

Titulillo: METODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA

La efectividad de diferentes métodos de la enseñanza de la lecto-escritura en español  
Una revisión de literatura

Trabajo de grado para optar al título de psicólogas

Diana Carolina Piñeros López

Juanita Patiño Rodríguez<sup>1</sup>

Autoras

Oliver Müller

Director

Junio de 2013

Programa de Psicología  
Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud  
Universidad del Rosario

---

<sup>1</sup> Nota de autor: Esta revisión de estudios acerca de la efectividad de diferentes métodos de la enseñanza de la lecto-escritura en español se realizó como trabajo de grado para optar al título de psicólogas, bajo la dirección del docente e investigador Oliver Müller del programa de psicología, de la Universidad del Rosario.  
Envío de correspondencia a: [patino.juanita@ur.edu.co](mailto:patino.juanita@ur.edu.co) o a [pineros.diana@ur.edu.co](mailto:pineros.diana@ur.edu.co)

**Universidad del Rosario**  
**Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud**  
**Programa de Psicología**

**Acta de Aprobación del trabajo de grado**

Los aquí firmantes certificamos que el trabajo de grado elaborado por

1. Diana Carolina Piñeros López

2. Juanita Patiño Rodríguez

Titulado: La efectividad de diferentes métodos de la enseñanza de la lecto-escritura en español:  
Una revisión de literatura

Cumple con los estándares de calidad exigidos por el programa de psicología para la aprobación del mismo.

Esta acta se firma a los 4 días del mes de junio de 2013

Comité de trabajo de grado:

Oliver Müller

Firma del Director

04/06/2013

Fecha

Diana Carolina Piñeros López

Firma del Estudiante 1

04/06/2013

Fecha

Juanita Patiño Rodríguez

Firma del Estudiante 2

04/06/2013

Fecha

Wisc Ravezz

Firma del Coordinador de T.G.

04/06/2013

Fecha

## Tabla de Contenido

Resumen	3
Abstract	4
Introducción	5
Marco Teórico	8
Revisión métodos de enseñanza de la lecto-escritura	13
Revisión de los métodos compartidos	25
Discusión	70
Referencias	76

# La efectividad de diferentes métodos de la enseñanza de la lecto-escritura en español Una revisión de literatura

## *Resumen*

Para la enseñanza de lecto-escritura de español en niños existen diferentes métodos usados por los profesores. La importancia de los métodos de lecto-escritura usados para los niños de la primera infancia se vincula con el futuro educativo y profesional de la persona. Por tanto, la preocupación de este trabajo es hacer una revisión de literatura sobre cuáles son los métodos usados por las diferentes instituciones y evaluar la efectividad de dichos métodos en la enseñanza de lecto-escritura. Se hace la revisión de 26 artículos, de los cuales 15 son estudios hechos por diferentes autores para evaluar la efectividad de los diferentes métodos. En el contexto de los artículos revisados se encuentra el método global, el sintético, el fonético, el silábico, el ecléctico, junto con estrategias pictofónicas y el programa de Experiencias Comunicativas en Situaciones variadas de lectura y escritura (ECOS). Los hallazgos permiten concluir que sí hay métodos más efectivos que otros en la enseñanza de lecto-escritura de español en niños. También se puede concluir de acuerdo a la revisión, que la familiaridad de las palabras y el entrenamiento en habilidades fonológicas juega un papel importante en el desempeño de los niños en la realización de las diferentes tareas.

**Palabras claves:** efectividad, enseñanza, métodos, lecto-escritura, español, niños.

## *Abstract*

For the reading and writing instruction of children in Spanish, teachers use different methods. The importance of literacy instruction methods used with children in early childhood is associated with their educational and professional future. Therefore, the concern of this paper is to review the literature on which methods are used by institutions and to assess the effectiveness of these methods in literacy instruction. The review includes 26 articles, of which 15 are studies by different authors to evaluate the effectiveness of different methods. In the context of the articles reviewed here, we found the global, synthetic, phonetic, syllabic, and eclectic method, along with pictophonetic strategies and the program Communicative Experiences in varied Situations of reading and writing (ECOS). The findings allow the conclusion that there are some methods that are more effective than others Spanish literacy instruction of children. Another conclusion based on the review is that the familiarity of words and the training of phonological skills play an important role in the performance of children in the performance in the different tasks used.

**Keywords:** effectiveness, instruction, methods, literacy, Spanish, children.

## **Introducción**

Como objetivo principal, se busca realizar una revisión de los estudios que miran la efectividad de los métodos usados en la enseñanza de la lectoescritura en español, en los niños de la primera infancia, época en la cual comúnmente comienza el proceso de alfabetización y el inicio de la educación académica del mismo. La importancia y relevancia del tema se debe a que se convierte en un aprendizaje crucial para las siguientes etapas en lo académico, y un mejor contacto con el mundo y la cultura en la cual está inmerso.

Cada una de las posturas evalúa diversos elementos en el aprendizaje de la escritura y la lectura, y en ellas cómo diversos elementos se relacionan para hacerla posible: la familia, el docente, el mediador, la historia previa del niño, los materiales para usarse, elementos de apoyo, procesos cognitivos, entre otros. Lo que las puede hacer diferentes, es el énfasis que puedan tener frente a los mismos y cómo consideran su papel en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

La principal preocupación en el presente trabajo es la realización de una revisión teórica que se hace a partir de una búsqueda sistemática de libros y revistas que develen información clave acerca del tema en cuestión. Primero, la búsqueda estará dirigida a materiales relevantes en libros científicos, desde los cuales se establece qué estudios y métodos pueden ser útiles para la actual revisión. Luego, la consecución posterior de artículos relevantes frente al tema puede ofrecer un contraste comparativo con la información de los libros. Esto permitirá obtener un panorama sobre el tema de interés.

La importancia de los métodos de lecto-escritura usados para los niños de la primera infancia se vincula con el futuro educativo y profesional de la persona (De Zubiría Samper, 2004). Si el niño obtiene la mejor educación lecto-escritura, obtendrá mejores bases para su educación posterior y un mejor desenvolvimiento en su entorno (De Zubiría Samper, 2004).

Por lo anterior el tema de enseñar a leer es un tema que siempre genera debate y discusión entre los docentes, debido a que surgen cuestiones tales como cuándo se debe iniciar este proceso, cómo se debe enseñar a leer, qué tareas pueden hacer que este proceso sea más sencillo, entre otros (Linuesa y Domínguez, 1999).

Ante una situación de aprendizaje y ante el surgimiento de las cuestiones planteadas anteriormente, los docentes deben decidirse por los diferentes métodos de enseñanza de lectura que hay, buscando escoger el más acertado y más efectivo (López y Álvarez, 1991).

Lo anterior a razón de que la lectura constituye la base conceptual para el desarrollo cultural del individuo, por tanto, un método de lectura efectivo puede garantizar el aprendizaje sobre cómo leer y comprender lo que se lee, para poner en práctica siempre que se desee (Montealegre y Forero, 2006).

Por tal motivo, el método de enseñanza que se escoja y se aplique a los niños en su proceso de desarrollo tiene repercusión en el hecho que cuando no se escoge el método de enseñanza más efectivo, se ven vacíos en su manera de leer y comprender lo que leen (López y Álvarez, 1991).

Lo anterior hace que surjan interrogantes sobre por qué suceden estas cosas, cuando desde niños se les ha enseñado a leer y han estado inmersos en dicho ambiente (López y Álvarez, 1991).

Para responder ante dicho porqué se ha recurrido a dos aspectos que parecen influir en el proceso de aprendizaje. Uno de ellos está centrado en el niño como tal, atribuyéndole a él la responsabilidad del proceso de aprendizaje, que puede estar siendo afectado por algún tipo de patología específica, como lo puede ser la dislexia; otro aspecto tiene que ver con la relación entre el aprendiz y las características del método de enseñanza (López y Álvarez, 1991).

Para poder entender cuál es la razón al cuestionamiento anterior, es necesario hacer un análisis sobre los métodos de enseñanza de lectura y su efectividad, además de entender cómo estos son aplicados en los colegios (López y Álvarez, 1991).

Antes de empezar a hablar de los métodos es importante tener en cuenta que existen diversas perspectivas acerca de la adquisición de la lecto-escritura. En muchas de estas posturas están examinando continuamente y planteando cómo es que su método o su perspectiva, o su postura metodológica responde a un interrogante implícito en todas ellas: ¿Cuál es la mejor manera de conseguir una adecuada enseñanza del lenguaje escrito y su posterior reproducción en la lectura?

Para responder esta pregunta es necesario empezar por tener en cuenta hay diferentes métodos de enseñanza, algunos que cuentan con una larga trayectoria y que son considerados como clásicos y otros algunos más nuevos que tienen ciertos componentes novedosos y que también son efectivos a la hora de enseñar. Sin embargo, algunos docentes prefieren ceñirse a lo antiguo y dejar de lado lo novedoso, lo que en ocasiones puede atrasar los procesos de enseñanza dejando de lado el éxito que puede tener un método innovador (Acosta, 2007).

## Marco teórico

En los textos aparece la postura de ciertos autores que hacen referencia al habla y escucha previos al aprendizaje de la lecto-escritura. Si bien hay autores que no niegan la importancia de ambas para aprender a leer y escribir, hay otros que hacen explícita esta idea. Por ejemplo, para Borzone de Manrique (1994) la importancia de haber desarrollado el lenguaje hablado y escuchar las palabras de una manera oral radica en una base para el desarrollo del lenguaje escrito y la lectura.

De hecho, plantea que el desarrollo del lenguaje oral se encuentra enmarcado por dos teorías, las cuales explican su origen: la teoría conductista se posiciona en que el aprendizaje de la lengua materna se produce debido a la imitación y el refuerzo de las conductas lingüísticas de los adultos (Borzone de Manrique, 1994); y la teoría innatista, sintetizada por Noam Chomsky, señala que el lenguaje es una habilidad cognitiva innata y específica de la especie humana, y que independiente del idioma, existen ciertos principios universales (Borzone de Manrique, 1994).

La importancia de ambas muestra que las dos posiciones ponen énfasis en diferentes aspectos de la adquisición del lenguaje: su dependencia del entorno (aprendizaje) y la posibilidad que haya una dotación especial del ser humano para el lenguaje, y que, posteriormente va a tener un papel esencial en la adquisición del lenguaje escrito (Borzone de Manrique, 1994).

Diversos autores hacen hincapié en la importancia de la labor mediadora que tiene el entorno en el aprendizaje de la lecto-escritura y la importancia de la tutoría de una persona alfabetizada. De acuerdo a Borzone de Manrique (1994), existen dos posibles tipos

de desarrollos para el proceso de la lecto-escritura: aquellos que tienen lugar por la exposición a la lecto-escritura, lo que hace el aprendizaje perceptivo; y aquellos en los que el adulto hace la labor de mediador del ejemplo.

También señala que el docente y el adulto hacen parte de aquel proceso de mediatización que tiene el niño para la adquisición y desarrollo de la misma, por lo que la labor mediadora y el contexto social juegan un papel fundamental (Borzzone de Manrique, 1994).

Por otro lado, Chartier (2004) muestra un recorrido crítico sobre los ambientes en que se realiza el aprendizaje de la lecto-escritura y los problemas percibidos en la labor pedagógica. Sin embargo, esto en vez de excluir sus planteamientos de la mediación en el aprendizaje, la incluye en él, ya que evalúa el contexto escolar y la labor mediatizadora que tienen los adultos en tal proceso (en este caso, el pedagogo o educador)(Chartier, 2004).

Salgado (2000) menciona que la psicogénesis de la escritura tiene una estrecha relación con el contexto y entorno en el cual esté inmerso el niño, la relevancia del lenguaje oral previamente adquirido y el papel mediador de la familia y los docentes del mismo. Además, se propone una metodología dirigida al trabajo mediatizado y muy cercano a su entorno, que lo denominan de cuatro caminos, donde gran parte de sus planteamientos van dirigidos a la vinculación del niño con su entorno alfabetizado (Salgado, 2000).

También hay ciertas posiciones que se acercan a una visión cognitiva. La psicogénesis de la escritura es presentada por las diferentes hipótesis que muestran el conocimiento secuencial que adquiere el niño frente al lenguaje escrito (Salgado, 2000). Si bien existe fundamentalmente una perspectiva social, la clasificación usada para la

progresiva comprensión y adquisición de la escritura comparte una cercanía no subestimable con una perspectiva cognitiva (Salgado, 2000). Dentro de la misma línea, se encuentra la clasificación de los razonamientos mencionados por Villegas Robles (1997), en la cual se establece una secuencia de posibles pensamientos que establecen cómo el niño esquematiza su propia adquisición del lenguaje escrito (Villegas Robles, 1997).

Es importante aclarar que aunque se hable de lecto-escritura, diversos autores pueden hacer énfasis en escritura o lectura, sin que nieguen la estrecha relación entre ambos elementos. Por ende, aunque a continuación se hable de escritura y lectura por separado, no implica su desligamiento entre sí. De hecho, se considera que el proceso de desarrollo planteado en las distintas clasificaciones implícitamente tiene elementos que las conectan.

Sin embargo, antes de hablar de los métodos y de las diferentes corrientes desde las que se aborda el tema, es importante tener presente que el aprendizaje de la lectura, inicialmente, está relacionado con una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la meta-cognición, la capacidad inferencial y la conciencia (Montealegre y Forero, 2006).

Estos procesos juntos permiten que el sujeto interprete los códigos visuales y auditivos que llegan a él para así poder comprenderlos y realizar una búsqueda de significado de lo que se ha leído, esto según algunas concepciones más corrientes de memoria operativa (Montealegre y Forero 2006). Los procesos anteriores son procesos que se van desarrollando a medida que el niño lo hace, pues no se da igual desde edades tempranas. Es importante la “prehistoria” ontogenética del lenguaje donde se resaltan algunos hechos importantes por lo que el niño empieza a tener contacto con el lenguaje

escrito y así asimilarlo para su comprensión. El niño empieza a relacionarse con el lenguaje escrito mediante el uso de garabatos que plasma en un papel, queriendo plasmar no el objeto en sí, sino la imagen y el garabato que él tiene para el objeto (Montealegre y Forero, 2006).

Para entender lo anterior, es importante saber que la escritura es un sistema de representación gráfica hecha por “dibujos” que hacen de signos (Salgado, 2000). Por otra parte, la escritura es vista, socialmente hablando, como un modo de lenguaje y un objeto social (Borzzone de Manrique, 1994). Esta última muestra cercanía con la importancia del contexto social y comunicativo del lenguaje, ya que la escritura juega un papel imprescindible para comprender y transmitir ideas a los demás, así como elemento socializador y constructor de relaciones con otros (Borzzone de Manrique, 1994).

Por lo anterior es que se hace de vital importancia abarcar el tema de los métodos de enseñanza de lectura, ya que dependiendo de estos, el niño aprenderá satisfactoriamente este proceso y así podrá ponerlo en práctica en un futuro.

En cuanto a métodos de enseñanza se pueden encontrar diversos conceptos y tendencias metodológicas que corresponden a una determinada técnica de lectura y escritura, que se ven reflejados en la manera de expresarse y comprender la lectura (Acosta, 2007).

Uno de ellos es el sintético que está relacionado con la consciencia fonológica que es aquella que permite ser conscientes de que las palabras están compuestas por unidades que tienen sonidos. Además, sostiene que los componentes de las palabras constituyen la base de la lecto-escritura, pretendiendo que los niños sean capaces de descifrar y alcanzar

las formas sonoras de las palabras a partir de unidades más pequeñas. Para esto se enseña la correspondencia entre dichas subunidades gráficas y su respectivo sonido (Acosta, 2007; López y Álvarez, 1991; Márquez y De la Osa, 2003).

Estas subunidades gráficas son conocidas como sílabas y fonemas, tienen su propio sonido, por ejemplo, la palabra “casa” se divide en dos sílabas, “ca” y “sa”, el sonido inicial de la primera sílaba será /k/. Aquellos sonidos tenidos en cuenta al inicio son los fonemas, y son éstos los que en un futuro se relacionarán con los grafemas directamente. (Márquez y De la Osa, 2003). Una vez el niño aprende este procedimiento, está abierta la posibilidad para que él pueda comprender palabras, oraciones y textos, no sólo que se le presenten de manera escrita, sino oral también. Así no solo podrá leer, sino también escribir y expresarse (Acosta, 2007; López y Álvarez, 1991).

