

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RAE

Descripción bibliográfica.

- 1. Tipo de documento:** Tesis de grado con el propósito de optar por el título de Magister en Ciencias de la Educación.
- 2. Tipo de impresión:** Imprenta.
- 3. Nivel de circulación:** General.
- 4. Número de RAE:**
- 5. Acceso de documento:** Expresa su ubicación para que el usuario pueda remitirse a él. Contiene entonces, el lugar físico en donde se encuentra así como el número con que está clasificado.
- 6. Título:** Conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo para la adquisición de la lectura en niños preescolares.
- 7. Autor:** POVEDA FRADE, Sara Alexandra.

8. Publicación: Bogotá, (sin editorial), 2011

9. Unidad patrocinante: Universidad San Buenaventura, sede Bogotá.

10. Palabras claves: Conciencia fonológica, Educación, desarrollo próximo, lectoescritura, habilidades, conocimiento.

11. Descripción: Esta investigación tuvo como propósito, reconocer la conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo para la adquisición de la lectura en los niños preescolares en una institución educativa de la localidad de Chía. El estudio entiende la conciencia fonológica como proceso cognitivo que presenta mayor variabilidad común con la lectura inicial y que su ejercitación durante los años de jardín infantil es determinante para el éxito en aprender a leer (Bradley y Bryant 1985; Stanovich 2000). El estudio realizó una revisión de la teoría de Vigotsky, Conciencia fonológica, zona de desarrollo próximo. Se desarrolló un estudio de caso, se diseñó y aplicó una entrevista semi estructurada a docentes de la primera infancia, se realizaron diarios de campo; se empleó la metodología de grupo focal lo cual permitió conocer la percepción de los profesores acerca del tema objeto de estudio. Los resultados del estudio muestran que las maestras desconocen la teoría de Vigotsky como andamiaje para escenarios pedagógicos que favorezcan el desarrollo de aprendizajes asociados al tema de la adquisición de la lectura y la conciencia fonológica no la reconocen como habilidad metalingüística en la adquisición de los procesos lectores. Asimismo, el estudio reporta que las maestras enseñan la adquisición de los procesos lectores desde la metodología tradicional como la enseñanza de la cartilla, donde se

evidencia el método sintético entendido como el proceso psicológico que realiza el niño, el cual debe aprender a leer cada signo y después unirlo a otro para formar silabas y palabras, realizando por tanto un proceso de síntesis. Dentro de este método sintético esta (método deletreo alfabético, método silábico y método gestual). También las profesoras utilizan el método analítico el cual se entiende como el proceso psicológico que realiza el niño, ya que debe aprender partiendo de grupos hasta llegar a denominación de las partes de que constan dichos grupos. Este método también se llama global.

El estudio concluye que existe suficiente evidencia empírica que señala a la habilidad de la conciencia fonológica como un buen predictor para la adquisición lectora en cualquier lenguaje alfabético como el castellano. El aporte de este trabajo en la institución educativa es abrir un espacio de investigación acerca del tema y el mayor impacto del estudio es contribuir a que la formación de maestros de primera infancia tenga en cuenta en sus planes de estudio la investigación actual en conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo para la adquisición de la lectura.

12.Fuentes: BRAVO, L., M. VILLALON, E. ORELLANA. (2008). "Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primer año básico", *Boletín de Investigación Educativa* 16: 149-160. VYGOTSKI, L.S. (2009). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós. Buenos Aires. Shaffer, David R. "Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia". México DF. Editorial Thomson. 2008. Lev Vygotsky, L. S. *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, Pléyade, 2008. BRAVO, L., E. ORELLANA. (2008). "La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura", *Boletín de Investigación Educativa* 14: 27-37.

13.Contenidos: Este presente trabajo tiene como objetivo general reconocer la conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo para la adquisición de la lectura en los niños preescolares en un colegio privado de la localidad de Chía. Los objetivos específicos fueron: Identificar los avances teóricos de la conciencia fonológica, describir los métodos de enseñanza de las docentes en la formación de niños preescolares del colegio Psicopedagógico de Chía para la adquisición de la lectura, construir un espacio de reflexión que permita identificar los avances de la conciencia fonológica para prevenir problemas de lectura en los niños. Los capítulos de este estudio son: La teoría de Vigotsky, segundo, la conciencia fonológica, tercero la conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo, cuarto, la conciencia fonológica como alternativa para cualificar procesos de formación en maestras de primera infancia.

14.Metodología: Es un estudio cualitativo, con el desarrollo de un estudio de caso, el cual es la forma más propia y característica de las investigaciones ideográficas llevadas a cabo desde la perspectiva cualitativa y debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero poder radica en su capacidad para generar conocimiento y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad o aplicabilidad a situaciones naturales.

Ha sido definido por Aldeman (1977), como un término paraguas que engloba una familia de métodos de investigación, que tienen en común el enfocar la indagación sobre un caso o sujeto, de un único depósito de documentos o de un evento particular.

Las notas que parecen traducir los criterios utilizados por los autores para definir los límites de esta categoría son: el estudio intensivo del caso y el empeño por llegar a la comprensión de la singularidad objeto de estudio.

Merriam (1988), señala cuatro propiedades esenciales del estudio de casos, la de ser particular, descriptivo, heurístico e inductivo.

Es particular en cuanto que se centra en una situación en particular, evento, programa o fenómeno; es descriptivo porque pretende realizar una rica e intensiva descripción del fenómeno estudiado; es heurístico en tanto que el estudio ilumina al lector sobre la comprensión del caso; y es inductivo, puesto que llega a las generalizaciones, concepto o hipótesis partiendo de los datos.

Este método ha tenido gran trascendencia en las ciencias sociales. La historia está llena de casos relevantes o rupturas conceptuales que han surgido del estudio de casos. Este método fue asumido por Freud, Piaget, Maslow, Adler, Rogers y otros.

El estudio de casos constituye uno de los métodos generales de la investigación en ciencias sociales (Hernández & Sampieri. 2010)

También el estudio de caso, consiste en una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas (Hernández & Sampieri. 2008)

15. Conclusiones:

Las dificultades en la adquisición de la Lectoescritura es un problema generalizado, cuya importancia ha provocado una ya larga tradición de investigación para su detección temprana y prevención. Se trata de identificar entre niños y niñas pre lectores aquellos que corren el riesgo de fracasar en el aprendizaje de la lectoescritura. Son muchos los factores que influyen en el aprendizaje y a ellos están asociados factores de riesgo.

A los dos años los niños todavía no son capaces de articular la mayor parte de sonidos de su lengua, dominan la articulación de las vocales y a duras penas alguna silabas de tipo oclusivo. Durante el tercer año de vida, los niños van a utilizar el lenguaje sin haber adquirido aún una pronunciación correcta de todos los sonidos de su lengua. De ahí la importancia de desarrollar la habilidad de la conciencia fonológica en la primera infancia.

Se observa que los niños producen los denominados procesos de simplificación fonológica, se trata de ciertas pautas sistemáticas de simplificación de las palabras: los niños emiten las palabras en forma simplificada con relación al modelo adulto. Se trata de procesos que se hallan en los niños de desarrollo normal entre los dos y los cinco años. Estos procesos se enriquecen y se apropian en el niño, si es mediado por la adquisición de la conciencia fonológica, desde andamiajes que favorezcan el aprendizaje de este proceso desde la zona de desarrollo próximo.

El desarrollo de la conciencia fonológica trata de la conciencia del desarrollo de los sonidos del lenguaje, esta área ha recibido mucha atención por parte de los investigadores en los últimos años, dada la importancia de la lectura. Si los niños han de dominar los procesos de lectura y escritura, deben ser capaces de aprender las correspondencias entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las letras que representan estos sonidos, los grafemas.

Diferentes autores afirman que la conciencia fonológica, es el mayor predictor del éxito de aprendizaje de la lectura. “La conciencia fonológica aparece, en muchas investigaciones como la variable de mayor fuerza predictiva de la lectura inicial. (Stanovich2002; Goswami2000; Vellutino 2002; Bravo; Villalón y Orellana 2002).

Este estudio permitió que en la Institución Educativa Colegio psicopedagógico de Chía, se comprendiera el valor de la conciencia fonológica como facilitador de la adquisición de los procesos lectores en niños. Por tal razón, se abrió un espacio de investigación en el tema, lo cual permita capacitar docentes de Primera Infancia, y la Institución se convierta en pionera del tema con el fin de que pueda ser consultada por el sector de influencia y asimismo, ofrecer capacitaciones a docentes de Instituciones educativas del sector.

Como aporte a las Facultades de Educación de Licenciatura de Educación para la Primera Infancia, una vez revisado los planes de estudio de diferentes programas, se encontró que el tema de Conciencia Fonológica no se contempla en la formación de licenciados. Por cuanto la conciencia fonológica es susceptible de ser aprendida por los licenciados en primera infancia a través de instrucción formal, lo cual indicaría la necesidad de incluir contenidos de psicolingüística relacionados con esta habilidad en los planes de estudio de formación de licenciados en primera infancia, básica primaria y educación especial.

**CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO
PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN NIÑOS PREESCOLARES.**

Estudiante responsable de la investigación

Sara Alexandra Poveda Frade

Directora.

Mgr Flor Alba Barrero Rivera

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

2011

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma de jurado

Firma de jurado

Bogotá, D.C. 2011

AGRADECIMIENTOS

A la Divina Providencia, por estar presente en todos mis esfuerzos

A mi familia por su apoyo, ánimo y constante acompañamiento en mi proceso de formación en esta Maestría.

Dedico este trabajo a los que más quiero y a los que más me quieren.

A mi Directora de Trabajo de Grado, profesora Floralba Barrero Rivera, por su exigencia permanente, su desinterés por compartir sus conocimientos en el campo de la Educación y por infundirme que la Educación es la oportunidad que tienen los niños para aprender a leer y propender así por una sociedad mejor.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....14

INTRODUCCIÓN.....16

JUSTIFICACIÓN.....18

1. PREGUNTAS NUCLEARES DE LA INVESTIGACIÓN..... 19

1.1. Objetivo General.....19

1.2. Objetivos específicos.....19

2. METODOLOGÍA..... 20

2.1. Instrumentos.....23

2.2. Participantes.....23

 2.2.1. Grupo focal.....24

 2.2.2. La entrevista.....25

 2.2.3. El diario de campo.....26

2.3. Procedimiento.....28

3. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....30

3.1. Recolección de la información desde la perspectiva cualitativa.....30

 3.1.1. Matriz 1 Sistematización de los datos por entrevista.....31

Capítulo 1. LA TEORÍA DE VYGOTSKY.....32

Capítulo 2. CONCIENCIA FONOLÓGICA.....40

Capítulo 3. LA CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA INICIAL.....48

3.1. La “proximidad fonológica”.....56

3.2. La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura.....62

3.3. Relación entre conciencia fonológica zona de desarrollo próximo y el aprendizaje de la lectura inicial.....66

Capítulo 4. LA CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO ALTERNATIVA PARA CUALIFICAR PROCESOS DE FORMACIÓN EN MAESTRAS DE PRIMERA INFANCIA.....71

4- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....74

5- CONCLUSIONES.....76

6- BIBLIOGRAFÍA.....78

LISTA DE ANEXOS

Matriz 1. Agrupación de información.

Matriz 2. Categorías

Matriz 3. De información para agrupar categorías

Matriz 4. Categorías Emergentes

Matriz 5. Triangulación de la información

Anexo 1. Sistematización de los datos por entrevista.

Anexo 2. Acta de conformación del grupo focal

Anexo 3. Protocolo inicial del grupo focal

Anexo 4. Planes de estudio licenciatura en educación de primera infancia

CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN NIÑOS PREESCOLARES.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como propósito, reconocer la conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo para la adquisición de la lectura en los niños preescolares en una institución educativa de la localidad de Chía. El estudio entiende la conciencia fonológica como proceso cognitivo que presenta mayor variabilidad común con la lectura inicial y que su ejercitación durante los años de jardín infantil es determinante para el éxito en aprender a leer (Bradley y Bryant 1985; Stanovich 2000). El estudio realizó una revisión de la teoría de Vigotsky, Conciencia fonológica, zona de desarrollo próximo.

Se desarrolló un estudio de caso, se diseñó y aplicó una entrevista semi-estructurada a docentes de la primera infancia, se realizaron diarios de campo; se empleó la metodología de grupo focal lo cual permitió conocer la percepción de los profesores acerca del tema objeto de estudio. Los resultados del estudio muestran que las maestras desconocen la teoría de Vigotsky como andamiaje para escenarios pedagógicos que favorezcan el desarrollo de aprendizajes asociados al tema de la adquisición de los procesos de lectura y la conciencia fonológica no la reconocen como habilidad metalingüística en la adquisición de los procesos lectores.

El estudio concluye que existe suficiente evidencia empírica que señala a la habilidad de la conciencia fonológica como un buen predictor para la adquisición lectora en cualquier lenguaje alfabético como el castellano. El aporte de este trabajo en el campo de la educación es contribuir a que la formación de maestros de primera infancia tenga en cuenta en sus planes de estudio la investigación actual en conciencia fonológica.

Palabras claves: Conciencia fonológica, lectura, zona de desarrollo próximo.

ABSTRACT

This research was aimed to recognize the phonological awareness as a zone of proximal development for the acquisition of reading in preschool children in an educational institution in the town of Chia. The study phonological awareness means a cognitive process that presents greater variability common with the initial reading and exercising during their preschool years is critical for success in learning to read (Bradley and Bryant 1985, Stanovich 2000). The study conducted a review of Vygotsky's theory, phonological awareness, and zone of proximal development. We developed a case study, we designed and implemented a semi-structured interview early childhood teachers, field notes were made, and we used the focus group methodology which allowed to know the perception of teachers about the topic under study. The results show that teachers are unaware of Vygotsky's theory as scaffolding for teaching scenarios that support the development of learning associated with the topic of reading and phonological awareness do not recognize metalinguistic ability in the acquisition of reading processes.

The study concludes that there is sufficient empirical evidence that points to the skill of phonological awareness as a good predictor of reading acquisition in any alphabetic language and Castilian. The contribution of this work in the field of education is to contribute to the formation of early childhood teachers take into account in their curricula current research in phonological awareness.

Keywords: phonological awareness, reading, ZPD.

INTRODUCCIÓN.

Este estudio se propuso reconocer la conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo para la adquisición de la lectura en los niños preescolares en una institución educativa de la localidad de Chía.

Esta investigación buscó reflexionar acerca de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky entendida como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas. La interacción con los padres facilita el aprendizaje. La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo (Silva. L y col., 2008 pág. 84).

La conciencia fonológica es entendida como zona de desarrollo próximo. En la presente investigación nos referimos a la conciencia fonológica como una posible Zona de Desarrollo Próximo, cuya intervención pedagógica contribuye directamente a la apropiación que hacen los niños de la adquisición de la lectura, en el período comprendido entre preescolar y primer año.

La activación de los procesos fonológicos en la enseñanza preescolar cumpliría el papel de detonador de la decodificación, ya que compromete a los niños en el dominio de los componentes fónicos del lenguaje oral y facilita su asociación con la escritura. En la medida en que el sujeto toma conciencia de que las letras representan sonidos significativos de su propio lenguaje, que se pueden articular en palabras y entender su significado, se apropian del proceso de decodificación. La intervención mediadora del educador va produciendo una transformación de las estructuras cognitivas en los niños, que facilita que

encuentren el significado de las palabras a medida que las decodifican. (Bradley & Bryant 1985; Stanovich 2000).

El proceso de investigación se realizó en diferentes momentos, en el primero el interés de la institución educativa por prevenir problemas de lectura y escritura en los niños, el segundo apartado está constituido por un estudio de caso el cual buscó conocer a profundidad la percepción de las maestras acerca de la conciencia fonológica y zona de desarrollo próximo, asimismo conocer los métodos de enseñanza de las maestras para la lectura en los niños.

Uno de los principios básicos de este estudio de caso fue interpretar el contexto del colegio en lo relacionado al tema de conciencia fonológica mediante la descripción de multiplicidad de dimensiones en la situación estudiada. La validez y confiabilidad de los datos se logró con el proceso de triangulación. (Sandoval, 1997).

Para el efecto se realizó una triangulación con los resultados de las entrevistas de las maestras (Anexo 1), el grupo focal (Anexo 2) y los diarios de campo (Anexo3).

La triangulación de los datos obtenidos permitió realizar un análisis teórico el cual concluyó: Las maestras desconocen la teoría de Vigotsky como andamiaje para escenarios pedagógicos que favorezcan el desarrollo de aprendizajes asociados al tema de la adquisición de los procesos de lectura y la conciencia fonológica no la reconocen como habilidad metalingüística en la adquisición de los procesos lectores.

En el tercer apartado se presentó la discusión de la investigación donde se concluye la conciencia fonológica es susceptible de ser aprendida por los licenciados en Educación para la Primera Infancia a través de instrucción formal y entendida está como zona de desarrollo próximo para la adquisición de la lectura.

