos (Belén y Clemente, 1993). Esto nos indica la necesidad de desarrollar en los niños una adecuada conciencia fonológica para poder mejorar su aprendizaje de la lectura (Sellés, 2006) ya que es esta la vía definida por numerosos autores como el fundamento de la lectura (Jorm, 1979; Stanovich, 1998; Stanovich & Siegel, 1994).

Esto se ve constatado por investigaciones como la de Mann y Roy (2003) realizada en una muestra de 99 niños preescolares que buscaba entender el desarrollo de la conciencia fonológica como un factor predictor confiable de la habilidad lectora, se encontró que la conciencia fonológica y la ausencia de sensibilidad fonológica para la rima se correlacionan con las medidas de lectura temprana. Además, la capacidad de manejo del fonema está altamente asociada con el conocimiento de la letra y el del sonido de la misma. Por su parte, Lonigan, Burgess, Anthony y Barker (1998) coinciden en afirmar que los niños que tienen mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas aprenden a leer más rápido, independientemente del CI, del vocabulario y del nivel socioeconómico.

Es importante, entonces, propiciar un trabajo de la conciencia fonológica en los primeros años de la educación primaria. En una investigación realizada por Belén y Clemente (1993) se encontró que la secuencia más adecuada de aprendizaje que conducen a los niños a mejorar su conciencia fonológica consta del trabajo en la adición, omisión e identificación de fonemas y las actividades que incluyan rimas. En el caso de la adición, el alumno debe añadir un segmento determinado (sílabas o fonemas) a una palabra o pseudopalabra (Morais et al., 1979; Read et al., 1986; Rueda, Sánchez y González, 1990). Las tareas de omisión consisten en que el niño omita un segmento (sílabas o fonemas) de una palabra o pseudopalabra y diga que es lo que queda (Cunningham, 1990) mientras que las tareas de identificación implican que el niño juzgue si un sonido determinado se halla en una o varias palabras en algunas posiciones (comienzo, medio o final de la palabra) (Byrne y Fielding-Barnsley, 1990). Mediante la rima se le puede pedir a los niños que determinen si dos o más palabras comparten al final un mismo grupo de sonidos (Bradley y Bryant, 1991; Goswami y Bryant, 1990). Asimismo, las tareas de segmentación fonológica son fundamentales para la construcción lexical en la lectura y en la escritura. Este tipo de estrategias son muy eficaces en la enseñanza de la lectura y escritura mecánica del español, por tratarse de una lengua muy regular en su

correspondencia fonema/grafema (Moráis, Alegría y Content, 1987). De este modo se garantiza que la lectura mecánica del español pueda ser muy buena, incluso en casos de retardo mental leve y moderado. De este modo, se sugiere que la conciencia fonológica puede desarrollarse como resultado de la instrucción escolar en lugar de preceder al desarrollo de las habilidades lectoras (Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre y Pineda, 2007).

Procesos Cognitivos

Si bien el aprendizaje de la lectura se inicia con el trabajo en la conciencia fonológica (Belén y Clemente, 1993) el estudiante necesitará de un desarrollo adecuado de determinados procesos cognitivos (operaciones mentales que les permiten procesar la información que llega a los sentidos, almacenarla, analizarla y recuperarla para tomar las decisiones correspondientes para poder adaptarse al medio social y aprender, en el caso del aprendizaje de la lectura los procesos cognitivos involucrados serían la percepción, la atención y la memoria) para lograr alcanzar un adecuado nivel de lectura (Etchepareborda y Habib, 2001; Kudo et al., 2015; Rodríguez, Zapata y Puentes, 2008; Rose, 2009, Solovieva y Quintanar, 2010). Es así que, para lograr un desarrollo adecuado de la lectura, el alumno deberá poseer una capacidad de percepción auditiva que le facilite los procesos de discriminación, reconocimiento y diferenciación de los sonidos (Bowey, Cain y Ryan, 1992), de forma que pueda realizar una correcta conversión de las unidades fonológicas en grafismos y viceversa (Belén y Clemente, 1993). Igualmente, en el proceso de la escritura se necesitan de recursos atencionales que faciliten la percepción y distinción, así como centren la atención en aquellas características que permitan identificar las letras y, por supuesto, las palabras. De este modo, se puede realizar el proceso de conversión de los grafemas en fonemas (Benedet, 2002; Manga y Ramos, 2000).

La atención es un proceso psicológico básico e indispensable para el procesamiento de la información de cualquier modalidad y para la realización de cualquier actividad (Londoño, 2009). Su función consiste en seleccionar del entorno aquellos estímulos percibidos y que se consideren relevantes para la realización de la actividad en curso, concentrarse por un periodo de tiempo en esta y lograr alcanzar los objetivos previamente trazados, mientras se inhiben otros estímulos presentes, pero irrelevantes (Gonobolin, 1984; Ríos-Lago, Muñoz y Paúl, 2007). Es así que, la atención se ve directamente influenciada por los intereses de la persona, su conciencia de la necesidad de ejecutar la actividad u obtener el aprendizaje y la dificultad de la tarea por realizar (Londoño, 2009). Además, según Sohlberg y Mateer (2001), la atención cuenta con la ayuda de componentes que participan de forma activa e interna en el procesamiento

de la información de cualquier modalidad sensorial y que realizarán tareas específicas según la demanda del medio. Estos componentes son; el arousal o energía de activación (capacidad de estar despierto y de mantenerse alerta), el span o volumen de aprehensión (número de elementos que son recordados al presentarse por primera vez la información), la atención focalizada (habilidad que implica el enfocar la atención en un estímulo determinado), la atención sostenida (habilidad necesaria para mantener una respuesta conductual durante una actividad continua o repetitiva como por ejemplo, realizar una tarea en casa o en la escuela, etc.), la atención selectiva (habilidad para realizar continuamente una tarea en presencia de distractores y que nos permite seleccionar, la información relevante a procesar), la atención alternante (habilidad para ejecutar tareas que requieran cambiar rápidamente de un grupo de respuestas a otro) y la atención dividida (habilidad para responder simultáneamente a dos tareas y que implica, por ejemplo, mientras se escucha la radio se pueda conversar o leer un periódico).

A su vez, como se ha mencionado líneas arriba, la atención es un proceso que se encuentra estrechamente ligado a la memoria (procedimiento bajo el cual el conocimiento es codificado, almacenado, consolidado, y posteriormente recuperado (Sternberg, 2011)). Es así que la memoria es la expresión de la capacidad que posee el estudiante de recuperar informaciones previamente adquiridas y permite, en una etapa de aprendizaje, el poder organizar, planear y ejecutar adecuadamente conductas y procesos cognitivos (Lezak et al., 2004). Los tres tipos de memoria asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje son la memoria de corto plazo, la memoria de trabajo y la memoria de largo plazo (Sternberg, 2011). Por un lado, la información que se recuerda por un breve espacio de tiempo es aquella que se registra en la memoria de corto plazo. Por otro lado, la memoria de trabajo transforma, combina y reelabora la información para que, finalmente, esta sea registrada en la memoria de largo plazo, la cual permite recordar la información luego de un periodo mayor de tiempo. Cuando se habla del proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura y su relación con la memoria, se suele partir desde la memoria de trabajo. Esta se describe bajo tres principales características; es aquí donde se retiene la información verbal y las imágenes visuales, su capacidad incrementa de acuerdo a la edad y para un buen funcionamiento es necesario atender y concentrarse (Papalia, 2009). Algunas dificultades con la memoria de trabajo que se pueden observar en el aula incluyen desde las dificultades para recordar las reglas de conversión fonema-grafema, grafema-fonema, los olvidos transitorios del léxico, las distracciones y los bloqueos (Murray, 2003).

Es así que tanto la percepción, la atención y la memoria son elementos claves en el trabajo con los componentes y procesos del lenguaje. El comprender una frase (extraer su significado) implica la movilización de conocimientos léxico-semánticos, sintácticos y pragmáticos para poder transformar los signos lingüísticos a través de un recorrido que va del lenguaje al pensamiento y que no sólo permiten identificar las palabras escritas, sino comprender la lengua y, de esta manera, el lograr comunicarse (Alegría, 2005; Bruner, 1974; García y Gonzales, 2000). Son múltiples las manifestaciones de las dificultades con los diversos componentes y procesos del lenguaje que puede poseer el estudiante (dificultades en la exactitud, la velocidad, la expresividad, la fluidez y la comprensión lectora) y que pueden llegar a obstaculizar su aprendizaje en áreas como matemáticas, ciencias o idiomas (Bustos, 1998; Jiménez y Ortiz, 2001; Ortega y Ortega, 2001; Puga, Rodríguez y Toledo, 2016). Es por ello, importante la identificación y atención temprana de posibles dificultades que el alumno pueda tener en los procesos cognitivos que le ayudan en su aprendizaje de la lectoescritura. Para ello, el docente debe manejar tanto el conocimiento teórico sobre la percepción, la atención y la memoria de trabajo como sobre su didáctica (Cerón-Álvarez, Mesa-Laverde y Rojas-Morales, 2012; Piratoba-Gil & Rojas Morales, 2014; Sepúlveda-Delgado, 2015) de manera que los alumnos puedan obtener mejores niveles de logros de aprendizaje por medio de una atención adecuada de sus diversas necesidades individuales

Es importante entonces, propiciar el trabajo constante en el desarrollo óptimo de los procesos cognitivos que se ven relacionados con la lectoescritura. Es así que podemos encontrar en varias investigaciones numerosas sugerencias que tienen como fin el aumentar la capacidad de la memoria de trabajo del estudiante y ejercitar tanto la focalización, almacenamiento, organización y modificación que realiza, el alumno, de la información adquirida. De esta manera, la primera sugerencia se basa en la relación entre el ejercicio y los procesos cognitivos. Es así que algunos estudios indican cómo el ejercicio impulsa la memoria y capacidades mentales tanto de manera directa como indirecta al estimular la circulación de la sangre, así como la oxigenación del organismo lo cual influye en nuestra atención y memoria al reducir nuestros niveles ansiedad y estrés y mejorar nuestro estado de ánimo y ciclo del sueño. Algunas investigaciones como la realizada por Sibley, Etnier y Le Masurier (2007) concluyeron que los ejercicios mejoran el desempeño en tareas que requieran el uso de las habilidades ejecutivas, sobre todo aquellas relacionadas a mantener la atención focalizada en situaciones demandantes. Es por ello que se recomienda iniciar la clase con algún ejercicio que implique el movimiento

como puede ser el bailar al son de una canción o el seguir el ritmo de los aplausos o incluso el realizar estiramientos o imitar movimientos. Asimismo, no debemos olvidar que, durante los primeros años de vida, la memoria se caracteriza por ser sensorial (Abad-Mas y Etcheparedoda, 2005). Es así que, mediante el dibujo de las letras y números en arena, papel, con cuentas, botones o palitos de fósforo, se logra un aprendizaje activo en el estudiante mediante el uso de la memoria visual, auditiva y háptica y un aumento de la capacidad de la memoria de trabajo (Muelas, 2014). En la misma línea, se postula la realización de juegos de memoria con imágenes y/o palabras del vocabulario, así como el uso del juego “veo veo”, la búsqueda de imágenes específicas en escenarios complejos y el recordar el número de elementos presentes en una imagen, como actividades que ayudan a estimular la capacidad de la memoria de trabajo. Igualmente, se sugiere, al final de la clase, hacer preguntas o juegos usando los conceptos claves o vocabulario del material trabajado durante la hora de clase. De esta manera, mediante el uso del bucle fonológico y los tiempos, se logra trabajar con la información previamente dada. Esta estimulación implica también un reforzamiento de la memoria semántica con lo cual se logra incentivar la atención focalizada y, de esta forma, se mejora el almacenamiento, así como se logra una mejor recuperación y consolidación de la información y el vocabulario.