Por tal motivo, del proceso y desarrollo de la escritura que pueda tener el niño durante su aprendizaje, también dependerá el éxito del desarrollo de la habilidad de lectura y comprensión de la misma. El método descrito anteriormente está relacionado con lo que se describirá a continuación. Lo primero está relacionado con la psicogénesis de la escritura que presenta que desde un punto de vista psicológico, el niño se apropia gradualmente de este sistema mediante una serie de hechos y causas (Salgado, 2000).

La escritura por su parte representa un sistema gráfico, el cual es adquirido mediante la distinción de las letras como un dibujo diferente con un portador de significado (Salgado, 2000). Para ello, gradualmente se hace un emparejamiento entre la cadena sonora de fonemas que conforman una palabra y la cadena gráfica que los representa, realizando una presuposición por las diferentes etapas de comprensión de la escritura (pre-silábica,

silábica, alfabética y ortográfica) en las cuales desglosa los diferentes fonemas gradualmente, para transcribirlos a grafemas intencionales, así como la conciencia sobre las excepciones propias del lenguaje (Salgado, 2000).

### **Revisión métodos de enseñanza de la lecto-escritura**

Alguien puede tener conocimiento más o menos claro de las funciones sociales de la lengua escrita (Salgado, 2000). También el niño a su vez puede tener una hipótesis del cómo se organiza la lecto-escritura (Salgado, 2000). El método usado para la lecto-escritura está dividido en cuatro caminos, en los cuales se establece la manera en que se direcciona las actividades planteadas para tal fin (Salgado, 2000). Estos son:

Es difícil aprender lo que no se conoce: En éste se establece que se necesita ofrecer todo el material impreso que pueda interesarle al niño, ya que aumenta la probabilidad de que trate de apropiarse de ella (Salgado, 2000).

Enseñemos a leer: Por otra parte, se busca promover las experiencias de lectura compartida, cercana a los deseos y necesidades del niño (Salgado, 2000). Se puede realizar con todo tipo de texto, desde poesías, leyendas, canciones, hasta el mismo periódico, lo importante es realizar esta actividad en compañía con el niño (Salgado, 2000).

Enseñemos a escribir: Al igual que el anterior, éste promueve experiencias de escritura compartida (Salgado, 2000). El uso de diferentes elementos donde el niño pueda escribir lo que se hable o relate, permite vincular a la escritura como forma de comunicación (Salgado, 2000).

Intervención profesional: Se desarrollan actividades específicas y diseñadas para construir el conocimiento de la lecto-escritura (Salgado, 2000). Este último camino favorece las actividades realizadas de forma premeditada para conseguir tal fin, y se busca la apropiación del conocimiento del lenguaje escrito (Salgado, 2000).

## Proceso

Como menciona el autor Salgado (2000), este proceso está vinculado en el desarrollo de la lecto-escritura a partir del proceso gradual que realiza el niño al incorporar los grafemas con su fonema correspondiente, y establecer qué normas rigen el lenguaje escrito. El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura es determinado por cuatro etapas, en la cual el niño hace hipótesis acerca del uso de la escritura, y la comprensión que tiene de ella (Salgado, 2000):

Hipótesis pre-silábica: Mencionada anteriormente, trata del momento en que el niño usa grafemas para develar significados que no necesariamente se relacionan con la escritura real de lo que se quiere expresar, es decir, se escribe una serie de letras para representar una palabra como tal (Salgado, 2000).

Hipótesis silábica: Para esta etapa el niño usa grafemas que con la cadena sonora articula de manera oral (Salgado, 2000). No necesariamente las sílabas que emplea son las correctas para la palabra, pero empieza a implementar valores sonoros representados en sílabas semejantes a la longitud de la misma (Salgado, 2000).

Hipótesis alfabética: Existe la relación de grafema y fonema, y se representa la oralidad adecuadamente con los sonidos que representa el grafema (Salgado, 2000).

Hipótesis ortográfica: Se establece toda irregularidad de los fonemas presentados en un idioma para desarrollar la escritura de acuerdo a las reglas usadas en el mismo (Salgado, 2000).

Para esto, se establece que la lecto-escritura, parezca para nosotros una situación fácil, no lo es necesariamente sencilla para quien todavía no ha adquirido tal sistema (Salgado, 2000). Por lo cual, iniciar con el reconocimiento de los fonemas al inicio de las palabras es crucial (*l... amuñéka*), con el fin que el niño descubra que la cadena sonora está compuesta por unidades menores, más que la sílaba (fonemas de las letras) (Salgado, 2000). Además, este proceso está ligado a un entorno propicio para su desarrollo (el entorno para socializar es fundamental para las actividades diseñadas) (Salgado, 2000). Por tanto, el proceso como lo menciona Salgado (2000) se puede sintetizar en tres objetivos finales:

- Actividades orales que permitan desarrollar la conciencia fonológica (Conocimiento reflexivo acerca de la estructura fonológica del lenguaje) (Salgado, 2000).
- Desarrollar la construcción de la hipótesis alfabética (Salgado, 2000).
- Desarrollar conciencia acerca de las irregularidades que el niño necesite tener en cuenta para el lenguaje escrito (hipótesis ortográfica) (Salgado, 2000).

Materiales: Salgado (2000) hace énfasis que los principales materiales usados son las láminas donde están los dibujos, preferiblemente que estén hechos de materiales para manipular, recortar o manejar y que se puede tener en cuenta otros útiles escolares básicos como tijeras o colores.

Ejercicios: Para los ejercicios Salgado (2000) considera tres tipos de actividades orales diferentes: el reconocimiento de un fonema al comienzo de la pronunciación de la

palabra, el reconocimiento de la misma en una posición diferente a la inicial, y la identificación de los diferentes sonidos que conforman la palabra, todo esto, está dirigido a desarrollar la conciencia fonológica del lenguaje, y se han realizado varias actividades diseñadas para este fin, por ejemplo:

- Láminas con dibujos: Se le pide al niño que identifique de una serie de láminas los objetos que allí aparecen, y se le pide que mencione cuáles objetos comienzan con el mismo sonido (Salgado, 2000).
- Las palabras icónicas: se ofrecen palabras-imágenes en la que el niño puede ver la imagen y el vocablo respectivo al mismo tiempo (Salgado, 2000). Se pueden hacer diferentes actividades como: Colorear o marcar las que inician por el mismo sonido, recortarlas y organizarlas u ordenarlos de acuerdo a un criterio ó recortarlas y agruparlas en conjuntos según su sonido inicial (Salgado, 2000).
- Conjunto de dibujos: Se suministra una ficha con un conjunto de dibujos que comienzan por el mismo fonema, todo para establecer relación del mismo con otras palabras (Salgado, 2000).
- Relacionar parejas de sonidos iniciales: En una lámina se colocan dos líneas de dibujos, los cuales tienen una pareja en cada columna de acuerdo al sonido de la letra inicial (Salgado, 2000). La labor del niño es encontrar y señalar cuál es la pareja de acuerdo a este criterio (Salgado, 2000).

Gran parte de estas actividades pueden ser modificadas de acuerdo a las necesidades educativas para la lecto-escritura, ya que se pueden usar la identificación de un fonema ya sea en la parte inicial en un inicio, como dentro de la palabra (*me... s... a*) así como, finalmente, el desglosamiento de la palabra completa (*l... e... ó... n...*) (Salgado, 2000).

Para Villegas Robles (1997), la lengua escrita es vista como un proceso cognitivo. De esta manera, es el pensamiento el que la fortalece y cualifica, debido a que se asume la relación con un propósito determinado e importante para el sujeto quien lo construye. En este caso, el niño, ya posee un sistema cognitivo previo y un sistema de conocimientos, incluso antes que se realice la escolarización. Por ende, son los razonamientos que hace el niño los que estructuran y ofrecen herramientas para la adquisición de la lecto-escritura (Villegas Robles, 1997). También en este papel cuenta que el niño está inmerso en un ambiente cultural y social, y que son precisamente estas motivaciones las que mueven gran parte de aquella estructuración lecto-escritora (Villegas Robles, 1997).

#### Proceso

Villegas Robles (1997) señala principalmente que el proceso de la lecto-escritura, si bien se puede trabajar en ejercicios que faciliten la adquisición de la lectura, en su gran parte está planteado en una descontextualización del entorno y la historia previa que el niño pueda traer consigo. Se omite que el niño constantemente están construyendo y reconstruyendo sus teorías relacionadas con la lectura y escritura y son estas mismas las que los convierten en lectores (Villegas Robles, 1997). Por eso mismo, el autor plantea un proceso basado en razonamientos:

- Primer razonamiento: “Lo que se expresa en forma oral puede ser expresado por escrito” (Villegas Robles, 1997)
- Segundo Razonamiento: “Lo escrito debe asemejarse a lo que los demás escriben” (Villegas Robles, 1997)

- Tercer Razonamiento “Para que un escrito pueda ser leído por otro, necesita adoptar la convencionalidad grafemática” (Villegas Robles, 1997)
- Cuarto Razonamiento: “Al rescribir un texto que se ha leído o escuchado, resulta un texto nuevo” (Villegas Robles, 1997)

No se explica de nuevo tales razonamientos debido a su anterior exposición, sin embargo, hay que aclarar que aunque muestre un progresivo desarrollo al igual que la psicogénesis de la escritura o lectoescritura, se diferencia en que trata de dilucidar un proceso de pensamiento y razonamiento no necesariamente visto por el emparejamiento del lenguaje, sino por la progresiva comprensión del mismo (Villegas Robles, 1997).

**Materiales:** En el uso de materiales Villegas Robles (1997), se remite a los materiales accesibles en la escuela o en la casa, es decir, el uso de elementos didácticos en láminas con diferentes actividades entre otros materiales que se hacen relevantes, esto facilita la elaboración de los mismos y el uso es de láminas hechas de papel, colores, tijeras, etc.

**Ejercicios:** Existen actividades que se pueden realizar para llevar a cabo el proceso adecuado del aprendizaje de la lectoescritura (Villegas Robles, 1997). Sin embargo, hay que señalar que para las mismas existen diversos reparos, ya que si bien representan actividades relevantes para el aprendizaje de la lectoescritura, una actividad por sí sola no es lo suficientemente autónoma para el mismo (Villegas Robles, 1997). Teniendo en cuenta lo anterior, éstas son:

- **Discriminación visual:** Se usan láminas en las cuales se pide que identifique el niño cuáles figuras son iguales, y cuáles pueden ser, un cuadrado, un

rombo, un triángulo, etc., esto se hace con el objetivo de reconocer figuras y a futuro, grafemas similares (Villegas Robles, 1997).

- Discriminación auditiva, sonidos onomatopéyicos: Se le muestra al niño una lámina con distintos animales, y en ella se le pide que identifique sonidos onomatopéyicos que pueda escuchar y que haga determinado animal (*mu=vaca*), con el objetivo de empezar a relacionar, imágenes con palabras y fonemas (Villegas Robles, 1997).
- Coordinación viso-motriz: Se le muestra una lámina, la cual tiene varias figuras que asemejan la forma de una determinada letra, además de presentar dibujos que puedan comenzar por el grafema y fonema enseñado (e se puede ver una figura de un elefante) para relacionar, tanto la forma de la letra e imitarla, así como dibujos que recuerden el fonema inicial usado (Villegas Robles, 1997).
- Discriminación visual, reconocimiento de palabras para colorear: Se pide al niño que identifique entre una serie de palabras la que representa el dibujo presentado, con el objetivo de relacionar semánticamente la representación en el mundo real con la escritura de la palabra (Villegas Robles, 1997).
- Planas: Se presenta en una lámina una letra determinada, sílaba o incluso frase junto con un dibujo alusivo a la misma, esto agiliza el ejercicio de la lectoescritura mediante la repetición de los grafemas pedidos (Villegas Robles, 1997).
- Presentación de la letra “x”: Se realiza una lámina donde el niño ve varios dibujos alusivos a la letra determinada; luego, en la parte de actividades se le

pide que identifique aquellos dibujos que comienzan por esa letra, se le pide que practique brevemente la escritura de la misma entre otro tipo de actividades, esto lo que busca es el reforzamiento del grafema en cuestión así como crear relaciones con objetos del mundo real (Villegas Robles, 1997).

Es importante tener en cuenta que los ejercicios favorecen ciertas habilidades en concreto (Villegas Robles, 1997). Además, es imprescindible saber que cada ejercicio es importante para un momento determinado en el aprendizaje, ya que cada uno refuerza y promueve el desarrollo de los diferentes razonamientos mencionados anteriormente (Villegas Robles, 1997).

Lo anterior está relacionado con el concepto de lectura que, por su parte, tiene cierta multiplicidad de acuerdo al sentido en que se entienda (Ramírez Leyva, 2008). Se comprende desde la interpretación de signos lingüísticos de una escritura, hasta la interpretación de textos de toda clase, e incluso, la interpretación de contextos (Ramírez Leyva, 2008). Por ende, es necesario comprender que la lectura puede tener varias formas ser entendida el término, dependiendo de donde se mire (Ramírez Leyva, 2008). De Zubiría Samper (2004) menciona la inclusión de niveles para la creciente complejidad con que se puede realizar una lectura. De acuerdo a ello plantea la existencia de seis niveles, puestos en secuencia y de acuerdo a la complejidad que tiene su ejecución: También realiza una sub-clasificación de estos niveles de acuerdo a su grado de dificultad y experiencia en la actividad lectora (De Zubiría Samper, 2004).

Los primeros cuatro se incluyen de acuerdo a la habilidad intelectual a las lecturas elementales, y los dos restantes a las lecturas complejas (De Zubiría Samper, 2004). En las primeras cuatro se concentra el trabajo durante la primaria, mientras que las últimas dos en secundaria y primeros años de la universidad (De Zubiría Samper, 2004). Se señala que la mayor parte de las dificultades reside en la concepción que la enseñanza fonética es suficiente, y que el ejercicio de lectura autónomo es lo único que se necesita para desarrollar todos los niveles (De Zubiría Samper, 2004). Antes que todo, hay que aclarar tal sub-clasificación, para la cual existen dos clases:

- Lecturas elementales: Destrezas básicas requeridas en la comprensión de textos sencillos (De Zubiría Samper, 2004).
- Lecturas complejas: Habilidades primordiales para interpretar estructuras ideáticas complejas (De Zubiría Samper, 2004).

Continuado con lo dicho, los seis niveles mencionados por De Zubiría Samper, 2004 son:

La lectura fonética (Primer nivel): La conversión de signos gráficos en palabras fonológicas. Se conocen los grafemas y las sílabas que las conforman. (De Zubiría Samper, 2004). Para leer fonéticamente se necesita de procesos neuropsicológicos secuenciales muy rápidos donde suceden ciclos perceptuales analítico-sintéticos en cadena (De Zubiría Samper, 2004). La velocidad aumenta con la experiencia del lector (De Zubiría Samper, 2004). Leer fonéticamente requiere de dos mecanismos consecutivos: el análisis para desglosar las partes, y la síntesis para crear el elemento conformado por las mismas (De Zubiría Samper, 2004). Para enseñar fonéticamente a leer se requiere del:

- Método fonético: Se enseñan sólo las grafías y sus fonemas correspondientes (De Zubiría Samper, 2004)
- Método silábico: Recomienda usar unidades silábicas (De Zubiría Samper, 2004)

Tanto los dos métodos como los dos mecanismos son esenciales para la adquisición de este tipo de lectura, y un posterior desarrollo de los siguientes niveles (De Zubiría Samper, 2004). También se encuentra relación con las hipótesis planteadas para la escritura anteriormente, ya que cada uno se relaciona directamente con la manera en que se desarrolla e identifica cada una (De Zubiría Samper, 2004).