Se presenta el reto de formar y comprometer docentes en el tema objeto de estudio.

JUSTIFICACIÓN.

En Colombia, los resultados del presente estudio podrán orientar el desarrollo de prácticas y estrategias docentes, así como interacciones cuidador niño (niña), que promuevan el desarrollo de habilidades vinculadas a la conciencia fonológica, que les permitan a los niños y niñas de primera infancia, evitar dificultades en la adquisición de la lectura.

En el marco del anterior contexto surge la siguiente pregunta de investigación.

¿Cómo la conciencia fonológica se convierte en zona de desarrollo próximo
De acuerdo con el plan decenal en Colombia (2005), el sistema educativo presenta serios problemas de incidencia en la lectura, por cada 100 niños (as) que ingresan a primero de primaria 25 desertan al finalizar dicho grado, 60 terminan quinto grado y de estos últimos 30 terminan la educación básica y de ellos solo 7 lo hacen de nuevo.

En la institución educativa Colegio Psicopedagógico de Chía se ha encontrado que los niños tienen dificultades recurrentes para acceder a la lectura. En los últimos dos años una vez que los niños superan la transición no logran el 20% de los estudiantes superar con éxito el acceso a la lectura (Colegio Psicopedagógico, 2011).

Actualmente, la lectura no es una habilidad que se desarrolla en un área académica específica, sino la herramienta clave para acceder en el mundo del conocimiento e interactuar con la realidad. Por tanto es prioridad fortalecer desde la primera infancia las habilidades lectoras, por cuanto se previene los múltiples problemas asociados a la lectura, que al no ser resueltos negarían las competencias fundamentales para aprender y desempeñarse con éxito en la vida.

para la adquisición de la lectura?

1. PREGUNTAS NUCLEARES DE LA INVESTIGACIÓN:

¿Cuáles son los presupuestos teóricos de la conciencia fonológica?

¿Qué papel juega la conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo en la lectura?

Describir como la conciencia fonológica es zona de desarrollo próximo para la adquisición de la lectura en niños preescolares

1.1. OBJETIVO GENERAL

Reconocer la conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo para la adquisición de la lectura en los niños preescolares

1.2. OBJETIVO ESPECÍFICOS

1. Identificar los avances teóricos de la conciencia fonológica
2. Describir los métodos de enseñanza de las docentes en la formación de niños preescolares del colegio Psicopedagógico de Chía para la adquisición de la lectura.
3. Construir un espacio de reflexión que permita identificar los avances de la conciencia fonológica para prevenir problemas de lectura en los niños.

2. METODOLOGÍA

Dentro de la investigación cualitativa, se adapta el estudio de casos como la alternativa metodológica para llevar a cabo el estudio.

El estudio de casos es la forma más propia y característica de las investigaciones ideográficas llevadas a cabo desde la perspectiva cualitativa y debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero poder radica en su capacidad para generar conocimiento y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad o aplicabilidad a situaciones naturales.

Ha sido definido por Aldeman (1977), como un término paraguas que engloba una familia de métodos de investigación, que tienen en común el enfocar la indagación sobre un caso o sujeto, de un único depósito de documentos o de un evento particular.

Las notas que parecen traducir los criterios utilizados por los autores para definir los límites de esta categoría son: el estudio intensivo del caso y el empeño por llegar a la comprensión de la singularidad objeto de estudio.

Merriam (1988), señala cuatro propiedades esenciales del estudio de casos, las de ser particular, descriptivo, heurístico e inductivo. Es particular en cuanto que se centra en una situación en particular, evento, programa o fenómeno; es descriptivo porque pretende realizar una rica e intensiva descripción del fenómeno estudiado; es heurístico en tanto que el estudio ilumina el lector sobre la comprensión del caso; y es inductivo, puesto que llega a las generalizaciones, concepto o hipótesis partiendo de los datos.

Este método ha tenido gran trascendencia las ciencias sociales. La historia está llena de casos relevantes o rupturas conceptuales que han surgido del estudio de casos. Este método fue asumido por Freud, Piaget, Maslow, Adler, Rogers y otros.

El estudio de casos constituye uno de los métodos generales de la investigación en ciencias sociales (Hernández & Sampieri. 2010). El estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas (Hernández & Sampieri. 2010).

La finalidad del estudio de casos se orienta a la comprensión profunda de la realidad singular: individuo, familia, grupo, institución social o comunidad (De la Orden, 1985). El estudio de caso es un diseño de investigación particularmente apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto. La fuerza de este método consiste en concentrarse en un caso específico o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman.

Detengámonos en algunas características sobre el concepto y los elementos que lo constituyen:

El estudio de caso lleva a generar hipótesis y descubrimientos, centra su interés en el individuo, en un evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales.

Bogdan y Bilken (1982), plantean que el estudio de caso es un examen detallado de una situación, de un único sujeto, de un único depósito de documentos o de un evento particular.

Merriam (1988), señala cuatro propiedades esenciales de este método: es particular en cuanto se centra en una situación particular, es descriptivo porque realiza una intensa descripción del fenómeno; es heurístico en tanto que el estudio ilumina al lector sobre la comprensión del caso; y es inductivo porque lleva a la generalización o hipótesis partiendo de los datos.

Después del análisis se busca llegar a un proceso de síntesis y a la búsqueda del significado y la toma de decisión sobre el caso.

Para Ary y otros (1987), en el estudio de casos se plante ciertos objetivos:

Describir y analizar situaciones únicas.

Genera hipótesis que contrastan en otros estudios más rigurosos.

Adquirir conocimientos.

Diagnosticar una situación para orientar, llevar a cabo un asesoramiento.

Recuperación, acción terapéutica, re-educación (en ámbitos clínicos).

Complementar la información aportada por investigaciones estrictamente cuantitativas. La naturaleza del caso puede ser muy heterogénea y en parte condiciona el nivel descriptivo, interpretativo, evaluativo o varios a la vez.

En lo que se refiere al diseño del estudio de caso se planifica, se recogen datos, se analiza e interpreta la información y se elabora el informe.

El diseño se articula en torno a una serie de pasos o fases que siguen un enfoque progresivo o interactivo: el tema se va focalizando y delimitando a medida que el proceso avanza. Cuando se ha cubierto los pasos de recogida, análisis e interpretación de los datos, para determinar con la elaboración del informe y la toma de decisiones. Este método es recurrente a lo largo de todo el tiempo que dura el estudio.

Diseño a seguir en el estudio de caso:

Es necesario realizar una planificación para la recolección de datos, se analiza e interpreta la información y se elabora el informe.

Lo peculiar de este tipo de investigación es que su finalidad busca realizar un estudio intensivo y profundo de uno o pocos casos de un fenómeno.

El tema se va delimitando y focalizando a medida que el proceso avanza.

Las primeras fases son la exploración y reconocimiento, se analizan los lugares, situaciones y sujetos que pueden ser materia o fuente de los datos y las posibilidades que revisten para los fines y objetivos de la investigación.

En la fase intermedia seleccionan los sujetos o aspectos a explorar, qué estrategias se van a utilizar y la duración del estudio.

Se pasa a la fase de recogida, análisis e interpretación de los datos, para terminar con la elaboración del informe y la toma de decisiones.

2.1. Instrumentos

Las estrategias posibles para recoger los datos en estudio de caso:

La observación

La entrevista

El grupo focal

Estudio de casos institucionales

Estudio de casos observación: se hace a través de la recogida de datos en la observación participante, y en foco de estudio es una institución determinada, un aspecto de tal institución; alguna actividad de la escuela o la combinación de los anteriores aspectos.

2.2. Participantes

Unidad de análisis: La unidad de análisis para esta investigación la conforman la conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo, leída a través de las docentes, la observación y la investigadora del presente estudio.

La unidad de trabajo, está conformada por 6 profesoras de Colegio Psicopedagógico de Chía. Las maestras escogidas son: Licenciadas en Educación Preescolar. El colegio está ubicado en el barrio de Chía Centro, perteneciente al estrato dos y tres.

Características del Colegio Psicopedagógico de Chía:

El colegio está ubicado en el barrio el curubito, que pertenece al estrato dos y tres; en una comunidad obrera; constituida por personas que provienen de casi todos los puntos geográficos del país; los fundamentos educativos de las comunidades son muy reducidos; la mayoría de las personas han terminado la primaria y algunas el bachillerato, son familias que viven en situaciones socio-económicas muy complicadas.

2.2.1. Grupo focal

Los grupos focales es una técnica utilizada en la Mercadotecnia y en la investigación social. Es una técnica de exploración donde se reúne un pequeño número de personas guiadas por un moderador que facilita las discusiones. Esta

técnica maneja aspectos Cualitativos. Los participantes hablan libre y espontáneamente sobre temas que se consideran de importancia para la investigación. Generalmente los participantes se escogen al azar y se entrevistan previamente para determinar si califican o no dentro del grupo.

La reunión del grupo focal es dirigida por un moderador que utiliza una guía de discusión para mantener el enfoque de la reunión y el control del grupo. La guía de discusión contiene los objetivos del estudio e incluye preguntas de discusión abierta. Para determinar cuántos grupos se necesitan, primero es necesario recopilar la información pertinente, generar hipótesis del tema en estudio y continuar la organización de grupos hasta que la información obtenida este completa.

El tamaño aceptable para un grupo focal ha sido tradicionalmente de ocho a diez participantes. Pero existe la tendencia hacia grupos más pequeños según el fin establecido; es decir, con los grupos grandes se obtienen más ideas y con los grupos pequeños se profundiza más en el tema.

Como apoyo, en esta técnica se utilizan observadores, equipos de grabación de audio o vídeo, espejos unilaterales y salas de observación que ofrecen un ambiente privado, cómodo y de fácil acceso. En algunos lugares los grupos focales duran todo el día o medio día. Sin embargo, como regla general, el grupo focal no debería durar más de dos horas. Los participantes deberán sentarse de forma que se promueva su participación e interacción.

2.2.2. La entrevista

Se define como una conversación o intercambio verbal cara a cara, que tiene como propósito conocer en detalle lo que siente o piensa una persona con respecto a un tema o situación particular. Hernández (2010), afirma que “La entrevista es una conversación que tiene un propósito muy definido y este propósito se da en función del tema que se investiga. En general se plantea como un proceso de transacción de dar y recibir información, de pregunta y respuesta,

de emisor – receptor, hasta alcanzar los objetivos que se propongan los investigadores”.

Portois y Desmet (1992), consideran que el uso de la entrevista requiere el establecimiento de un contacto con una o varias personas, para recoger datos dentro de la investigación. La entrevista se utiliza en los casos en los que se requiera clarificar la información para comprender o explicar los hechos, las manifestaciones de comportamiento u otros aspectos de interés.

Es una técnica que permite complementar las otras técnicas de investigación, que no pueden proporcionar las informaciones necesarias y adecuadas para el estudio. Permite identificar y clasificar los problemas, las percepciones, los sistemas de valores, los comportamientos y los estados emocionales entre otros, de las personas. Permite orientar y reorientar las preguntas de investigación, las hipótesis y las construcciones de instrumentos más sistemáticas cuando así se requiere.

La entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentado, segmentando precodificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre el tema definido en el marco de la investigación.

La entrevista es pues una narración conversacional, creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado, que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio.

En el caso de la presente investigación se aplicó la entrevista a profundidad que consiste en un constructo comunicativo y no en un simple registro de discursos que “hablan del sujeto”. Los discursos no son así preexistentes de una manera absoluta a la operación de toma que sería la entrevista, sino que constituyen un marco social de la situación de la entrevista.

El discurso aparece, pues, como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, cada uno de los

interlocutores (entrevistador y entrevistado) construye en cada instante ese discurso.

La entrevista a profundidad es, de esta manera, un proceso de determinación de un texto en contexto, no de aislamiento de un texto, y por tanto podemos decir que es un proceso de puntuación, esto es, un proceso de organización de los hechos y representaciones de la conducta, ya que cuando producimos o interpretamos un texto estamos haciendo algo más que producir o interpretar ese texto, estamos actuando o sufriendo los efectos de una acción.

2.2.3. El diario de campo

Los cuadernos de registro o diarios de campo son elementos importantes para considerar en la Investigación en el aula. Son herramientas que el maestro elabora para sistematizar sus experiencias. El ejercicio que en el diario se realiza requiere rigurosidad por parte del maestro, para que cumpla con los intereses que se trazan al efectuarlo, a partir del dicho popular que expresa “lo que no está escrito no existe”.

Hacer diarios permite concebir procesos y etapas en el tiempo, por eso los registros en el diario deben hacerse organizados y coherentes, a través de fases sucesivas y de secuencias. Si se trata de hacer observaciones y consideraciones, se busca que las anotaciones tengan algo que ver y algo que decir en relación con el contexto universal de la investigación y con el conocimiento, al tener presente que la información tiene un carácter cambiante y está en transformación permanente.

Si con la investigación se busca producir conocimientos, el diario como herramienta asume las tareas de resolver problemas prácticos y reflexionar sobre los eventos para modificar las prácticas, y garantizar los propósitos de la investigación. Al hablar de investigación en el aula, como es la pretensión de este sitio, se busca que los registros lleven a las reflexiones para analizar con sentido crítico (y reflexivo) las prácticas en la institución educativa y en los espacios de intervención pedagógica, como en las aulas.

El diario es un registro en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Parte de la ubicación y caracterización de la situación (encabezamiento), luego se hace una descripción de los eventos, para luego culminar con la reflexión, a través de categorías de análisis o del señalamiento de recurrencias o de frecuencias en la narración de distintos eventos o la valoración que se haga desde afuera de las presencias en los textos presentados con menos emoción que en el momento de la escritura.

Hay diarios inducidos por problemáticas que se pretenden observar y registrar, hay otros que se van depurando en la medida en que con la frecuencia y periodicidad de la escritura focalizan una temática o problemática a bordar. En cualquiera de las situaciones exige responsabilidad, seriedad y sistematicidad para lograr las intenciones que se proyectan con el trabajo. El interés del docente será clave para hacer el trabajo con gusto y sentido.

Los diarios son la cuota inicial de artículos, escritos, reflexiones y trabajos de investigación en torno a diferentes aspectos concernientes a la investigación educativa y pedagógica. Si se hace con este enfoque, el diario permitirá el diálogo y la relación entre los docentes, con toda la comunidad educativa, especialmente con los estudiantes.

El diario permite al docente tener una mirada reflexiva sobre la educación, la pedagogía, el sentido de la escuela y la profesión docente. Ayuda a precisar las referencias en torno a las subjetividades con las cuales interactúa. Aporta a la concepción del rol del docente desde la mediación pedagógica, que lleve a la revisión, el análisis racional de los registros, para reformularlos, problematizarlos, y proyectarlos hacia nuevas prácticas.

El diario es una herramienta de la Investigación educativa y/o pedagógica, de la Investigación Etnográfica en el Aula, para reflexionar sobre los sujetos y las interacciones, los saberes y los conocimientos que se producen en la escuela, la solución de problemas en relación con los saberes o con la vida cotidiana, el abordaje de las distintas situaciones problema de la sociedad.

En los aspectos pedagógicos el diario ayuda a precisar el valor de la enseñanza, las formas y momentos de la construcción de los aprendizajes, las

distintas consideraciones evaluativas, las relaciones entre el currículo y la formación, la confrontación de las políticas educativas con las realidades sociales en el marco de la confrontación (legalidad- legitimidad), la pretensión de la construcción de sujetos desde la formación de la autonomía.

Los estudiantes también deben motivarse para realizar sus propios diarios, con la información que ellos consideren pertinente, con los registros de unas situaciones colectivas, pero con reflexiones particulares.

Los cuadernos de los estudiantes deben ser los principales diarios de registro, por supuesto algunos académicos hace diferencias entre diarios de campo, cuadernos de campo, registros de observación, diario anecdótico del profesor, diario pedagógico, entre otros. En este espacio, se considera de una misma forma las anteriores denominaciones para el caso de hacer reflexiones sobre las prácticas educativas, docentes y pedagógicas. Para socializar la escritura a libre y luego precisar la mirada en objetos de investigación. (Ver Porlán. Diario del Profesor)

2.3. Procedimiento

Para el desarrollo de la investigación se llevaron a cabo cinco etapas:

Contextualización institucional: esta etapa implica la caracterización del Colegio Psicopedagógico de Chía en términos de su ubicación geográfica; su historia; sus fundamentos filosóficos, pedagógicos, epistemológicos; las características de los docentes, los alumnos y sus lineamientos curriculares.

La segunda etapa es la selección del grupo docente, que conformará la unidad de trabajo.

La recolección de datos. Una vez identificados los docentes, que conforman la unidad de trabajo. Se aplicó una entrevista inicial en la que se recogió información sobre la Conciencia Fonológica como Zona de desarrollo próximo, sus perspectivas acerca del tema y sus expectativas de auto reflexión y transformación en las acciones pedagógicas y en la estructura formativa en general.