Durante su paso por la escuela, los alumnos deben cumplir ciertos requerimientos en su día a día como lo son el seguir instrucciones del profesor, enfrentarse con demandas simultáneas de procesamiento y almacenamiento de información, seguir el proceso de tareas complejas, etc (Gathercole et al., 2006). Para poder cumplir con estos requisitos, será necesario que los estudiantes cuenten con un funcionamiento óptimo de sus procesos cognitivos. En este proceso se debe tomar en cuenta que la capacidad de la memoria de trabajo se incrementa de acuerdo a las etapas del desarrollo cognitivo (Sousa 2001). Es por ello que para los preescolares lo adecuado es mencionar entre uno y tres elementos al mismo tiempo en una indicación (“pinta el círculo”), en tanto que para estudiantes de 5 a 14 años se recomienda mencionar entre 3 y 7 elementos (“pinta de color rojo el círculo”). Asimismo, las indicaciones deben ser dadas una a la vez, como si se tratara de una receta, además, en la medida de lo posible, se deben acompañar las indicaciones con imágenes y/o gestos claves. A su vez, se debe tomar en consideración el acentuar con el tono de voz la información más importante de la consigna y pedirle tanto al grupo como solo a algunos alumnos (de preferencia aquellos que suelen mostrar dificultades en recordar elementos de la consigna) que vuelvan a repetir las indicaciones en voz alta. Igualmente, de ser la indicación escrita, se recomienda al docente resaltar lo más importante poniéndolo en otro

color, en cursiva o subrayándolo, así como leer la consigna con todos los alumnos acentuando con el tono de voz lo más importante (Vidal y González, 2000). Adicionalmente, en el caso de los exámenes se sugiere que, en la medida de lo posible, las indicaciones brindadas sean similares a las hojas de trabajo previas. Asimismo, antes de entregar el examen, se le puede pedir al alumno que relea las indicaciones y verifique que las ha resuelto todas.

Léxico

Aprender una palabra, no consiste sólo en memorizar la información relacionada con su pronunciación (información fonética), sino también la información relativa a la categoría sintáctica (función que realiza en la oración) y su significado. Es por ello, que el léxico se construye lentamente y se desarrolla mediante diversas formas de exposición a las palabras y sus significados (Akhtar y Montague, 1999; Hoff y Naigles, 2002; Woodward y Markman, 1998) e incluye no sólo conocerlo sino también saber utilizar las reglas que controlan la combinación correcta de este. El léxico se encuentra compuesto por todo un conjunto de morfemas que conforman el repertorio lingüístico de una persona (Sternberg, 2001) y, le permiten, dentro de un ámbito educativo, familiar y social compartir sus experiencias de vida y sus percepciones con respecto a los objetos que le rodean, hablar de sus emociones, sus conocimientos y realizar interacciones sociales (Baraló, 2005). Y es que, el léxico refleja el medio físico y social del hablante, al ser un inventario de las ideas, los intereses, las ocupaciones y las convenciones sociales de la comunidad a la que pertenece. Es por ello, que el léxico se clasifica en cuatro tipos diferentes; el patrimonial (el que evoluciona dentro de un mismo idioma), la jerga (vocabulario de un grupo determinado social), el préstamo (el que incluye los extranjerismos), el pasivo (forma parte de la comprensión del hablante) y el activo (usado en el habla cotidiana) (Enguita y Aleza, 2010).

Entre el año y el año y medio el léxico de los niños suele contener veinte palabras que se emplean en situaciones de interacción social. Es entonces cuando se observa una “explosión” en el vocabulario infantil y es que los niños descubren que las palabras tienen una función “referencial” (Plunkett, 1987). Rosch (1978) indica como los niños aprenden primero las palabras más fáciles de entender y progresivamente las más generales y las más específicas. Sin embargo, para que el niño logre recordar las palabras aprendidas, estas deberán formar parte de su vocabulario activo, lo cual dependerá de la frecuencia a la que se encuentre expuesto a estas palabras (Anglin, 1977).

Según Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) cuando nos referimos a la correcta comprensión de palabras y frases del habla, la principal estrategia empleada sería el reconocimiento u emparejamiento de la palabra oída con su referente o concepto. Por otro lado, para poder producir palabras, sería necesario encadenar la intención de decir algo con la recuperación, en la memoria, de la palabra adecuada al concepto que se pretende expresar y la correcta coordinación con un programa articulatorio. En el caso de los procesos de lectura, nos estaríamos refiriendo tanto a la ruta de acceso léxico (proceso interactivo que combina, la información que tenemos sobre las características de las letras, las palabras que se conforman con estas letras y las letras misma y, para el cual, se requiere de una eficaz percepción de los estímulos visuales (Morton, 1969)) como a la ruta fonológica (asignar los sonidos correspondientes a cada uno de los grafemas que componen las palabras) (Dominguez y Cuetos, 2007). La primera será utilizada, en mayor medida, una vez que el niño se va convirtiendo en un lector experto que comienza a reconocer las palabras de forma global y con mayor rapidez, mientras que la segunda se suele utilizar para el aprendizaje de palabras nuevas o pseudopalabras (Dominguez y Cuetos, 2007).

El aprendizaje del léxico necesita, entonces, ser continuo y constante durante todo el proceso de asimilación, ya que uno de los objetivos de la enseñanza del vocabulario es que estas unidades léxicas pasen a la competencia comunicativa del estudiante (Paz y Bernardo, 2011). A través de los años, se han encontrado influencias generales no lingüísticas que desempeñan un papel indirecto, aunque significativo en el aprendizaje de las palabras como la educación, la competencia social, los conocimientos sobre el desarrollo del niño y las actitudes de los padres. Esto se deberá a que las expresiones de los padres serán parte del habla que el niño oirá a diario y por lo cual influirán en su aprendizaje de vocabulario. Otro factor que influye en la pobreza léxica, será no sólo la falta de estimulación del entorno sino también la memoria. En un estudio realizado por Hernández, Izura y Ellis (2006) se indica como la tipicidad, la familiaridad con el concepto y la edad de adquisición tienen una relación directa con la capacidad que podemos tener de recordar diferentes palabras. Es por ello que es necesario no sólo aprender vocabulario a una edad temprana sino también, practicar la retención del mismo a través de la realización de asociaciones (Hernández, Izura y Ellis, 2006). Es así que, a medida que aumenta el léxico se utilizan diferentes estrategias para la rápida recuperación de las representaciones de las palabras. Cuando se aprenden vocablos nuevos, estos se almacenan en la memoria a largo plazo y, desde muy pronto, los niños almacenan las

palabras en un sentido jerárquico muy organizado. Es así que, las relaciones semánticas son las que más facilitan la rápida recuperación auditiva del significado de la palabra. Por eso, una faceta importante del desarrollo consiste en enlazar las palabras de acuerdo con los significados que las relacionan.

Es necesario, entonces, que la incorporación del léxico sea un proceso organizado, de manera que se pueda avanzar en grados de conocimiento con la incorporación de términos y se refuerce el vocabulario ya existente en la estructura mental de las personas (Paz y Bernardo, 2011). El rol de la escuela, en el enriquecimiento del léxico debe ser el de recoger la lengua activa del estudiante y de la comunidad y enriquecer el léxico, de forma lúdica, atractiva y amena actividades de enseñanza- aprendizaje donde la expresión oral domine la escrita sin descuidar la ejercitación de esta última. Esto se haría a través del uso de campos semánticos y análisis de los rasgos semánticos logrando así una organización y observación más detenida del vocabulario en diferentes tipos de textos y oralidades, de tal manera que se adquiriera un vocabulario que no se encuentre desligado del contexto lingüístico del estudiante y que permita una interacción y dominio con la gramática (Astasio, 2016).

Presente Estudio

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo principal el contribuir a la mejora del desempeño en los procesos de lectoescritura de los alumnos de primer ciclo de primaria. Se realizó, entonces, el diseño de “Educalectura” (Icochea, 2022), un programa de intervención dirigido al equipo docente, a los padres de familia y a los estudiantes que tiene como objetivos específicos el enriquecimiento de la conciencia fonológica y el léxico además del reforzamiento de los procesos cognitivos necesarios para la lectoescritura, de los estudiantes de primer ciclo de primaria. Es así que, a través de las acciones propuestas, se busca formar al profesorado y a los padres de familia en la temática de la conciencia fonológica, el léxico y los procesos cognitivos involucrados en la lectoescritura. Asimismo, se intenta brindarles las herramientas necesarias para la posterior implementación de diversas actividades dentro del aula y del hogar que permitan el refuerzo de estos tres aspectos. Ello se logrará mediante talleres, mesas redondas, espacios de diálogo y la implementación tanto de una página web como de estaciones de trabajo y rincones de enriquecimiento.

Si bien existen diversos programas y guías que trabajan la conciencia fonológica, la pobreza del léxico y los procesos cognitivos en estudiantes de Educación Primaria (Akhtar y Montague, 2005; Alegría, 2006; Astasio, 2016; Bowey, Cain y

Ryan, 1992; Jiménez y Ortiz, 2001; Lyytinen, Tolvanen, Torppa y Poikkeus, 2006), la presente intervención busca lograr un enfoque completo que contribuya a la sensibilización, concienciación y mejora del proceso de lectoescritura del alumnado mediante la participación activa y directa de los tres pilares que conforman la escuela (el equipo docente, las familias y los alumnos).

Marco Contextualizador de la Psicopedagogía

Desde el inicio de su práctica en Estados Unidos a finales del siglo XIX hasta el día de hoy, la psicopedagogía tiene como objetivo el ayudar al alumnado, de todas las edades, a desarrollar destrezas que le sirvan para lograr el mejor desempeño posible de sus habilidades cognitivas (Messi, Rossi y Ventura, 2016). Como el propio término indica, esta disciplina es el punto donde convergen tanto la psicología como la pedagogía. Es por ello, que sus principios se fundamentan en las investigaciones psicológicas de los procesos cognitivos y afectivos, así como en los factores sociales y del entorno del individuo que, posteriormente, se aplican en la metodología didáctica junto con la información obtenida sobre la conducta (Messi, Rossi y Ventura, 2016).

La intervención psicopedagógica se realiza en diferentes ámbitos de actuación (ámbito de gestión, ámbito familiar, ámbito clínico, ámbito escolar, entre otros (Valle, 2012). En el caso del ámbito educativo, según Cerezo (2011) y Arnaíz (2003), la función de la psicopedagoga se configura como la de una especialista cuyo trabajo se encuentra orientado a evaluar las características personales de los alumnos, clasificarlas y proponer actividades destinadas a compensar o reeducar, con el fin de alcanzar la homogeneización del alumnado. Asimismo, se tiene en cuenta el contexto personal del alumno (sus necesidades y potencialidades de aprendizaje) para poder comprender y canalizar su proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el planteamiento de intervenciones individualizadas que también integren la realidad y ámbito familiar del estudiante (Rodríguez, Vallejo, Yenchong y Ponce, 2020). La diversidad de acciones de intervención de la psicopedagoga refleja la coexistencia de distintos modelos psicopedagógicos, definidos en función de que se realice una intervención directa o indirecta, dirigida a individuos particulares o a grupos, ubicada en la propia institución (interna) o fuera de ella (externa), basada en la asistencia o en lo correctivo-remedial y proactiva u orientada hacia la prevención y el desarrollo (Valle, 2012).