La decodificación primaria (Segundo nivel): Se transforma el término leído a su respectivo concepto (De Zubiría Samper, 2004). Comienza la “comprensión de lectura” por parte del niño, y se hace la traducción de cada palabra a un concepto (parecido al aprendizaje de un nuevo idioma) (De Zubiría Samper, 2004). Se fundamenta en la cantidad y calidad de los conceptos disponibles en el almacén conceptual denominado léxico (De Zubiría Samper, 2004). Mayor léxico, mayor velocidad en la lectura (De Zubiría Samper, 2004). Enfatiza la importancia del vocabulario. La contextualización para comprender el significado de un término se vuelve relevante para determinar lo que quiere decir (De Zubiría Samper, 2004).

La decodificación secundaria (Tercer nivel): Se hace la conversión de las oraciones en proposiciones o pensamientos (De Zubiría Samper, 2004). Se interpretan en las frases las proposiciones o pensamientos que ellas transmiten (De Zubiría Samper, 2004). Las proposiciones por su parte, hacen la labor de negar o afirmar algo de un sujeto y tiene la forma de sujeto, verbo y predicado (De Zubiría Samper, 2004). Pero antes del significado,

se necesita saber en dónde inicia y dónde termina la frase, para lo que se necesita reconocer los signos de puntuación del texto (De Zubiría Samper, 2004). También el lector necesita reconocer los términos y vocablos que remplazan los pronombres y expresiones personalizadas (De Zubiría Samper, 2004). También se abre un mundo hacia las expresiones relativizadas que no niegan o afirman del todo una expresión (por ejemplo: *puede que*), para las cuales comienza una comprensión por parte del lector (De Zubiría Samper, 2004).

La decodificación terciaria (Cuarto nivel): Extrae la estructura semántica del texto (De Zubiría Samper, 2004). Para esto, se tienen en cuenta las macro-proposiciones, y las ideas centrales del texto que se lee, es decir, se tiene en cuenta qué proposiciones son relevantes a la hora de leer una lectura y cuáles son complementarias (De Zubiría Samper, 2004). También en este tipo de lectura, el lector adquiere la habilidad de descubrir el orden del texto y se modela la estructura semántica del texto, en otras palabras, se graban en la memoria a largo plazo los conocimientos obtenidos a partir de la estructura proposicional (De Zubiría Samper, 2004).

Lectura categorial (Quinto nivel): Las categorías son cuerpos de macro-proposiciones que argumentan una idea denominada como tesis (De Zubiría Samper, 2004). Leer en este nivel significa leer la tesis y sus nexos ocultos e implícitos con otras macro-proposiciones relacionadas (De Zubiría Samper, 2004). Se propone que para ello la persona que esté interesada en esta lectura, necesita de hallar la idea central o proposición o tesis como núcleo de un ensayo y la relación entre las ideas restantes, que argumenta o se derivan de la misma (De Zubiría Samper, 2004). Un tercer tipo de proposición, las definiciones, proponen una explicación coherente con algunos términos y conceptos (De

Zubiría Samper, 2004). De acuerdo a la estructura del escrito, se estructura una serie de partes conceptuales, las cuales agrupan las diferentes ideas del mismo:

- Tesis: Se trata de la idea central de la cual se desprenden y adquieren sentido las demás (De Zubiría Samper, 2004). Identificar la tesis es una de las tareas de mayor complejidad en la lectura (De Zubiría Samper, 2004). Se necesita hallar para que un texto adquiera lógica y sentido para quien lo lee (De Zubiría Samper, 2004).
- Ideas argumentativas: Son las ideas que se desprenden de la tesis y que justifican a la misma (De Zubiría Samper, 2004). Existen ideas sub-argumentales, las cuales se desprenden y argumentan a una idea argumental más grande (De Zubiría Samper, 2004).
- Ideas derivativas: Son aquellas que pueden generarse a partir de la tesis y pueden ser producto de la misma (De Zubiría Samper, 2004). En otras palabras, señalan las consecuencias de la tesis (De Zubiría Samper, 2004).
- Propositiones definitorias: Son ideas y conceptos que colaboran a contextualizar la tesis, aunque dichos conceptos no pertenezcan a la misma (De Zubiría Samper, 2004).
- Lectura meta-textual: Es ir más allá del significado del texto (De Zubiría Samper, 2004). Se busca a comprender las posibles intenciones del autor; las relaciones del escrito con las ideologías oficiales, con un contexto sociocultural; e indagar sobre la forma y estilo de la obra (De Zubiría Samper, 2004).

Lectura meta-textual (Sexto nivel): Es ir más allá del significado del texto (De Zubiría Samper, 2004). En otras palabras, evalúa el escrito a cuestión dentro de un contexto más amplio, y le da un valor específico con otros escritos y otros paradigmas, así como su relación con los mimos (De Zubiría Samper, 2004). Lo entiende dentro de un contexto determinado (De Zubiría Samper, 2004).

Lo fundamental de ambas clasificaciones, tanto para la escritura como la lectura, radica en su estrecha relación entre sí. Es difícil separar una de otra, e incluso, en ambas clasificaciones se puede encontrar sus similitudes y concordancias, así sea de modo implícito. Por ende, se puede decir que es necesario hablar de lectoescritura, y trabajar a la par para un adecuado proceso de adquisición del lenguaje sea cual sea el método.

### **Revisión de Estudios Evaluativos de Métodos de Enseñanza**

En cuanto al tema de la efectividad de los métodos de enseñanza de lecto-escritura en niños, ha habido diferentes investigaciones que se han hecho en torno a una variedad de métodos existentes. Estas investigaciones se han hecho con el fin de revisar cuál es el método más efectivo de enseñanza o cuál es el que más ventajas tiene en el proceso de enseñanza de lecto-escritura.

Entre los diferentes estudios que se han hecho se puede mencionar el de Defior y Tudela (1994), si bien existen diferentes investigaciones que muestran una relación entre el aprendizaje del sistema alfabético y las habilidades fonológicas, no se puede saber en qué orden se influyen (relación huevo o gallina). Por lo tanto, para la adquisición plantean un estudio donde ponen a prueba un entrenamiento para la adquisición de lectura y escritura, donde entrenan a los niños a discriminar fonemas para mejorar su lectura y escritura

(Defior y Tudela, 1994). Se investiga si existe un efecto del entrenamiento de habilidades fonológicas durante el primer año de escuela en la adquisición de la lectoescritura en los niños examinados (Defior y Tudela, 1994). Es un estudio, experimental, longitudinal, con grupo control. Es realizado por 96 niños de primero de primaria, pertenecientes a una escuela media en Granada, España (Defior y Tudela, 1994). Hubo una deserción de tres niños al final del estudio (Defior y Tudela, 1994). Los niños poseen un aprendizaje previo en la lectoescritura, y se menciona que fue realizado por un procedimiento mixto: los profesores usaron una aproximación global, seguida por una fase más analítica (Defior y Tudela, 1994). La muestra pertenece a los tres primeros niveles de primaria (Defior y Tudela, 1994); no se habla de la edad de los participantes). Se realizan “medidas de detección” para asemejar las características de la muestra, las cuales son manejadas en el pretest (Defior y Tudela, 1994). Existe aleatorización de la muestra bajo la restricción de colocar igual número de participantes con el mismo sexo (Defior y Tudela, 1994). El entrenamiento de los grupos dura 6 meses, y las sesiones hacen parte de las actividades de la escuela por la tarde (Defior y Tudela, 1994). Cada sesión dura 90 minutos, incluyendo actividades individuales y grupales (Defior y Tudela, 1994). Existe pretest y posttest, y en el pretest se presentan los criterios de exclusión (Defior y Tudela, 1994). El pretest maneja las siguientes pruebas: El Raven general intelligence test (Los sujetos entre 8 y 22 son escogidos); Vocabulary test de Nieto, 1984, consistente en tres tarjetas gráficas en cada ítem, con 18 ítems, pertenecientes a una misma categoría semántica (valoración de 0 a 10, se descarta a quienes obtienen 0) y Test de clasificación de fonemas, mide la habilidad de detectar rima y aliteración, presentando palabras de diferente longitud y criterios, la presentación de las palabras es oral con la ayuda de imágenes (se excluyen puntajes mayores a 13 para el estudio) (Defior y Tudela, 1994). El posttest incluye los siguientes test,

diferentes del pretest. El posttest es aplicado después de cada sesión y después de dos meses finalizado el entrenamiento (Defior y Tudela, 1994). Las pruebas son: Una prueba de lectura; un test de lectura que evalúa: discriminación visual, lectura de sílabas, correspondencia grafema-fonema, vocabulario de lectura, correspondencia entre palabra escrita y leída, discriminación de fonemas, frases y órdenes escritas, frases usando su contexto y comprensión de lectura en silencio, todo bajo la asesoría de los profesores y su valoración de 0 a 10; una prueba de escritura; y un test de matemáticas (Defior y Tudela, 1994). El entrenamiento es realizado por cuatro personas previamente preparadas para el estudio, e ignorantes de las metas principales del estudio (Defior y Tudela, 1994). Existe rotación de tutores para los diferentes grupos (Defior & Tudela, 1994) Todos los grupos reciben el mismo número de sesiones y sólo el grupo control no recibe el entrenamiento (Defior y Tudela, 1994). Existen grupos experimentales, quienes varían en el programa suministrado, que son: Grupo S (sonido), quienes trabajan con rima y aliteración mediante series de pinturas de objetos familiares, relacionados con un fonema inicial o final, sin uso de palabras escritas; Grupo C (conceptual), quienes clasifican el mismo set de imágenes que el grupo S, pero con un criterio conceptual, creando una clasificación de categorías y subcategorías; Grupo SL reciben un tratamiento similar al grupo S, pero con el uso de letras plásticas para realizar asociaciones entre fonema-grafema; Grupo CP, quienes reciben un entrenamiento similar al grupo C, sin embargo con el uso de palabras escritas debajo de la pintura (Defior y Tudela, 1994). Por su parte, el grupo control recibe el mismo número de sesiones, pero no recibe entrenamiento (Defior & Tudela, 1994). En total son 4 grupos experimentales y uno de control (Defior y Tudela, 1994). Los resultados del estudio, como se mencionó anteriormente, muestran dos momentos evaluados. En el primero se encuentra que en las escalas de lectura, el grupo SL muestra un puntaje mayor a los otros grupos; el

test de escritura presenta un mejor desempeño del mismo grupo sobre los otros; en el test de matemáticas no hubo diferencias; y fue valorado el grupo SL por los profesores como el de mejor desempeño. En el segundo, las escalas de lectura muestran mayores puntajes del grupo SL sobre los demás; el test de escritura también presenta una situación similar con el grupo SL; el test de matemáticas no muestra diferencias; y la valoración de los profesores, es similar a la del primer momento evaluado (Defior y Tudela, 1994). En términos generales, hubo un mejor desempeño por parte del grupo SL con respecto a los otros grupos, a excepción del test de matemáticas (Defior y Tudela, 1994). Como debilidades del estudio, se ignora cuáles fueron los resultados obtenidos en la selección de candidatos, así se mencione los criterios para hacerlo. Hacen falta varios datos sociodemográficos de la muestra. Cabe preguntarse cuál es la validez y confiabilidad que manejan para las pruebas y el estudio. Para concluir, los sobresalientes resultados del entrenamiento recibido por el grupo SL se puede deber al despertar fonológico propio (Defior y Tudela, 1994). También señala que las tareas asignadas en el grupo SL puedan haber ayudado a estar más conscientes de los segmentos del lenguaje, y su correspondencia fonema-grafema (Defior y Tudela, 1994). Sin embargo, el estudio señala que es prudente mantener una posición más parca e indica que el entrenamiento pudo despertar una mayor discriminación fonológica que un propio “despertar fonológico” (Defior y Tudela, 1994). En términos generales, se muestran unos mejores resultados y mayores habilidades desarrolladas por el método fonológico usado en el programa de entrenamiento con respecto al grupo control (Defior y Tudela, 1994).

Siguiendo por esta línea, Defior (2008) investigó cuatro tipos de entrenamientos diferentes, estos eran centrados en sonidos (S), sonidos con uso de letras de plástico (S+L),

en conceptos (C), y conceptos utilizando palabras escritas (C+P). La autora pretendía comprobar si existe causalidad desde la Conciencia Fonológica (CF) hacia el desarrollo de la lectura y escritura y si ésta es duradera. Para esto ella recurrió a un diseño experimental con 5 grupos. Estos 5 grupos eran: Grupo control (CONTROL), realizaban actividades que no estaban relacionadas con entrenamiento en CF, sino en manipulación de plastilina, coloreado, pegado, recorte de dibujos, relacionados con los temas que se trataban en clase; entrenamiento en sonidos (S), realizando actividades de rima y aliteración de dibujos de objetos familiares, usando palabras que tuvieran un sonido común al inicio o al final, y ninguna de éstas estaba escrita; sonidos con uso de letras de plástico (S+L), las actividades estaban relacionadas también con la rima y la aliteración, la diferencia fue que se usó letras de plástico para que pudieran hacer tangible la asociación entre sonido y letra; en conceptos (C), se hizo la clasificación de los dibujos ya usados en diferentes categorías conceptuales, empezando por categorías muy amplias que abracaban varios dibujos, pasando a categorías específicas que clasificaban muy pocos dibujos; y conceptos utilizando palabras escritas (C+P), también trabajo la categorización de dibujos, pero éstos tenían escritos la palabra correspondiente, por tanto debían hacer clasificaciones conceptuales, asociando las tarjetas y las etiquetas. Para poder definir la muestra, la autora examinó 96 niños de tres salones de primer curso de un colegio público, de clase socioeconómica media. El examen se hizo utilizando el Test de Matrices Progresivas, la Prueba de Vocabulario y la Prueba de Clasificación de Sonidos. Resultando así una muestra de 60 niños seleccionados (12 por cada diferente tipo de entrenamiento), excluyendo a todos los niños que mostraron algún nivel de lecto-escritura, La asignación a cada grupo se hizo de forma aleatoria con ciertas restricciones de acuerdo a las variables que eran necesarias controlar como: edad, coeficiente intelectual, sexo, habilidades fonológicas y salones de clase al que pertenecían.

Al finalizar el estudio, el número de niños participantes fue de 55 debido al cambio de tres de ellos a otro colegio y dos más que no colaboraron en las pruebas finales. La autora realizó la medición de las variables dependientes en tres momentos: 1) apenas se terminó el entrenamiento durante el segundo trimestre escolar; 2) al final del primer curso; y 3) un año después al finalizar el segundo año. De acuerdo a esto y haciendo uso de la prueba de Cabrera, en la medición uno, el análisis estadístico de las puntuaciones en cada escala, en cuanto a lectura, mostró una diferencia significativa entre grupos para la escala TC (Correspondencia grafema fonema), TF (comprensión de frases y órdenes escritas) y marginalmente TD (Vocabulario Lector). La prueba LSD de contrastes mostró que el grupo S+L era superior en esas escalas al grupo Control y a los otros grupos experimentales, de hecho tendía a ser superior en todas las escalas menos en la de discriminación visual. En cuanto a la escritura, el análisis mostró diferencias significativas entre los grupos. Nuevamente, el S+L fue superior a los demás, lo que indica que el entrenamiento en S+L tiene un efecto positivo en la adquisición de ambas habilidades. En la medición dos, en el análisis de la prueba se encontraron nuevamente diferencias significativas mostrando que S+L era superior a los demás grupos en cuanto a lectura y escritura. Finalmente en la medición tres, el análisis mostró que en general todos los grupos eran muy semejantes en las variables, mostrando que todos en general alcanzaron niveles altos en la prueba de lectura. Sin embargo, en la de escritura los resultados obtenidos fueron más bajos, a pesar de que S+L tendió a ser mejor. Ni en escritura ni en lectura se encontraron diferencias significativas. Estos resultados llevan a la conclusión de que el entrenamiento en habilidades fonológicas en el inicio del aprendizaje puede facilitar la adquisición de las habilidades de lectoescritura, esto siempre y cuando los sonidos sean tangibles mediante la representación gráfica como ocurrió en el grupo S+L que trabajó con letras de plástico. Los

resultados también sugieren que el efecto del entrenamiento se puede ver después de 20 sesiones, tiempo total que duró dicho entrenamiento, y es específico para el campo de la enseñanza de lectoescritura y no de otras materias como las matemáticas. Esto se evidenció en la prueba de matemáticas que aplicó la autora, que contiene una serie de tareas relacionadas al conocimiento de la serie numérica y de las operaciones básicas como sumar y restar. En las mediciones no se encontraron diferencias significativas entre los grupos en el desempeño de la prueba de matemáticas. Este estudio presenta ciertas debilidades que están relacionadas con el hecho de haber empezado con 60 niños y haber finalizados con 5 menos, sin presentar una aclaración de cuales fueron los grupos que se redujeron, lo que ya hace una diferencia en la muestra y que no se pueda hacer una comparación total entre el punto de partida y el punto final.