A partir de los datos recogidos y de la interpretación de ellos se realizó un grupo focal de acuerdo con los tópicos a profundizar.

Análisis de resultados. Dentro de este proceso es necesario detenerse en una descripción más exacta:

Como se explicó en el procedimiento, se llevo a cabo un proceso simultáneo de categorización, análisis e interpretación de resultados.

La categorización permitió clasificar o codificar con un término o expresión que sea claro e inequívoco el contenido de cada unidad temática. Se elaboraron las subcategorías necesarias y se derivaron las tendencias y discrepancias correspondientes.

Se realizó un análisis de contenido desde las categorías, subcategorías y tendencias para establecer los nexos y relaciones que permitan identificar las estructuras correspondientes y que conduzcan hacia el hallazgo de teorías y hacia las interpretaciones precisas.

El análisis de los datos, en términos de los contenidos, implicará el empleo de por lo menos tres niveles de descripción:

La descripción normal, donde se presenta una síntesis descriptiva de los hallazgos donde la categorización y el análisis se realizaran aceptando y usando las teorías, las estructuras organizativas, los conceptos y las categorías descritas en el Marco teórico, como el marco científico y que presentan las hipótesis probables y la nomenclatura adecuada al estudio.

La descripción endógena “generada desde adentro” en el sitio de que las categorías y el análisis, así como el esquema organizacional, los nexos y las relaciones se desarrollan desde los datos recolectados.

Teorización: En un proceso de articulación entre la descripción normal y la descripción endógena, se identificaran las teorías implícitas para hacerla explícitas e identificar la red de relaciones entre las diferentes categorías. Todo el proceso se guió por la relectura de las categorías inductivas y deductivas, el análisis y la interpretación, hasta llegar a una construcción teórica sobre el fenómeno objeto de estudio.

3. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. Recolección de la información desde la perspectiva cualitativa.

Análisis y clasificación de la información desde la perspectiva cualitativa, esta etapa hace referencia a la manera como se clasificaron y redujeron los datos de una manera sistemática y ordenada. Según Sandoval (1997), la organización de la información pasa por varias fases. Información textual, categorías descriptivas, categorías descriptivas identificadas y construcción de categorías.

Para lograr lo anterior, se transcribió todo el material de la entrevista, el grupo focal, se fraccionó la información en unidades temáticas (párrafos), por medio de la técnica de análisis de contenido, la cual realiza inferencias válidas y confiables de datos para analizar la comunicación en un contexto (Matheson, 1985), se agruparon los reportes escogidos.

3.1.1. Matriz 1 Sistematización de los datos por entrevista.

Según Matriz 1 (ver anexo 4), se encontró que se evidencia el desconocimiento de las maestras de preescolar de la institución acerca de la Conciencia Fonológica, las maestras enseñan la lectura memorísticamente en este caso con la cartilla, la metodología tradicional desde el método sintético entendido como el proceso psicológico que realiza el niño, que debe aprender a leer cada signo y después unirlos a otro para formar sílabas y palabras, realizando por tanto un proceso de síntesis. Dentro de este método sintético está (método de letreo alfabético, método silábico y método gestual). También las maestras utilizan el método analítico el cual se entiende como el proceso psicológico que realiza el niño, ya que debe aprender partiendo de grupos hasta llegar a denominación de

las partes de que constan dichos grupos. Este método también se llama global. Las maestras del estudio reportan desconocer el tema de la conciencia fonológica.

Por esto la importancia de capacitar a las docentes sobre el desarrollo de esta habilidad de Conciencia Fonológica en los niños para la adquisición de la lectura, que les posibilita reconocer, identificar, manipular los sonidos en este caso los fonemas que componen a las palabras, y de esta manera promover por una adquisición a los procesos lectores de manera satisfactoria.

CAPÍTULO I

LA TEORÍA DE VYGOTSKY

Vigotsky (1896-1934), es considerado el precursor del constructivismo social. A partir de él, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Algunas de ellas amplían o modifican algunos de sus postulados, pero la esencia del enfoque constructivista social permanece. Lo fundamental del enfoque de Vigotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vigotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico, como lo considera primordialmente Piaget, (Silva. L y col., 2008 pág. 82).

En Vigotsky, cinco conceptos son fundamentales: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación.

La teoría de Vigotsky se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla.

Vigotsky considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo.

Vigotsky introduce el concepto de zona de desarrollo próximo que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel

de desarrollo del niño. El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas. La interacción con los padres facilita el aprendizaje. La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo (Silva. L y col., 2008 pág. 84).

La teoría de Vigotsky se refiere a como el ser humano ya trae consigo un código genético o 'línea natural del desarrollo' también llamado código cerrado, la cual está en función de aprendizaje, en el momento que el individuo interactúa con el medio ambiente. Su teoría toma en cuenta la interacción sociocultural, en contra posición de Piaget. No podemos decir que el individuo se constituye de un aislamiento. Más bien de una interacción, donde influyen mediadores que guían al niño a desarrollar sus capacidades cognitivas. A esto se refiere la Zona de desarrollo próximo.

Lo que el niño pueda realizar por sí mismo, y lo que pueda hacer con el apoyo de un adulto, la Zona de desarrollo próximo, es la distancia que exista entre uno y otro.

Vigotsky, es el fundador de la teoría socio cultural en psicología. Su obra en esta disciplina se desarrolló entre los años 1925 y 1934, fecha en la que falleció a los 38 años a causa de una enfermedad infecciosa. La principal influencia que le da una cierta unidad a su obra, son los escritos del materialismo dialéctico e histórico Marx y Engels, de los que era un profundo conocedor. De hecho, Vigotsky como los psicólogos soviéticos de su época se planteó la tarea de construir una psicología científica acorde con los planteamientos Marxistas.

- **CONCEPTO SER HUMANO:** Es constructivista exógeno, considera al sujeto activo, construye su propio aprendizaje a partir del estímulo del medio social mediatizado por un agente y vehiculizado por el lenguaje.
- **DESARROLLO COGNITIVO:** Producto de la socialización del sujeto en el medio: Se da por condiciones interpsicológicas que luego son asumidas por el sujeto como intrapsicológica.
- **APRENDIZAJE:** Esta determinado por el medio en el cual se desenvuelve y su zona de desarrollo próximo o potencial.

- **INFLUENCIAS AMBIENTALES:** se da por las condiciones ambientales y esto da paso a la formación de estructuras más complejas.

Vigotsky rechaza totalmente los enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, tales como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la Psicología. A diferencia de otras posiciones (Gestalt, Piagetiana), Vigotsky no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente. El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognitivas que se inducen en la interacción social. Vigotsky señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. Para Vigotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrón.

Vigotsky Plantea su **Modelo de aprendizaje Sociocultural**, a través del cual sostiene, a diferencia de Piaget, que ambos procesos, desarrollo y aprendizaje, interactúan entre sí considerando el aprendizaje como un factor del desarrollo. Además, la adquisición de aprendizajes se explica cómo formas de socialización. Concibe al hombre como una construcción más social que biológica, en donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores.

Esta estrecha relación entre desarrollo y aprendizaje que Vigotsky destaca y lo lleva a formular su famosa teoría de la "**Zona de Desarrollo Próximo**" (ZDP). Esto significa, en palabras del mismo Vigotsky, la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

La zona de desarrollo potencial estaría, así, referida a las funciones que no han madurado completamente en el niño, pero que están en proceso de hacerlo. De todos modos, subraya que el motor del aprendizaje es siempre la actividad del sujeto, condicionada por dos tipos de mediadores: herramientas y símbolos, ya sea autónomamente en la zona de desarrollo real, o ayudado por la mediación en la “zona de desarrollo potencial”. (Silva. L y col., 2008 pág. 82).

Las herramientas (herramientas técnicas), son las expectativas y conocimientos previos del alumno que transforman los estímulos informativos que le llegan del contexto. Los símbolos (herramientas psicológicas) son el conjunto de signos que utiliza el mismo sujeto para hacer propios dichos estímulos. Modifican no los estímulos en sí mismo, sino las estructuras de conocimiento cuando aquellos estímulos se interiorizan y se convierten en propios. Las herramientas están externamente orientadas y su función es orientar la actividad del sujeto hacia los objetos, busca dominar la naturaleza; los símbolos están internamente orientados y son un medio de la actividad interna que apunta al dominio de uno mismo. (Vigotsky 1991).

Ambos dominios están estrechamente unidos y se influyen mutuamente. Ambas construcciones son, además, artificiales, por lo que su naturaleza es social; de modo que el dominio progresivo en la capacidad de planificación y autorregulación de la actividad humana reside en la incorporación a la cultura, en el sentido del aprendizaje de uso de los sistemas de signos o símbolos que los hombres han elaborado a lo largo de la historia, especialmente el lenguaje, que según Vigotsky “surge en un principio, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño. Es decir, se convierte en una función mental interna”. (Vigotsky, 1962 p. 126).

De este modo, lo que separa las funciones psicológicas elementales de las superiores, es que las segundas usan signos que actúan como mediadores, con lo que el control pasa del contexto social al individuo, permitiéndole, por tanto, anticipar y planificar su acción. Al decir que la acción del hombre está mediada, Vigotsky se refiere a que los sistemas de signos, además de permitir una

interpretación y el control de la acción social, se vuelven mediadores de la propia conducta individual. Todo este proceso recibe el nombre de ley de la doble formación puesto que el conocimiento se adquiere procesándolo, primero, desde el exterior, con las herramientas y reestructurándolo luego en el interior, a través de los símbolos.

Los conocimientos estructurados con ayuda de los mediadores (herramientas y símbolos) generan en el alumno la mencionada zona de desarrollo potencial que le permite acceder a nuevos aprendizajes, creándose así un cierto grado de autonomía e independencia para aprender a aprender más. En el aprendizaje escolar, la actividad del alumno está mediada por la actividad del profesor, que es el que debe ayudarlo a activar los conocimientos previos (a través de las herramientas) y a estructurar los conocimientos previos (a través de los símbolos) proponiéndole experiencias de aprendizaje ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles, sino en el límite de las posibilidades del sujeto. Es decir, en su área o zona de desarrollo potencial, con el fin de ir ampliándola y desarrollándola. De esta forma, los procesos de aprendizaje y de enseñanza se solapan, convirtiéndose la propia actividad del alumno y la del profesor en mediadores de todo proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar. (Silva. L y col., 1995 pág. 76).

En resumen **Vigotsky** se centra más en la actividad personal del alumno mediada por el contexto y pone sobre todo su empeño en ver de qué modo la línea cultural incide en la natural, entendiendo el desarrollo como la interiorización de medios proporcionados por la interacción con otros, por lo que el aprendizaje puede suscitar procesos evolutivos que sólo son activos en este tipo de situaciones: el desarrollo viene guiado y conducido por el aprendizaje.

En todo caso, los dos autores recién descritos conciben el aprendizaje como una reestructuración progresiva de la información. Desde esta óptica, surge la aplicación de Constructivismo en educación.

Vygotsky (1962, 1991), asumía que el niño tiene la necesidad de actuar de manera eficaz y con independencia y de tener la capacidad para desarrollar un

estado mental de funcionamiento superior cuando interacciona con la cultura (igual que cuando interacciona con otras personas). El niño tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje pero no actúa solo.

Aprende a pensar creando, a solas o con la ayuda de alguien, e interiorizando progresivamente versiones más adecuadas de las herramientas “intelectuales” que le presentan y le enseñan activamente las personas mayores. Las interacciones que favorecen el desarrollo incluyen la ayuda activa, la participación guiada” o la “construcción de puentes” de un adulto o alguien con más experiencia. La persona más experimentada puede dar consejos o pistas, hacer de modelo, hacer preguntas o enseñar estrategias, entre otras cosas, para que el niño pueda hacer aquello, que de entrada no sabría hacer solo. Para que la promoción del desarrollo de las acciones auto reguladas e independientes del niño sea efectiva, es necesario que la ayuda que se ofrece esté dentro de la zona “de desarrollo próximo”, una zona psicológica hipotética que representa la diferencia entre las cosas que el niño puede a solas de las cosas para las cuales todavía necesita ayuda. Esto probablemente puede ser diferente en función del sexo y las características de la escuela (Silva. L y col., 1995 pág. 82).

Los investigadores actuales estudian la relación entre la zona de desarrollo próximo, el andamiaje (scaffolding), y el diseño instructivo y el desarrollo de entornos adecuados para el aprendizaje a través de Internet. Dunlap Grabinger (1996:242), resumen el concepto de andamiaje (scaffolding), cómo: “el andamiaje (scaffolding), implica ofrecer un apoyo adecuado y guiar a los niños en función de su edad y el nivel de experiencia. En entornos auténticos buscan el equilibrio entre el realismo y las habilidades, las experiencias, el grado de madurez, la edad y los conocimientos de lo aprendido. El andamiaje (scaffolding), implica guiar a través de consejos, preguntas y material que dirigen al niño mientras resuelve problemas. Pero dirigir no quiere decir explicar. Los profesores tienen que preparar el terreno para que los alumnos identifiquen aquello que necesitan hacer, en lugar de explicarles los pasos a seguir, como sí se tratara de un algoritmo. Los estudiantes han de aprender de qué manera puede solucionar los problemas y superar

obstáculos, aparte de aprender a solucionar los problemas en sí. Y todavía más importante, han de aprender a sentirse seguros con el sistema empírico". (Grabinger ,1996,p. 242).

Vigotsky (1991), también destacó la importancia del lenguaje en el desarrollo cognitivo, demostrando que si los niños disponen de palabras y símbolos, los niños son capaces de construir conceptos mucho más rápidamente. Creía que el pensamiento y el lenguaje convergían en conceptos útiles que ayudan al pensamiento. Observó que el lenguaje era la principal vía de transmisión de la cultura y el vehículo principal del pensamiento y la autorregulación voluntaria.

Este capítulo ha mostrado la pertinencia de la teoría de Vigotsky para comprender la importancia del entorno socio cultural del estudiante desde el contexto del aula lo cual permite establecer relaciones entre todos los elementos constitutivos del aprendizaje. Lo anterior, facilita crear andamiajes que optimicen los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Se pudo constatar en el estudio que las maestras de Primera Infancia, no conocen la teoría de Vigotsky tal como se plantea a continuación.

Entrevista con la docente

Agosto 16 del 2011

"No conozco la teoría de Vigotsky como entorno socio cultural, desde el contexto del aula para crear escenarios pedagógicos que favorezcan el desarrollo de aprendizajes asociados al tema de la lectura".

Agosto 20 del 2011

"Desconozco la teoría de Vigotsky, en mi formación profesional no tuve la oportunidad de conocerla."

Septiembre 10 del 2011

"No conozco la teoría de Vigotsky como entorno sociocultural".

Se concluye en este capítulo la importancia de formar maestros entorno a la teoría de Vigotsky ya que se demuestra en aquellas aulas dónde se favorece la interacción social, que los niños adquieren mayores desarrollos tanto de orden cognitivo como social. El espacio del aula se convierte en un escenario socio cultural donde confluyen aprendizajes, experiencias y vivencias que favorecen el desarrollo del lenguaje desde la conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo preparando al niño para la adquisición de la lectura.

CAPÍTULO II

CONCIENCIA FONOLÓGICA

Numerosas investigaciones muestran que la conciencia fonológica es el proceso cognitivo que presenta mayor variabilidad común con la lectura inicial y que su ejercitación durante los años de jardín infantil es determinante para el éxito en aprender a leer (Bradley y Bryant 1985; Stanovich 2000).

En el presente proyecto nos referimos a la conciencia fonológica como una posible Zona de Desarrollo Próximo, cuya intervención pedagógica contribuye directamente a la apropiación que hacen los niños del lenguaje escrito, en el período comprendido entre preescolar y primer año.

Es interesante darse cuenta cuando un niño está consciente de cómo se forma una palabra, no solo saber su significado o los símbolos en sí, si no, la estructura que se encuentra dentro de las palabras.

La conciencia fonológica está relacionada con el pensamiento. Algunas de las destrezas que comprende son el estar consciente de los sonidos que contienen las palabras, saber en cuántas partes se divide (sílabas, palabras compuestas, fonemas) y como al juntar esos diferentes sonidos se producen nuevas palabras. La conciencia fonológica es la habilidad para escuchar adentro de la palabra. Es importante destacar, que el niño/a no tiene que saber los nombres ó sonidos que producen las letras para poder demostrar una buena conciencia fonológica. Se trabaja la discriminación auditiva de sonidos en una palabra, no la identificación de símbolos. (Adriana Quiroz, 2001).

La activación de los procesos fonológicos en la enseñanza preescolar cumpliría el papel de detonador de la decodificación, ya que compromete a los niños en el dominio de los componentes fónicos del lenguaje oral y facilita su asociación con la escritura. En la medida en que el sujeto toma conciencia de que las letras representan sonidos significativos de su propio lenguaje, que se pueden

articular en palabras y entender su significado, se apropian del proceso de decodificación. La intervención mediadora del educador va produciendo una transformación de las estructuras cognitivas en los niños, que facilita que encuentren el significado de las palabras a medida que las decodifican. (Bradley y Bryant 1985; Stanovich 2000).