Si bien la psicopedagogía se enfoca en la prevención, la detección y la intervención en las dificultades de aprendizaje no se encuentra solo dirigida a atender a los alumnos con necesidades especiales, sino, también a aquellos estudiantes que muestran un bajo rendimiento escolar, tienen dificultades puntuales en determinadas áreas académicas, manifiestan conductas inadecuadas dentro del aula o presentan problemas de integración (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008). Es por ello que, para saber abordar los problemas de aprendizaje concretos del alumnado, la

psicopedagogía, además, ofrece a sus profesionales un amplio abanico de técnicas de evaluación. Estas van desde las bases para observación empírica, formularios y entrevistas, hasta la aplicación de pruebas psicométricas y cuestionarios con el fin de detectar posibles dificultades o trastornos del aprendizaje y del desarrollo.

La psicopedagoga se concibe como una profesional capacitada y destinada a promover tanto el desarrollo integral de la persona, en su realidad individual y social, como el desarrollo óptimo de sus procesos de aprendizaje (individuales y grupales) en el marco de la mejora de la calidad educativa (Fernández González, 2002).

Es por ello que, la realización de un programa de intervención para estudiantes de primero de primaria basado en la mejora de sus habilidades lectoras debido a las dificultades observadas respecto a la conciencia fonológica, la pobreza de léxico y los procesos cognitivos, es un proyecto que cumpliría con las labores de la psicopedagoga. La lectura es un factor instrumental básico del aprendizaje que requiere de un aprendizaje sistemático y estrategias adecuadas para su enseñanza, pues el cerebro humano no nace programado para aprender a leer, no existe un área cerebral responsable de la lectura y se tienen que desarrollar conexiones entre áreas del cerebro destinadas a otras funciones (visual, auditiva, semántica, etc.), que posibilitan el desarrollo de nuevos circuitos neuronales que facilitan el aprendizaje de la lectura (Cuetos y Domínguez, 2011). Es así que, mediante este programa, no sólo se lograría ayudar a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades de lectura sino también, se mejoraría su desempeño académico y se reforzaría la confianza que tienen en sus propias habilidades, evitando así que se produzca una sensación de fracaso que podría verse reflejada a lo largo de su escolaridad (Lyytinen, Tolvanen, Torppa, Poikkeus, 2006). Igualmente, la psicopedagoga podría no sólo evaluar las competencias escolares del alumnado, sino también asesorar, orientar y formar al profesorado, al alumnado y a las familias en esta temática.

Diseño del Programa de Intervención “Educalectura”

Descripción del Programa

“Educalectura” es un proyecto de mejora u optimización del desempeño en los procesos de lectoescritura de alumnos de primer ciclo de primaria y que tiene su origen en las dificultades en conciencia fonológica, en las reglas de conversión de grafema-fonema y en el léxico, observadas y reportadas, tanto en la teoría como en la práctica, en el alumnado de primer ciclo de primaria. La duración del proyecto es de seis meses. Los objetivos específicos planteados son: (a) reforzar la conciencia fonológica (b) reforzar los procesos cognitivos necesarios para la lectoescritura (c) enriquecer el léxico. A través de las acciones propuestas se buscará formar al equipo docente y a los padres de familia en la temática de la conciencia fonológica, el léxico y aquellos procesos cognitivos involucrados en la lectoescritura. Por último, se busca lograr implementar diversas actividades que refuercen estos tres aspectos del lenguaje tanto en el aula de clases como en el hogar.

El proyecto cuenta con un nivel de intervención mixto que se enfoca tanto en la promoción como en la prevención. En el aspecto de promoción, “Educalectura” busca desarrollar, en los estudiantes, capacidades y habilidades que les ayuden a superar sus dificultades con la lectoescritura y a mejorar la calidad de su experiencia escolar. Asimismo, también se intentará proporcionar tanto a los alumnos como a los profesores y padres de familia con las herramientas necesarias para lograr reforzar la conciencia fonológica y los procesos cognitivos que son necesarios para la lectoescritura, así como para enriquecer el léxico, del alumnado. En el aspecto de prevención, se tratará de contribuir a la disminución de las dificultades de lectoescritura, en los alumnos de primer ciclo de primaria, mediante una acción anticipada que incluye la concienciación y formación del profesorado y padres de familia en la temática de la conciencia fonológica, el léxico y los procesos cognitivos involucrados en la lectoescritura. De este modo, se logrará un enfoque colectivo y una participación activa y directa de los tres pilares que conforman la escuela (el equipo docente, las familias y los alumnos). Asimismo, el presente proyecto plantea hacerse sostenible mediante la utilización de los recursos humanos ya existentes en la comunidad escolar como lo son, el equipo directivo, los orientadores, los psicopedagogos, los profesores y el equipo de informática, de contarse con uno. De esta manera, se podrán tanto articular esfuerzos para fomentar la realización

del programa como también los centros educativos podrán continuar con el desarrollo de las actividades.

Matriz de Marco Lógico de “Educalectura”

La planificación del programa “Educalectura” (Icochea, 2022), se presentará a través del uso de una Matriz de Marco Lógico. La metodología del Marco Lógico es una herramienta que facilita el proceso de conceptualización, diseño, planeación, ejecución y evaluación de un proyecto o programa y que fue utilizada por primera vez por el Banco Interamericano de Desarrollo (Ortegón, Pacheco y Prieto, 2015). Es así que proporciona una estructura para poder expresar, en un solo cuadro, la información más importante de un proyecto, así como aporta un formato para llegar a acuerdos precisos acerca de los objetivos, metas y riesgos del mismo. Igualmente, se convierte en un proceso de aprendizaje acumulativo ya que ayuda al análisis y acompaña como guía en la evaluación del proyecto (Ortegón, Pacheco y Prieto, 2015).

La Matriz del Marco Lógico presenta, entonces, una jerarquía de objetivos, es decir, una esquematización del proyecto en 4 niveles jerárquicos (objetivo general o fin, objetivos específicos o propósito, componentes y actividades) y se construye de tal forma que se puedan examinar los vínculos causales de abajo hacia arriba entre los niveles de objetivos, a esto se le llama lógica vertical. Asimismo, la Matriz de Marco Lógico presenta, en forma resumida, los aspectos más importantes del proyecto a través de 4 columnas (resumen narrativo o jerarquía de objetivos, los indicadores que son las herramientas cuantitativas o cualitativas que proveen evidencia del logro de ciertos resultados, los medios de verificación que son las fuentes de información disponibles para construir el indicador señalado y los supuestos que son los riesgos a los que está expuesto el proyecto) (Ortegón, Pacheco y Prieto, 2015). En el caso del programa “Educalectura” y para facilitar la lectura de la planificación del mismo, se ha decidido presentar una primera Matriz de Marco Lógico general, compuesta solo por el objetivo general, objetivos específicos y componentes del proyecto (estos datos se pueden verificar en la Tabla 1). Posteriormente, esta será dividida en tres matrices. Estas corresponden a las actividades a realizarse con cada uno de los tres pilares participantes de “Educalectura”, los profesores (estos datos se pueden verificar en la Tabla 2), los padres de familia (estos datos se pueden verificar en la Tabla 3) y el alumnado (estos datos se pueden verificar en la Tabla 4).

Tabla 1*Matriz de Marco Lógico “Educalectura”*

Resumen Narrativo de Objetivos	Indicadores	Medios de Verificación
Fin: Contribuir a la mejora del desempeño en los procesos de lectoescritura de los alumnos del primer ciclo de primaria	-% de alumnos con dificultades en su proceso de lectoescritura en el primer ciclo de primaria	-Resultados de la Prueba de Eficiencia Lectora (ECL-1) (Cruz, 2011) antes de la realización del programa -Resultados del PPVT-III PEABODY (Dunn y Dunn, 1997) antes de la realización del programa -Observación no estructurada realizada en el aula/las aulas de primer ciclo de primaria en la clase de Lengua -Encuesta realizada a los profesores y orientadores de primer ciclo de primaria sobre el desempeño del alumnado en los procesos de lectoescritura
Propósito: Reforzar la conciencia fonológica, los procesos cognitivos necesarios para la lectoescritura y enriquecer el léxico	-% de alumnos que mejoran su conciencia fonológica -% de alumnos que leen sin dificultades -% de alumnos que incrementan su léxico	-Resultados de la Prueba de Eficiencia Lectora (ECL-1) (Cruz, 2011) al finalizar el programa -Resultados del PPVT-III PEABODY (Dunn y Dunn, 1997) al finalizar el programa -Observación no estructurada realizada en el aula /las aulas de primer ciclo de primaria en la clase de Lengua -Encuesta realizada a los profesores y orientadores de primer ciclo de primaria sobre el desempeño del alumnado en los procesos de lectoescritura -Desempeño académico del alumnado en la clase de Lengua

Resumen Narrativo de Objetivos	Indicadores	Medios de Verificación
<p>Componentes:</p> <p>1. Formar al equipo docente de primer ciclo de primaria en la temática de la conciencia fonológica, el léxico y los procesos cognitivos presentes en la lectoescritura.</p> <p>2. Formar a los padres de familia de primer ciclo de primaria en la temática de la conciencia fonológica, el léxico y los procesos cognitivos presentes en la lectoescritura</p> <p>3. Implementar las diversas actividades sugeridas en el aula de clases.</p>	<p>-% de satisfacción con los talleres realizados</p> <p>-número de docentes y padres de familia que asisten a las actividades planteadas</p> <p>-número de visitantes de la página web</p> <p>-% de profesores y padres de familia que implementan las herramientas sugeridas</p>	<p>-Encuestas de satisfacción al equipo docente y a los padres de familia.</p> <p>-Registro de asistencia</p> <p>-Contador de visitas en la página web</p> <p>-Encuesta de implementación de las herramientas</p> <p>-Elaboración conjunta de una lista de materiales y actividades que se puedan usar en el hogar y en la escuela</p> <p>-Material implementado en el aula</p>

Matriz de Actividades de “Educalectura”

En este punto se presentarán las Matrices de Marco Lógico de las actividades planteadas dentro del programa “Educalectura” que se realizarán con los profesores (ver Tabla 2), los padres de familia (ver Tabla 3) y los alumnos (ver Tabla 4). Es así que, además, se describirá el contenido de las sesiones que se llevaran a cabo en cada una de las actividades. Finalmente, se presentará, a manera de resumen, una lista de las estrategias que “Educalectura” propone utilizar a los profesores, padres de familia y alumnos para reforzar tanto la conciencia fonológica como los procesos cognitivos de la lectura y enriquecer el léxico (ver Tabla 5).

Matriz de las Actividades a realizarse con los Profesores

En la Matriz de Marco Lógico de las actividades a realizarse con los profesores (ver Tabla 2) podemos observar que el objetivo principal es formar al equipo docente de primer ciclo de primaria en la temática de la conciencia fonológica, el léxico y los procesos cognitivos presentes en la lectoescritura. Esto se lograría a través de la realización de un grupo focal de encuadre, la implementación de un taller virtual y la implementación de mesas redondas sobre las diferentes diversas actividades de refuerzo que se podrían realizar dentro de las horas de clase.