Además, una debilidad puede estar relacionada con el hecho de que en la prueba 1 y 2 se utilizaron todos los ítems de la escala de Cabrera y en la prueba tres se utilizó el Test de Evaluación Final de Ciclo Inicial de Bartolomé, lo que hace que la comparación tampoco sea igual entre pruebas y escalas.

Otro estudio que se puede mencionar es el de Hudson, Försters, Rojas, Valenzuela, Riesco y Ramaciotti (2011) quienes investigaron el método de destrezas (GD) que es aquel donde el lector pone en acción las funciones cognitivas básicas y las perceptivo-motoras; tiene como ventaja el desarrollo de la conciencia fonológica, que junto con el conocimiento de las letras, es uno de los principales predictores de la lectura en los niños. Sin embargo, como desventaja está el hecho de que se puede volver un proceso mecánico, dejando de lado la importancia al proceso de la comprensión. El método equilibrado (GE) que está respaldado por los aportes de la psicolingüística, la sociolingüística, las teorías del discurso

y las tareas comprensivas, así, el niño genera hipótesis que dan sentido al lenguaje impreso y la comprueba mediante su experiencia. Una de las ventajas de este modelo es el desarrollo de la comprensión lectora, que está ligado al hecho de que el niño lee si tiene la necesidad de hacerlo. Éste surge de la combinación del método holístico y el de destrezas. Los autores buscaban realizar una comparación de la efectividad de enseñanza usando GE y GD en el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura en niños. Para esto ellos realizaron un estudio correlacional de tipo longitudinal, donde un grupo aprendió a leer con el método equilibrado y el otro con un método tradicional (GD). Los autores realizaron este estudio con 194 niños: GT 93 niños (64 hombres y 29 mujeres), GE 101 niños (62 hombres y 39 mujeres), de primer grado, pertenecientes a cinco colegios diferentes de la Comuna de Santiago de Chile. Al inicio los participantes estaban alrededor de 6 años y 6 meses de edad. A ellos se les aplicó una prueba de diagnóstica denominada prueba de Comprensión Lectora de complejidad lingüística Progresiva (CLP) que consta de 4 subtests suponiendo que el niño debe tener dos habilidades lectoras relacionadas 1: unir una palabra escrita con la ilustración que la representa, en la prueba hay dos subpruebas de este tipo; y 2: relacionar una frase con la ilustración que la representa, aquí también hay dos subpruebas de este tipo. Ésta se aplicó a ambos grupos al iniciar el año escolar antes de aplicar cualquier método y 12 meses después se aplicó la versión del nivel dos del CLP al iniciar nuevamente el año escolar, después de haber aplicado los diferentes métodos, que consta de 4 subtests. Parte del hecho que el niño debe dominar tres habilidades que son 1: leer oraciones incompletas y seleccionar una o varias palabras que la completen, 2: leer una oración y reconocer las afirmaciones que contiene, y 3: leer un párrafo simple y reconocer las afirmaciones que contiene. En los resultados se encontró que al hacer la comparación de medias de los grupos en el pretest, se encontró que hay diferencias en el subtest 1 a favor del GE,

resultado consistente con el puntaje total es superior 2.55 puntos sobre el GT. Sin embargo, en los otros subtests no hay diferencias significativas. Eso es relevante para la validez del estudio. Según los autores, aunque los niños parten con un nivel más elevado en el GE las competencias en ese primer subtest son muy básicas y pueden ser abordadas para lograr su nivelación. En el subtest 4 del post-test, se encontraron diferencias a favor de GE, lo que quiere decir, que los niños a los que se les aplicó un método equilibrado lograron mejor desempeño en reconocer afirmaciones presentes en un párrafo o texto simple. Esta diferencia influye en el resultado final de la prueba donde el puntaje total de GE es superior en 2.64 puntos, una diferencia significativa frente al otro grupo. Estos resultados permiten concluir que los niños del grupo GE obtuvieron mayores puntajes y por tanto un mejor desarrollo de habilidades de comprensión lectora, aunque los de GD también mostraron un desarrollo de esta habilidad, el desempeño fue superior de GE que de GD. Aunque este estudio brinda información sobre el desarrollo de habilidades de lecto-escritura en relación con ambos métodos de enseñanza, es una investigación que presenta ciertas debilidades, como por ejemplo la falta de claridad frente a las razones por las cuales la muestra se redujo en el post-test, siendo mayor la ausencia de participantes en el grupo de GD. Además, falta información relevante sobre las muestras, relacionada con los tamaños de las clases, por qué había una diferencia entre el número de niños y niñas participantes. También una limitación que presenta el estudio está relacionada con que se usaron versiones diferentes de la prueba CLP en la evaluación inicial y la final, lo que no permite hacer una comparación directa entre el pre-test y el post-test.

Algunos autores que han realizado investigaciones sobre el tema son Jiménez y Rumeau (1989), ellos hicieron una investigación basada en el método silábico, método

fonético y método global. Ellos quisieron comprobar si los niños que aprenden a leer y a escribir con el método silábico, método fonético y método global obtienen mejores resultados en la escritura. Para esto hicieron un estudio longitudinal de tipo comparativo con una fase 1 de dictado y copiado en el primer curso del ciclo inicial. La tarea de dictado consistió en tres frases que se les dictaron a los niños de manera separada y éstos debieron copiar cada una. En la tarea de copiado hubo una lista de 10 letras, sílabas cortas y palabras que el niño tuvo que reproducir en un espacio contiguo a la lista que se le había dado. En una fase 2 con las mismas tareas de dictado y copiado en el segundo curso en esta fase, la tarea de dictado se basó en un texto con frases cortas y largas que describían una situación real, la de copiado fue igual que en la fase 1, pero se incluyeron palabras y sílabas largas. La asignación de los participantes a los grupos se hizo teniendo en cuenta el estilo y método de enseñanza de cada profesor. La muestra estuvo conformada por 260 niños (132 hombres y 128 mujeres) de diferente clase socio-económica de colegios públicos y privadas de España. El grupo A (método global) estuvo conformado por 94 niños (49 niños, 45 niñas); el grupo B (método silábico) estuvo conformado por 103 niños (59 niños, 44 niñas); y finalmente, el grupo C (método fonético) estuvo conformado por 63 niños (24 niños, 39 niñas). El rango de edad estaba entre los cinco años y un mes y ocho años y un mes de edad. Los autores midieron diferentes tipos de errores en la escritura, encontrando que en la fase uno, después de un primer periodo de enseñanza, no hubo diferencias significativas en las tareas de de copiar para los niños que habían recibido alguno de los métodos de lectura y escritura; sin embargo, en la tarea de dictado sí se encontraron diferencias significativas. Los niños que habían recibido el método global cometieron más errores de omisión, adición y reversión de letras estáticas; este último significa que hay una confusión con las letras de orientación simétrica similar, por ejemplo *bebe* con *bede*. Mientras que los que aprendieron

con el método silábico y fonético, cometieron más errores en las letras de sonido similar y la mezcla de letras y silabas; esto significa la combinación de estos dos aspectos en una sola palabra, de modo que ésta se hace ilegible, por ejemplo se le pide al niño que escriba *carro* y el niño escribe *cramror*, de modo que la palabra se hace ilegible. Además, se encontró que para el final del primer curso el error de la adición seguía estando presente igual que otro error relacionado con el orden de las letras.

En la fase dos se encontraron diferencias significativas solo en la tarea de copiado al final del segundo curso. Los niños que aprendieron con el método fonético cometieron errores de adición. En cuanto a la tarea de dictado los niños que aprendieron con el método fonético seguían cometiendo error en letras con sonidos similares, además presentaron dificultades en las corrupciones, por ejemplo se le dicta al niño *La playa bonita* y el niño copia *La Pla yabonita*. También al inicio del segundo curso, los niños que habían aprendido con el método global presentaron dificultad en letras con sonidos similares y quienes habían aprendido con el método silábico estaban cometiendo errores relacionados con la unión de palabras, como por ejemplo *sobretudo* en vez de *sobre todo*.

De acuerdo a los resultados, Jiménez y Rumeau (1989) encontraron que los niños que aprendieron con el método global cometían más errores en las letras que se ven parecidas. En cuanto al método silábico y fonético, se encontraron errores relacionados con el significado (mezcla de letras y silabas, errores en el orden de las letras y uniones incorrectas). Los autores sostienen que al iniciar el proceso de aprendizaje es normal que se cometan errores tanto de significado como de forma; sin embargo, ellos sostienen que con el método global esos errores van disminuyendo significativamente en comparación con el método fonético y silábico.

Finalmente, se pueden mencionar algunas debilidades de este estudio como que la muestra inicial no estuvo igual en número de participantes para ambos géneros, además el número en cada grupo también fue disparejo.

Por su parte, Artiles (1997) investigó el método global y método fónico. El quiso examinar el efecto que tienen los métodos de enseñanza en el modo en que los niños leen y escriben. Para esto desarrolló un diseño factorial mixto con las variables intersujeto como curso (primero – segundo curso), método (método de lectura global –sintético), y las intrasujeto como: longitud de las palabras y pseudopalabras (en número de letras; largas y cortas), familiaridad subjetiva de las palabras (según normas adquiridas por un estudio con juicios de familiaridad; palabras familiares y no familiares), frecuencia silábica posicional de las sílabas en las pseudopalabras, es decir, la frecuencia con que las sílabas aparecen en determinada posición en la palabra (baja y alta FSP) y lexicalidad (estatus léxico: palabra existente o pseudopalabra inventada). Al analizar las variables mencionadas, se puede saber si los niños hacen uso de la ruta léxica y no léxica cuando leen palabras y pseudopalabras. Para esta investigación, Artiles realizó dos estudios diferentes, uno fue el análisis de los errores en lectura en voz alta de palabras y pseudopalabras, y otro en la escritura de palabras y pseudopalabras que eran dictadas. La muestra para ambos estudios fue la misma y estuvo conformada por 256 sujetos con un rango de edad entre 6 y 7 años, pertenecientes a 4 colegios públicos de las zonas urbanas de Isla Gran Canaria, España. La distribución de los participantes fue: A. 97 niños de primer año de primer ciclo, instruidos en la lectoescritura mediante el uso del método global, pertenecientes a tres grupos de tres diferentes colegios; B. 52 niños de primer año del primer ciclo instruidos en lectoescritura mediante el método sintético pertenecientes a tres grupos de un mismo colegio; C. 50 niños

del segundo año del primer ciclo instruidos mediante el método global pertenecientes a dos grupos de dos colegios diferentes; y D. 56 alumnos del segundo año del primer ciclo instruidos mediante el método sintético pertenecientes a 3 grupos de un mismo colegio.

En el estudio 1 se analizaron primero los errores cometidos en la lectura en voz alta de palabras. Se encontró que en el error de conversión (convertir una palabra en una pseudopalabra) hay un efecto de interacción entre el método y la familiaridad de las palabras, evidenciando más errores de conversión para palabras no familiares para el método global, aspecto que no se evidencia en el método sintético. En sustituciones y repeticiones, se encontró un efecto principal de la familiaridad, correspondiendo a más errores en palabras no familiares; en cuanto a las omisiones también se presentaron errores pero no son significativos en relación al método empleado y la familiaridad de las palabras. Los resultados a manera general muestran que los niños cometen más errores en las palabras no familiares especialmente cuando han sido iniciados con el método Global. En cuanto a la longitud de las palabras, los niños de ambos cursos y de ambos métodos mostraron errores leyendo palabras más largas, lo que puede indicar que ambos grupos tienen algún procesamiento subléxico, pero no hay una interacción significativa entre el método y longitud.

En cuanto a la lectura de las pseudopalabras, se encontró que hay un efecto de la Frecuencia Silábica Posicional (FSP), ya que los niños instruidos en el método global cometen más errores de adición y sustitución para pseudopalabras con primeras sílabas menos frecuentes. En cuanto a la longitud también hay un efecto principal, ya que se cometen más errores de omisiones y repeticiones en las pseudopalabras más largas. Los niños cometieron errores de conversión al leer las pseudopalabras que al leer palabras, lo

que en este caso equivale a una lexicalización. Esto puede evidenciar que se está haciendo uso de la ruta léxica. Se están cometiendo más errores con el método global en cuanto a adición y sustitución, este último particularmente en primer grado.

En cuanto a este primer estudio de Artiles (1997), se puede concluir que en ambos grupos se evidencian dificultades en el uso de la ruta no léxica cuando se hace uso del método global como método de enseñanza. Finalmente, sí hay diferencias entre métodos, encontrándose más ventajas al usar el método sintético que el global, ya que en este último los niños cometen más errores en la lectura en voz alta de pseudopalabras de baja FSP.

En relación al estudio 2, éste tiene que ver con la escritura al dictado de palabras y pseudopalabras aisladas. Los errores fonológicos son aquellos que se comenten cuando se escribe mal una palabra que ha sido dictada ya que el fonema tiene más de una representación gráfica (como *g/j*). El autor encontró que los niños muestran más errores fonológicos con palabras poco familiares en comparación con palabras familiares al copiar lo que se le está dictando cuando han sido instruidos con el método sintético. En cuanto a las conversiones y sustituciones, se halló que los niños en primer grado cometen más errores en escribir al dictado las palabras no familiares cuando han sido instruidos con el método global. En relación a la longitud, se encontró que los niños de primer grado cometen más errores en la escritura al dictado de palabras más largas si han sido instruidos con el método global.

En cuanto a la tarea de dictado de pseudopalabras, se encontró un efecto principal de la FSP en los errores de lexicalización, cometándose más errores en la escritura al dictado de pseudopalabras de alta FSP; también se encontró un efecto principal del método

empleado, pues cometieron más errores los niños instruidos en el método sintético. En cuanto a las sustituciones hay una interacción entre el método y la FSP ya que los niños instruidos en el método global cometieron más errores en la escritura al dictado de pseudopalabras de baja FSP. Los niños de primer grado cometieron más errores al copiar pseudopalabras de baja FSP y también hay un efecto del método ya que los niños de primer grado iniciados con el método sintético cometen menos errores en la escritura al dictado de pseudopalabras. Teniendo en cuenta la longitud de las pseudopalabras, los resultados muestran que los niños que han sido instruidos con el método global cometen más errores al copiar pseudopalabras largas.

Los resultados permiten concluir que el efecto de familiaridad juega un papel importante tanto en la lectura como en la escritura de palabras, aunque tiende a ser más fuerte su efecto en la escritura que en la lectura. También se puede concluir, frente a la efecto de familiaridad, que se cometen más errores de conversiones en las palabras no familiares que en las familiares, lo que puede indicar que los niños usan más la ruta léxica y no tanto la ruta no léxica o fonológica, cuando en el español por tener una ortografía transparente suele usarse más la ruta fonológica.

Este estudio como los anteriores también muestra ciertas limitaciones relacionadas al tamaño de la muestra, ya que no es igual para los cuatro diferentes grupos, además, no es claro el aspecto de haber sido escolarizados en diferentes grupos de diferentes instituciones.