La fonología se refiere al hecho de que las palabras de una lengua son divisibles en secuencias de sonidos y parte del conocimiento de ella es la comprensión de los sonidos particulares usados por esta, así como las reglas utilizadas para su combinación. Los sonidos propios de cada lengua se denominan fonemas, de forma tal que el orden en que se enuncien estos en una palabra produce una variación en su significado. Para una lengua específica implica el aprender cuales sonidos no son significativos. El sistema fonológico de una lengua incluye las reglas para la interpretación de la prosodia o la entonación y los patrones de acento, los cuales son vitales en la comprensión de la lengua. El aprendizaje de los sonidos y sus relaciones con las letras facilitan la identificación de palabras escritas, (Meneses 2010).

En una primera etapa, mientras mayor sea la sensibilidad que tengan a rimas, ritmos y diferencias silábicas, con mayor éxito se puede esperar que más tarde dominen los fonemas que configuran el lenguaje escrito. Este logro depende en gran medida de la interacción entre los métodos de enseñanza que les permiten ir desarrollando estrategias lectoras más avanzadas (automatización, velocidad, comprensión), y el dominio de los procesos fonológicos.

El trabajo psicolingüístico que efectúan los niños en interacción con la ayuda de los maestros en algunos procesos fonológicos, tales como la segmentación de palabras, la omisión de fonemas, la integración de secuencias fonémicas, etc., contribuye a configurar esquemas cognitivos fonémicos que facilitan el aprendizaje del código. Este proceso de interacción pedagógica produce la máxima aproximación entre las habilidades fonológicas de los niños y las metodologías de enseñanza de los maestros. (Lonigan, Burgess, Anthony y Barker 2001).

El desarrollo de los procesos fonológicos facilita aprender a leer y este aprendizaje, a su vez, produce un desarrollo meta fonológico que les permite tomar conciencia de los procesos cognitivos que están aplicando para leer. La toma de conciencia de las palabras escritas, en cuanto constructos fonémicos que pueden ser intervenidos o modificados, aumenta durante el proceso de instrucción en lectura. La enseñanza de los fonemas hace que los niños tomen mayor conciencia de que las palabras escritas están estructuradas cognitivamente en segmentos correspondientes al lenguaje oral y por esta vía se pueden decodificar.

Lonigan, Burgess, Anthony y Barker, consideran que el desarrollo de las habilidades fonológicas puede requerir instrucción formal o informal sobre las palabras impresas y el alfabeto, y encuentran una relación entre el desarrollo de los diferentes niveles de conciencia fonológica y las habilidades lectoras. Lonigan, Burgess, Anthony y Barker (2001 pág., 50).

No todas las habilidades fonológicas de los niños pre lectores, que contribuyen a determinar la Zona de desarrollo próximo, son efecto de una enseñanza explícita durante los años del jardín infantil. En algunos casos pueden adquirirse mediante aprendizajes implícitos a través de los juegos psicolingüísticos. Su grado de desarrollo en Kindergarten determinaría el umbral para que el proceso pedagógico en los primeros años básicos cubra la distancia con la lectura convencional.

Una de las grandes interrogantes y desafíos en pos de explicar el funcionamiento del cerebro y los procesos mentales, tiene que ver con que si ese sistema que nos permite percibir, aprender, memorizar, razonar, resolver problemas, hablar, etc., es de naturaleza unitaria, de modo que los mismos procesos cognitivos se emplean en cualquier tipo de contenido, por ejemplo, físico, matemático, psicológico, social; o por el contrario, si la estructura mental está constituida por un conjunto de sistemas especializados, módulos, cada uno encargado de resolver total o parcialmente un tipo de problemas específico.

El primer mapa conocido del cerebro se encontró sobre un papiro egipcio que se cree fue delineado alrededor del 3000 antes de Cristo. A principios del s. XVII, Descartes concibió la noción de que la mente existía en una esfera del universo material, diferente de las otras, para el cerebro es a una especie de receptor de radio comunicado con la dimensión de la mente a través de la glándula pineal, posteriormente hubo otras conceptualizaciones diferentes, hasta que llegamos al s. XVIII, donde encontramos a Gall como el iniciador moderno de las ideas modulares del cerebro. Su doctrina de la localización cerebral de las funciones psíquicas puede asimilarse al concepto moderno de módulo o procesador cerebral. Broca en 1861 localizó científicamente el primer procesador cerebral, el módulo del habla posteriormente Wernicke, descubre el centro del lenguaje comprometido en la comprensión del mismo. Las diferentes patologías que se van investigando permiten profundizar en la descripción de los distintos módulos o unidades funcionales del cerebro, aunque siempre con la salvedad de que todos estos módulos o procesadores están profusamente interconectados e incluso replicados.

Fodor (1990), estableció el concepto de modularidad para los procesos perceptivos y cognitivos, de tal manera que la mente funcionaría como un conjunto de módulos o procesadores computacionales encargados de tareas diversas. Estos conceptos de la psicología cognitiva son trasladados por Moscovitch y Lumiltz (1990), a nivel neurofisiológico en el modelo conexionista. Es en las conexiones neuronales, en las redes de trabajo, donde se almacena la información, formando estos circuitos la base de los módulos o estructuras funcionales. Este proceso modular, implica una larga organización que se ha dispuesto en forma modular en el proceso filogenético, y también en el ontogenético, de modo que nuevos componentes o módulos se desarrollan en interacción con los ya existentes, creando nuevas competencias y capacidades.

Otro concepto básico para comprender la modularidad cerebro-mente es la plasticidad cerebral. Ramón y Cajal (1986), estableció experimentalmente que el aprendizaje y la memoria producían transformaciones en las colaterales

neuronales. Hebb (1949), postuló la plasticidad cerebral, que ha recibido posteriormente repetidas demostraciones experimentales. Ello implica que en el cerebro se forman nuevos circuitos o módulos cada vez que se aprende algo. Las huellas mnémicas son almacenadas en los circuitos cerebrales, muchos de los cuales son formados ex profeso para este almacenaje. Aprender algo es modificar la estructura del cerebro, formar nuevos circuitos cerebrales, nuevos módulos o estructuras cerebrales

El interés en estudiar la conciencia fonológica, como Zona de Desarrollo Próximo para el aprendizaje de la lectura, derivó de la importancia que tiene este concepto de Vigotsky en la pedagogía y en la psicología cognitiva contemporáneas. La determinación de una Zona de desarrollo próximo permite señalar un área de intervención pedagógica en los niños de edades preescolares, escolares iniciales y los que tengan dificultades para el aprendizaje de la lectura. Esta Zona de Desarrollo Próximo implica un punto de concentración de los esfuerzos psicopedagógicos para que los niños involucrados rompan el código escrito y accedan a su significado. En este punto, los esfuerzos instruccionales deben coincidir con el grado de desarrollo de los niños en los procesos fonológicos y utilizarlos como trampolín para que atraviesen la distancia que existe entre el reconocimiento de las sílabas y fonemas que componen el lenguaje oral y la decodificación.

Los resultados de las investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura indican que hay una estrecha relación entre el desarrollo de los procesos que componen la conciencia fonológica y el inicio de ella. La mayor parte de los investigadores coincide en que su desarrollo tiene el más alto poder explicativo de las diferencias en este aprendizaje en diferentes idiomas, y la intervención a edad preescolar cumpliría un papel causal para un éxito en la lectura inicial. Además, los estudios de seguimiento de niños entre Kindergarten y primeros años básicos muestran que los procesos fonológicos mantienen su predictividad sobre el aprendizaje de la lectura

durante varios años, lo cual indicaría que entre ambos hay una interacción posterior a la decodificación inicial (Heward, H 1998 pág. 65).

Desde otra perspectiva, también hay investigaciones que señalan que el desarrollo fonológico forma parte de la lectura emergente, como un proceso difícilmente separable del aprendizaje lector mismo (Whitehurst y Lonigan 1998).

Otro enfoque vygostkiano en el aprendizaje de la lectura ha sido el de Clay y Cazden (1993 p. 259), quienes plantean para su programa lector (Reading Recovery) una zona de aproximación semántica a la lectura. Este programa está diseñado para ayudar al niño a “la integración de los códigos semióticos del lenguaje oral y la ortografía inglesa, más el conocimiento del mundo, en las operaciones complejas de la lectura y escritura.

Su trabajo está destinado a la comprensión de los significados de las palabras escritas. Esta búsqueda de significados sólo puede efectuarse con éxito en la medida en que los niños hayan interiorizado las claves fonémicas y puedan decodificar las palabras. La aplicación de estrategias ortográficas que se apoyen en los procesos semánticos depende en su mayor parte de la habilidad de los niños para manejar los fonemas del lenguaje escrito.

El uso del término Zona de Desarrollo Próximo, para explicar la interacción entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura inicial, tiene implicancias teóricas y aplicaciones pedagógicas. Las implicancias teóricas derivan del hecho de que la conciencia fonológica no es el único proceso cognitivo implicado en el aprendizaje lector inicial. Las investigaciones señalan también el peso que tienen los procesos visual-ortográficos, la identificación de las letras del alfabeto, la velocidad de nominar y el desarrollo del lenguaje oral.

Todos ellos contribuirían a conformar un “umbral” sobre el cual emerge el aprendizaje de la lectura, como resultante de la interacción de diversas variables, lo cual significa que la conciencia fonológica no es el único requisito para este aprendizaje. Sin embargo, el más alto grado de correlación con la lectura inicial que tienen los procesos que forman la conciencia fonológica sobre las otras variables, indica que ella tiene la mayor variabilidad común con los procesos que conforman la decodificación. Esta variabilidad común podría interpretarse como una asociación dinámica entre ellos. Por otra parte, las investigaciones que han encontrado una relación causal muestran que la intervención pedagógica en los procesos fonológicos en etapas pre lectoras determina directamente un mejor aprendizaje de la lectura. (Clay y Cazden 1993: 259).

Desde el punto de vista pedagógico, la consecuencia de esta zona de desarrollo próximo es que la determinación del nivel de desarrollo de los procesos fonológicos es central para elaborar las estrategias de enseñanza de la lectura inicial. Si no es tomado en consideración, al iniciar al primer año primario se puede producir un desfase entre los esfuerzos de los maestros para enseñar y las posibilidades de los niños para aprender. No basta que los niños tengan un buen desarrollo del lenguaje oral y vivan en un ambiente letrado. Necesitan desarrollar los procesos cognitivos indispensables para interactuar con el lenguaje escrito. Otra consecuencia es que el desarrollo de la conciencia fonológica debería ser un objetivo de los Programas de Jardín Infantil, de modo que al ingresar al primer año los niños tengan un desarrollo fonológico satisfactorio para aprender a decodificar.

Si la constante del cerebro humano es el cambio, es modificar y modificarse, es la adaptación y construcción activa de representaciones y significados a partir de estímulos internos y del entorno, nos preguntamos...

¿Cómo puede pretenderse que los alumnos moldeados por los medios de masas audiovisuales, puedan mantener horas su atención y motivación hacia un docente que se limita a expresarse verbalmente y al que además deben contemplar casi siempre desde un único plano?

“No se habla para decir algo, sino para conseguir un determinado efecto”

Me gusta pensar, que después de dar una clase o una conferencia, los que me han escuchado, me recuerden, no por los contenidos que pude transmitir, sino por la inquietud que puedo haber generado en ellos sobre determinados temas. En realidad, el conocimiento, los saberes, pueden estar acumulados en libros, en hipertextos, en grabaciones, en pinturas, en los ancianos de una tribu, o en otros medios, lo importante son las preguntas que podamos hacer surgir en cada uno. Preguntas que nos llevan a lo largo de la vida por inesperados caminos donde vamos tratando de encontrar las respuestas.

“El Maestro que intenta enseñar, sin inspirar en el alumno el deseo de aprender está tratando de forjar un hierro frío.”

CAPITULO III

LA CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA INICIAL

En los últimos años, los profesionales y maestros del nivel inicial han volcado su interés en un concepto antes desconocido o poco dilucidado, hoy denominado “conciencia fonológica” (CF), el cual se refiere a la habilidad para manipular los sonidos aislados del habla en forma mental. Maestras y directoras del nivel inicial se encuentran ávidas por desarrollar esta destreza sabiendo que juego un rol importante pero no sabiendo exactamente su especificidad y qué debieran hacer con los conceptos previos. Conceptos previos tanto en torno a la enseñanza del alfabeto o conocimiento de letras (CL), como a la inmersión global en la escritura (enfoque constructivista) no se sabe cómo integrarlos a este aparente nuevo “boom”, (Rufina Pearson, 2011).

Más allá de cuál sea el enfoque metodológico del nivel inicial, y sin entrar en discusiones de estilos de enseñanza, es de importancia saber y tomar conciencia de que estudios en diversas lenguas demuestran que existen dos funciones críticas para aprender a leer: CF y CL. Este artículo se referirá explícitamente a la función de estas destrezas tan necesarias a fin de esclarecer a docentes y directivos en la importancia del aporte científico el cual no hace sino dar luz para actuar en forma preventiva y activa en pos de una más efectiva alfabetización. (Rufina Pearson, 2011).

Estas habilidades se influyen mutuamente y ambas, juntas, inciden en el desarrollo de la lectura. Entrenando en una destreza, debería ayudarse a mejorar la otra. Existe amplia evidencia en estudios norteamericanos, también en español (Pearson 2001-2004) que demuestra que el conocimiento de letras y la habilidad para manipular sonidos están correlacionados con estadios tempranos del aprendizaje de la lectura y de la escritura.

El concepto de conciencia fonológica es muy amplio. Básicamente, el término se refiere a la habilidad para segmentar la palabra en sonidos individuales, es decir en fonemas, así como la habilidad para agregar, sustituir o contar los fonemas que componen las palabras. Según Morais (1991), esta conciencia es una forma de conocimiento metalingüístico y está implicada la capacidad de realizar operaciones mentales sobre los sonidos del habla. Para Defyror (1994), la conciencia fonológica no aparece repentinamente, sino que es el resultado de un aprendizaje gradual, cuando los niños y las niñas desplazan su atención desde los aspectos significativos del lenguaje hacia la conciencia de su estructura y de las unidades o segmentos que lo componen.

En la actualidad, se ha constatado que la conciencia fonológica, o capacidad de segmentar las palabras y las sílabas en unidades sonoras menores, o fonemas, es uno de los conocimientos metalingüísticos fundamentales en el aprendizaje del funcionamiento de un sistema alfabético de escritura (Alegría, 1985; Cary, Morais y Bertelson, 1989; Carillo, 1994). Dicha habilidad es necesaria para entender las relaciones de correspondencia fonográfica que en el sistema alfabético se establecen entre las letras y los elementos sonoros mínimos.

Estudios con niños y niñas con dificultades en la lectura y los denominados disléxicos (Snowling, 1980), corroboran la afirmación de la importancia de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura y de la escritura, puesto que hay datos que afirman que los niños y niñas disléxicos no logran solucionar tareas fonológicas. Se ampliará este tema junto con los estudios sobre conciencia fonológica y su implicación en el aprendizaje de la lectura y escritura más adelante.

La conciencia fonológica es considerada una habilidad metalingüística definida como: "La reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado" (Jiménez y Ortiz 2000, citado en Bravo, L p. 84).

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

Por ello, el conocimiento metalingüístico llamado conciencia fonológica, es conocido como la capacidad de reconocer fonemas de modo individual y sonidos separables del discurso. Lo anterior, debería ser un propósito dentro del currículo del aprendizaje de la lectura, por cuanto los estudiantes necesitan aprender como requisito a identificar y etiquetar fonemas, lo que facilita que el sujeto desarrolle la capacidad de segmentar, reestructurar y sintetizar el lenguaje oral. En los lenguajes alfabéticos el desarrollo de la segmentación fonética facilita el reconocimiento de los fonemas y su asociación con la grafía particularmente de modo significativo durante el proceso de aprendizaje de la lecto – escritura (Adams 2000, 2003, Cunningham 2000, Clary 1999; Vellutino et. Al, 1999, Quiroz 2011.)

Algunos niños y niñas presentan dificultad en construir la relación de correspondencia sonido – lectura. Investigaciones de este proyecto permiten concluir que el desarrollo de la conciencia fonológica partiendo del lenguaje hablado el cual está compuesto de segmentos (frases, palabras, sílabas) es un prerrequisito para la adquisición de la lectura alfabética (Adams, 1990, Vellutino, 1991, et. Al 1996). Por ello, es de importancia, el entrenamiento de la habilidades de sensibilidad fonológica en niños y niñas de preescolar y primeros años de primaria, lo cual podrá incrementar las tasas de adquisición de la lectura alfabética

(Adams, 1999, Cunningham & Allington, 1994, Juel, 1996, Roller, 1996, Stanovich, 1991; Uhry & Shepherd, 1993; Vellutino et. Al, 1996).