En el caso de la realización del grupo focal de encuadre, este tendría como objetivo reunir aquella información (conocimientos, comentarios y opiniones) que ya manejan los profesores sobre estos elementos pertenecientes al proceso de la lectoescritura. De esta manera se puede percibir las ideas preconcebidas que tienen sobre la conciencia fonológica, los procesos cognitivos de la lectoescritura y el léxico para tener una línea base desde la cual se realicen las siguientes actividades detectando cual es el nivel de manejo de información que poseen. Es así que antes de iniciar el grupo focal, se pasaría una breve encuesta donde se tendrían que identificar aquellas afirmaciones verdaderas y falsas sobre la conciencia fonológica, los procesos cognitivos de la lectoescritura y el léxico. Luego, se pasaría a realizar, de manera conjunta, la elaboración de definiciones y la identificación de los elementos que forman parte de la conciencia fonológica, los procesos cognitivos y el léxico, así como establecer una relación entre estos tres conceptos de la lectoescritura. Igualmente, se puede realizar una detección y desmitificación de los diversos mitos existentes sobre tanto las características como el aprendizaje y reforzamiento de estos constructos.

Es así que, posteriormente, se realizaría la implementación de un taller donde se reforzarían aquellas definiciones conjuntamente obtenidas a través de información

proporcionada por especialistas sobre la conciencia fonológica, los procesos cognitivos de la lectoescritura y el léxico. La realización de este taller sería virtual, de tal manera que se pueda contar con la participación de la gran mayoría del equipo docente y se utilizarían herramientas como Power Point, Kahoot y Genially. El uso de estos recursos suele ser recomendado ya que permite reportar la información de manera versátil, personalizada e ilustrativa al poder presentar datos concretos de algún estudio en particular complementando la presentación con elementos estadísticos, imágenes y gráficos acordes (Sammons, 1997). Es por ello que se suelen utilizar estas herramientas como apoyo en contextos educativos ya que ayudan a generar espacios de discusión e intercambio sobre los datos más relevantes, al facilitar el atrapar y mantener la atención del público durante la exposición (Marín, 2008). Esto se da debido a que se presentan los hechos a manera de resumen, con un lenguaje audiovisual preciso y teniendo en cuenta a la audiencia a la que están dirigidos. De este modo, los profesores podrían obtener la información de una manera más eficaz, didáctica y rápida. Al final de este taller resolverán la misma encuesta que al inicio del grupo focal, con la finalidad de que podamos obtener un indicador fiable de que la plana docente ha obtenido los conocimientos que necesitaban.

Finalmente, se realizará la implementación de diversas mesas redondas (una sobre la conciencia fonológica, otra sobre los procesos cognitivos, otra sobre el léxico y otra sobre metodologías), a manera de estaciones de trabajo, donde se dialogará sobre las herramientas y metodologías que se podrían implementar en el salón de clases para reforzar estas habilidades en el alumnado. Es así que en la mesa correspondiente a la conciencia fonológica se planteará la posibilidad de realizar juegos con el alumnado que incluyan el jugar con sonidos de las palabras como separarlas en sílabas y contarlas (divide /pelota/ en pequeños trocitos /pe/ /lo/ /ta/ ¿Cuántos trocitos tiene?), hacer ejercicios de identificación de sonidos que tienen una misma sílaba (¿Escuchas /lo/ en /pe/ /lo/ /ta/?), omitir una sílaba en algunas palabras (“si le quitas el trocito /ta/ a /pelota/ ¿qué nueva palabra formas?”), practicar el reconocimiento de las palabras que empiezan o terminan por una determinada vocal o consonante (por ejemplo, al niño que diga palabras que empiecen (o terminen) con la vocal /e/, la letra /m/ o el sonido “mmm”, etc.) y buscar rimas de una palabra (¿qué rima con campana, conejo o ventana?). Igualmente, se puede sugerir el realizar ejercicios para reconocer palabras que tienen una misma sílaba (inicial, final o en medio) mediante el uso de tarjetas de sustantivos (mostrar tarjetas de: perro, guante y pelota y preguntar “¿Qué palabras empiezan con “pe”?).

Asimismo, se le puede pedir al estudiante que diga o escriba palabras que empiecen con una determinada consonante, que tenga el sonido (fonema) en una sílaba intermedia o al final de las palabras (por ejemplo: juego, caja, reloj) o realizar juegos de deletreo (“¿Cómo se deletrea la palabra “ESCUDO“(con fonemas)?” o “Si yo digo /m/ /e/ /s/ /a/, ¿qué palabra estoy formando?”). También, se pueden hacer juegos con sílabas que incluya el dibujar (mostrar un número (2) y el niño deberá decir o dibujar una palabra con la cantidad de sílabas). Finalmente, se pueden hacer juegos de formar pares de palabras similares (por ejemplo, mencionar las palabras /vez/ y /pez/ y el niño deberá de nombrar la letra que hace la diferencia).

En el caso de la mesa redonda sobre los procesos cognitivos, se pueden sugerir actividades como la lectura, por parte del profesor, de mini historias en voz alta, para luego realizar preguntas breves sobre estas (“José Luis fue el martes a comprar manzanas y plátanos al supermercado.”, “¿A dónde fue José Luis?, ¿Qué compró José Luis?”), realizar juegos de “go-no-go” que incluyan la realización de ritmos con palmadas o movimientos específicos practicando así el seguimiento de instrucciones y la atención y memoria. Igualmente se puede jugar a reproducir series de sonidos o palabras previamente escuchadas además de jugar a recordar el sonido o palabra que falta en una serie con respecto a otra dada previamente (podemos decir: “casa, árbol, sol, auto”, luego decimos: “casa, sol, auto” “¿Qué palabra falta?”). Asimismo, se puede intentar memorizar rimas o refranes además de emplear juegos como memoria, la identificación de diferencias entre dos figuras. la búsqueda de objetos específicos en una figura o la bola de cristal (mostrarle tres objetos dentro de una bola de cristal dibujada, permitir que los vea durante un minuto y luego tapar la bola de cristal y preguntarle que objetos había adentro o mezclar los objetos con otros y pedirle que identifique aquellos que estaban dentro de la bola, el número de objetos que debe recordar irá aumentando progresivamente)

Con respecto a las herramientas que se pueden proponer para el trabajo en el enriquecimiento del léxico, se optará por sugerir desde la implementación del juego del tutti frutti, el ahorcado y la realización de sopa de letras y crucigramas (ver Figura 1). Asimismo, se sugerirá que, cuando sea necesario, se les pida a los alumnos realizar una ficha con las nuevas palabras aprendidas (palabra, definición, dibujo y oración) y/o cuando se presente o use una nueva palabra, se pedirá al alumnado que la repitan varias veces o utilicen, en una oración.

Figura 1

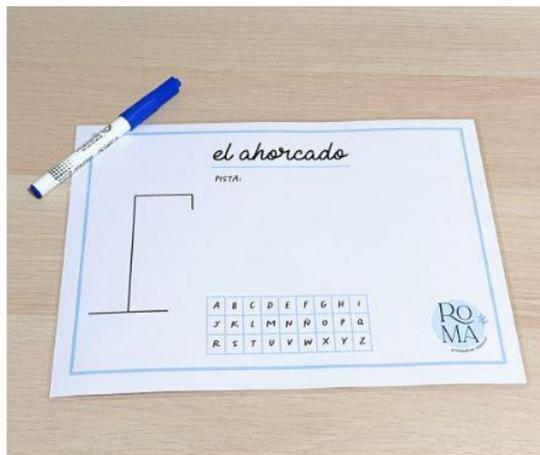
Ejemplos de juegos a implementarse para el enriquecimiento del léxico

TUTIFRUTI

Escribe una palabra en cada casilla que empiece por la letra que se indica. Fíjate en el ejemplo.

LETRA	NOMBRE	ANIMALES	OBJETO	COMIDA	COLOR
T	Tania	Tigre	Tijera	Tortilla	Turquesa
M					
A					
L					
G					
R					

WORKSHEETS



SOPA DE LETRAS: ANIMALES

Sofía Cristina

C	I	Z	K	J	M	O	F	H	E	I	E	H
A	G	Y	Q	I	U	P	O	L	L	K	I	
B	A	A	D	R	T	J	V	B	E	B	M	P
A	R	F	R	A	T	O	N	F	U	R	H	O
L	F	T	O	F	E	V	A	N	Y	Y	A	P
L	S	M	R	A	O	N	E	Ñ	N	O	G	O
O	T	A	G	O	T	Y	T	U	N	Y	U	T
T	O	J	W	E	G	Ñ	L	M	I	J	T	A
E	I	N	N	L	U	T	O	G	F	D	R	M
G	T	E	C	E	C	A	M	E	L	L	O	O
P	E	R	R	O	Y	D	G	J	E	Y	T	V
P	S	W	Q	N	Ñ	J	G	Y	D	L	B	B
Q	Y	T	R	H	A	C	A	V	A	G	Z	Z



RATÓN



CAMELLO



TORTUGA

Nota. Las imágenes corresponden a diversos juegos sugeridos para el enriquecimiento del léxico; tutti frutti, ahorcado, sopa de letras y crucigrama. Tomado de *Juego Tutifruti* por Nerea FF (s/f), *Juego del Ahorcado* por Tamara Rojo Martín (s/f), *Sopa de Letras Animales* por Cristina AL (s/f) y *Crucigrama Animales Salvajes* por Imágenes Educativas (2018).

Asimismo, se puede intentar trabajar en campos semánticos. Por ejemplo, se le puede dar al estudiante tres columnas con un verbo en cada una: comer, ir, hablar y después darle dibujos de verbos o mencionarlos (correr, gritar, masticar y caminar) para que pueda identificar el campo semántico en el que se encuentran estos verbos. Igualmente, se le puede brindar al estudiante diferentes tarjetas de imágenes y palabras de manera desordenada para que los relacione de manera correcta. Finalmente, se pueden realizar juegos donde el estudiante deba responder rápidamente con una palabra a cada propuesta que se le da como el de “ritmo a go go” (por ejemplo, si se dice “animal

salvaje”, el alumno debe decir león, tigre, etc, si se dice “animal grande”, se puede responder elefante, etc.).

En cuanto a la mesa de metodologías se pueden sugerir opciones como la de realizar trabajo por estaciones dentro de la clase, la realización de escape rooms que tengan que cuenten con algunos de los ejercicios mencionados anteriormente, el establecimiento de rincones de enriquecimiento, entre otras.

Tabla 2

Matriz de Actividades a realizarse con los Profesores

Resumen Narrativo de Objetivos	Indicadores	Medios de Verificación
1. Formar al equipo docente de primer ciclo de primaria en la temática de la conciencia fonológica, el léxico y los procesos cognitivos presentes en la lectoescritura.	-% de satisfacción con los talleres realizados -# docentes que asisten a las actividades planteadas -número de visitantes de la página web -% de profesores que implementan las herramientas sugeridas	-Encuestas de satisfacción al equipo docente. -Registro de asistencia -Contador de visitas en la página web -Elaboración conjunta de una lista de materiales y actividades que se puedan usar en la escuela -Material implementado en el aula
1.1 Realización de un grupo focal inicial de encuadre sobre la conciencia fonológica, los procesos cognitivos y el léxico.	-número de profesores que participan del grupo focal. -% de satisfacción de los profesores con el grupo focal -% de profesores que responden correctamente al cuestionario de verificación de conocimientos	-Lista de asistencia -Encuesta de satisfacción -Comparación de los resultados de la prueba breve de conocimientos realizada antes del grupo focal y al finalizar el taller.
1.2 Implementación de un taller virtual sobre los procesos cognitivos, la conciencia fonológica y el léxico.	-número de profesores que participan del taller virtual -% de satisfacción de los profesores con el taller virtual -% de profesores que responden correctamente al cuestionario de verificación de conocimientos	-Lista de asistencia -Encuesta de satisfacción -Comparación de los resultados de la prueba breve de conocimientos realiza antes del grupo focal y al finalizar el taller

Resumen Narrativo de Objetivos	Indicadores	Medios de Verificación
1.3 Implementación de mesas redondas sobre las diversas actividades de refuerzo de la conciencia fonológica, los procesos cognitivos involucrados en la lectoescritura y el enriquecimiento del léxico que se podrían implementar durante las horas de clase o abordar como tarea voluntaria	-número de profesores que asisten a la mesa redonda -% de satisfacción de los profesores con las mesas redondas -% de profesores que implementan las actividades mencionadas en el aula	-Lista de asistencia -Encuesta de satisfacción -Observación no estructurada de la implementación de materiales o actividades de refuerzo

Matriz de Actividades a realizarse con los Padres de Familia

En la Matriz de Marco Lógico de las actividades a realizarse con los padres de familia (ver Tabla 3) podemos observar que el objetivo principal es formar a las en la temática de la conciencia fonológica, el léxico y los procesos cognitivos presentes en la lectoescritura. Esto se lograría a través de la realización de una encuesta previa sobre los métodos de reforzamiento y estimulación de la lectoescritura que se realizan en casa, la implementación de un taller virtual y la implementación de un espacio de diálogo entre los profesores, los orientadores y los padres de familia sobre las actividades de enriquecimiento de conciencia fonológica y léxico que se podrían implementar en casa.