Jiménez, Guzmán y Artiles (1997) investigaron también el método global y sintético mediante tres tareas diferentes, la tarea de decisión léxica, la tarea de nombrar y la tarea de lectura de pseudopalabras. Ellos tuvieron en cuenta como variable dependiente los tiempos

para responder, y como variables independientes intrasujeto la Frecuencia Silábica Posicional (FSP), longitud y familiaridad. Ellos quisieron comprobar el efecto de los métodos de enseñanza sobre el proceso de lectura mediante un diseño general que tiene diferentes tareas como las mencionadas anteriormente. Para realizar su investigación ellos dividieron el estudio en tres experimentos diferentes: el primero fue la tarea de decisión léxica que consistía en mostrarle a los niños en la pantalla de un computador una cadena de letras que podía formar palabras o pseudopalabras, ellos debían decidir en el menor tiempo posible a que categoría pertenecían. El segundo fue la tarea de nombrar, consistente en pronunciar en voz alta lo más rápido posible un estímulo verbal presentado visualmente. El tercero fue la lectura de pseudopalabras, consistente en leerlas en voz alta; éstas tenían diferente FSP y longitud. Para el experimento uno y dos, la muestra fue la misma y estuvo conformada por 210 niños entre 6 y 7 años de edad, distribuidos en primer grado 108 niños (47 método global-natural y 61 método sintético), segundo grado 119 (61 método global-natural y 58 método sintético). Los niños fueron de 6 colegios públicos de dos poblaciones urbanas de Santa Cruz y Sur de la Isla de Tenerife, España, de clase socio-económica media-baja.

En cuanto al experimento uno, los autores hicieron un diseño factorial mixto, teniendo como variables independientes método de lectura y curso. Las variables adicionales son frecuencia silábica posicional, longitud y familiaridad. Después de la aplicación de la prueba, se encontró que el método no tuvo influencia

En cuanto al experimento dos, el diseño fue el mismo del experimento uno solo que se toma como variable dependiente el tiempo de nombrar los estímulos escritos. Se halló que la interacción método de lectura por curso juega un papel importante, pues los niños de

primer grado que aprenden por un método de lectura global presentan mayores tiempos de latencia en la lectura de palabras.

Finalmente, en el experimento tres, el estudio fue un diseño factorial mixto con una variable curso y método de lectura, y la variable dependiente longitud y FSP de las pseudopalabras. La muestra en este experimento fue diferente al del uno y dos, y estuvo conformada por 252 sujetos entre 6 y 7 años, distribuidos en dos grupos: primer grado 149 sujetos (79 en método global y 70 del método sintético), y segundo grado 103 (75 método global y 28 método sintético). Para los resultados de este experimento, los autores analizaron cinco tipos de errores: lexicalizaciones, sustituciones, omisiones, adiciones y repeticiones. En el análisis, se encontró que hubo más errores en las pseudopalabras de baja FSP, también fue importante el curso pues los niños de primer grado cometieron más errores en pseudopalabras. La interacción de método de lectura y FSP tuvo un efecto significativo, pues se presentaron más errores en el uso del método global con pseudopalabras de baja FSP; también se halló el efecto de la FSP en los siguientes tipos de errores: sustituciones, repeticiones y omisiones.

Después de lo hallado en los tres experimentos, Jiménez et al. (1997) concluyeron que existe un efecto de la FSP en el reconocimiento visual de las palabras, independientemente del método de aprendizaje de lectura empleado y de la población. La tarea de nombrar y el análisis de errores en las pseudopalabras demuestran que los métodos de lectura ejercen influencia sobre el desarrollo de los procesos subléxicos, evidenciándose que el método global produce un mayor porcentaje de errores que el método sintético en pseudopalabras con baja FSP.

Por último, este estudio también tiene debilidades relacionadas con las diferencias de participantes en cada método y en cada salón, además de la diferencia de las muestras en el experimento 1 y 2 versus el 3. También que no es muy claro cómo se hizo la asignación de los participantes a los diferentes métodos.

Por su parte, Jiménez y Guzmán (2003) muestran un estudio de dos métodos: método silábico o fonémico y método global. También se examina su relación con los tiempos de reacción, latencia y errores en las tareas de decisión léxica y nombrado (Jiménez y Guzmán, 2003). El autor realiza una predicción previa que las diferencias en los tiempos medidos y en los errores serían más grandes con respecto al método global (Jiménez y Guzmán, 2003). Se examina si existen diferencias significativas en el desempeño mostrado por el uso del método global en los tiempos de reacción, de latencia y los errores cometidos en ambas pruebas con respecto al método silábico (Jiménez y Guzmán, 2003). El estudio es una investigación transversal. La variable independiente fueron los métodos usados en la investigación, el método global y el método silábico o fonémico (Jiménez y Guzmán, 2003). La variable dependiente fueron los tiempos de reacción, tiempos de latencia y los errores en ambas pruebas (Jiménez y Guzmán, 2003). Los instrumentos utilizados son: Tareas de decisión léxica, y tarea de nombrar palabras, ambas con palabras y no palabras en sus ítems (Jiménez y Guzmán, 2003). Tareas de Decisión Léxica, donde los estudiantes señalan si aparecen palabras o pseudopalabras en la pantalla (Jiménez y Guzmán, 2003). Por otra parte, la tarea de nombrar palabras trata de leer en voz alta el estímulo verbal presentado uno a uno en el computador como en la prueba de decisión léxica (Jiménez y Guzmán, 2003). El sujeto debe leer el estímulo lo más rápido posible. La calidad de los errores cometidos en las palabras y no palabras son

analizados y usados como posibles predictores de diversos procesos (Jiménez y Guzmán, 2003). Los criterios de evaluación de los errores fueron: Los errores visuales son aquellos que la persona lee una palabra en voz alta y se equivoca por ej. Esta la palabra caballo y dice cabello que no tiene nada que ver, éstos se registran en el caso de ser una palabra real y no tiene lugar a confusión; los errores morfológicos son tenidos en cuenta en dado caso que la palabra comparta con otra la misma raíz; errores de sustitución de un fonema; errores de falta de respuesta; errores por adición de un fonema; y errores de repetición cuando repite partes de la palabra en cuestión (Jiménez y Guzmán, 2003). Las reglas de errores para las no palabras son: La conversión de una no palabra a palabra real; y sustituciones, omisiones, adiciones, y errores de repetición cometidos ((Jiménez y Guzmán, 2003). En la muestra participan 202 niños, provenientes de zonas urbanas de estrato medio, de seis escuelas estatales en colaboración con los profesores (Jiménez y Guzmán, 2003). Fueron clasificados en diferentes grupos de acuerdo a la función del método y grado que cursan: el primero, 75 niños en primero, 17 niños y 13 niñas con el método semántico con una media en edad de 6,56; y con el método de código, con 18 niños y 27 niñas, y una media de 6,62 años (Jiménez y Guzmán, 2003). El segundo, 127 niños en segundo grado, 31 niños y 34 niñas que usaron el método semántico con una media de 7,8 años; y con el método de código, están 29 niños y 33 niñas asignados (Jiménez y Guzmán, 2003). Los resultados en términos generales fueron especificados de acuerdo a las pruebas realizadas y el manejo de las palabras y no palabras: En la tarea de decisión lexical se encuentra que en las palabras existe un efecto significativamente más alto con el método de la aproximación semántica (Jiménez y Guzmán, 2003). En las no palabras, no se encuentran diferencias significativas entre pseudopalabras con alta posición de frecuencia de sílabas, y pseudopalabras con baja en ambos grados (1° y 2°) (Jiménez y Guzmán, 2003). Hubo también diferencias en la

lexicalidad en palabras y no palabras, pero no hubo diferencias en ambos grados (Jiménez y Guzmán, 2003). En cuanto a la tarea de decisión lexical, las palabras reales no tuvieron diferencias significativas entre ambos métodos de enseñanza; mientras que las no palabras, se confirmó un mejor desempeño por parte de la aproximación semántica en los niños de primer grado (Jiménez y Guzmán, 2003). En la parte de lexical se mostró que hubo diferencias significativas entre ambos métodos (Jiménez y Guzmán, 2003). Dentro de las debilidades, proponen diferentes conclusiones que señalan la imposibilidad de concluir (Jiménez y Guzmán, 2003). Al mismo que también se trata de una oportunidad, también se muestra una debilidad: la dificultad de sacar una aseveración concluyente acerca del (Jiménez y Guzmán, 2003). Dentro de las debilidades se encuentra la no adecuada señalización del tiempo utilizado para el estudio, lo que dificulta la comprensión cronológica y secuencial de los acontecimientos, además de la imposibilidad de saber cuánto tiempo se extendió la investigación (Jiménez y Guzmán, 2003). Para concluir, se encontraron efectos de los métodos de enseñanza sobre los tiempos de reacción como los de latencia, así como en los errores en la lectura de palabras como no palabras (Jiménez y Guzmán, 2003). Se encuentra también un efecto mayor en el análisis subléxico en el aprendizaje por medio del método sintético (Jiménez y Guzmán, 2003). Sin embargo, los niños que aprendían a leer por el método global, experimentaron mayores dificultades en el nombrado de palabras y los procesos de mediación fonológica (Jiménez y Guzmán, 2003). Concluyen que la investigación no concluye en los efectos a largo plazo de la instrucción y esto puede ser objeto de estudio a futuro (Jiménez y Guzmán, 2003). También se llevó a cabo una entrevista estructurada con cada profesor para saber el nivel de consistencia entre la respuesta al instrumento y la identificación por parte del evaluador acerca del método que se estaba usando, aunque para ello, proponen la insuficiencia de datos para sacar

conclusiones, y es otra pregunta planteada para futuros estudios (Jiménez y Guzmán, 2003). El estudio representa una importante investigación acerca de los efectos del método global y sintético, en lo que refiere al aprendizaje de la lectura.

Por su lado, Alfonso Gil, Deaño Deaño, Almeida, Conde Rodríguez y García Señorán (2012) hablan en su estudio de una comparación entre los métodos fonético y global. Si bien, no explicitan una definición de ambos, si mencionan que cada uno favorece distintos aspectos en la lectoescritura (Alfonso Gil et al., 2012). El método fonético restringe las habilidades en significados, mientras que el global tiene mayores dificultades en la instrucción grafema fonema (Alfonso Gil et al., 2012). También el primero favorece los tiempos, reacción, y la disminución de errores en la codificación fonema-grafema, así como el segundo favorece el análisis subléxico en niños (Alfonso Gil et al., 2012). Se vinculan diferentes aspectos como la decodificación (desarrollo de habilidades de discriminación segmentación, caracterización ortográfica, y de unión de sonidos de palabras para construir un significado) y la grafomotricidad (expresión de las representaciones ortográficas como patrón e interiorización de las mismas), relacionada con la lectura y los métodos mencionados (Alfonso Gil et al., 2012). Se pretende hallar diferencias significativas en edades de 3, 4 y 5 años en las habilidades de lectura entre los niños que reciben el Programa de Intervención Lectora en los diferentes niveles escolares (Alfonso Gil et al., 2012). La muestra está compuesta de 144 estudiantes de Educación Infantil que pertenecen a cuatro instituciones de 3, 4 y 5 años, en Galicia área rural, en la Comarca del Paradanta (Alfonso Gil et al., 2012). Los criterios de la muestra son: todos los niños parte del estudio muestren adaptación a la situación escolar, ninguno hubiese estado previamente a programas especiales de intervención temprana o hubieran necesitado una actuación educativa especial, y su nivel de lenguaje oral fuera promedio así como su

desarrollo psicosocial (Alfonso Gil et al., 2012). Hay un 57% de mujeres y un 43% de hombres, de nivel socioeconómico medio y poseen dos idiomas, gallego y español (Alfonso Gil et al., 2012). Del nivel de estudios de los tutores o padres de los niños se sabe que 53% tienen estudios de enseñanza básica, 38% de enseñanza media y 9% de estudios universitarios. Se dividen en dos grupos: el experimental con 72 y el control con 72 (Alfonso Gil et al., 2012). El grupo experimental se divide de acuerdo al tipo de entrenamiento: Codificación, Grafomotricidad y Combinado (Codificación, Grafomotricidad, Lectura), compuesto cada subgrupo por 24 niños (8 de 3 años, 8 de 4 años y 8 de 5 años) En la intervención de lectura la reciben en grupos de 3 a 4 participantes y fuera del sitio habitual (Alfonso Gil et al., 2012). El grupo control por su parte es repartido de la misma manera que el grupo experimental (Alfonso Gil et al., 2012). Ellos reciben la enseñanza inicial de manera habitual mediante un método sintético (Alfonso Gil et al., 2012). La evaluación de las habilidades lectoras de los niños son medidas por las escalas de Reconocimiento visual, Conversión grafema-fonema y Lectura de palabras, tomadas del Test Lector de Reconocimiento Visual y Conversión Grafema-Fonema citado por Alfonso Gil et al. (2012). El reconocimiento visual requiere que la letra o palabra sea visualmente identificada entre varias otras (Alfonso Gil et al., 2012). Conversión Grafema-Fonema, donde los niños deben transformar las letras y palabras en sonidos y decir una palabra con el mismo sonido (Alfonso Gil et al., 2012). En la Lectura de Palabras, se les presentan éstas una a una y tienen que leerse en voz alta de una sola vez (Alfonso Gil et al., 2012). El programa de intervención lectora usado es el Programa de Intervención Cognitiva en Lectura, en el cual se implementan 68 tareas relativas a colores, letras y números. Todas van dirigidas a realizar tres tipos de entrenamiento: Codificación, Grafomotricidad y Combinado, asignados cada uno a su respectivo subgrupo (Alfonso Gil et al., 2012). Todos

los niños del grupo experimental reciben la intervención de este programa (Alfonso Gil et al., 2012). Se muestra que en el análisis encontrado de los grupos experimentales, los tres tipos de entrenamiento beneficiaron de igual manera a las tres habilidades lectoras de Reconocimiento visual, Identificación y Nombramiento de letras, y la Lectura de Palabras (Alfonso Gil et al., 2012). Se encuentra que antes de la intervención el rendimiento para las tres habilidades lectoras mencionadas era significativamente distinto y relativamente bajo; pero que en el post test se incrementan los resultados significativamente con respecto a los anteriores (Alfonso Gil et al., 2012). Tras la intervención, el nivel de 3 años muestra un desempeño similar en Reconocimiento Visual, que en Identificación de palabras, y no mostró puntuación en Lectura de Palabras (Alfonso Gil et al., 2012). El nivel de 4 años muestra un incremento significativo en su Reconocimiento Visual, y mejoró el dominio en Identificación y Nombramiento de letras, sigue sin puntuación Lectura de Palabras (Alfonso Gil et al., 2012). En el nivel de 5 años se presenta un incremento marcado en todas las habilidades lectoras (Alfonso Gil et al., 2012). Comparados con el grupo control, el grupo experimental en el nivel de los 3 años obtuvo diferencias significativas en Reconocimiento Visual (Alfonso Gil et al., 2012). Se concluyó en el estudio, que la triple acción de Medida, Entrenamiento y Nivel Escolar mostró una variación significativa en las puntuaciones medias de las habilidades lectoras debido al entrenamiento recibido y en los distintos niveles personales (Alfonso Gil et al., 2012). La variación se dio en todos los tipos de entrenamiento por igual. También se señala que el efecto de las habilidades lectoras es significativo (Alfonso Gil et al., 2012). Muestran que, el desarrollo de procesos de codificación y decodificación constituye la base para la Identificación y Nombramiento de Letras (Alfonso Gil et al., 2012). Este aprendizaje, según los autores, necesita ser

facilitado sistemática e intencionalmente, y que debe ser algo característico en el aprendizaje de la Lectura Infantil (Alfonso Gil et al., 2012).