Los niños pequeños tienen una conciencia escasa de los sonidos del lenguaje. Oyen, perciben una secuencia continua de sonidos, pero no son conscientes de que estos se pueden dividir en palabras, (conciencia léxica), estas en sílabas (conciencia silábica), y que estas últimas pueden estar formadas por uno o varios sonidos (conciencia fonémica). Por conciencia fonológica entendemos tanto la toma de conocimiento de los componentes silábicos y fonémicos del lenguaje oral (sílabas / fonemas inicial, final, medios), como la adquisición de diversos procesos que pueden efectuarse sobre el lenguaje oral, como: reconocer semejanzas y diferencias fonológicas, segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo sílabas o fonemas o agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas, efectuar inversión de secuencias silábicas / fonémicas, manipular deliberadamente estos componentes sonoros para formar nuevas palabras, etc. (Jiménez y Ortiz 2000).

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

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

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

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

Hoy en día, a través de diversas investigaciones, se ha llegado a un acuerdo que la conciencia fonológica es la zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura, de hecho, existe una relación mutua entre ambas. Pero ¿Qué es la conciencia fonológica? y ¿Qué es la Zona de Desarrollo Próxima que postuló Vygotsky? y ¿Por qué están estrechamente relacionadas?

La Zona de Desarrollo Próximo según Vigotsky, se define como la distancia que hay entre el nivel de desarrollo real de los niños y su desarrollo potencial, bajo la guía de un adulto (mediador). Ahora bien, el nivel de desarrollo real puede determinarse por la resolución independiente de problemas (citado en Bravo, L) La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), se concibe como un área cognitiva dinámica del desarrollo, que se modifica producto de su propia naturaleza, además de tener una meta a alcanzar o aproximarse. En nuestro caso, la meta o desarrollo potencial es aprender a leer.

Por otro lado, según Sylvia Defior, la conciencia fonológica forma parte de la conciencia metalingüística o capacidad para reflexionar sobre la propia lengua. Entonces, se ha definido como la capacidad de ser conscientes de

las unidades en que puede dividirse el habla. Otros autores la definen como una habilidad metalingüística que consiste en la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado. (Jiménez y Ortiz 2000, citado en Bravo, L). Como vemos, las definiciones apuntan a tener conciencia sobre las unidades básicas del lenguaje, que en nuestro caso son los denominados fonemas.

Hasta este momento tenemos las definiciones, pero entonces nos preguntamos ¿Cuál es la relación entre ambas? Pues bien, el profesor Bravo 2005, explica como el desarrollo fonológico es el umbral mínimo del aprendizaje inicial de la lectura. Vigotsky afirmó este hecho al expresar que en el proceso de instrucción, es necesario determinar el umbral mínimo en el cual puede empezar la instrucción.

Este hecho es revelador, pues explica lo que buscábamos: la conciencia fonológica es la zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura, es decir, forma parte del umbral mínimo o si se quiere simplificar, la conciencia fonológica es el motor de arranque para un aprendizaje inicial de la lectura. Entonces, el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica es un indicador de la distancia que traen los niños para aprender a leer, lo que se conforma como desarrollo potencial, dicho anteriormente.

Zona de Desarrollo Próximo se entiende como la distancia que existe entre ambos niveles, es el "espacio" de intervención por donde actúa el maestro para lograr el mínimo potencial del alumno. El objetivo de la educación sería actuar siempre sobre esta zona para posibilitar el despliegue de las potencialidades cognitivas del alumno.

La conciencia fonológica actúa directamente en la zona de desarrollo próximo para potencializar al mínimo las capacidades cognitivas del niño y acceda, con éxito, al código escrito. Intervenir pedagógicamente en la Zona de Desarrollo Próximo permitirá crear el puente que posibilite la relación cognitiva y

lingüística del niño antes del aprendizaje de la lectura y después del mismo. Así, se promoverá el éxito, el acceso al código escrito y garantizar su último desarrollo futuro en su rendimiento escolar.

Otros autores (Cutts 1982, Adams 1997, Duffy 1996, Cunningham 1995, Vallett 1995, Young, 1992; Wicks y Allen, 1997), argumentan que todos los niños que presentan problemas de lectura poseen una ausencia de conciencia fonológica y por ello no poseen el principio básico requerido para leer, igualmente que la mayoría de estos niños pueden beneficiarse de entrenamiento en la habilidad de conciencia fonológica y que solamente un porcentaje mínimo de los niños que presentan problemas para aprender a leer no se benefician de en este tipo de instrucción. (Vellutino et. Al, 2000).

Las investigaciones relacionadas con la conciencia fonológica han adoptado una serie de pruebas para evaluar diferentes habilidades. Las tareas más utilizadas han sido las de identificación de algún sonido en una palabra (ausencia o presencia), las de comparación de sonidos iniciales o finales en palabras, las de identificación de secuencias rítmicas entre palabras o frases, las de aislamiento del primer sonido de un enunciado, las de segmentación, conteo o mezcla de fonemas o sílabas de una palabra o seudopalabra, etc. También se han utilizado tareas de descomposición de una palabra en unidades, así como tareas de manipulación de las unidades de la palabra (invertir sílabas, fonemas), entre otras. Según Defior (1996, p. 50), aunque se refieren a los procesamientos fonológicos, esta diversidad de tareas experimentales lleva a resultados muy distintos y, consecuentemente, difíciles de ser comparados entre los diferentes estudios.

Para diversos autores (Yopp, 1988, Defior, 1996; Vernon y Ferreiro, 1999), las diversas tareas empleadas en el estudio de la conciencia fonológica demandan distintos niveles de habilidades de segmentación y procesos cognitivos diversificados. Además, Defior (1996, p. 56), llama la atención sobre las características de los estímulos empleados en las tareas, que también pueden

influir en las respuestas. La autora cita el tipo de palabras y su longitud, la frecuencia léxica de las mismas, el tipo de unidad a ser manipulada (sílabo o fonema), la estructura de la sílaba, así como la posición en la palabra (inicial, media o final), todos son características del estímulo que pueden influir en la respuesta. La autora también cita la influencia de las instrucciones dadas por el experimentador (por ejemplo, el uso o no de información de corrección), así como la modalidad de presentación de la tarea (si es oral o escrita).

Actividades para trabajar la Conciencia Fonológica y Habilidades Fonológicas: (Rufina Pearson, 2011).

Para los lectores principiantes:

- Cantar el abc.
- Reconocimiento del nombre y sonido de las letras. También se puede jugar al reconocimiento por el tacto (poner las letras adentro de una bolsa o caja y que el niño deba meter la mano y sacar una reconociéndola solo por el tacto), sobre todo cuando se trabaja con un nuevo abc como el de imprenta minúscula.
- Seleccionar una letra o sílaba y seguirla de dibujos algunos de los cuales comiencen (o terminen) con dicha letra o sílaba. El niño debe pintar – marcar aquellos dibujos que sigan la consigna.
- Seleccionar dibujos y escribir su nombre al lado omitiendo la primer o última letra. El niño debe completar la letra faltante. Luego se puede hacer con letras intermedias.
- Unir con flechas dibujos modelo o letra con otros dibujos que comiencen con el mismo sonido inicial. Hacer lo mismo con el sonido final.
- Decir de 3 a 4 palabras de las cuales una sola comience con un sonido diferente a las otras. El niño debe seleccionar la diferente. Hacer lo mismo con el sonido final.
- Pensar en forma oral palabras que comiencen con letra o sílaba. Luego identificar la letra o sílaba en forma escrita, entre otras sílabas.

- Trabajar un vocabulario con flashcards y luego armar una oración para que “lean” con las palabras conocidas.
- Realizar un análisis sonoro y visual de las palabras trabajadas. Hacer “trampa” y presentar palabras con pequeñas diferencias a las trabajadas. Pedir la lectura de las mismas. P.ej.: MASA – MESA, POCA- PECA- PICA
- Trabajar con letras de imprenta minúscula para favorecer el acceso a lectura de cuentos o libros simples.
- El introducir la b y la d desde temprano favorece un mejor reconocimiento para aquellos chicos que presentan mayores dificultades.

3.1. La “proximidad fonológica”

Respecto a cuáles son los procesos operacionales más próximos para el aprendizaje de la lectura, se ha visto que los procesos que conforman la conciencia fonológica tienen distintos grados de complejidad psicolingüística. En los niños más pequeños aparece una sensibilidad a los fonemas del lenguaje oral, que se expresa en la identificación de diferencias entre palabras escuchadas o en el reconocimiento de palabras rimadas. Posteriormente se desarrollan otros procesos de mayor complejidad psicolingüística, tales como la habilidad para segmentar palabras oralmente, o para armar sus fonemas.

Los primeros procesos requieren solamente cierta agudeza perceptiva fonológica y normalidad en el desarrollo del lenguaje, para establecer semejanzas y diferencias entre palabras escuchadas. Los más avanzados –en cambio– son habilidades que permiten intervenir sobre la serie fonémica, haciéndola variar, como puede ser, por ejemplo, repetir una palabra omitiendo su fonema inicial o agregándole una sílaba.

Ahora bien, Hulme y Snowling (1997), mencionan específicamente las pruebas de omisión de fonemas y Rohl y Pratt (1995), una prueba de omitir los fonemas iniciales, como las más predictivas del aprendizaje de la lectura en un grupo de niños de nivel socioeconómico medio bajo. Carrillo (1994 pág. 296)

también estima que la conciencia segmental, es decir, aquella que se refleja en tareas de dividir las palabras en segmentos u omitir segmentos, aparece como crítica para el éxito en lectura. Agrega que “todos los niños que fueron capaces de desarrollar la conciencia segmental fueron capaces de leer”.

Por otra parte, O'Connor, Jenkins y Slocum (1995), encontraron que los procesos fonológicos que tuvieron mayor transferencia para mejorar la lectura inicial, en niños con retraso, de Kindergarten, fueron segmentar e integrar fonemas. El reconocimiento del fonema inicial formó parte de la evaluación de estos procesos. Hernández-Valle y Jiménez (2001), también encontraron, en niños de segundo y de tercer año con retraso lector, que la ejercitación en síntesis y segmentación de fonemas mejora significativamente los procesos de decodificación. Consideran que la ejercitación de la conciencia fonológica facilita la comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas, antes de la enseñanza del código alfabético, permitiendo un mejor aprovechamiento de la enseñanza de la lectura.

Este proceso de aproximación entre conciencia fonológica y lectura no es uniforme para todos los niños, sino que variaría según otras condiciones del umbral de desarrollo psicolingüístico y cognitivo de cada uno y de las estrategias de enseñanza que reciban. La investigación efectuada por Brady, Fowler, Stone y Winbury (1994), en niños de Kindergarten propone una secuencia pedagógica en tres fases para desarrollar la conciencia fonémica teniendo como objetivo de enseñar a leer: a) entrenar la conciencia fonológica a nivel del fonema (ritmo, segmentación, categorización de sonidos e identificación); b) trabajo en el aislamiento de fonemas y c) trabajar la representación de la estructura interna de las sílabas (segmentarlas y ordenar los fonemas). Este programa implicó un mejor desarrollo de las habilidades fonológicas en el grupo experimental, teniendo como consecuencia mejor lectura en primer año.

Como consecuencia de las investigaciones mencionadas, es posible plantear que el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica, junto con determinar un umbral para aprender a leer, contribuye a indicar el mayor grado de aproximación que tenga un niño para este aprendizaje inicial. Puede considerarse una zona de aproximación máxima entre el desarrollo cognitivo infantil y las estrategias de enseñanza de la lectura.

La zona de desarrollo próximo desde la perspectiva de Vigotsky es el potencial de desarrollo mediante la interacción con los demás, nuestro conocimiento y la experiencia de los demás es lo que posibilita el aprendizaje; mientras más rica y frecuente sea la interacción con los demás, nuestro conocimiento será más rico y amplio. La zona de desarrollo próximo, está determinada socialmente. Aprendemos con la ayuda de los demás, aprendemos en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo.

Inicialmente las personas (maestros, padres o compañeros) que interactúan con el estudiante son las que, en cierto sentido, son responsables de que el individuo aprende. En esta etapa, se dice que el individuo está en su zona de desarrollo próximo. Gradualmente, el individuo asumirá la responsabilidad de construir su conocimiento y guiar su propio comportamiento. Tal vez una forma de expresar de manera simple el concepto de zona de desarrollo próximo es decir que ésta consiste en la etapa de máxima potencialidad de aprendizaje con la ayuda de los demás. La zona de desarrollo próximo puede verse como una etapa de desarrollo del individuo, del ser humano.

Así el nivel de desarrollo de las habilidades intrapsicológica depende del nivel interacción social. El nivel de desarrollo y aprendizaje que el individuo puede alcanzar con la ayuda, guía o colaboración de los adultos o de sus compañeros siempre será mayor que el nivel que pueda alcanzar por sí sólo, por lo tanto el desarrollo cognitivo completo requiere de la interacción social.

De acuerdo con Wertsch (1988) el término “zona de desarrollo próximo” (ZDP) fue definido por Vygotsky como la distancia que hay entre el nivel de desarrollo real de los niños y su desarrollo potencial, bajo la guía de un adulto. El “nivel de desarrollo real” puede determinarse “por la resolución independiente de problemas” (Wertsch 1988: 84). Es decir, es una etapa anterior al aprendizaje potencial, que puede evaluarse objetivamente y que constituye un elemento dinámico activo para desarrollar un nuevo plano del conocimiento. Este paso del nivel de desarrollo real y el potencial se efectúa con la guía y colaboración de un adulto quien interactúa con los niños.

En este proceso se debe “determinar el umbral mínimo en el que puede empezar la instrucción...y también debemos tener en cuenta el umbral superior” (Vigotsky 1995: 181). En el umbral mínimo están los problemas que el niño puede resolver por su cuenta, como ser identificar oralmente palabras rimadas y no-rimadas, “después las dificultades crecen hasta que al llegar a determinado nivel de complejidad, el niño fracasa, sea cual fuere la ayuda que se le proporcione” (Wertsch 1988: 180). Siguiendo el mismo ejemplo, los niños que pueden reconocer semejanzas orales de palabras rimadas no pueden identificarlas en el lenguaje escrito. En este caso se requiere una aproximación entre el reconocimiento oral que los niños ya tienen y el reconocimiento escrito que todavía no poseen.

La zona de desarrollo próximo no es un estado mental estático que se evalúa mediante pruebas o test que determinan el nivel de desarrollo ya alcanzado, sino que se concibe como un área cognitiva dinámica del desarrollo, que se modifica y desarrolla mediante la intervención externa y que tiene una meta a la cual aproximarse, en este caso aprender a leer. Fue elaborada como un modelo explicativo de la manera como las personas interiorizan los contenidos y las herramientas de su cultura a través de una interacción con ella ayudada por el educador.

En el estudio de una zona de desarrollo proximo se pueden considerar tres aspectos: el nivel de desarrollo de algunos procesos cognitivos que son potenciales para la emergencia de otros más complejos, la intervención de un agente mediador que guía al niño para que eleve su nivel cognitivo al superior, y una relación dinámica de ajuste cognitivo entre ambos niveles, el potencial y el actual. El paso cognitivo que cubre la distancia entre el desarrollo previo y el posterior a la intervención pedagógica puede ser una manera de evaluar la ZDP en el trabajo pedagógico con los niños.

Al respecto, según Werstch (1988), “Vigotsky argumentaba que tan importante es, si no más, la medición del nivel de desarrollo potencial como la del nivel del desarrollo efectivo” (pág. 84). De esta manera, el concepto de zona de desarrollo próximo plantea la posibilidad de identificar y evaluar el nivel actual de desarrollo en procesos cognitivos que facilitan o inducen el aprendizaje de otro de mayor nivel y complejidad. El nivel dinámico está dado por la aproximación que cada niño hace del objetivo propuesto. En el caso de la lectura inicial, consideramos que el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica es un indicador de la “distancia” –más o menos próxima– que traen los niños para el aprendizaje de la lectura y que debe determinar la intervención pedagógica del maestro. La instrucción de éste facilita la asociación entre la identificación de los componentes gráficos de la escritura y los componentes fonológicos de su lenguaje oral. Un trabajo de intervención que aproxime el grado de conciencia fonológica con el aprendizaje del código escrito puede ser trabajar sobre las estructuras segmentales de las palabras. A medida que los niños identifican segmentos orales pueden aproximarse a las letras escritas.

En consecuencia, el concepto de zona de desarrollo próximo implica, para el niño que está en condiciones de aprender a leer, dos componentes centrales: el nivel de conciencia fonológica oral, y la interacción de los componentes escuchados de las palabras con el lenguaje escrito, proceso que se efectúa con la ayuda del profesor. La mediación del maestro le

aporta las claves para que vaya estableciendo asociaciones dinámicas entre ellos. En esta interacción “el niño utiliza de hecho signos cuyo control voluntario aún no puede ejercer”, pero gracias a la intervención del maestro pronto podrá internalizarlos y apropiarse de ellos, y transformar su propio funcionamiento intrapsicológica (Rosas y Sebastián 2001 pág. 46).