En el caso de la realización de la encuesta previa, esta se realizaría a modo de encuadre o cribado, para poder reunir y partir desde la línea base de aquellos métodos que los padres conocen y/o usan dentro de su hogar para reforzar las habilidades de lectoescritura de sus hijos. En esta breve encuesta que se responderá de manera anónima a través de Google Forms, se pondría, a modo de listado, algunas de las técnicas que los padres tendrían que marcar en caso de realizarlas (lee usted cuentos con su hijo/a antes de dormir, juegan al memoria en casa, le pide usted a su hijo que le ayude con la lista de la compra recordando las cosas que deben de comprar, etc.).

Es así que, posteriormente, se realizaría la implementación de un taller donde se informaría se brindaría a los padres información proporcionada por especialistas sobre la conciencia fonológica, los procesos cognitivos de la lectoescritura y el léxico. La realización de este taller sería virtual, de tal manera que se pueda contar con la participación de la gran mayoría de familias y se utilizarían herramientas como Power Point, Kahoot y Genially. El uso de estos recursos suele ser recomendado ya que permite

reportar la información de manera versátil, personalizada e ilustrativa al poder presentar datos concretos de algún estudio en particular complementando la presentación con elementos estadísticos, imágenes y gráficos acordes (Sammons, 1997). Es por ello que se suelen utilizar estas herramientas como apoyo en contextos educativos ya que ayudan a generar espacios de discusión e intercambio sobre los datos más relevantes, al facilitar el atrapar y mantener la atención del público durante la exposición (Marín, 2008). Esto se da debido a que se presentan los hechos a manera de resumen, con un lenguaje audiovisual preciso y teniendo en cuenta a la audiencia a la que están dirigidos. De este modo, los padres de familia podrían obtener la información de una manera más eficaz, didáctica y rápida y podrían ver respondidas sus preguntas por profesionales. Asimismo, durante este taller se clasificarían las diversas técnicas que los padres refirieron en la encuesta previa, que utilizan dentro del hogar, de tal manera que puedan saber si pertenecen al área de la conciencia fonológica, de los procesos cognitivos de la lectoescritura o del léxico.

Finalmente, se realizará un espacio de diálogo tanto presencial como virtual entre los profesores, orientadores y padres de familia conformado por diversas mesas redondas; una sobre la conciencia fonológica, otra sobre los procesos cognitivos y otra sobre las actividades de enriquecimiento que se podrían implementar en el hogar. Es así que en lo correspondiente a la conciencia fonológica se planteará la posibilidad de realizar juegos con el alumnado que incluyan el jugar con sonidos de las palabras como separarlas en sílabas y contarlas (divide /pelota/ en pequeños trocitos /pe/ /lo/ /ta/ ¿Cuántos trocitos tiene?), hacer ejercicios de identificación de sonidos que tienen una misma sílaba (¿Escuchas /lo/ en /pe/ /lo/ /ta/?), omitir una sílaba en algunas palabras (“si le quitas el trocito /ta/ a /pelota/ ¿qué nueva palabra formas?”), practicar el reconocimiento de las palabras que empiezan o terminan por una determinada vocal o consonante (por ejemplo, al niño que diga palabras que empiecen (o terminen) con la vocal /e/, la letra /m/ o el sonido “mmmm”, etc.) y buscar rimas de una palabra (¿qué rima con campana, conejo o ventana?). Asimismo, se le puede pedir al estudiante que diga o escriba palabras que empiecen con una determinada consonante o realizar juegos de deletreo.

Para el reforzamiento de los procesos cognitivos, se pueden sugerir actividades como la lectura de mini historias en voz alta, para luego realizar preguntas breves sobre estas (“José Luis fue el martes a comprar manzanas y plátanos al supermercado.”, “¿A dónde fue José Luis?, ¿Qué compró José Luis?”). Asimismo, se puede intentar memorizar rimas, refranes o tres elementos de la lista de la compra. Igualmente, se puede jugar a la

identificación de diferencias entre dos figuras o la búsqueda de objetos específicos en una figura.

Con respecto a las herramientas que se pueden proponer para el trabajo en el enriquecimiento del léxico, se optará por sugerir desde la implementación del juego del tutti frutti, el ahorcado y la realización de sopas de letras y crucigramas, en casa. Asimismo, se sugerirá organizar, en casa, una caja-almacén de vocabulario donde a diario se apunten 1 o 2 palabras nuevas que aparecen en sus cuadernos o libros de texto. Es así que las palabras se ponen en tarjetas con una imagen y escritas, además de escribir una lista de algunas características (2 o 3) de la palabra. De este modo, se puede jugar con estas tarjetas el fin de semana preguntándolo al alumno cuáles son las palabras por las características. Así él o ella tendrá que nombrarlos, explicarlos o usarlos en oraciones propias. Finalmente, se pueden realizar juegos donde el estudiante deba responder rápidamente con una palabra a cada propuesta que se le da como el de “ritmo a go go” (por ejemplo, si se dice “animal salvaje”, el alumno debe decir león, tigre, etc, si se dice “animal grande”, se puede responder elefante, etc.).

Adicionalmente, se implementaría, en la página web del colegio, un área donde los padres pudieran encontrar tanto la información obtenida durante las charlas a manera de resúmenes cortos y explicativos, así como de las diversas herramientas que fueron sugeridas para su implementación en el hogar, además de links a videos y artículos adicionales por si se desea saber más sobre estos temas. De esta manera, tanto las familias como los profesores podrían tener un espacio accesible y permanente donde encontrar información previamente verificada sobre estas temáticas. Este espacio sería creado ya sea por el área de informática del colegio o el encargado de la página web del mismo.

Tabla 3*Matriz de Actividades a realizarse con los Padres de Familia*

Resumen Narrativo de Objetivos	Indicadores	Medios de Verificación
2. Formar a los padres de familia de primer ciclo de primaria en la temática de la conciencia fonológica, el léxico y los procesos cognitivos presentes en la lectoescritura	-% de satisfacción con los talleres y espacios de diálogo realizados -número de padres que asisten y participan de las actividades planteadas -número de visitantes de la página web -% de padres de familia que implementan las herramientas sugeridas	-Encuestas de satisfacción a los padres de familia. -Registro de asistencia -Contador de visitas en la página web -Elaboración conjunta de una lista de materiales y actividades que se puedan usar en el hogar
2.1 Aplicación de una encuesta para padres sobre las técnicas y actividades que realizan con sus niños para reforzar la conciencia fonológica, los procesos cognitivos y el léxico en el hogar.	-número de padres de familia que participan de la encuesta -% de actividades y técnicas mencionadas que favorecen el aprendizaje de la lectoescritura y son llevadas a cabo en el hogar	-Lista de asistencia -Encuesta sobre actividades y técnicas
2.2 Implementación de un taller con profesionales sobre los procesos cognitivos, la conciencia fonológica y el léxico.	-número de padres de familia que participan del taller virtual -% de satisfacción de los padres de familia con el taller virtual	-Lista de asistencia -Encuesta de satisfacción
2.3 Implementación de un espacio de diálogo entre los profesores, los orientadores y los padres de familia sobre las actividades de enriquecimiento de conciencia fonológica, procesos cognitivos y léxico que se podrían implementar en casa.	-número de padres de familia que asisten al espacio de diálogo -% de satisfacción de los padres de familia con el espacio de diálogo -% de padres de familia que implementan las actividades en el hogar	-Lista de asistencia -Encuesta de satisfacción -Encuesta a realizar durante el cuarto mes de implementación del programa

Matriz de Marco Lógico de las Actividades a realizarse con los alumnos

En la Matriz de Marco Lógico de las actividades a realizarse con los alumnos dentro del aula (ver Tabla 4) el objetivo principal es el implementar diversas actividades de reforzamiento y enriquecimiento dentro del aula. Esto se lograría a través de la realización de estaciones de trabajo y la implementación de un rincón de enriquecimiento.

En el caso de la realización de estaciones de trabajo, esta se trata de una dinámica colaborativa cuyo objetivo es desarrollar diferentes actividades, por las que van rotando los estudiantes, de forma simultánea, durante el horario lectivo. Es así que se dedica una primera sesión a la presentación del plan de trabajo y luego de ello se establece un tiempo para realizar las rotaciones. Cada sesión corresponde a una estación diferente para cada equipo de tal manera que todos van rotando hasta completarlas todas. Cada grupo sabrá que debe hacer y con que materiales debe trabajar y los docentes son los encargados de elaborar, recopilar y organizar los materiales además de servir de guía, supervisor y de apoyo para aquellos alumnos que lo necesiten en el momento en el que están realizando la tarea (Educación 3.0, s/f). Es así que los profesores podrían trabajar varios aspectos de las habilidades de lectoescritura, de manera colectiva y a través de esta metodología.

El rincón de enriquecimiento consiste en organizar en las aulas uno o diversos rincones con actividades que permitan al alumno, autónomamente, reforzar su conciencia fonológica, sus procesos cognitivos involucrados en la lectoescritura y enriquecer su léxico. Es así que las actividades se clasifican y colocan en distintas carpetas según el nivel de dificultad pasando desde las más sencillas hasta las más complicadas. Para el trabajo en este rincón se puede establecer un horario determinado o aprovechar el recreo o algún tiempo libre luego de haber terminado con una tarea. En este rincón se podrían incluir ejercicios como las sopas de letras, hojas de tutti frutti, ejercicios de identificación de diferencias entre figuras o de búsqueda de imágenes en una escena, adivinanzas con imágenes, campos semánticos realizados por imágenes, pequeños libros de texto, crucigramas, entre otros.