En el artículo escrito por Rincón y Hederich (2008), se evalúa el método silábico y el método global en interacción con el estilo cognitivo. El método silábico es comprendido como el “dominio del nivel fonológico” como punto de partida para la adquisición de la lectoescritura (Rincón y Hederich, 2008). El método global va dirigido más a lo comunicativo del escrito, lo que se centra en la producción de textos incluso antes de dominar la correspondencia fonema-grafema (Rincón y Hederich, 2008). El estilo cognitivo es visto como “la tendencia individual, estable y consistente de procesar la información” (Rincón y Hederich, 2008). En este artículo también se relaciona al método silábico como parte del enfoque sintético, y el método global como del enfoque analítico (Rincón & Hederich, 2008). Por ende, se plantea si existen diferencias significativas en el proceso de aprendizaje del método global en interacción con el estilo cognitivo y el método silábico en niños de preescolar y primero de la misma institución (Rincón y Hederich, 2008). Debido a su configuración, es un estudio longitudinal, donde se evalúa el proceso de aprendizaje para estos programas, medido con la prueba de situación de selección de notaciones diseñada por Tolchinsky (1993) y el instrumento de producción de texto, diseñado por los autores. A partir de estos datos se analizó la relación del método enseñanza y estilo cognitivo (Rincón y Hederich, 2008). Se hace mención de un diseño pre-experimental pre test y post test, donde la variable independiente es el método de enseñanza: global y silábico; La variable asociada es el estilo cognitivo evaluado por dependencia-independencia de campo en el Test CEFT; y la dependiente es el nivel de aprendizaje de la lectoescritura obtenido por los sujetos (Rincón y Hederich, 2008). Se usan tres

instrumentos: a. El CEFT (Children Embedded Figures Test), evalúa la tendencia estilística de los sujetos en la dimensión dependencia-independencia de campo; b. La prueba de situación de selección de notaciones diseñada por Tolchinsky (1993), evalúa el nivel en el que se encuentran los niños antes de iniciar en cuatro indicadores: elementos de notación numérica, elementos de notación escrita, combinación de notación escrita y combinación de notación numérica; c. y por último, el instrumento diseñados por los autores “producción de texto”, se evalúa mediante una rejilla diseñada para la dimensión formal, semántica, léxico-gramatical y pragmática (Rincón y Hederich, 2008). La intervención pedagógica basada en ambos métodos se realiza simultáneamente, durante 7 meses (Rincón y Hederich, 2008). El estudio no muestra un grupo control definido, ya que ambos grupos están siendo comparados (Rincón y Hederich, 2008). La muestra se compone de un grupo de 33 niños, 18 mujeres y 15 hombres, todos en una misma institución distrital en Bogotá, Colombia. Están distribuidos los grupos por grado preescolar (19 niños), a quienes se les aplicó el método global y primero (14 niños), quienes recibieron el método silábico. Las medias de las edades de ambos grupos son 5,98 y 6,36, respectivamente (Rincón y Hederich, 2008). Para la obtención de resultados, se procesan por separado para cada grupo asignado debido a que no se pueden comparar directamente por el grado de escolaridad (Rincón y Hederich, 2008). De acuerdo a las cuatro dimensiones descritas previamente (notación escrita, combinación escrita, notación numérica, combinación numérica), se establece que para el grupo en primero (método silábico) la mayoría presentó un nivel intermedio hasta avanzado en el conocimiento de la lengua escrita (Rincón y Hederich, 2008). Por su parte, en el grupo preescolar, se presenta mayor dominio en las dimensiones notacionales que las combinaciones (Rincón y Hederich, 2008). En el pretest, para el grupo de primero se encuentra que las puntuaciones de notación escrita, a excepción de un sujeto, todos se

ubican en la categoría de intermedio, avanzado. En el posttest se muestra que el grupo de primero está en un nivel intermedio y alto para las cuatro dimensiones. En el pretest, para preescolar se muestra un mayor dominio en elementos notacionales que en combinaciones. También se obtiene el resultado más bajo en combinaciones de escritura, y un resultado más aceptable para combinaciones numéricas. En cuanto al posttest se encuentra resultados en intermedio y avanzado por todos los niños puestos a prueba. En la dimensión semántica la mayoría no supera el nivel inicial, la dimensión léxica la gran mayoría están en nivel intermedio y avanzado, finalmente en la dimensión pragmática se encuentra apenas 6 niños en intermedio y avanzado, estando los demás en inicial. Posiblemente, para diferentes factores e indicadores evaluados aparecen datos que indican un mayor desempeño para un grupo u otro, sin embargo, no existe un grupo como tal que se haya notado mayormente favorecido al usar el método. Se encuentra que para los diferentes aspectos (dependencia-independencia, notaciones de escritura y combinaciones, tendencia estilística) no se favorece la primacía de un método particular. (Rincón y Hederich, 2008). Por tanto, no existe claridad sobre posibles variables extrañas que afecten el estudio. También, se ignora qué efectos conlleva la partición de los grupos en preescolar y primero, debido a que ambos presentan condiciones diferentes (Rincón y Hederich, 2008).

Otro estudio que se puede mencionar de Rincón y Hederich (2012) investiga al método global “también llamado de marcha analítica”; y el método silábico “métodos de marcha sintética” (Rincón y Hederich, 2012). Estas conceptualizaciones de los métodos son bastante similares al del estudio realizado anteriormente por Rincón y Hederich (2008). También investigan la interacción de los métodos mencionados con el estilo cognitivo, variable asociada al nivel de desarrollo de la lectoescritura, vista en su forma de

medición, como se puede ver más adelante (Rincón y Hederich, 2012). El estilo cognitivo es presentado como forma característica de la cognición para procesar la información por parte de los autores, sin embargo, existen tres perspectivas que son las que ven al estilo cognitivo como: diferencias individuales en la estructura cognitiva; modos característicos de percibir, recordar, pensar y resolver problemas que se mantienen; y finalmente las preferencias cognitivas en el que las personas conceptualizan y organizan el mundo de estímulos (Rincón y Hederich, 2012). Para ello, se plantea si existen diferencias significativas en el desarrollo de la lectoescritura en niños de primero y preescolar al usar el método silábico y global en interacción con el estilo cognitivo (Rincón y Hederich, 2012). Los autores plantean tres variables: la variable dependiente (el desempeño obtenido en el aprendizaje de la lectoescritura), independiente (el uso del método, sea silábico o global) y asociada (el estilo cognitivo, medido por la dimensión dependencia-independencia) (Rincón y Hederich, 2012). Además, se realiza en la investigación un pre-test y post-test, en los cuales se usa la Prueba CEFT (Children Embedded Figures Test), con seis meses de diferencia entre cada uno (Rincón y Hederich, 2012). No aparece grupo control, ya que ambos son métodos que se están poniendo a prueba. (Rincón y Hederich, 2012) Los grupos seleccionados contienen un número similar de participantes. La muestra es establecida de la siguiente manera: 31 niños (15 hombres y 16 mujeres), edades entre 5-7 años, cursando primero de primaria bajo dos métodos diferentes: 16 sujetos con el método silábico, 15 con el método global. Todos ya han cursado transición y han tenido un acercamiento previo hacia la escritura, el pre-test se da un año después que han accedido a la educación formal (Rincón y Hederich, 2012). Se trabajó con grupos ya existentes en colegios que emplearon los respectivos métodos de enseñanza (Rincón y Hederich, 2012). El test de escritura “Ejercicio de creación de texto” posee ocho indicadores de producción escrita a evaluar:

uso de grafías convencionales pertenecientes al español; seguimiento de las reglas de posibles combinaciones; seguimiento de una secuencia temática; la letra es distinguible; uso de no palabras; uso de elementos de conjunción, artículos, preposiciones entre otros; respuesta a los requerimientos pragmáticos de la situación que reflejen rasgos de un texto narrativo(Rincón y Hederich, 2012). Con respecto al instrumento muestra altos niveles de confiabilidad con un valor de Alfa de Cronbach de 0,907 (Rincón y Hederich, 2012). Se realizó seguimiento de las actividades en el intervalo del estudio y la evaluación por medio de tres investigadores, quienes por medio de las correlaciones no paramétricas de Spearman encuentran valores entre 0,49 y 0,97, mostrando altos niveles de significación en todos los casos (Rincón y Hederich, 2012). Los resultados obtenidos son categorizados en tres niveles de acuerdo al desempeño de los participantes: independientes o de mejor resultado (superior a 15 puntos), intermedio, o en la media del grupo (9 a 14 puntos), y sensibles, o los resultados obtenidos más bajos (por debajo de 8 puntos) (Rincón y Hederich, 2012). En el post-test se encuentran diferencias significativas entre ambos métodos, para seis de los ocho indicadores evaluados (Rincón y Hederich, 2012). Los que no mostraron estas diferencias significativas fueron el uso de grafías convencionales y el uso de reglas de combinación (Rincón y Hederich, 2012). Las diferencias estuvieron a favor del método global y el método silábico si bien, ayuda a quienes están en nivel independiente e intermedio, pero no lo hace para quienes clasifican en “sensibles”, y los deja en notoria desventaja (Rincón y Hederich, 2012). Muestran también una clara ventaja del método global en el conocimiento semántico, sintáctico, lexical y pragmático (Rincón y Hederich, 2012). La investigación sostiene que el método global por su parte muestra mejores resultados en el estudio y en gran parte de los indicadores, por encima de los del método silábico (Rincón y Hederich, 2012). Principalmente, las debilidades del estudio son cuatro

situaciones que pueden afectar: a. Fue realizado en instituciones educativas diferentes, y existe un aprendizaje previo de la lectoescritura, por lo que no pueden estar nivelados ambos grupos; b. existen dos grupos a prueba pero no un grupo control; c. Se hace mención del registro de niños y niñas pero no las edades para ambos grupos; d. Por último, no se puede dilucidar si existe un efecto en la intervención por uno u otro método, ya que del todo no es claro cuál es la aplicación de cada método en el estudio (Rincón y Hederich, 2012). Por ende se puede concluir que, la variable extraña del sesgo del investigador se contrarresta con varios evaluadores, sin embargo, la variable de la educación en ambas instituciones no queda del todo clara, incluso con el entrenamiento realizado por los profesores titulares (Rincón y Hederich, 2012). Por su parte el estudio señala diferencias significativas del método global sobre el silábico y menciona posibles explicaciones a tales resultados, los cuales se convierten interesantes para posteriores estudios e investigaciones (Rincón y Hederich, 2012).

Herrera, Defior, y Lorenzo (2007) investigaron el entrenamiento en conciencia fonológica a través de programas que incluyen actividades musicales. Para esto ellos evaluaron la eficacia del entrenamiento en la conciencia fonológica (CF) y el entrenamiento de la conciencia fonológica y música en niños de lengua materna español y tamazight. La lengua en la que se enseñó a escribir y leer en los colegios fue el español, por tanto los niños de lengua materna tamazight debían aprender a leer y escribir en español. Por ser el tamazight una lengua con códigos diferentes al español, se considera que los niños con esta lengua materna tienen más fracaso escolar ya que deben aprender el español como una segunda lengua. Los autores realizaron un estudio longitudinal con un diseño experimental con pre-test y post-test, realizado durante dos años con tres grupos de comparación, dos de

intervención y uno de control, asignados al azar. Para dicho estudio, la muestra estuvo conformada por 97 niños (53 niños y 44 niñas) de segundo año escolar del segundo ciclo infantil, pertenecientes a dos colegios públicos de la ciudad Autónoma de Melilla; de estos 45 tenían como lengua materna el español y 52 tenían el tamazight. Los niños se distribuyeron entre grupos de forma aleatoria, procurando que en cada grupo quedaran cantidades similares de niños con lengua materna español y con lengua materna tamazight.

El grupo 1 estuvo conformado por 34 niños, 14 de español y 20 de tamazight, instruidos solo en CF, realizando actividades de rimas, sílabas y fonemas, además de aprender las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF).

El grupo 2 estuvo conformado por 32 niños, 15 de español y 17 tamazight, instruidos en CF y música, realizando actividades con las mismas palabras del grupo anterior pero mediante el uso de canciones infantiles, también aprendieron sobre RCGF pero solo en letras mayúsculas.

El grupo Control estuvo conformado por 31 niños, 16 de español y 15 de tamazight, realizaban actividades relacionados a juegos numéricos. Estas actividades las realizaban tanto en el salón de clases como en el patio.

En cuanto a los resultados, los autores inicialmente analizaron lo encontrado en la prueba de Vocabulario y de Inteligencia en la fase de pre-test en relación a los dos grupos experimentales y a la lengua del niño, encontrándose que no existían diferencias significativas en relación al grupo, pero sí a la lengua materna en la tarea de vocabulario, teniendo un menor desempeño los hablantes de tamazight. En cuanto a las 3 pruebas de conciencia fonológica (rimas, segmentación silábica y clasificación de palabras por su sonido inicial), no se encontraron diferencias significativas relacionadas con el grupo ni con la lengua materna; sin embargo, en el post-test 2 y 3 sí se encontró diferencias en las tres

pruebas, mostrando mejor ejecución los dos grupos experimentales. En la prueba de rimas, la ejecución del grupo experimental 2 fue superior a la del grupo 1. También se encontraron diferencias significativas en la prueba de clasificación de palabras por su sonido inicial, mostrando más bajo desempeño los niños de habla tamazight en el grupo control. En los post-test 2 y 3, el desempeño fue superior en los grupos experimentales, no encontrándose diferencias significativas en relación a la lengua materna.

En cuanto a la prueba de segmentación silábica, se encontraron diferencias significativas tanto el post-test 2 y 3, siendo superior el grupo experimental 1 sobre el control. Así mismo, en la prueba de clasificación por sonido inicial, se encontraron diferencias significativas en relación al grupo difiriendo el 1 y 2 del control; sin embargo, en el post-test 2 se encontró que el grupo 1 tuvo mejor desempeño que el grupo 2.

En las pruebas de memoria verbal a corto plazo se realizó el mismo análisis y se encontró que en el pre-test no había diferencias entre grupos en las pruebas de repetición de pseudopalabras, repetición de dígitos y velocidad de denominación; sin embargo, en cuanto a la lengua si se encontraron diferencias en cuanto a repetición de dígitos y velocidad de denominación. En el post-test 1 en la prueba de repetición de dígitos y velocidad de denominación se encontró que los dos grupos experimentales mostraron desempeño superior al control, también se encontró que los niños de lengua Español tuvieron mejor desempeño en la velocidad de denominación. En la prueba de repetición de pseudopalabras, en el post-test 3 sí se encontraron diferencias en relación al grupo, mostrando mejor desempeño el grupo experimental 1 y 2. En la prueba de repetición de dígitos, en el post-test 2 y 3 se hallaron diferencias significativas en cuanto al grupo, ya que el control estuvo

por debajo de los otros experimentales. En la velocidad de palabras los niños de lengua materna español denominaban más rápido que los del tamazight.

En relación al conocimiento pre-lector se encontró que en el pre-test los 3 grupos estaban en el mismo nivel de poder nombrar la letra o el sonido correspondiente a las letras mayúsculas y minúsculas. Las diferencias se encontraron en la prueba de lectura de letras minúsculas de los niños de lengua tamazight, en las mayúsculas los tres grupos estaban iguales. En el post-test las diferencias fueron significativas tanto para letras mayúsculas y minúsculas, mostrando mejor desempeño ambos grupos experimentales, así mismo los niños de la lengua tamazight mostraron menor desempeño en el conocimiento de letras minúsculas.

En el segundo año en los post-test 2 y 3 el desempeño del grupo control frente a los otros dos fue inferior en la lectura de letras mayúsculas, además los niños de tamazight de este grupo mostraron un conocimiento significativamente inferior en letras mayúsculas. De acuerdo a estos resultados, los autores comprueban que la intervención es eficaz para mejorar la conciencia fonológica, independientemente de la lengua que hable el niño. Después de finalizar el primer año los niños del grupo control de habla tamazight mostraron un menor desempeño en la prueba. En cuanto al grupo control en la prueba de clasificación de palabras por su sonido inicial, esto puede ser debido a que la lengua de ellos difiere a la lengua inicial de escolarización lo que puede generar dificultades en el desarrollo de la conciencia fonológica inicial. También se encontró que la intervención en conciencia fonológica con música solo fue superior en la prueba de rimas.

Así, también en la prueba de repetición de dígitos, los niños de los grupos experimentales mostraban mejores resultados que los del grupo control, un factor que pudo intervenir en mejorar este aspecto es que ambos grupos en cada sesión tenían que trabajar con palabras que debían mantener en su memoria verbal a corto plazo, lo que implica mejoras en la memoria de material significativo, ya que no se vio lo mismo en relación con la repetición de pseudopalabras. El uso de ambos programas mejoró también el acceso a la información, permitiendo que la velocidad de denominación fuera mejor en los grupos experimentales. Aunque los autores del estudio comprueban que la intervención es eficaz, es un estudio que presenta debilidades relacionadas con el hecho de que las muestras en cada grupo no fueron iguales tanto para niños del lenguaje tamazight como español, así como tampoco se mostró igualdad en el número de niños y niñas en los tres grupos, además no hay equivalencia inicial en la prueba de vocabulario, repetición de dígitos, velocidad de denominación y conocimiento de minúsculas entre niños de diferentes lenguas maternas.

Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2009) también investigaron sobre el tema, específicamente sobre las llamadas prácticas universales tales como lectura de cuentos, conocimiento ortográfico, ambiente impreso, relaciones orientadas hacia el alfabetismo y compromiso familiar, y experimentales tales como conciencia fonológica, aumento del vocabulario e intervención en niños que presentan bajos desempeños en el lenguaje receptivo y expresivo, relacionadas con el alfabetismo emergente. Ellos hicieron una comparación entre dichas prácticas, buscando evidencia referente a la ventaja del uso de éstas en el alfabetismo inicial. Para dicha investigación ellos acudieron a un estudio cuasiexperimental con la participación de cuatro grupos, uno control y tres experimentales, que ya estaban establecidos previamente. La muestra estuvo conformada por 126 niños y

niñas de educación preescolar, pertenecientes a 4 jardines sociales de Bogotá de estrato socioeconómico 1 y 2. Los 4 grupos se eligieron al azar en los jardines teniendo en cuenta que los niños tuvieran entre 4 años y 4 años y 9 meses de edad. A cada grupo se le asignó de forma aleatoria una de las 4 condiciones experimentales que fueron 1. Conciencia fonológica y aumento vocabulario; 2. Practicas universales; Conciencia fonológica, aumento de vocabulario, practicas universales e intervención en grupo pequeño (3); y 4. Control. Los padres y maestros también proveyeron datos mediante cuestionarios, fueron 105 padres y cuatro maestros.

Después de la aplicación de los instrumentos, los autores hicieron un análisis para la prueba de hábitos del hogar, instrumentos aplicados a los docentes y los instrumentos aplicados a los niños. En cuanto a los instrumentos de los docentes, se evaluó la relación de cordialidad, relación de dependencia y relación de conflicto. No se encontraron diferencias significativas entre los grupos, excepto por el grupo 1 que mostró tendencia a tener una relación conflictiva con la profesora. En cuanto a la intervención en niños en el pre-test se encontró que los grupos mostraban diferencias relacionadas al alfabetismo. En general los resultados muestran que las prácticas del grupo 3 tienen efecto positivo en el aprendizaje de lectura, así como las prácticas universales en el grupo 2 se destacaron también. Los grupos experimentales mostraron aumento en las habilidades alfabéticas frente al grupo control que no mostró mejoría, también se encontró que, en general, el grupo 3 estuvo superior a los otros grupos. De hecho, en las evaluaciones de discriminación de rimas, segmentación de silabas, discriminación inicial, combinación de silabas, grafemas-consonantes, pretérito perfecto, nivel de semántica y comprensión auditiva, el grupo 3 mostró puntajes superiores al de sus compañeros. Estos resultados permiten concluir que los programas que promueven el alfabetismo emergente tienen relación en el éxito del aprendizaje de la

lectura. Especialmente se comprobó que los niños que participaron en el grupo 3 mostraron mejorías en las habilidades, lo que permite concluir que las prácticas universales combinadas con actividades que mejoran la conciencia fonológica, el conocimiento de nuevo vocabulario y el trabajo en grupos pequeños, son efectivas en el aprendizaje de la lectura. También se encontró que el grupo 2 fue el segundo en mostrar mejores resultados en cuanto al aprendizaje de la lectura; sin embargo, se encontró que los 4 grupos tanto en el pre-test como en el post-test mostraron bajo desempeño en la conciencia fonológica y en conocimiento de sonido de letras, además, se halló que los niños del grupo 1 mostraron más bajos desempeños tanto el pre-test y el post-test. Esto puede ser debido a problemáticas intrafamiliares reportadas por los profesores de dichos niños, mientras que el grupo 2 mostro mejor puntaje tanto el pre-test como en el post-test en el conocimiento del nombre y la forma de las letras. Finalmente, el grupo control no mostró grandes cambios respecto a los grupos experimentales, debido quizás el programa pedagógico implementado por la institución.

Aunque el estudio permite comprobar la hipótesis, es un estudio que tiene ciertas debilidades tales como que la muestra no es igual en número de niños y niñas, pues el estudio contó con 57 niñas y 69 niños, además, los niños del grupo 2 comenzaron su participación mostrando superioridad en el desempeño del conocimiento de letras y número y terminaron el estudio también con puntajes superiores, entonces no es claro si se debió a la intervención o al hecho de que empezaron diferentes a los otros grupos, ya que inicialmente hubo diferencias entre grupos respecto a los hábitos de lectura en el hogar, específicamente en el grupo de los niños.

Por su lado, Sánchez, Castejón y Ruiz (2002) realizaron una investigación sobre un programa de habilidades psicolingüísticas, buscando evaluar las mejoras en habilidades

psicolingüísticas producidas en los participantes, y comprobar que dichas mejoras permiten el acceso a la lecto-escritura, para esta investigación realizaron un estudio longitudinal, cuasiexperimental mixto, en el que un factor está constituido por la variable pre-test y post-test y el segundo factor está constituido por el grupo experimental y control. El grupo experimental realizó tareas de comprensión auditiva y visual; asociación auditiva y visual; memoria auditiva y visual; expresión verbal y motora; e integración visual y auditiva. El grupo control realizó tareas de memoria, atención, discriminación auditiva, discriminación visual, coordinación perceptivo-motriz y expresión verbal.

La muestra que usaron los autores, estuvo conformada por 39 estudiantes de Segundo Ciclo de Educación Infantil de dos instituciones de diferentes pueblos de la región de Murcia, España. Todos los participantes tenían características similares en cuanto al nivel socio-cultural (medio), y dentro de los grupos la proporción de niños de zonas con transporte escolar, niños de minorías étnicas y con necesidades especiales de aprendizaje fue igualada.

Se aplicó la prueba *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities* (I.T.P.A), prueba que evalúa las funciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de comunicación, la prueba evalúa tres dimensiones cognitivas que son: A) canales de comunicación (visual y auditivo); B) procesos psicolingüísticos (proceso receptivo: comprensión visual y auditiva; proceso de asociación: visual y auditiva; y proceso expresivo: expresión verbal y motora); y C) niveles de organización (nivel automático: integración gramatical, integración auditiva, memoria secuencial auditiva y memoria secuencial visomotora; nivel representativo: es la suma de los tres procesos psicolingüísticos, y la asociación de los siguientes tres factores: A) procesos psicolingüísticos, B) niveles de organización, y C) canales de comunicación. Los autores realizaron tres mediciones encontrando que en cuanto a los procesos

psicolingüísticos, hay un efecto moderado de los tres procesos entre los grupos e intrasujetos. Respecto a los procesos receptivos no se observa diferencia significativa entre los grupos en el pre-test, sin embargo en la evaluación media y final se observa una mejora significativa en el grupo experimental, aunque el grupo control también muestra una mejora, ésta es mayor para el grupo experimental. Respecto a los procesos organizativos se observó una diferencia a favor del grupo control en el pre-test, sin embargo, a partir de la evaluación media, se observa que el grupo experimental supera al control, finalmente, en cuanto a los procesos organizativos no se halló diferencia entre grupos en el pre-test pero si se halló diferencia significativa en el post-test a favor del grupo experimental.

En cuanto a los niveles de organización, en el representativo se observa un efecto tanto del grupo, como del momento de evaluación y la interacción de los dos, así pues el grupo experimental supera al grupo control a partir de la evaluación media y hasta el final donde siguió siendo significativamente mayor, para el nivel de integración el grupo experimental fue superior desde el inicio de la evaluación y siguió haciéndose significativa a lo largo del estudio. En cuanto a la memoria secuencial no hubo diferencias significativas al principio del estudio pero si hubo mejoras por parte de ambos grupos a lo largo del estudio.

En cuanto a los canales de comunicación, en el visual se vio que hubo un efecto significativo de la interacción de grupos pues desde el inicio del estudio hasta el final hubo diferencias entre estos. En cuanto al canal auditivo hubo efecto de la interacción de grupos y del momento de aplicación, mostrándose una diferencia significativa a favor del grupo experimental desde el inicio hasta el final del estudio.

Finalmente, se aplicó una prueba de evaluación de niveles iniciales de lecto-escritura al final del estudio, después de las intervenciones hechas. El grupo experimental supera al grupo control en algunas variables de manera significativa, y aun cuando en algunas variables no hubo diferencias significativas, el grupo experimental siguió siendo superior al control. Las diferencias significativas se presentan en las pruebas de lectura de grafemas en minúsculas, lectura de grafemas en mayúsculas, lectura de pseudopalabras, y en el total de la prueba de lectura. En cuanto a la evaluación de escritura, el grupo experimental también superó al grupo control, en las pruebas de copia de frases, dictado de letras, dictado de sílabas, dictado de palabras no familiares, dictado de pseudopalabras, dictado de sintagmas, dictado de frases, escritura de frases, y en el total de las subpruebas de la prueba de escritura.

Estos resultados permiten la conclusión que el grupo experimental muestra mejor desempeño que el grupo control, esto a consecuencia del programa de habilidades psicolingüísticas. En cuanto al proceso receptivo, a pesar de que en el pre-test los puntajes fueron similares para ambos grupos, después hubo una mejoría a favor del grupo experimental, esto debido quizás a que el programa de desarrollo de habilidades contenía tareas de comprensión auditiva y visual, permitiendo que los niños del grupo experimental mejoraran en este aspecto. En cuanto a los procesos psicolingüísticos y de acuerdo a lo obtenido por el grupo experimental en la prueba de evaluación de habilidades de lecto-escritura se puede decir que la capacidad de comprender signos lingüísticos se debe al conocimiento del lenguaje y al conocimiento general del mundo.

En cuanto a los niveles de organización, en las pruebas del nivel representativo se vio como los participantes del grupo experimental mostraron mejor desempeño en la representación simbólica y el manejo interno de los símbolos.

Finalmente, en cuanto a los canales de comunicación se encontró que desde el pre-test el grupo experimental mostro mejor desempeño que el grupo control y en cuanto al canal auditivo en el pre-test el grupo experimental mostró más bajo desempeño que el grupo control, sin embargo, a partir de la evaluación media el grupo experimental superó al control. De acuerdo a dichos hallazgos más lo hallado en la prueba de evaluación de habilidades de lecto-escritura, se puede concluir que el trabajar tanto con la ruta léxica como fonológica en el grupo experimental ha favorecido el acceso a la lecto-escritura

Finalmente, este estudio, como los anteriores que se han descrito, también presenta ciertas limitaciones tales como el hecho de no aclarar cómo se dividió la muestra en los grupos, no se especifica cuántos niños y niñas participaron en cada grupo. Además, en el pre-test se encontraron pruebas en las que el grupo experimental era superior al control, por tanto puede ser difícil establecer una relación directa de éxito con el entrenamiento, de hecho, en el nivel de integración e grupo experimental fue superior desde el inicio de la evaluación.

El estudio de Marder (2011) muestra una investigación realizada con el programa ECOS (Experiencias Comunicativas en Situaciones variadas de lectura y escritura - Borzone de Manrique & Marro, 1990, citado en el artículo de Marder, 2011), que es un programa de intervención que favorece las habilidades lectoescritoras en textos (Marder, 2011). Es comúnmente usado para niños mayores, por lo que se realiza una adaptación al

mismo para niños de los primeros años escolares. En el programa se realiza actividades fijas, donde se promovieron conocimientos encaminados al sistema de escritura y el funcionamiento del lenguaje escrito (Marder, 2011); y libres, que consisten en actividades lúdicas tales como lectura de cuentos, para promover lo que denominan experiencia lectora andamiada, estas actividades se comparan con el grupo control para verificar si existen mejorías en la lectoescritura (ELA - Graves, Juel y Graves, 2001, citado en Marder, 2011). Por tanto, se pretende investigar si hay diferencias significativas entre la administración o no, de la intervención específica en alfabetización temprana durante 2 años, en el proceso de alfabetización temprana en español de niños en sectores de desventaja socioeconómica y cultural de 4 a 7 años de edad (Marder, 2011). Es un estudio longitudinal, cuasiexperimental, donde se utilizan dos variables, la variable independiente que es la intervención específica en alfabetización temprana durante 2 años y el tiempo de medición (pretest/postest); y la variable dependiente que son los resultados obtenidos después de la administración o no de la intervención (Marder, 2011). Se seleccionan dos grupos de niños, un grupo experimental con 20 niños y un grupo control con 15 niños. En un inicio el grupo era de 65, pero sólo 35 de ellos terminaron las pruebas en su totalidad, 21 hombres y 14 mujeres, de estratos socioculturales bajos, con un promedio de edad de 4 años y 6 meses al inicio, y 6 años y 9 meses en la finalización del estudio. Inscritos en establecimientos públicos en Nivel inicial y Primaria, en Buenos Aires (Marder, 2011). Los criterios de selección fueron: lugar de residencia cercano a la institución, nivel educativo de los padres, y las características del contexto alfabetizador familiar según el manual Stony Brook Family Reading Survey (Piacente, Marder, Resches & Ledesma, 2006; Whitehurst, 1992, citado en Marder, 2011). Se utilizaron dos instrumentos que son: La Prueba de Lectura de Palabras y Pseudopalabras, la cual consiste en tareas diseñadas dirigidas a la medición de

las habilidades de lectura de palabras aisladas de los niños, y estudia los conocimientos de base de estas habilidades (Marder, 2011). Se divide la intervención en tiempos 0, 1, 2 y 3. En el artículo de Marder (2011), profundizan en los tiempos 2 y 3 donde se analizan las estrategias usadas por los niños, y se realiza con las etapas de adquisición de lectura realizadas por Frith (1985) y Ehri (1991, 2005) citado por Marder (2011)). El programa fue dado en 100 horas (40 horas el primer año, 60 horas en el segundo) y se administraron las pruebas de lectura de palabras y la lectura de texto en sesiones individuales en cuatro tiempos: antes de la intervención, al año, a los 2 años, y 8 meses después de terminada la intervención (Marder, 2011). Se hizo un análisis de desempeño de los niños frente a los estímulos, se calcularon estadísticos descriptivos e inferenciales, se tiene en cuenta el efecto de longitud, debido a que es un indicador de recodificación fonológica, y el efecto de lexicalidad (Marder, 2011). Los errores se tomaron en cuenta para realizar inferencias acerca de los subprocesos cognitivos y se contabilizaron los tipos de errores (Marder, 2011). Se evalúa el tipo de lectura en la prueba, teniendo en cuenta las siguientes categorías: silabeo, silabeo con síntesis, lectura fluida y lectura expresiva (Marder, 2011). Se selecciona la prueba formulada por Signorini, que consiste en 60 estímulos, de los cuales se usan 52; que son 32 palabras de diferente longitud, estructura silábica, complejidad ortográfica y familiaridad; y 20 pseudopalabras reconstruidas por la autora. La Prueba de Lectura de un texto consiste en un párrafo de 7 oraciones y 55 palabras que forma parte de un cuento leído previamente a los niños. La confiabilidad se comprueba mediante el Alfa de Cronbach que muestra índices de 0.95, 0.98, y 0,99 para palabras cortas, pseudopalabras y palabras largas respectivamente (Marder, 2011). Los resultados del estudio se presentan en los cuatro tiempos estipulados: tiempo 0 o al inicio de la prueba, tiempo 1 al primer años de la intervención, tiempo 2 al segundo año de la intervención, y tiempo 3, 8 meses después