En los aprendizajes de mayor complejidad, como es el lenguaje escrito, donde muchos niños tienen dificultades para lograrlo por sí mismos, la mediación del maestro consiste en hacerles tomar conciencia de los componentes fonológicos de las palabras, y luego, enseñarles la integración de las secuencias de fonemas de las palabras orales con las palabras escritas. Su objetivo es lograr el nivel de asociar exitosamente los componentes fonémicos del lenguaje oral con los ortográficos del lenguaje escrito.

El aprendizaje del lenguaje escrito requiere una transformación cualitativa de las estructuras cognitivas del lenguaje oral. Este proceso se produce en la medida en que las palabras son asociadas con su pronunciación. La articulación oral de ellas, en una “gestalt fonográfica” (Bravo 1999), sería el primer enlace consciente que efectúan los niños con el acceso al significado de las palabras escritas. En este punto, la articulación oral de las palabras decodificadas coincide con “la unidad de análisis de la actividad psicológica, que para Vigotsky era el significado de la palabra” (Cubero y Luque 2001 pág. 51). El aprendizaje de la segmentación de las palabras en sus fonemas y la integración de la serie fonemática en una pronunciación asociándolas con las palabras escritas, daría el nivel de desarrollo potencial más próximo para el aprendizaje de la lectura.

Al respecto, hay evidencias empíricas que muestran que los procesos fonológicos explican “una amplia proporción de la varianza en la habilidad de decodificación de palabras” (Stanovich 1982). La decodificación ha sido definida como “el proceso de extraer información suficiente de las unidades de palabras – escritas– de tal modo que active el léxico mental” y adquieran significado. Para

Downing y Leong (1982), el significado es la esencia de la lectura, y ésta consiste en que el lector extrae de la decodificación fonológica los elementos que le permiten reconstituir las palabras escritas y entender el mensaje del texto. Entre ambos procesos hay una estrecha interacción y cierta continuidad.

Para concluir su estudio Casalis y Louis-Alexandre (2000), afirman que, de manera general, parece ser que la conciencia morfológica y la fonológica están correlacionadas, pues encontraron que las tareas silábicas estaban correlacionadas con la tarea de conciencia morfológica. También afirman que esta correlación entre ambas habilidades (morfológica con segmentación silábica en preescolares y morfológica con análisis fonémico en niños y niñas de primaria) pueden ser explicadas en el proceso de aprendizaje. Para estos autores la explicación es muy razonable: “para añadir o segmentar un afijo es necesario añadir y/o segmentar un fonema o una sílaba y, por otro lado, habilidades de segmentación silábica y fonémica deben ayudar a segmentación y a síntesis morféica” (p. 322). Singson, Mahony y Mann (2000b), también encontraron una relación significativa entre ambos tipos de conciencia.

En resumen, parece ser que muchos investigadores están de acuerdo en que la conciencia fonológica y morfológica es muy importante en el proceso de adquisición de la lectura y escritura. Pero aún no queda claro cuál de las dos se consolida primero y cuál es la relación existente entre las dos. Como tampoco queda del todo claro el papel de ambos tipos de conciencia en el desarrollo de la lengua escrita.

3.2. La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura.

La conciencia fonológica es considerada una habilidad metalingüística que consiste en “la toma de conciencia de cualquiera unidad fonológica del lenguaje hablado” (Jiménez y Ortiz 2000: 23). Algunos autores también utilizan el término conciencia fonémica, como Hernández-Valle y Jiménez (2001), que la definen “como la capacidad que tiene el sujeto de descubrir en la palabra un secuencia de fonos o de fonemas”, la cual “sería consecuencia de la instrucción formal en

lectura en un sistema alfabético, Jiménez y Ortiz 2000: 23". La diferencia entre ambos términos –conciencia fonémica y conciencia fonológica– no es uniforme según los autores y los procesos que componen la conciencia fonológica y la conciencia fonémica serían los mismos (segmentar las palabras en sus fonemas, identificar fonemas dentro de las palabras, reconstruir una palabra a partir de sus fonemas, agregarles u omitir fonemas, etc.). Para algunos autores, la segunda definición se refiere a una consecuencia de la enseñanza de la lectura que posiblemente está más asociada con las diferencias en el significado que con la pronunciación. Morais, Alegría y Content (1987), propusieron usar el término "conciencia segmental" ("segmental awareness"), para describir la habilidad que deben tener los niños para descubrir y separar conscientemente los fonemas que componen las palabras. La conciencia segmental opera con el reconocimiento y el análisis de las unidades significativas del lenguaje, lo que facilita la transferencia de la información gráfica a una información verbal.

Este proceso consiste en aprender a diferenciar los fonemas, en cuanto son expresiones acústicas mínimas e indispensables para que las palabras adquieran significado. Expresan que en el aprendizaje de la lectura, el desarrollo de la "conciencia segmental" es como "una interfase entre las instrucciones del profesor y el sistema cognitivo del niños", necesaria para aprender a analizar la correspondencia grafema-fonema. Lundberg (1988), por su parte, estima que la segmentación fonémica no se desarrolla espontáneamente, sino que necesita la instrucción, produciéndose una retroalimentación con el aprendizaje lector.

En este artículo, por conciencia fonológica entendemos tanto la toma de conciencia de los componentes fonémicos del lenguaje oral (fonema inicial, fonema final, secuencias), como la adquisición de diversos procesos que se pueden efectuar sobre el lenguaje oral, tales como segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo fonemas o agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas, efectuar inversión de secuencias fonémicas, etc. Los procesos fonológicos incluidos dentro del concepto de "conciencia fonológica" se desarrollan en distintos niveles de complejidad cognitiva, que van desde un nivel

de sensibilidad para reconocer los sonidos diferentes que distinguen las palabras, como son las rimas –que pueden ser previos a toda aproximación al lenguaje escrito– hasta otros de mayor complejidad, tales como segmentarlas o pronunciarlas omitiendo o añadiéndoles fonemas que serían en su mayor parte consecuencia de su aprendizaje formal (Defior 1996; Carrillo 1994; Lonigan, Burgess, Anthony y Barker 1998). Entre ambos ocurre la intervención pedagógica de aproximación al lenguaje escrito.

Los resultados de numerosas investigaciones convergen en 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 (Lonigan, Burgess, Anthony y Barker 1998). Su desarrollo puede ser estimulado por algunos métodos de enseñanza de la lectura en la medida en que el sujeto toma conciencia de que las letras representan sonidos significativos que les permitirán articular las palabras para entender su significado. También el procesamiento fonológico ha sido considerado como “un proceso cognitivo y verbal de la conciencia fonológica, que cumple el papel del “motor de partida” para la decodificación” (Bravo 1999: 95). Este “motor de partida” es activado por la intervención pedagógica.

En cuanto a los procesos que componen la conciencia fonológica, Defior (1996) distingue 15 procesos diferentes, que van desde reconocer cuál palabra es más larga, hasta invertir sílabas o inventar escritura. Carrillo (1994), por su parte, los agrupa en dos componentes principales: la sensibilidad a las semejanzas fonológicas (rimas) y la conciencia segmental. La primera de ellas antecede el aprendizaje convencional de la lectura; en cambio, la segunda se desarrolla de manera concomitante con este aprendizaje. Considera que habría dos formas de conciencia fonológica: una holística y otra analítica, que pueden diferenciarse empíricamente.

La primera sería independiente del aprendizaje lector, y consiste en la sensibilidad a las semejanzas entre fonemas, lo que los niños desarrollan antes de ingresar al primer año; en cambio, la segunda está estrechamente relacionada con el aprendizaje de la decodificación. Expresa que “el hecho de que las mayores diferencias entre pre lectores y lectores tempranos ocurren en tareas que implican la detección y aislamiento de segmentos, sugiere que la adquisición de las habilidades segmentales básicas es la forma crítica del desarrollo fonológico al comienzo de la adquisición de la lectura” (Carrillo 1994: 294).

En otras palabras, el desarrollo del proceso de segmentación de los fonemas se va desarrollando junto con el aprendizaje de la decodificación de las letras y palabras, lo que habitualmente sucede como consecuencia del proceso de enseñar a leer.

Una investigación factorial de Høien, Lundberg, Stanovich y Bjaalid (1995), en niños con y sin experiencia lectora, mostró que en la conciencia fonológica habría tres componentes básicos: un factor fonema, un factor sílaba y un factor ritmo. De estos tres factores, el que tuvo mayor peso sobre el aprendizaje lector fue el factor fonema, que en esta investigación estuvo formado por pruebas de reconocimiento y omisión de fonemas iniciales y finales de las palabras, contar los fonemas e integrar fonemas aislados en la pronunciación de una palabra.

Según Morais, Alegria, Content (1987), la conciencia segmental tendría dos componentes: la descentración y el pensamiento analítico. La descentración es necesaria para distinguir cuáles son las propiedades relevantes de los estímulos auditivos dentro de la corriente del lenguaje. Para efectuarla con éxito se requiere un umbral mínimo auditivo, cierto grado de madurez psicolingüística y de experiencia alfabética.

3.3. Relación entre conciencia fonológica zona de desarrollo próximo y el aprendizaje de la lectura inicial

Vigotsky (1995 pág. 181), expresa que en el proceso de instrucción “es necesario determinar el umbral mínimo en el cual puede empezar la instrucción”, lo cual implica una evaluación diagnóstica del nivel de desarrollo alcanzado previamente por los niños antes de determinar los puntos de inflexión en los cuales se conecta con el objetivo de aprendizaje requerido. En el presente artículo se plantea que el “umbral” del aprendizaje inicial de la lectura estaría determinado principalmente por el desarrollo fonológico, el cual constituye el nivel de desarrollo más próximo para aprender a identificar los componentes del lenguaje escrito.

La relación entre el desarrollo fonológico y este aprendizaje puede darse de tres maneras: como un desarrollo previo y predictivo, el que contribuye a determinar un umbral cognitivo sobre el cual se inicia la decodificación; como una relación causal, siendo el desarrollo fonológico previo una condición dinámica que determina el aprendizaje posterior de la lectura, y como un proceso interactivo y recíproco con este aprendizaje, que tendría fases previas y fases posteriores, según lo determine la instrucción lectora.

Esta situación implica que a partir de cierto umbral de sensibilidad fonológica a los componentes del lenguaje oral, los niños van desarrollando la conciencia fonológica del lenguaje escrito en la medida en que empiezan a decodificar las letras (Badian 1995), en una interacción con su enseñanza. El desarrollo fonológico es un umbral para efectuar la interacción con la decodificación inicial. Este proceso es especialmente efectivo cuando los niños empiezan a escribir las letras, sílabas y palabras. Así Clay y Cazden (1993 pág. 258) expresan que “La circunstancia más pragmática para enseñar a tomar conciencia de los sonidos es la escritura, donde la segmentación es parte esencial de la tarea”.

Respecto a investigaciones que avalen esta interacción entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura, Ehri, Nunes, Willows,

Schuster, Yaghoub-Zadeh y Shanahan (2001), efectuaron una meta análisis sobre 52 estudios, que aportaron 96 casos comparativos, entre grupos de intervención fonológica y grupos de control. Sus resultados señalan que el impacto de la instrucción fonológica fue significativo sobre la lectura y la escritura, beneficiándose tanto la decodificación como la comprensión lectura. Los autores concluyeron que los beneficios de la instrucción explícita en procesos fonológicos son más efectivos que otras formas alternativas para ayudar a los niños en la adquisición de la lectura y escritura.

Esto vale tanto para niños de desarrollo normal como para niños con alto riesgo de fracasar en este aprendizaje, en quienes se mantuvo su efecto un tiempo después de la intervención. Igualmente, el efecto fue favorable cuando se compararon sus resultados en niños de NSE medio y de NSE bajo. Los resultados fueron más favorables cuando la instrucción no se limitó a estimular explícitamente el desarrollo fonológico mismo, sino también su aplicación concreta a la enseñanza de letras y palabras. Los autores también expresan que este impacto favorable de la instrucción fonológica explícita fue mayor en la edad preescolar y en Kindergarten.

Otro meta análisis, de mayor amplitud, efectuado por Bus y Ijzendoord (1999) acerca de los resultados de 70 publicaciones sobre la conciencia fonológica, mostró que ella es un predictor importante, aunque no suficiente, para explicar todo el aprendizaje de la lectura. Hay otros procesos, tales como el conocimiento del lenguaje escrito y de palabras específicas, que también contribuyeron a las diferencias en este aprendizaje. Sin embargo, el conocimiento de las palabras escritas activado por el conocimiento de sus componentes fonológicos es la primera etapa de la decodificación. Posteriormente los niños aprenden a utilizar las estrategias ortográficas que les permiten reconocer rápidamente palabras que ya han leído con anterioridad.

Estos meta análisis convergen con los resultados obtenidos en una cantidad de investigaciones de seguimiento efectuadas desde los años del jardín

infantil hasta la enseñanza convencional de la lectura, que han determinado que la conciencia fonológica tiene la más alta productividad sobre este aprendizaje. Estudios en inglés (Compton 2000; Stanovich 2000; O'Connor y Jenkins 1999), en holandés (De Jong y Van der Leij 1999); en portugués (Cardoso-Martins 2001); en español (Carrillo 1994; Carrillo y Marín 1996; Defior 1996a; Bravo y Orellana 1999; Bravo Villalón y Orellana 2000) y en francés (Sprenger-Charolles, Siegel y Bonnet 1998), señalan que el desarrollo de la conciencia fonológica junto con ser un elemento predictor los distintos procesos fonológicos señalan niveles de aproximación para iniciar del aprendizaje lector en todos esos idiomas.

Una investigación de seguimiento de 5 años, efectuada por Wagner, Torgesen, Rashotte, Hecht, Barker, Burgess, Donahue y Garon (1997 pág. 475), desde el Kindergarten, confirmó esta relación entre los procesos de la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura. Emplearon una batería múltiple con pruebas fonológicas variadas, tales como categorizar sonidos, eliminar sonidos, segmentar palabras, integrar sonidos en una palabra. También pruebas de nombrar letras y números. Sus resultados muestran que cada etapa del aprendizaje de la lectura está asociada en un grado diferente con estos procesos predictivos, los que también evolucionan a medida que el aprendizaje progresa.

La conciencia fonológica apareció como el productor principal. Los autores mencionados expresan que “las diferencias individuales en conciencia fonológica influyeron sustancialmente en las posteriores diferencias individuales de la lectura de palabras...”. Agregan que la influencia de las diferencias fonológicas de los niños no se limita a diferencias en la lectura inicial, sino que se extiende hasta cuarto grado. El entrenamiento fonológico en actividades de lenguaje oral que se realicen en Kindergarten y primer año puede ser continuado explícitamente con los componentes del lenguaje escrito, como un desarrollo que se prolonga.

Otros estudios muestran que la conciencia fonológica tiene también relación causal con el aprendizaje lector. Muestran que el entrenamiento de las destrezas fonológicas incipientes aumenta la capacidad para adquirir la lectura (Lundberg

1994; Lundberg y Høien 2001; Hernández-Valle y Jiménez 2001). Lonigan, Burgess, Anthony y Barker (1998) plantean que este entrenamiento puede efectuarse desde los dos o tres años de edad y sus resultados indican que el desarrollo de las habilidades fonológicas puede requerir instrucción formal o informal sobre las palabras impresas y conocimiento del alfabeto. También expresan que hay una relación establecida entre el desarrollo de los diferentes niveles de conciencia fonológica y las habilidades lectoras. Consideran que estas últimas no dependen del nivel general de desarrollo del lenguaje. Por su parte, Byrne, Fielding-Barnsley y Ashley (2000) encontraron que el beneficio que recibieron los niños para leer como consecuencia de un entrenamiento específico en el desarrollo fonológico persistía seis años más tarde.

Una investigación pionera de Bradley y Bryant (1983) mostró que entre el procesamiento fonológico y el aprendizaje de la lectura hay una relación causal, debido a que la intervención temprana de estos procesos en los años del jardín infantil facilita el aprendizaje lector. Un seguimiento desde los tres años de edad señaló que como consecuencia se produce una secuencia de complejidad progresiva que va desde la habilidad para aprender rimas, y que culmina con el aprendizaje exitoso de la lectura.

Esta relación permaneció significativa cuando fue controlado el nivel socioeconómico de los niños. Estos mismos investigadores (Bradley y Bryant 1985) aplicaron un entrenamiento fonológico intensivo a niños de cinco y seis años, y los niños que lo siguieron tuvieron mejores rendimientos en lectura y escritura que el grupo control. También Lundberg, Frost y Petersen (1988) y Fox y Routh (1984) mostraron la efectividad del entrenamiento temprano en conciencia fonológica para el aprendizaje posterior de la lectura.