Tabla 4*Matriz de Actividades a realizarse con los Alumnos dentro del Aula*

Resumen Narrativo de Objetivos	Indicadores	Medios de Verificación
3. Implementar las diversas actividades sugeridas dentro del aula	-% profesores que implementan las herramientas sugeridas -% de satisfacción de los alumnos con el material	-Material implementado en el aula -Encuesta de satisfacción
3.1 Realización de estaciones de trabajo para reforzar la conciencia fonológica, los procesos cognitivos y enriquecer el léxico.	-Tiempo promedio de la implementación de las estaciones de trabajo -% de satisfacción de los alumnos con las estaciones de trabajo -Participación activa de los alumnos en las estaciones de trabajo	-Observación no estructurada de la clase de Lengua o de conciencia fonológica de los alumnos de primer grado de primaria -Encuesta de satisfacción de los alumnos -Observación no estructurada de la participación de los alumnos -Realización de los alumnos de las actividades de las estaciones de trabajo
3.2 Implementación de un rincón de enriquecimiento	-Tiempo promedio que los alumnos pasan en el rincón de enriquecimiento	-Observación no estructurada del uso de los alumnos del rincón de enriquecimiento

A través de su diseño, “Educalectura” busca, entonces, que las actividades y estrategias brindadas para mejorar el desempeño en la lectoescritura de los alumnos de primer grado de primaria, se enfoquen en los tres pilares de la educación (profesores, familias y alumnos). De esta manera se diseñaron tres matrices de actividades cuyas sesiones se encontraban dirigidas a los tres actores más importantes del programa. Sin embargo, se elaboró un resumen de las estrategias presentadas, líneas arriba, en cada una de las sesiones, con el fin de facilitar la lectura de las mismas.

Tabla 5

Resumen de las Estrategias propuestas para Profesores, Padres de Familia y Alumnos

	Actividades
Profesores	<p>Conciencia Fonológica</p> <ul style="list-style-type: none"> -jugar a separar diversas palabras en sílabas y contarlas -ejercicios de identificación de sonidos que tienen la misma sílaba -omisión de sílabas en diversas palabras -practicar el reconocimiento de las palabras que empiezan a terminar con una determinada vocal o consonante -buscar rimas de una palabra -ejercicios para reconocer palabras que tienen una misma sílaba (inicial, final o en medio) * -decir o escribir palabras que empiecen con una determinada consonante -juegos de deletreo -juegos con sílabas que incluya el dibujar* -formar pares de palabras similares*
	<p>Procesos Cognitivos</p> <ul style="list-style-type: none"> -mini historias en voz alta que incluyan preguntas breves de comprensión lectora -realizar juegos de “go-no-go” -jugar a reproducir series de sonidos o palabras previamente escuchadas -jugar a recordar el sonido o palabra que falta en una serie -memorizar rimas o refranes -jugar al memoria* -jugar a la bola de cristal* -identificación de diferencias entre dos figuras -búsqueda de objetos específicos
	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> -jugar al tutti frutti -jugar al ahorcado -resolver sopas de letras -resolver crucigramas -realizar tarjetas de vocabulario con las nuevas palabras aprendidas* -trabajar en campos semánticos* -jugar al “ritmo a go go”

	Actividades
	-realizar escape rooms que contengan algunas de las actividades ya mencionadas*
Familias	<p>Conciencia Fonológica</p> <ul style="list-style-type: none"> -jugar a separar diversas palabras en sílabas y contarlas -ejercicios de identificación de sonidos que tienen la misma sílaba -omisión de sílabas en diversas palabras -practicar el reconocimiento de las palabras que empiezan a terminar con una determinada vocal o consonante -buscar rimas de una palabra -decir o escribir palabras que empiecen con una determinada consonante -juegos de deletreo <p>Procesos Cognitivos</p> <ul style="list-style-type: none"> -mini historias en voz alta que incluyan preguntas breves de comprensión lectora -memorizar rimas o refranes -memorizar tres elementos o más de la lista de la compra* -identificación de diferencias entre dos figuras -búsqueda de objetos específicos <p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> -jugar al tutti frutti -jugar al ahorcado -resolver sopas de letras -resolver crucigramas -organizar una caja-almacén de vocabulario en casa donde a diario se apunten 1 o 2 palabras nuevas y escribir una lista de características de estas palabras* -jugar al “ritmo a go go”
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> -Realización de estaciones de trabajo -Establecimiento de un rincón de enriquecimiento <ul style="list-style-type: none"> -tutti frutti -sopas de letras -crucigramas -ejercicios de identificación de diferencias entre figuras -búsqueda de imágenes en una escena -adivinanzas con imágenes -campos semánticos -pequeños libros de texto

Nota. Los ejercicios marcados con un * son aquellas que llevaran a cabo solo los profesores o padres de familia ya que se considera que se necesitaría de una mayor supervisión educativa o que son ideales para realizar dentro del hogar.

Cronograma de Actividades de “Educalectura”

El programa “Educalectura” tendrá la duración de seis meses y se implementará durante los seis últimos meses del año escolar de primer ciclo de primaria. Esto se debe a que, para entonces, los niños habrán tenido su primer contacto con la lectoescritura y los resultados de las pruebas grupales de diagnóstico que se les realicé, no se encontrarán sesgadas porque aún los alumnos no hayan iniciado el proceso de lectoescritura. De esta manera, se asegura que el programa mantenga su nivel de intervención de prevención y promoción. Es por ello que se diseñó un cronograma de las actividades del programa “Educalectura” (los datos se pueden ver en la Tabla 6). Se podrá observar, además, que se han incluido a los responsables de realizar cada una de las actividades. En la mayoría de los casos, figura el equipo de orientación y psicopedagogía como los que deberían llevar a cabo estas tareas. En el caso de no contar la escuela con este equipo, se podrá recurrir a contratar psicólogos, psicopedagogos u orientadores que realicen estas tareas.

Tabla 6

Cronograma de Actividades de “Educalectura”

Componente	Actividades	Responsables	Tiempo de duración del proyecto					
			Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6
1. Formar al equipo docente de primer ciclo de primaria en la temática de la conciencia fonológica, el léxico y los procesos cognitivos presentes en la lectoescritura	1.1 Realización de un grupo focal de encuadre.	Equipo de Orientación y Psicopedagogía (2 psicólogos u orientadores)						
	1.2 Implementación de un taller sobre los procesos cognitivos, la conciencia fonológica y el léxico.	Equipo de Orientación y Psicopedagogía (2 psicólogos u orientadores)						

			Tiempo de duración del proyecto					
Componente	Actividades	Responsables	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6
	1.3 Implementación de mesas redondas sobre diversas actividades de refuerzo que se podrían llevar a cabo en el aula.	Equipo de Orientación y Psicopedagogía (2 psicólogos u orientadores)						
2. Formar a los padres de familia de primer ciclo de primaria en la temática de la conciencia fonológica, el léxico y los procesos cognitivos presentes en la lectoescritura	2.1 Aplicación de una encuesta para padres sobre las técnicas y actividades que realizan con sus niños para reforzar la conciencia fonológica, los procesos cognitivos y el léxico en el hogar.	-Equipo de Orientación y Psicopedagogía (2 psicólogos u orientadores) -Profesores del primer ciclo de primaria						
	2.2 Implementación de un taller con profesionales sobre los procesos cognitivos, la conciencia fonológica y el léxico.	Equipo de Orientación y Psicopedagogía (2 psicólogos u orientadores)						
	2.3 Implementación de un espacio de diálogo entre los profesores, los orientadores y los padres de familia sobre las actividades de	-Equipo de Orientación y Psicopedagogía (2 psicólogos u orientadores) -Profesores de primer ciclo de primaria						

Tiempo de duración del proyecto									
Componente	Actividades	Responsables	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	
	enriquecimiento de conciencia fonológica y léxico que se podrían implementar en casa.								
3. Implementar las diversas actividades sugeridas en el aula de clases.	3.1 Realización de estaciones de trabajo para reforzar la conciencia fonológica, los procesos cognitivos y el léxico.	-Profesores de primer ciclo de Primaria							
	3.2 Implementación de un rincón de enriquecimiento	-Equipo de Orientación y Psicopedagogía (2 psicólogos u orientadores) -Profesores de primer ciclo de Primaria							

Evaluación del Programa “Educalectura”

Plan de Evaluación

Para poder conocer los efectos del programa, a corto plazo, se realizará una evaluación de resultados pre-post. Esta permite determinar en qué medida se logra el objetivo o cambio deseado, una vez finalizado el programa. De esta manera, se compara el estado “inicial” de la población objetivo con la situación existente una vez terminado el programa. Es así que, este tipo de evaluación permitirá si los estudiantes han logrado, efectivamente, reforzar su conciencia fonológica, los procesos cognitivos necesarios para la lectoescritura y enriquecer su léxico. Estos pueden verse, además, como resultados intermedios para llegar al fin; mejorar las habilidades de lectoescritura de los alumnos de primer ciclo de primaria. El tipo de evaluación que se hará es una de mediano plazo ya que se realizarán tanto informes sobre los cambios en las habilidades de lectoescritura de los estudiantes como sobre la implementación de las familias de las diversas herramientas propuestas, una vez finalizado el programa. Además, se hará una comparación de los conocimientos de los profesores sobre la conciencia fonológica, los procesos cognitivos y el léxico pre y post implementación del taller con profesionales. Igualmente, se decidió realizar la evaluación de manera participativa al considerar importante el rol del profesorado, el equipo de orientación, los padres de familia e incluso los propios alumnos para evaluar si el programa tuvo un impacto positivo. Asimismo, este tipo de evaluación permite los comentarios y sugerencias de los participantes logrando una diversidad de puntos de vista.

De este modo, el proceso de evaluación logrará responder 4 preguntas respecto a los resultados (ver Tabla 7). Estas son:

- si se logró una mejora de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes
- si se logró formar a los docentes de primer ciclo de primaria en la temática de la conciencia fonológica, el léxico y los procesos cognitivos presentes en la lectoescritura
- si se consiguió formar a los padres de los niños de primer ciclo de primaria en los mismos aspectos
- si se han implementado, en el aula, las diversas actividades sugeridas

El método que se utilizará es el mixto ya que se combinará sistemáticamente los métodos cuantitativos y cualitativos. El propósito de esto es aumentar la confiabilidad de los datos, la validez de los hallazgos y recomendaciones. Asimismo, se busca ampliar y

profundizar la comprensión de los procesos a través de los cuales se logran los resultados y finalmente el impacto del programa. Los instrumentos que se usarán son los resultados que los estudiantes obtengan de la Prueba de Eficiencia Lectora (ECL-1) (Cruz, 2011) y del PPVT-III PEABODY (Dunn y Dunn, 1997) antes de la realización del programa y después de la implementación del programa, el registro de asistencia de los profesores y padres de familia a las actividades sugeridas, los cuestionarios de conocimientos pre y post implementación del taller dirigidos a los profesores, los cuestionarios de implementación de herramientas pre y post espacio de diálogo dirigido para padres de familia, los cuestionarios de satisfacción con los talleres dirigidos tanto a profesores como padres de familia, el contador de visitas en la página web implementada por el programa, la participación en las dinámicas grupales y el resultado pre y post implementación del taller del desempeño académico de los estudiantes en los ejercicios de la clase de lengua y en los exámenes. Es así que podremos obtener tanto información cualitativa como cuantitativa sobre la implementación del programa “Educalectura”. Con respecto al modelo, se escogió el no experimental ya que este efectúa una medición antes y después del programa para luego comparar ambos resultados de tal manera que, se pueda analizar en qué medida el programa ha sido útil para mejorar la situación de los beneficiarios. Sin embargo, tiene como limitación el no poder eliminar el efecto del contexto, por lo que no se sabe con completa certeza si algunos resultados no se deban al contexto.

Los resultados obtenidos luego de la evaluación, se presentarán mediante un informe por escrito y por Power Point al equipo directivo del colegio y a los profesores de primer ciclo de primaria, durante la primera sesión de inicio del siguiente curso escolar. Igualmente, un resumen del informe sería enviado en forma de boletín virtual a los padres de familia de primer ciclo de primaria. Finalmente, se propondría la opción de realizar una reunión virtual con el equipo directivo, los profesores de primer ciclo de primaria y los padres de familia para dialogar sobre el futuro del programa.

Tabla 7

Matriz de Evaluación de Resultados Pre-Post de “Educalectura”

Preguntas de evaluación	Resultados a corto plazo	Indicadores	Fuentes de verificación	Método de recolección de data	Responsable	¿Cuándo se colectará la data?
¿Se logró una mejora en la habilidad de lectoescritura de los estudiantes?	Los alumnos de primer ciclo de primaria logran mejorar su desempeño en tareas de lectoescritura	-% de alumnos que mejoran su conciencia fonológica	1)Resultados de la Prueba de Eficiencia Lectora (ECL-1) (Cruz, 2011) al finalizar el programa	Cuantitativo y Cualitativo	- Orientadores, psicólogos, psicopedagogos (1, 2, 3, 4 y 5)	Al inicio del programa y al final de programa
		-% de alumnos que leen sin dificultades	2)Resultados del PPVT-III PEABODY (Dunn y Dunn, 1997) al finalizar el programa			
		- % de alumnos que incrementan su léxico	3)Observación no estructurada realizada en el aula /las aulas de primer ciclo de primaria en la clase de Lengua			
			4)Encuesta realizada a los profesores y orientadores de			

Preguntas de evaluación	Resultados a corto plazo	Indicadores	Fuentes de verificación	Método de recolección de data	Responsable	¿Cuándo se coleccionará la data?
			<p>primer ciclo de primaria sobre el desempeño del alumnado en los procesos de lectoescritura</p> <p>5)Desempeño académico del alumnado en la clase de Lengua</p>			
¿Se logró formar a los docentes de primer ciclo de primaria en la temática de la conciencia fonológica, el léxico y los procesos cognitivos presentes en la lectoescritura?	Los profesores de primer ciclo de primaria han obtenido los conocimientos necesarios sobre la conciencia fonológica, el léxico y los procesos cognitivos presentes en la lectoescritura	<p>-número de docentes que asisten a las actividades planteadas</p> <p>-número de visitantes de la página web</p> <p>-% de profesores que implementan las herramientas sugeridas, en el aula</p>	<p>1)Registro de asistencia</p> <p>2)Contador de visitas en la página web</p> <p>3) Elaboración conjunta de una lista de materiales y actividades que se pueda implementar en el aula</p>	Cuantitativo y cualitativo	Orientadores, psicólogos y psicopedagogos	<p>-Durante la realización del programa (1, 3, 5)</p> <p>-Al final el programa (2 y 4)</p>

Preguntas de evaluación	Resultados a corto plazo	Indicadores	Fuentes de verificación	Método de recolección de data	Responsable	¿Cuándo se coleccionará la data?
		-% de profesores que responden correctamente al cuestionario de verificación de conocimientos	4) Observación no estructurada de la implementación de materiales o actividades de refuerzo 5) Prueba de verificación de conocimientos			
¿se consiguió formar a los padres de los niños de primer ciclo de primaria en la temática de la conciencia fonológica, el léxico y los procesos cognitivos involucrados en la lectoescritura?	Los padres de familia de primer ciclo de primaria han obtenido los conocimientos necesarios sobre la conciencia fonológica, el léxico y los procesos cognitivos presentes en la lectoescritura	-número de padres que asisten y participan de las actividades planteadas -número de visitantes de la página web -% de padres de familia que implementan las herramientas sugeridas	1)Registro de asistencia 2)Contador de visitas de la página web 3)Encuesta sobre actividades y técnicas implementadas	Cuantitativo	Orientadores, psicólogos y psicopedagogos	-Durante la realización del programa (1 y 2) -Durante la realización del programa y al finalizar el programa (3)

Preguntas de evaluación	Resultados a corto plazo	Indicadores	Fuentes de verificación	Método de recolección de data	Responsable	¿Cuándo se colectará la data?
¿se han implementado en el aula las diversas actividades sugeridas?	Los profesores implementaron en el aula el trabajo por estaciones y el rincón de enriquecimiento	<p>-% profesores que implementan las herramientas sugeridas</p> <p>-Tiempo promedio de la implementación de las estaciones de trabajo</p> <p>-Participación activa de los alumnos en las estaciones de trabajo</p> <p>-Tiempo promedio que los alumnos pasan en el rincón de enriquecimiento</p>	<p>1)Material implementado en el aula</p> <p>2)Observación no estructurada de la clase de Lengua o de conciencia fonológica de los alumnos de primer grado de primaria</p> <p>4)Realización de los alumnos de las actividades de las estaciones de trabajo</p> <p>5)Observación no estructurada del uso de los alumnos del rincón de enriquecimiento</p>	Cuantitativo y Cualitativo	Orientadores, psicólogos y psicopedagogos	-Durante la realización del programa

Conclusiones

El programa “Educalectura” tuvo como objetivo general lograr que los alumnos de primer ciclo de primaria refuerzen su conciencia fonológica, sus procesos cognitivos necesarios para la lectoescritura y enriquezcan su léxico. Asimismo, durante el diseño de este programa, se pudo percibir que, para lograr el objetivo planteado, sería necesario no sólo contar con la participación de toda la comunidad educativa, sino que el programa debía estar dirigido a los tres pilares de la escuela; los profesores, los padres de familia y el alumnado. Con una duración de seis meses, el programa “Educalectura” busca formar tanto a los profesores como a los padres de familia en la temática de la conciencia fonológica, el léxico y los procesos cognitivos involucrados en la lectoescritura. Es así que, dentro de los alcances de este programa se encuentran los talleres informativos que buscan capacitar tanto a los profesores como a los padres de familia en estas temáticas. Asimismo, se busca brindar a la plana docente y a las familias mesas redondas y espacios de diálogo donde se pueda establecer una participación activa que permita, a ambas partes, dialogar sobre aquellos mitos y dudas que tienen sobre estas temáticas. Finalmente, se intentará proporcionarles herramientas fáciles de utilizar y que no representen un gran gasto económico, para poder trabajar con los alumnos tanto en el aula como en el hogar. Igualmente, cabe resaltar que dentro de los alcances de este programa se encuentra la creación de una página web o blog, donde se podrán encontrar resúmenes de la información presentada durante los talleres informativos además de artículos verificados y materiales para poder trabajar con el alumnado.

Respecto a las limitaciones encontradas en este programa, podríamos encontrar el tema de los recursos con los cuales cuenta la escuela. Es así que el programa está diseñado para intentar aprovechar los recursos humanos del equipo de orientación y psicopedagogía presente dentro del mismo colegio, en lugar de recurrir a profesionales de afuera. De esta manera, se intentaría no sólo demostrar a los padres de familia el compromiso que el colegio tiene con la educación integral de los alumnos sino también conseguir que, tanto los profesores como padres de familia sientan que están en un ambiente seguro y de confianza donde prima el trabajo en equipo y dónde la meta final es, todos en conjunto, conseguir que los estudiantes tengan la mejor calidad y experiencia educativa posible. Sin embargo, para aquellos colegios que no cuenten con un equipo de orientación y psicopedagogía tan amplio, este programa podría significar un costo económico extra.

Igualmente, otra limitación podríamos encontrarla en el tipo de evaluación que se realiza del programa. Es por ello que, quizás, sería mejor realizar una evaluación de resultados pre-post que cuente con un segundo grupo de primer grado de primaria que trabaje, paralelamente, con un programa diferente. De esta manera, se compararían los resultados finales obtenidos del grupo que trabaja con “Educalectura” con los del grupo que trabaja con el otro programa. Es así que, se podría verificar, con mayor eficacia, si el programa “Educalectura” logra cumplir con los resultados esperados.

Finalmente, quedaría el debate sobre la amplitud del programa y la edad escolar en la que busca aplicarse. Si tenemos en cuenta que se busca reforzar las habilidades de lectoescritura en los alumnos, quizás un programa que solo se centre en reforzar la conciencia fonológica y los procesos cognitivos de la lectoescritura en niños de infantil podría ser más propicio. Esto ya mientras más temprana sea la intervención en conciencia fonológica mayor será el cambio que se pueda lograr. De esta manera, el alumnado que llegue a primer ciclo de primaria luego de haber pasado por el programa “Educalectura” mostraría quizás menos dificultades desde el inicio del ciclo, por lo cual, empezarían, desde un inicio, con una buena experiencia educativa en la primaria.

Referencias

- Abad-Mas, L. & Etcheparedoda, M.C. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista Neurol*, 40 (SO1), 79-83.
<https://doi.org/10.33588/rn.40S01.2005078>
- Ackerman, P.T., Dykman, R.A. y Gardner, M.Y. (1990). ADD students with and without dyslexia differ in sensitivity to rhyme and alliteration. *Journal of Learning Disabilities* 23, 279-283.
- Akhtar, N., y Montague, L. (1999). Early lexical acquisition: The role of cross-situational learning. *First Language*, 19, 347-358.
<https://doi.org/10.1177/014272379901905703>
- Alegría, J., Carillo, M. y Sánchez, E. (2005). La Enseñanza de la Lectura. *Investigación y Ciencia* 340, 6-14. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Soledad-Carrillo/publication/291449044_La_ensenanza_de_la_lectura/links/58e40bdd4585159f7a777810/La-ensenanza-de-la-lectura.pdf
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades (20 años después). *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 01-19.
<http://hdl.handle.net/11162/34461>
- Alonso-Arévalo, J., Fernández-Martín, C.L., Alonso-Vázquez, A. y Mirón, J.A. (2020) Beneficios de la lectura sobre el bienestar de las personas. Estudio sobre aspectos preventivos de la lectura. Lisboa: APDIS.
- Anglin, J. (1977). *Word, object and conceptual development*. New York: W.W Norton Co.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Astasio, L. (2016). *Adquisición del Léxico en Educación Infantil: propuesta de trabajo por proyectos*. [Tesis de Grado en Educación por la Universidad de Jaén].
- Baraló Otonello, M. (2005). Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. En *FIAPE I Congreso Internacional. El español, lengua del futuro*. Toledo.
- Belén, A. y Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5(19), 171-181.
<https://doi.org/10.1080/02147033.1993.10821096>

- Benedet M., J. (2002). Neuropsicología cognitiva. Aplicaciones a la clínica y la investigación. *Fundamento teórico y metodológico de la neuropsicología cognitiva*. Madrid: Observatorio de la Discapacidad.
- Bowey, J., Cain, M. y Ryan, S. (1992). A reading-level design study of phonological skills underlying fourth-grade children's word reading difficulties. *Child Development*, 63(4), 999-1011.
- Bowers, P.G. y Newby-Clark, E. (2002). The role of naming speed within a model of reading acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 109-126. <https://doi.org/10.1023/A:1013820421199>
- Byrne, B. y Fielding-Barnsley, R. (1990). Acquiring the alphabetic principle: A case for teaching recognition of phoneme identity. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 805-812.
- Bradley, L. y Baywr, P.E. (1991). Phonological skill before and after learning to read. En S.A Brady y D.P. Sankweiler (Eds.). *Phonological process in literacy*. Hilldale: LEA
- Bruner, J. (1974). The organization of early skilled action. En Martin P. M. Richards (Ed), *The integration of a child into a social world*. (pp. 167-184). Cambridge University Press.
- Bustos, M. (1998). *Manual de Logopedia Escolar*. Cepe, S.L.
- Cerezo, M.A. (2001). *Los comienzos de la psicopedagogía en España (1882-1936)*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Cerón-Álvarez, D. C., Mesa-Laverde, Y. C. y Rojas-Morales, C. E. (2012). La naturaleza del conocimiento matemático y su impacto en las concepciones del profesor. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 2(2), 49-59. <https://doi.org/10.1023/A:1013820421199>
- Cruz, M. (2011). ECL-1. *Evaluación de la Comprensión Lectora*. Tea Ediciones.
- Cuetos F y Domínguez, A. (2011) Lectura. En Cuetos, F. *Neurociencia del lenguaje*. Madrid: Panamericana
- Cunningham, A.E. (1990). Explicit versus implicit Instruction in Phonemic Awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444
- Defior, S. y Serrano, F (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1). 79-94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640858>