Torneus (1984), por su parte, investigó si la relación es causal o si la conciencia fonológica solamente cumple un papel facilitador del aprendizaje. Estudió en un seguimiento los efectos del entrenamiento en segmentar, integrar y segmentar-integrar fonemas sobre la lectura. Este seguimiento mostró que las

destrezas mencionadas producen un efecto causal sobre la lectura inicial. Sin embargo, más adelante, en etapas más avanzadas del aprendizaje, se produce una interacción recíproca, ya que el mismo aprendizaje de la lectura facilita la automatización de los procesos fonológicos. Al respecto, Lonigan, Burgess, Anthony y Barker (1998) encontraron que la consistencia interna y las correlaciones de las tareas fonológicas aparecen más cohesionadas en la medida en que los niños maduran y su nivel de ejecución mejora.

Otras investigaciones muestran que los procesos fonológicos predictores del aprendizaje de la lectura continúan desarrollándose, como consecuencia del mismo, mostrando así que hay una interacción entre ellos (Mac Guinness, Mac Guinness, y Donahue 1995; Alegría, Pignot y Moráis 1982; Tunmer y Nesdale 1985; Carrillo 1994; Rueda y Sánchez 1996).

El Dr. Bravo 2007, estudió el fenómeno del retardo lector en niños de distintos niveles económicos y llegó a la conclusión de que las manifestaciones neuropsicológicas y lectoras de los niños son distintas según su nivel socioeconómico como ocurre en el caso de la dislexia.

Bravo (2007), denomina Umbral lector al conjunto de habilidades y procesos cognitivos y lingüísticos con los cuales el niño inicia su aprendizaje formal en la lectura. Sus estudios consideran que el aprendizaje del lenguaje escrito es un Proceso Cognitivo Continuo cuyo éxito depende de este umbral y las variables que mejor predicen el desempeño futuro de la lectura y rendimiento escolar son:

- La conciencia fonológica
- El conocimiento del sonido de algunas letras
- La fluidez y velocidad para nombrar objetos

CAPÍTULO IV

LA CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO ALTERNATIVA PARA CUALIFICAR PROCESOS DE FORMACIÓN EN MAESTRAS DE PRIMERA INFANCIA

La conciencia fonológica posee evidencia empírica que la señala como un buen predictor para la adquisición lectora en cualquier lenguaje alfabético como el castellano. Este estudio contribuye a la educación para que se tenga en cuenta en prioridad la niñez como población que se le brinden todas las condiciones tanto intelectuales, sociales y personales para su desarrollo educativo.

La lectura es un proceso activo que consiste en la decodificación o capacidad de transformar los símbolos gráficos en el lenguaje oral, así como captar y comprender el contenido o sentido del mensaje escrito (Álvarez, 2006). En la actualidad son muchas las propuestas didácticas que se han estado promoviendo en cuanto a la adquisición y enseñanza de la lectura y la escritura; sin embargo, aun cuando se han dado a conocer estas estrategias, se siguen reconociendo a nivel nacional e internacional altos índices de reprobación y deserción en la educación básica, señalando como punto clave de esto el paso de un grado a otro que podría estar asociado al deficiente nivel de aprendizaje de la lengua escrita evidenciado a la decodificación deficiente por parte del estudiante y la ausencia del sentido en lo que lee y escribe por parte de la maestra.

La adquisición adecuada de la competencia lectora en los niños y niñas de los primeros grados se convierte en un indicador de la calidad de la Educación Superior pilar fundamental inmerso en los planes de desarrollo tanto de los entes gubernamentales como de los no gubernamentales interesado en el fortalecimiento de la calidad de vida de la infancia, en este caso la conciencia fonológica zona de desarrollo próximo.

La enseñanza de la lectura y la escritura esta en el centro de la educación básica para todos y la conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo en la educación superior, su papel es primordial para erradicar la pobreza, reducir la mortalidad infantil, descender el crecimiento demográfico, alcanzar la igualdad entre los sexos y garantizar un desarrollo sostenible, la paz y la democracia, (UNESCO, 1997).

Así mismo, y de acuerdo con la declaración de los derechos a la lectura y la escritura, todas las personas tienen derecho a tener la oportunidad de aprender a leer y a escribir, oportunidad que supone el compromiso de poder participar con éxito en multitud de actividades sociales. (Yoder et al, 1996). De acuerdo con la ley de infancia y adolescencia que está dirigido al 41.5% de la población colombiana que corresponde a los niños y las niñas menores de 18 años de edad, a quienes se reconoce como sujetos titulares de derechos por parte de la Convención de los Derechos del Niño, de los tratados internacionales de derechos humanos ratificados por Colombia, de la Constitución Política y de las leyes, sin discriminación alguna y bajo los principios universales de dignidad, igualdad, equidad, justicia social, solidaridad, prevalencia de sus derechos, interés superior y participación en los asuntos de su interés.

De acuerdo con el Plan Sectorial 2006 – 2010 del Ministerio de Educación Nacional, los estándares básicos de competencia constituyen el parámetro de lo que todos los estudiantes deben saber y saber hacer en cada uno de los niveles educativos y son el criterio frente al cual es posible establecer en qué medida se cumplen los objetivos del sistema educativo superior teniendo en cuenta la conciencia fonológica dentro de sus planes de estudio y así las instituciones alcanzan los resultados esperados. Este estudio permitió efectuar una revisión general de los planes de estudio de algunos programas de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, donde se encontró ausencia del tema de la conciencia fonológica. Esto conduce a pensar que es relevante en la formación de maestros y maestras de Primera Infancia, adquirir el conocimiento en este tema objeto de estudio desde la misma formación profesional. Esta investigación en el

transcurso de su desarrollo emergió la siguiente reflexión “Las Facultades de Educación, donde la prioridad es la infancia y la formación exitosa de los procesos que atañen a esta población debe tener como prioridad el conocimiento acerca del tema de la conciencia fonológica como zona de desarrollo de próximo para la adquisición de los procesos de lectura en niños preescolares afirmación que es corroborada por la evidencia empírica de la investigación actual en el tema (Ver anexo 4)

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente reporte investigativo, muestra y reconoce la conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo para la adquisición de la lectura en niños preescolares, en una institución educativa en la localidad de Chía. Desde un estudio de caso. El estudio permitió conocer cómo las docentes del área de preescolar de la institución educativa Colegio Psicopedagógico de Chía enseñan la lectura. Las maestras manifestaron que no conocen la conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo, por tanto desconocen que esta habilidad metalingüística permite de manera más fluida la adquisición a la lectura.

Este estudio permitió mediante la revisión bibliográfica comprender la importancia de la conciencia fonológica desde la investigación actual. En los países tanto en desarrollo como los industrializados están de cara al problema de cómo enseñar a leer; así como también cuales contenidos y estrategias pedagógicas deben desarrollar los docentes para poder ayudar a los estudiantes en la adquisición de la lectura. La presente revisión nos muestra como la conciencia fonológica es un proceso cognitivo que presenta mayor variabilidad común con la lectura inicial y que su ejercitación durante los años de jardín infantil es determinante para el éxito en aprender a leer (Bradley y Bryant 1985; Stanovich 2000). Esta evidencia empírica muestra desde la investigación actual, que todos los docentes que se formen para la primera infancia deben conocer el tema objeto de estudio de la presente indagación.

Por otra parte, se pudo encontrar que las profesoras que conforman la unidad de trabajo del presente estudio, la metodología que utilizan para enseñar la adquisición de procesos lectores están enmarcadas en metodologías tradicionales. Estudios como los de Condemarin (1984); Espinosa (1991); Allen (1997);

Consideran que en el campo pedagógico se manifiesta una serie de dificultades de aprendizaje asociados a los métodos de la adquisición a la lectura, entre estas dificultades intrínsecas que se observan como inmadurez psicomotriz, problemas de lateralización y ausencia de conciencia fonológica. Por todo lo anterior, es relevante profundizar en el tema de la conciencia fonológica como salida a crear nuevos escenarios pedagógicos que contribuyan a la adquisición de la lectura sin demeritar los métodos tradicionales de la adquisición a la lectura.

Dada la pertinencia de estos resultados el Colegio Psicopedagógico de Chía, permitió socializar el estudio ante los docentes y programar para el siguiente año una capacitación en el tema de conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo. Por otra parte, este estudio muestra la marcada tendencia en enmarcar la adquisición de la lectura desde procesos didácticos no permite abordar la complejidad de la misma por cuanto no puede ser vista desde resultados simples de estrategias sino desde procesos cognitivos superiores.

Lo anterior, nos permite concluir que este tipo de investigación, en la Maestría en Ciencias de la Educación en su carácter práctico, va a la realidad de aquellas docentes que se enfrentan a la enseñanza de la lectura en niños preescolares y en las cuales descansa el compromiso trascendental de formar niños en la lectura, habilidad que no se desarrolla en un área específica, sino que se convierte en una herramienta clave para acceder al mundo del conocimiento e interactuar con la realidad.

Se espera que estos hallazgos contribuyan al mejoramiento de las prácticas educativas en general para los licenciados en educación para la Primera Infancia, para así fortalecer la habilidad lectora de los niños y niñas y responder a la intención de una niñez feliz con oportunidades que desde la primera infancia permitan encarar un mundo exigente en competencias básicas como son la lectura y la escritura.

5. CONCLUSIONES

Las dificultades en la adquisición de la Lectoescritura es un problema generalizado, cuya importancia ha provocado una ya larga tradición de investigación para su detección temprana y prevención. Se trata de identificar entre niños y niñas pre lectores aquellos que corren el riesgo de fracasar en el aprendizaje de la lectoescritura. Son muchos los factores que influyen en el aprendizaje y a ellos están asociados factores de riesgo.

A los dos años los niños todavía no son capaces de articular la mayor parte de sonidos de su lengua, dominan la articulación de las vocales y a duras penas alguna silabas de tipo oclusivo. Durante el tercer año de vida, los niños van a utilizar el lenguaje sin haber adquirido aún una pronunciación correcta de todos los sonidos de su lengua. De ahí la importancia de desarrollar la habilidad de la conciencia fonológica en la primera infancia.

Se observa que los niños producen los denominados procesos de simplificación fonológica, se trata de ciertas pautas sistemáticas de simplificación de las palabras: los niños emiten las palabras en forma simplificada con relación al modelo adulto. Se trata de procesos que se hallan en los niños de desarrollo normal entre los dos y los cinco años. Estos procesos se enriquecen y se apropian en el niño, si es mediado por la adquisición de la conciencia fonológica, desde andamiajes que favorezcan el aprendizaje de este proceso desde la zona de desarrollo próximo.

El desarrollo de la conciencia fonológica trata de la conciencia del desarrollo de los sonidos del lenguaje, esta área ha recibido mucha atención por parte de los investigadores en los últimos años, dada la importancia de la lectura. Si los niños han de dominar los procesos de lectura y escritura, deben ser capaces de aprender las correspondencias entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las letras que representan estos sonidos, los grafemas.

Diferentes autores afirman que conciencia fonológica, es el mayor predictor del éxito de aprendizaje de la lectura. “La conciencia fonológica aparece, en muchas investigaciones como la variable de mayor fuerza predictiva de la lectura inicial (Stanovich2002; Goswami2000; Vellutino 2002; Bravo; Villalón y Orellana 2002).

Este estudio permitió que en la Institución Educativa Colegio psicopedagógico de Chía, se comprendiera el valor de la conciencia fonológica como facilitador de los procesos de lectura en niños. Por tal razón se abrió un espacio de investigación en el tema, lo cual permita capacitar docentes de Primera Infancia, y la Institución se convierta en pionera del tema con el fin de que pueda ser consultada por el sector de influencia y asimismo, ofrecer capacitaciones a docentes del sector.

Como aporte a las Facultades de Educación de Licenciatura de Educación para la Primera Infancia, una vez revisado los planes de estudio de diferentes programas, se encontró que el tema de Conciencia Fonológica no se contempla en la formación de licenciados. Por cuanto la conciencia fonológica es susceptible de ser aprendida por los licenciados en primera infancia a través de instrucción formal, indicaría la necesidad de incluir contenidos de psicolingüística relacionados con esta habilidad en los planes de estudio de formación de licenciados en primera infancia, básica primaria y educación especial.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Laba, L. Amira, C. Margarita, V. (2010). Evaluación de la efectividad de un programa piloto de capacitación a docentes de básica primaria en recuperación de lectura. Universidad Católica de Colombia.
- Alvarado, M. (1997). Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: La posibilidad de omitir el primer segmento. Tesis Maestría. Facultad de psicología. Querétaro. Universidad Autónoma de Querétaro
- Alisedo, G., Melgar, S. y Chiocci, C. (1994) Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones. Buenos Aires, Paidós.
- Bigas, M. y Correig, M. (2000) Didáctica de la lengua en la educación infantil. Madrid, Síntesis.
- Bravo, L., M. Villalon, E. Orellana. (2008). "Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primer año básico", *Boletín de Investigación Educativa* 16: 149-160.
- Bravo, L., M. Villalon, E. Orellana. (2001). "Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primer año básico", *Boletín de Investigación Educativa* 16: 149-160.
- Bravo, L., M. Villalon, E. Orellana. (2000). "Nivel de desarrollo fonológico y lectura emergente en niños de escuelas municipales", *Boletín de Investigación Educativa* 15: 15-23.
- Carrillo, M.S., J. Marin. (1996). *Desarrollo meta fonológica y adquisición de la lectura: Un programa de entrenamiento*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Clay, M., C. Cazden. (1993). "Una interpretación vygostkiana de la recuperación de la lectura". En: Moll L. (Ed.) *Vigotsky y la educación*: 245-262 Aique. Buenos Aires.

- Cubero, R., A. Luque. (2001). "Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje". En: Coll C., J. Palacios y A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2: 137-154. *Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza Editorial.
- Condemarin, M. (1996). *Lectura temprana*. Chile: Andrés Bello.
- Cunningham, P. M. (1995). *Classrooms that work: they all can write and read*, New York, NY: Harper Collins Collage Publishers.
- Dubois, M. (1991) *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Aique.
- Espinosa, E. (2000). *Trastornos del aprendizaje*. Colombia: Esquemas Publicitarios.
- Ferreiro, E & Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: siglo XXI.
- Galero, G, A (1999): *Materiales Curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. (Praxis. Barcelona)
- Geschwind, N. (1998). *Fundamentos biológicos de la lectura*. En Duffy, F. H. & Geschwind, N. *Dislexia aspectos psicológicos y neurológicos*. Barcelona: Labor. 180-191.
- González, N. (1999) *Fundamentos biológicos de la lectura*. En Duffy, F. H. & Geschwind, N. *Dislexia aspectos psicológicos*. Barcelona: Labor. 180-191.
- Jiménez, J., M. Ortiz. (2000). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Lev Vigotsky, L. S. (2008). *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, Pléyade.
- Liberman, I. (1999). ¿Deben las llamadas preferencias de modalidad determinar la naturaleza de la instrucción de los niños con las dificultades para la lectura?

- En Duffy, F. H. & Geschwind, N. Dislexia aspectos psicológicos y neurológicos. Barcelona: Labor. 90-98.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006-2010). Plan Decenal de Educación. Bogota, D.C. Colombia.
- Perffetic, C. A. (2000). the psychology, pedagogy and politics of Reading. Psychological Science, 2, 70-76.
- Pearson R (2011).<http://blog.jel-aprendizaje.com/conciencia-fonologica/>. Accedido el 20 de Octubre 2011.
- Quiroz R (2011). La conciencia fonológica hallado en <http://blog.desarrollandomentos.com/2011/04/28/conciencia-fonologica/>. Accedido el 16 de Octubre 2011.
- Quiroz R (2011). Actividades para trabajar la conciencia fonológica hallado en <http://blog.jel-aprendizaje.com/actividades-para-trabajar-la-conciencia-fonolgica-y-habilidades-fonolgicas.php>. Accedido el 12 de Noviembre 2011.
- Hernandez. Fernández, C. Metodología de la investigación. México DF. Editorial. Mc Graw Hill. 2010.
- Shaffer, David R. "Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia". México DF. Editorial Thomson. 2008.
- Stanovich, K. E. (1986). Mathew effects in Reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quaterly, 21, 360-407.
- Vygotski, L.S. (2009). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós. Buenos Aires.
- Vigotsky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica-Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1992) Pensamiento y habla. Buenos Aires, Colihue.

Matriz 1. Agrupación de información.