- Dunn, L.I. y Dunn, L. (1997). *Peabody, Test de Vocabulario en Imágenes*. Tea Ediciones.
- Educación 3.0. (s/f). Estaciones de trabajo: una dinámica para fomentar el trabajo colaborativo. Recuperado de:
<https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/estaciones-de-trabajo-fomentar-trabajo-colaborativo/>
- Enguita, J. y Aleza, M. (2010). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Universitat de València, Valencia.
- Etchepareborda, M.C. y Habib, M. (2001). Bases neurológicas de la conciencia fonológica: su compromiso en la dislexia. *Revista de Neurología Clínica*, 2(1), 5-23. Recuperado de:
https://www.uma.es/media/files/BASES_NEUROBIOLOGICAS_DE_LA_CONCIENCIA_FONOLOGICA.pdf
- Fernández, A. (2002). El perfil profesional de la psicopedagogía e implicaciones para el futuro. *Definición y perspectivas profesionales de la psicopedagogía: actas de las I Jornadas de Psicopedagogía de la Universidad de Deusto*, 49-64.
- García Vidal, J. y González Manjón, D. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*, Vol. 1. Madrid: EOS
- Gathercole, S., Alloway, T., Willis, C. y Adams, A. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology* 93(3), 265-81. doi: 10.1016/j.jecp.2005.08.003
- Gleitman, L. y Rozin, P. (1977). The Structure and Acquisition of Reading 1: Relations between Orthographies and the Structure of Language. En A. S. Reber & D. L. Scarborough (Eds.), *Toward a Psychology of Reading* (pp. 1-54). Hillsdale: Erlbaum.
- Goswami, U. y Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. London: Lawrence Erlbaum.
- Gómez, L., Duarte, A., Merchán, V., Aguirre, D. y Pineda, D. (2007). Conciencia Fonológica y Comportamiento Verbal en Niños con Dificultades de Aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 6(3), 571-580.
- Gonobolin, F.N. (1984). La atención. En A. L. Smirlov, *Psicología* (págs. 177-200). México: Grijalbo.
- Hoff, Erika y Letitia Naigles. 2002. How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73, 418-433. doi: 10.1111/1467-8624.00415

- Jiménez González, J. y Ortiz González, M. (2001). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Editorial Síntesis.
- Jorm, A. (1979). The Nature of Reading Deficit in Developmental Dyslexia: A Reply to Ellis. *Cognition*, 7, 421-433.
- Karmiloff y Karmiloff-Smith, A. (2005). El Aprendizaje del Significado de las Palabras. *Hacia el Lenguaje* (2 ed., 89-132). Ediciones Morata.
- Kudo M. F., Lussier C. M., y Swanson H. L. (2015). Reading disabilities in children: A selective meta-analysis of the cognitive literature. *Research in Developmental Disabilities*, 40, 51-62. doi: 10.1016/j.ridd.2015.01.002
- Lezak, M., Howieson, D., Loring, D. y Hannay, H. (2004). *Neuropsychological Assessment*. Oxford University Press.
- Liberman, I., Shankweiler, Y., Fisher, D. y Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212
- Londoño, L. (2009). La atención: Un proceso psicológico básico. *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, 5(8), 91-100. Recuperado de: <https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/150730/555786.pdf?sequence>
- Lonigan, C., Burgess, S., Anthony, J. y Barker Th. (1998). Development of Phonological Sensitivity in 2 to 5 Year Old Children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 294-311. doi: 10.1037//0022-0663.90.2.294
- Lorente, E. y Sales, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una educación inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 117-132. <http://hdl.handle.net/10234/174651>
- Lyytinen, H., Tolvanen, A., Torppa, M. y Poikkeus, A. (2006). Trajectories of Reading Development: A Follow-up from Birth to School Age of Children With and Without Risk for Dyslexia. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3). doi: <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0031>
- Manga, D. y Ramos, F. (2000, diciembre). El sistema funcional de la lectoescritura en la neuropsicología de Luria. *Memorias del Congreso Mundial de Lecto-escritura*. Valencia, España.
- Mann, V., y Roy, J. (2003). Phonological Awareness Speech Development and Letter Knowledge in Preschool Children. *Annals of Dyslexia*, 53, 149-174. doi: [10.1007/s11881-003-0008-2](https://doi.org/10.1007/s11881-003-0008-2)

- Marín, O. (2008). El uso de las presentaciones digitales en la educación superior: Una reflexión sobre la práctica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8(2), 1-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713044006.pdf>
- Messi, L., Rossi, B. y Ventura, A. (2016). La Psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(2), 110-128. doi: [10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.409](https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.409)
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2008). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. Madrid.
- Morais, J.; C.Ary, L; Alegria, J. y Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?. *Cognition*, 8, 1-9.
- Morais, J., Alegria, J. y Content, A. (1987). The Relationship between Segmental Analysis and Alphabetic Literacy: An Interactive View. *Current Psychology of Cognition*, 7, 415-438.
- Morgan, K, Melendez-Torres, G. J., Bond, A., Hawkins, J., Hewitt, G., Murphy, S. y Moore, G. (2019). Socio-economic inequalities in adolescent summer holiday experiences, and mental wellbeing on return to school: Analysis of the school health research network/health behaviour in school-aged children survey in Wales. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 1107-1123. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071107>
- Muelas, A. (2014). La influencia de la memoria y las estrategias de aprendizaje en relación a la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 343-350. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851790040.pdf>
- Murray, B. (2003) The Seven Sins of Memory. *Monitor*, 34(9), 28. Recuperado de: <https://www.apa.org/monitor/oct03/sins>
- Ortega, J. y Ortega, J. (2001). Matemáticas: ¿Un problema de lenguaje?. *Revista Electrónica de Comunicaciones y Trabajos de ASEPUMA*, 9(1), 1-10. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/26428243_Matematicas_Un_problema_de_lenguaje

- Ortegón, E., Pacheco, J. y Prieto, A. (2005). *Metodología del Marco Lógico para la Planificación, el Seguimiento y la Evaluación de Proyectos y Programas*. Naciones Unidas.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., y Duskin Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (11a. ed.). México: McGrawHill.
- Paz, M. y Bernardo, N. (2011). La importancia del léxico y su didáctica: introducción al aprendizaje de refranes y expresiones. En *VIII Jornadas de EPELE del Instituto Cervantes de Nápoles*. <http://hdl.handle.net/11162/92041>
- Piratoba-Gil, R. y Rojas Morales, C. (2014). Cambios en las concepciones iniciales e inducidas sobre la naturaleza de las matemáticas y su didáctica, en estudiantes de un programa de Licenciatura en Matemáticas y Estadística. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 5(1), 32. doi: [10.19053/20278306.3140](https://doi.org/10.19053/20278306.3140)
- Plunkett, K. (1987). On learning how to refer. *Journal for the Study of Education and Development*, 10. 21-32.
- Puga, P., Rodríguez, L., Mauro, J. y Toledo, A. (2016). Reflexiones sobre el lenguaje matemático y su incidencia en el aprendizaje significativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* 20, 197-220. <http://dx.doi.org/10.17163/soph.n20.2016.09>
- Read, C.; Zhang, Y.; Nte, H. y Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic reading. *Cognition*, 24, 31-44.
- Ríos-Lago, M., Muñoz, J. M. y Pal, N. (2007). Alteraciones de la atención tras daño cerebral traumático: evaluación y rehabilitación. *Revista de Neurología*, 44(5), 291- 297. [10.33588/rn.4405.2006208](https://doi.org/10.33588/rn.4405.2006208)
- Rodríguez, M., Zapata, M. y Puentes, P. (2008). Perfil neuropsicológico de escolares con trastornos específicos del aprendizaje de instituciones educativas de Barranquilla, Colombia. *Acta Neurológica Colombiana*, 24(2), 63-73.
- Rodríguez, E., Vallejo, B., Yenchong, W. y Ponce, M. (2020). Importancia de la psicopedagogía y el aprendizaje creativo. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 564-581. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539700#:~:text=La%20psicopedagog%C3%ADa%20busca%20optimizar%20el,limitaciones%20o%20competencias%20de%20los>
- Rose, J. (2009). Letter to the Secretary of State for Children Schools and Families. Recuperado de: http://www.dcsf.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2009_0016

- Rosch, E. (1978). Principles of Categorization. En Rosch y Lloyd (eds). *Cognition and Categorization* (27-48). Lawrence Erlbaum.
- Rueda, Sanchez, E. y Gonzalez, L (1989). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 39-52
- Sammons, Martha. (1997). Using PowerPoint presentations in Writing Classes. *The Michigan Virtual University*. Recuperado el 15 de junio del 2022, de <http://ts.mivu.org/default.asp?show=article&id=519>.
- Save the Children. (2020). Covid 19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-covid-19-cerrar-labrecha>
- Schatschneider, C., Fletcher, J., Francis, D., Carlson, C. y Foorman, B. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265-282. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.265
- Sélles, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.
- Sepúlveda-Delgado, O. (2015). Estudio del conocimiento didáctico-matemático del profesor universitario: un marco teórico de investigación. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 6(1), 29-43. doi: 10.19053/20278306.4048
- Serrano, M. (2021). *Efectos del confinamiento en el aprendizaje de la lectoescritura en alumnado de 1ero de Primaria*. [Tesis de Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Cantabria].
- Sibley, B., Etnier, J. y Le Masurier, G. (2007). Effects of an Acute Bout of Exercise on Cognitive Aspects of Stroop Performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(3), 285-299. doi: [10.1123/jsep.28.3.285](https://doi.org/10.1123/jsep.28.3.285)
- Sohlberg, M. y Mateer, C. (2001). *Cognitive rehabilitation: an integrative neuropsychological approach: Introduction to cognitive rehabilitation*. Nueva York: The Guilfords Press
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2005). Características de la edad preescolar. En Y. Solovieva y L. Quintanar (Eds.): *Método invariante para la enseñanza de la lectura* (pp. 13-26). Puebla (México): Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Sousa, D. (2001). *How the Brain Learns, 2nd Edition*. Corwin Press.

- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: NARCEA, S.A. de Ediciones.
- Stanovich, K. (1998). The Right and Wrong Places to Look for the Cognitive Locus of Reading Disability. *Annals of Dyslexia*, 38, 154-177. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02648254>
- Stanovich, K. y Siegel, L. (1994). The Phenotypic Performance Profile of Reading Disabled Children: A Regression Based Test of Phonological Core Variable. Difference Model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53. doi: 10.1037//0022-0663.86.1.24
- Sternberg, R. (2011). From Intelligence to Leadership: A Brief Intellectual Autobiography. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 309-312. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986211421872>
- Trejos, A. (2017). Dificultades de Aprendizaje e Indicadores Emocionales. Recuperado de: <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/4502/1/DDEPDH29.pdf>
- Valle, M. (2012). La intervención psicopedagógica: problemas y perspectivas actuales. *Contextos de Educación*, 12, 1-5.
- Woodward, A. L. y Markman, E. M. (1998). Early word learning. En W. Damon, D. Kuhn & R. Siegler (Eds.) *Handbook of child psychology, Volume 2: Cognition, perception and language* (pp. 371-420). Nueva York: John Wiley and Sons.