PREGUNTAS	¿Los niños como adquieren la lectura?	¿Qué métodos de enseñanza de la lectura aplica?	¿Qué dificultades encuentra en los niños para la adquisición de la lectura?	¿Conoce la conciencia fonológica?
DOCENTE 1	"Los niños adquieren la lectura por medio de sonidos e imágenes".	"Aplico actividades de sonido de consonantes conjugadas con vocales".	"La falta de desarrollo auditivo y la falta de interés".	"No tengo conocimiento de ella".
DOCENTE 2	"Los niños adquieren la lectura por medio de sonidos e imágenes".	"Yo aplico el método tradicional, con el sonido de consonantes".	"Creo que la falta de seguridad y confianza en sí mismo".	"No tengo ni idea".
DOCENTE 3	"Más juegos con rimas".	"Yo aplico el método del juego con el sonido de vocales y consonantes".	"La falta de interés por parte de ellos y de los padres, no refuerzan en casa".	"No tengo ni idea, pero me gustaría saber".
DOCENTE 4	"Los niños adquieren la lectura por medio de sonidos tanto de las vocales como de las consonantes".	"La lectura tradicional, cartilla".	"A los niños no les gusta leer prefieren jugar que coger un libro y leer".	"No".

CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO ZONA DE DESARROLLO PROXIMO

DOCENTE 5	“Los niños adquieren la lectura por medio de sonidos tanto de las vocales como de las consonantes”.	“La lectura tradicional, cartilla”.	“A los niños no les gusta leer prefieren jugar que coger un libro y leer”.	“No”.
------------------	---	-------------------------------------	--	-------

Matriz 2. Categorías

CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN
Los métodos para adquirir la lectura	La metodología tradicional como la enseñanza de la cartilla desde el método sintético entendido como el proceso psicológico que realiza el niño, que debe aprender a leer cada signo y después unirlo a otro para formar silabas y palabras, realizando por tanto un proceso de síntesis
La conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo.	La conciencia fonológica no la reconocen como habilidad metalingüística en la adquisición de los procesos lectores.
Métodos de lectura	Cuáles son los métodos de lectura que trabajan las docentes para la adquisición de los procesos lectores

Matriz 3. De información para agrupar categorías.

Categoría deductiva	Entrevista con la docente	Grupo focal	Diario de campo	Categoría inductiva
Los métodos para adquirir la lectura	La metodología tradicional como la enseñanza de la cartilla desde el método sintético entendido como el proceso psicológico que realiza el niño, que debe aprender a leer cada signo y después unirlo a otro para formar silabas y palabras, realizando por tanto un proceso de síntesis	las maestras enseñan la lectura memorísticamente en este caso con la cartilla, la metodología tradicional desde el método sintético entendido como el proceso psicológico que realiza el niño, que debe aprender a leer cada signo y después unirlo a otro para formar silabas y palabras, realizando por tanto un proceso de síntesis	Los métodos de la enseñanza de la lectura son los tradicionales.	
La conciencia	La conciencia fonológica no la	Se encontró que se evidencia el	Las maestras desconocen	Dentro de la formación

CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO ZONA DE DESARROLLO PROXIMO

fonológica como zona de desarrollo próximo.	reconocen como habilidad metalingüística en la adquisición de los procesos lectores.	desconocimiento de las maestras de preescolar de la institución acerca de la Conciencia Fonológica,	la conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo.	profesional no se ve dentro del plan aula la conciencia fonológica.
---	--	---	---	---

Matriz 4. Categorías Emergentes

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
Formación profesional	Dentro de la formación profesional se evidencia el desconocimiento de la conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo aprendieron los métodos tradicionales para la adquisición de los procesos lectores
Actualización profesional	En este momento me he dado cuenta que la conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo no está vinculada dentro del proceso de formación de licenciados en Educación para la Primera Infancia.
Experiencia profesional	Revisando algunos planes de aula de colegios nos dimos cuenta que la conciencia fonológica no se encuentra como eje principal para los procesos de adquisición de la lectura.

Matriz 5. Triangulación de la información

CATEGORÍA DEDUCTIVA	DOCENTES	GRUPO FOCAL	DIARIOS DE CAMPO
Los métodos para adquirir la lectura	La metodología tradicional como la enseñanza de la cartilla desde el método sintético entendido como el proceso psicológico que realiza el niño.	La metodología tradicional como la enseñanza de la cartilla.	La metodología tradicional como la enseñanza de la cartilla donde el niño debe aprender a leer cada signo y después unirlo a otro para formar silabas y palabras, realizando por tanto un proceso de síntesis.
La conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo.	La conciencia fonológica no la reconocen como habilidad metalingüística en la adquisición de los procesos lectores.	Se encontró que se evidencia el desconocimiento de las maestras de preescolar de la institución acerca de la Conciencia Fonológica,	Las maestras desconocen la conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo.

ANEXO 1

Sistematización de los datos por entrevista. Para este proceso se adopta la estrategia sugerida por Martínez (1991).

CATEGORÍAS

1. Métodos para enseñar la lectura.
2. Zona de desarrollo próximo y conciencia fonológica.

Códigos:

INV: Corresponde a la investigadora

JB: Corresponde al entrevistado

CATEGORIZACIÓN	
INV	Cuál es tu nombre?
JB	Jacqueline Guaqueta.
INV	Cuántos años tienes?
JB	30
INV	Tu estado civil cual es?
JB	Casada
INV	Cuántos hijos tienes?
JB	Dos
INV	Que estudios has hecho y donde los has hecho?
JB	Soy técnica en Educación Preescolar del centro de Educación Psicopedagógico.
INV	En que institución está trabajando ahora?
JB	Colegio Psicopedagógico de Chía
INV	Curso en el que estas enseñando.
JB	transición
INV	Los niños como adquieren la lectura?
JB	Los niños adquieren la lectura por medio de sonidos e imágenes.
INV	Que métodos de enseñanza de la lectura aplica?
JB	Aplico actividades de sonido de consonantes conjugadas con vocales.
INV	Que dificultades encuentra en los niños para la adquisición de la lectura?
JB	La falta de desarrollo auditivo y la falta de interés.
INV	Conoce la conciencia fonológica?
JB	No tengo conocimiento de ella.

CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO ZONA DE DESARROLLO PROXIMO

Códigos:

INV: Corresponde a la investigadora

JB: Corresponde al entrevistado

CATEGORIZACIÓN	
INV	Cuál es tu nombre?
JB	Catalina Carreño
INV	Cuántos años tienes?
JB	40
INV	Tu estado civil cual es?
JB	Separada
INV	Cuántos hijos tienes?
JB	Uno
INV	Que estudios has hecho y donde los has hecho?
JB	Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Distrital
INV	En que institución está trabajando ahora?
JB	Colegio Psicopedagógico de Chía
INV	Curso en el que estas enseñando.
JB	Primero
INV	Los niños como adquieren la lectura?
JB	Los niños adquieren la lectura por medio de sonidos e imágenes.
INV	Que métodos de enseñanza de la lectura aplica?
JB	Yo aplico el método tradicional, con el sonido de consonantes.
INV	Que dificultades encuentra en los niños para la adquisición de la lectura?
JB	Creo que la falta de seguridad y confianza en sí mismo.
INV	Conoce la conciencia fonológica?
JB	No tengo ni idea.

CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO ZONA DE DESARROLLO PROXIMO

Códigos:

INV: Corresponde a la investigadora

JB: Corresponde al entrevistado

CATEGORIZACIÓN	
INV	Cuál es tu nombre?
JB	Adriana Velázquez
INV	Cuántos años tienes?
JB	40
INV	Tu estado civil cual es?
JB	Soltera
INV	Cuántos hijos tienes?
JB	No tengo
INV	Que estudios has hecho y donde los has hecho?
JB	Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Distrital
INV	En que institución está trabajando ahora?
JB	Colegio Psicopedagógico de Chía
INV	Curso en el que estas enseñando.
JB	Kínder
INV	Los niños como adquieren la lectura?
JB	Más juegos con rimas.
INV	Que métodos de enseñanza de la lectura aplica?
JB	Yo aplico el método del juego con el sonido de vocales y consonantes.
INV	Que dificultades encuentra en los niños para la adquisición de la lectura?
JB	La falta de interés por parte de ellos y de los padres, no refuerzan en casa.
INV	Conoce la conciencia fonológica?
JB	No tengo ni idea, pero me gustaría saber.

CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO ZONA DE DESARROLLO PROXIMO

Códigos:

INV: Corresponde a la investigadora

JB: Corresponde al entrevistado

CATEGORIZACIÓN	
INV	Cuál es tu nombre?
JB	Luz Mary Varela
INV	Cuántos años tienes?
JB	38
INV	Tu estado civil cual es?
JB	Casada
INV	Cuántos hijos tienes?
JB	Tres
INV	Que estudios has hecho y donde los has hecho?
JB	Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Santo Tomas.
INV	En que institución está trabajando ahora?
JB	Colegio Psicopedagógico de Chía
INV	Curso en el que estas enseñando.
JB	Primero
INV	Los niños como adquieren la lectura?
JB	Los niños adquieren la lectura por medio de sonidos tanto de las vocales como de las consonantes.
INV	Que métodos de enseñanza de la lectura aplica?
JB	La lectura tradicional, cartilla.
INV	Que dificultades encuentra en los niños para la adquisición de la lectura?
JB	A los niños no les gusta leer prefieren jugar que coger un libro y leer.
INV	Conoce la conciencia fonológica?
JB	No

CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO ZONA DE DESARROLLO PROXIMO

Códigos:

INV: Corresponde a la investigadora

JB: Corresponde al entrevistado

CATEGORIZACIÓN	
INV	Cuál es tu nombre?
JB	Mónica Rincón
INV	Cuántos años tienes?
JB	35
INV	Tu estado civil cual es?
JB	Soltera
INV	Cuantos hijos tienes?
JB	No tengo
INV	Que estudios has hecho y donde los has hecho?
JB	Licenciada en Educación Preescolar de la Salle
INV	En que institución está trabajando ahora?
JB	Colegio Psicopedagógico de Chía
INV	Curso en el que estas enseñando.
JB	Kínder
INV	Los niños como adquieren la lectura?
JB	Los niños adquieren la lectura por medio de sonidos tanto de las vocales como de las consonantes.
INV	Que métodos de enseñanza de la lectura aplica?
JB	La lectura tradicional, cartilla.
INV	Que dificultades encuentra en los niños para la adquisición de la lectura?
JB	A los niños no les gusta leer prefieren jugar que coger un libro y leer.
INV	Conoce la conciencia fonológica?
JB	No

ANEXO 2.

Acta de conformación del grupo focal

INFORMACION BASICA					
Numero de Acta	1				
Objetivo	Conformación de Grupo Focal				
Fecha	10/10/2011	Hora Inicio:	08:00 a.m.	Hora Fin	10:00 a.m.
Lugar	Colegio Psicopedagógico de Chía				
ASISTENTES					
NOMBRE	CARGO		EMPRESA		
Jacqueline Guaqueta.	Docente		Colegio Psicopedagógico de Chía		
Catalina Carreño	Docente		Colegio Psicopedagógico de Chía		
Adriana Velázquez	Docente		Colegio Psicopedagógico de Chía		
Luz Mary Varela	Docente		Colegio Psicopedagógico de Chía		
Mónica Rincón	Docente		Colegio Psicopedagógico de Chía		
AGENDA					
<p>Siendo las 8:00 de la mañana se realiza el grupo focal con las maestras de preescolar y Primero.</p> <p>Luego del desarrollo de este grupo se inicia aplicar el protocolo de los ejes temáticos.</p> <p>En esta se desarrollaron los siguientes puntos:</p> <p>Se elabora la base de datos de los participantes.</p> <p>A todo esto Sara Alexandra Poveda le da explicación pertinente del proyecto a realizar.</p>					

ANEXO 3.

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROTOCOLO INICIAL DEL GRUPO FOCAL

CONCIENCIA FONOLÓGICA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO PARA LA
ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN NIÑOS PREESCOLARES.

EJES TEMÁTICOS	POSIBLES PREGUNTAS
Zona de desarrollo próximo	¿Qué es zona de desarrollo próximo?
Conciencia fonológica	¿Qué es conciencia fonológica? ¿Emplea la conciencia fonológica en sus clases?
Métodos de lectura	¿Qué métodos aplica en sus alumnos para la adquisición de los procesos lectores

ANEXO 4.

PLANES DE ESTUDIO

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DE PRIMERA INFANCIA

UNIVERSIDAD	OBJETIVO	CONTENIDO	OBSERVACIONES
<p>Santo Tomás</p>	<p>Profesionales para vivir, trabajar y convivir, de tal manera que los egresados no dependan únicamente de un conjunto de saberes, sino de la capacidad de aprender en forma permanente, para aplicar y construir los conocimientos en la resolución de retos y problemas cotidianos.</p> <p>Docentes investigadores que promuevan el cambio desde su desempeño pedagógico, que articulen familia, escuela, comunidad, sociedad en el marco histórico y cultural de cada población, y que ello se refleje en sus currículos y en la atención del fenómeno educativo.</p>	<p>Formación y educación antropología filosófica</p> <p>Metodología y estrategias de estudio.</p> <p>Orígenes y sentido de la educación preescolar</p> <p>Seminario institucional</p> <p>Pedagogía general (práctica I)</p> <p>Fundamentos epistem.de la inv.</p> <p>Epistemología</p> <p>Desarrollo evolutivo del niño</p> <p>Informática educativa 1</p> <p>Cultura teológica</p> <p>Proceso de la investigación</p> <p>Expresión, medios y recursos pedagógicos</p> <p>Filosofía política</p> <p>currículo, evaluación y administración de</p> <p>pensamiento matemático y económico del</p> <p>procesos de desarrollo y pedagogía de la</p>	<p>Como observamos dentro del plan de estudios no vemos la conciencia fonológica como un curso dentro de la licenciatura en Educación de la primera infancia.</p>

CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO ZONA DE DESARROLLO PROXIMO

<p>Universidad del Magdalena</p>	<p>El Programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad del Magdalena se destaca por los aportes significativos al avance de la Educación Preescolar en el departamento y la región Caribe a partir del trabajo académico, la investigación y proyección social de sus docentes, estudiantes y egresados. Ellos serán partícipes de un movimiento social y pedagógico renovador que potencie la alianza entre investigación, innovación, escritura y valores humanos, contribuyendo de esta manera al proceso de transformación que requiere nuestra sociedad.</p>	<p>Historia de la educación y la pedagogía</p> <p>Ingles introductorio</p> <p>Introducción a la profesión docente</p> <p>Políticas y prospectivas de la educación preescolar</p> <p>Procesos lectores y escriturales</p> <p>Psicología general</p> <p>Razonamiento y representación matemática</p> <p>Comprensión y producción de textos</p> <p>Desarrollo infantil 0 a 3 años</p> <p>Didáctica de la lectura y escritura</p> <p>Evaluación del aprendizaje</p> <p>Formación y gestión de proyectos educativos</p> <p>Habilidades y destrezas del pensamiento</p>	<p>Dentro del plan de estudios no se encuentra considerada la Conciencia Fonológica como un curso del plan de estudios.</p>
<p>Universidad Pedagógica Nacional</p>	<p>Transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su</p>	<p>El Maestro y su Práctica Docente.</p> <p>Análisis de la práctica docente propia.</p> <p>Investigación de la Práctica Docente Propia.</p> <p>Contexto y Valoración de la Práctica Docente.</p>	<p>En este plan de estudios no se evidencia la conciencia fonológica dentro de los cursos del plan de estudios.</p>

CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO ZONA DE DESARROLLO PROXIMO

	ámbito particular de acción.		
<p style="text-align: center;">Uniminuto Corporación Universitaria Minuto de Dios</p>	<p>La Licenciatura en Pedagogía Infantil, tiene como tarea redescubrir y orientar el trabajo con los estudiantes para que aprendan de manera más autónoma, utilicen recursos variados para acceder al saber, lo comprendan, lo construyan y, siempre que sea posible, verifiquen lo que aprenden.</p> <p>Por lo tanto, trabajar en un sistema abierto con los estudiantes supone fomentar la libertad, la autonomía, reconocer el pluralismo, posibilitar la participación responsable y activa en su proceso educativo, a partir del diálogo, el reconocimiento a sus intereses. Además, implica tener en cuenta problemáticas de actualidad que superen el trabajo de aula, para motivar el desarrollo de sus capacidades en la construcción de unas bases científicas, unas actitudes solidarias y un compromiso con la realidad que viven, sin rehuir los conflictos ni los problemas de su entorno, generando análisis crítico.</p>	<p>Gestión básica de la información</p> <p>Inglés</p> <p>Comunicación oral y procesos lectores</p> <p>Introducción a la pedagogía</p> <p>Proyecto de vida</p> <p>Epistemología métodos de la investigación</p> <p>Modelos pedagógicos en educación infantil</p> <p>Currículos en la educación inicial</p> <p>Proyectos pedagógico</p> <p>Electiva profesional complementario</p> <p>Electiva profesional complementario</p> <p>Práctica en responsabilidad social</p> <p>Teorías y diseño curricular</p> <p>Desarrollo cognitivo y comunicativo</p> <p>Desarrollo corporal</p> <p>Desarrollo ético</p> <p>Electiva profesional complementario</p>	<p>Dentro del plan de estudios no se refleja la conciencia fonológica como un curso dentro de la licenciatura en Educación de la primera infancia</p>