de finalizada la intervención (Marder, 2011). En términos generales evidencian mejoras en la lectura de palabras largas y pseudopalabras con una diferencia al final de la intervención de un 33% a favor del grupo experimental (Marder, 2011). También aparece una diferencia a favor del grupo experimental en un 27% en la fluidez de leer un texto corto (Marder, 2011). Los resultados por tiempo de medición son: en el tiempo 0 se toma en cuenta la lectura de palabras cortas familiares, ya que ninguno leyó las pseudopalabras, y el desempeño fue el esperado para la edad para ambos grupos sin evidenciar diferencias significativas (Marder, 2011). En el T1 se observa una evolución marcada y diferencial en los niños del grupo experimental, tanto en lectura de palabra como de pseudopalabras, en contraste con el grupo control (Marder, 2011). En el T2, se observa un buen desempeño de los niños del Grupo Experimental con relación al otro grupo, en palabras largas, pseudopalabras de manera significativa, aparecen puntuaciones significativamente diferenciales en cuanto a todos los promedios de los ítems evaluados (Marder, 2011). En el T3, después de ocho meses de terminado el programa, se notan puntuaciones promedio significativamente diferentes en la lectura de palabras cortas, largas y pseudopalabras con respecto al grupo control. El patrón de dificultad es modificado en el grupo experimental, ya que casi obtienen el mismo puntaje en los tres listados previamente evaluado, mientras que el grupo control se les facilita más la lectura (Marder, 2011). En términos generales, la diferencia de la lectura por parte del grupo experimental fue de un 21% en palabras cortas, un 31% en palabras largas y un 33% en pseudopalabras con relación a su grupo de comparación (Marder, 2011). Al finalizar, la lectura de un texto corto obtiene un tiempo menor por parte del grupo experimental, con un promedio de 1 min y 28 seg (13 de 19 niños), mientras que el grupo control obtiene un promedio de 2 min y 17 seg, realizado sólo por 6 de 15 niños (Marder, 2011). Por ende, el estudio comparó el desempeño de ambos

grupos en la lectura de palabras familiares y no familiares, así como pseudopalabras, y comprensión de textos. En el T0, el desempeño diferencial entre ambos grupos fue similar y sólo un 1% podía leer los estímulos presentados (Marder, 2011). En el T1 hubo un progreso acelerado en la lectura de palabras cortas familiares (0 a 15%), y pseudopalabras (0 a 21,1%) por parte del grupo experimental (Marder, 2011). En el T2 éste obtiene un progreso del 49% en pseudopalabras y palabras cortas, significativamente mayor al grupo control (Marder, 2011). En el T3 se observan progresos en ambos grupos, sin embargo, las diferencias significativas entre ellos (Marder, 2011). En términos generales, el grupo experimental obtiene mejores resultados a medida que la intervención es realizada, y de manera notoria y contundente (Marder, 2011). Según el artículo, se menciona que las diferencias en ambos grupos no sólo se notan en el porcentaje cuantitativamente, sino a las estrategias observadas durante su evaluación. En su discusión relacionan su intervención con el desempeño obtenido por el grupo experimental. El programa interventivo obtiene los resultados esperados y apoya la predicción de la hipótesis en el estudio. Como debilidad, se encuentra el abandono y la deserción de la gran parte de la muestra del estudio, de la cual, no se explica un porqué.

Otro investigador es Carpio Brenes (2011), quien muestra un estudio realizado en el cual se contrasta el proceso de aprendizaje mediante las estrategias pictofónicas (estimulan un proceso dual de aprendizaje de la lectura, relacionando el grafema con su representación y el fonema con la palabra clave); junto con el método ecléctico, definido como un método integrador y conciliador de otros métodos anteriores para el aprendizaje de la lectoescritura (Carpio Brenes, 2011). Éste último, encuentra gran influencia del método global, el cual reconoce “globalmente” las palabras u oraciones para luego descomponerlas en unidades

más pequeñas (Carpio Brenes, 2011). El propósito del artículo es saber si hay diferencias significativas en los resultados obtenidos de niños de primero, mediante la comparación del uso de ambas aproximaciones (Carpio Brenes, 2011). Los autores mencionan la necesidad de satisfacer ciertas hipótesis en su estudio: Los estudiantes de primer grado que reciben las estrategias pictofónicas tendrán un mejor reconocimiento de vocales, un mejor reconocimiento de sílabas, una mejor lectura de palabras y realizarán mejor las tareas de segmentación fonética (Carpio Brenes, 2011). Se trata de un estudio cuasiexperimental, correlacional, con un diseño pre-post (Carpio Brenes, 2011). Tiene una duración de 17 semanas. Para tener en cuenta la equivalencia del número de participantes, se mira la cantidad de niños por institución (Carpio Brenes, 2011). Se asigna al azar cuál programa realiza el grupo experimental y control (Carpio Brenes, 2011). La muestra es de 333 estudiantes matriculados en febrero del 2010 para el grado de primero de la región educativa de Cartago, pertenecientes a seis instituciones educativas (Carpio Brenes, 2011). En el pretest (realizan selección de participantes) se encuentra que la muestra no presenta diferencias significativas en su conocimiento de las vocales, además de un conocimiento incompleto de la regla de correspondencia grafema-fonema, por lo que la muestra termina reducida a 216 niños (Carpio Brenes, 2011). Se reparten 98 niños en el grupo experimental y 118 en el grupo control, 107 mujeres y 109 hombres, entre 6 y 7 años (Carpio Brenes, 2011). Las condiciones que se tienen en cuenta son cercanía geográfica y características socioeconómicas similares (Carpio Brenes, 2011). Los docentes que participan en el estudio presentan niveles académicos similares (Carpio Brenes, 2011). El pretest, como se menciona, mide el conocimiento de las cinco vocales antes de entrar al estudio (Carpio Brenes, 2011). Para ello, se usan tarjetas con las vocales escritas en ellas (Carpio Brenes, 2011). El postest, realizado después de las 17 semanas, mide el reconocimiento de las letras

y sílabas por el instrumento de registro silábico del Diagnóstico Pedagógico de Lectura, Escritura y Aritmética, la cual evalúa los siguientes aspectos: nombre y sonido de las letras y dominio de las sílabas (Carpio Brenes, 2011). El grupo experimental, usa las estrategias pictofónicas durante la intervención, mientras que el grupo control usa el método ecléctico (Carpio Brenes, 2011). Después de establecer con la anterior prueba la existencia de cierto nivel de lectura, se realiza la prueba de evaluación de retraso en lectura, para comprobar si hay retraso en las habilidades lectoras; la prueba de evaluación de procesos lectores que evalúa la capacidad lectora y los procesos de la misma en niños de 6 a 9 años; y el Test de lectura y escritura en español, la cual trae subpruebas de lectura de palabras, pseudopalabras, comprensión de palabras y frases, prosodia, comprensión de textos, escritura de palabras y pseudopalabras y dos pruebas adicionales (Carpio Brenes, 2011). En cuanto los resultados del estudio, se encuentra que, en términos generales se obtuvo una mejor decodificación, un mejor desempeño en la segmentación fonética, y una mayor generalización a nuevas combinaciones silábicas por parte del grupo experimental (Carpio Brenes, 2011). El grupo experimental (estrategias pictofónicas) muestra un mejor desempeño en el reconocimiento de las vocales que el grupo control (ecléctico) (Carpio Brenes, 2011). De acuerdo al grado de dificultad de las diferentes sílabas, el grupo experimental obtuvo mejores resultados en el reconocimiento de sílabas directas (consonante+vocal) que el grupo control (Carpio Brenes, 2011). También se encuentra una mejor decodificación de sílabas del grupo experimental. En cuanto a las palabras, señalan la existencia de dos tipos de lecturas: decodificación fluida o “lectura”, y decodificación no fluida o descifrada (con errores como el silabeo o lectura vacilante) (Carpio Brenes, 2011). De acuerdo a lo anterior, el grupo experimental tuvo un mayor número de palabras descifradas que el grupo control. En cuanto a la lectura fluida, los índices fueron bajos para

ambos grupos, sin embargo, presenta una ventaja del grupo experimental sobre el control (Carpio Brenes, 2011). En la segmentación fonética el grupo experimental nuevamente muestra diferencias significativas en su desempeño a comparación del grupo control (Carpio Brenes, 2011). Como debilidades se puede encontrar la presentación en ciertos detalles. Si bien está organizado, que difiera en el resumen y dentro del artículo como estudio cuasiexperimental o experimental confunde al lector. Se menciona un procedimiento de eliminación de variables extrañas, sin embargo, no especifican por qué este funciona (Carpio Brenes, 2011). Para concluir, El estudio muestra una clara primacía por las estrategias pictofónicas usadas para el grupo experimental sobre el método ecléctico y el grupo control (Carpio Brenes, 2011). Muestran un mejor desempeño por el grupo experimental en el reconocimiento de vocales, en la decodificación de sílabas, la lectura de palabras y la segmentación fonética con respecto al grupo control (Carpio Brenes, 2011). Menciona que se debe ese mejor reconocimiento en las diferentes áreas de estudio al dominio de las reglas de correspondencia de grafema-fonema, clave para la decodificación, mientras que en el método ecléctico sucede lo contrario, ya que en muchos casos los estudiantes aprenden sólo las sílabas enseñadas y no usan estrategias generativas que les permita leer nuevos vocablos (Carpio Brenes, 2011). También se adjudica la promoción del desarrollo de la lectura por parte de las estrategias pictofónicas, lo que ayuda a una mayor facilidad en la segmentación fonética (Carpio Brenes, 2011).

### **Discusión**

El objetivo de este trabajo fue revisar la literatura para identificar los diferentes métodos de enseñanza de lecto-escritura en español y evaluar la efectividad que tienen dichos métodos en la enseñanza de la lecto-escritura. Para esto, se hizo una búsqueda de

literatura en diferentes bases de datos, seleccionando 26 artículos; 11 de ellos permitieron identificar algunos de los métodos usados para enseñar la lecto-escritura, y los otros 15 fueron estudios que han realizado diferentes autores y que permiten ver la efectividad de los diferentes métodos de enseñanza de lecto-escritura. Esto se hizo bajo la realización de diferentes tareas para medir el desempeño, tales como dictado de tres frases y de un texto con frases cortas y largas que describían una situación real; copiado de una lista de letras, sílabas cortas y palabras; lectura en voz alta de palabras y pseudopalabras; escritura de palabras y pseudopalabras dictadas; decisión léxica; nombrar, actividades de rimas, sílabas y fonemas; conciencia fonológica y aumento vocabulario; comprensión auditiva y visual; asociación auditiva y visual; memoria auditiva y visual; expresión verbal y motora; e integración visual y auditiva.

En general, se encontró que los niños instruidos bajo el método global tienden a mostrar un desempeño superior sobre los niños que realizan las tareas bajo los paradigmas de los diferentes métodos identificados en la revisión de literatura como el método sintético, el fonético, el silábico, como se muestra en los artículos de Rincón y Hederich (2008; 2012) y Carpio Brenes (2011).

Así mismo, se encontró que dependiendo de las tareas realizadas, los niños cometen algunos errores en la realización de las mismas cuando han sido instruidos con métodos sintéticos, como se observa en el artículo de Artiles (1997). El autor encontró que los niños muestran más errores fonológicos con palabras poco familiares en comparación con palabras familiares al copiar lo que se le está dictando cuando han sido instruidos con este método.

Sin embargo, en los estudios de algunos autores se encontraron excepciones a lo mencionado anteriormente. Por ejemplo, Jiménez y Rumeau (1989) encontraron que los niños que aprendieron con el método global cometían más errores en las letras que se ven parecidas. En cuanto al método silábico y fonético, se encontraron errores relacionados con el significado (mezcla de letras y silabas, errores en el orden de las letras y uniones incorrectas). También en el artículo de Jiménez y Guzmán (2003), donde se muestra que los niños que aprendían a leer por el método global, experimentaron mayores dificultades en el nombramiento de palabras y los procesos de mediación fonológica a comparación con los del método silábico.

La revisión también permitió ver que la familiaridad de las palabras juega un papel importante en el desempeño de los niños. Apoyando esta idea se encuentra el estudio de Artiles (1997) quien encontró que la familiaridad juega un papel importante tanto en la lectura como en la escritura de palabras, aunque tiende a ser más fuerte su efecto en la escritura que en la lectura. Frente al efecto de familiaridad, el autor halló que se cometen más errores de conversiones en las palabras no familiares que en las familiares, lo que puede indicar que los niños usan más la ruta léxica y no tanto la ruta no léxica o fonológica, cuando en el español por tener una ortografía transparente suele usarse más la ruta fonológica. También Jiménez, Guzmán y Artiles (1997) investigaron el método global y sintético mediante tres tareas diferentes, la tarea de decisión léxica, la tarea de nombrar y la tarea de lectura de pseudopalabras. Ellos tuvieron en cuenta como variable dependiente los tiempos para responder, y como variables independientes intrasujeto la Frecuencia Silábica Posicional (FSP), longitud y familiaridad. Como resultado se obtuvo que existe un efecto de la FSP en el reconocimiento visual de las palabras, independientemente del método de

aprendizaje de lectura empleado y de la población. La tarea de nombrar y el análisis de errores en las pseudopalabras demuestran que los métodos de lectura ejercen influencia sobre el desarrollo de los procesos subléxicos, evidenciándose que el método global produce un mayor porcentaje de errores que el método sintético en pseudopalabras con baja FSP.

Además de revisar la efectividad del método global y el efecto de la familiaridad de las palabras en el buen desempeño en la realización de diferentes tareas, se observó que el método sintético y el entrenamiento en habilidades fonológicas es importante en la enseñanza de la lecto-escritura, como se muestra en el artículo de Defior y Tudela (1994) donde se menciona que si bien existen diferentes investigaciones que muestran una relación entre el aprendizaje del sistema alfabético y las habilidades fonológicas, no se puede saber en qué orden se influyen (relación huevo o gallina). Por lo tanto, para la adquisición plantean un estudio donde ponen a prueba un entrenamiento para la adquisición de lectura y escritura, donde entrenan a los niños a discriminar fonemas para mejorar su lectura y escritura (Defior y Tudela, 1994). Se muestran unos mejores resultados y mayores habilidades desarrolladas por el método fonológico usado en el programa de entrenamiento con respecto al grupo control (Defior y Tudela, 1994). Asimismo Defior (2008), señala que el entrenamiento puede facilitar la adquisición de las habilidades de lectoescritura, esto siempre y cuando los sonidos sean tangibles mediante la representación gráfica como ocurrió en el grupo S+L que trabajó con letras de plástico. Estos resultados contrastan con lo encontrado en los otros artículos donde pone de manifiesto la superioridad del método global sobre el sintético como se menciona anteriormente.

Por otra parte, Carpio Brenes (2011) contrasta el proceso de aprendizaje mediante las estrategias pictofónicas junto con el método ecléctico, el cual tiene una gran influencia del método global, donde reconoce “globalmente” las palabras u oraciones para luego descomponerlas en unidades más pequeñas. Este estudio mostró que el grupo experimental, que utiliza las estrategias pictofónicas, tuvo un mayor número de palabras descifradas que el grupo control. En cuanto a la lectura fluida, los índices fueron bajos para ambos grupos, sin embargo, presenta una ventaja del grupo experimental sobre el control. En la segmentación fonética el grupo experimental nuevamente muestra diferencias significativas en su desempeño a comparación del grupo control.

Y por último, es importante resaltar a Marder (2011) quien muestra una investigación realizada con el programa ECOS, que consiste en una intervención que favorece las habilidades lecto-escritoras en textos. Esto se ve reflejado a través del artículo donde se muestra que el grupo experimental obtiene mejores resultados a medida que la intervención es realizada, de manera notoria y contundente.

Finalmente, es importante mencionar que aunque los resultados encontrados en los diferentes estudios permiten llegar a conclusiones sobre la efectividad de los diferentes métodos de enseñanza de lecto-escritura en español, estos estudios presentan ciertas debilidades metodológicas relacionadas al tamaño de las muestras, ya que en algunos de los estudios, las muestras iniciales no eran iguales en el número de participantes por cada grupo experimental, así como tampoco eran iguales en número de participantes por género.

La mayoría de estudios realizados fueron de tipo longitudinal; relacionado a este aspecto está el dropout y por tanto, la cantidad de participantes que terminaban el estudio

era menor a la cantidad que iniciaban, y en algunos de los estudios, las razones del abandono de los participantes no eran muy claras.

Por último, una debilidad importante encontrada en ciertos estudios, es que en el pre-test los diferentes grupos ya mostraban diferencias en el nivel de desempeño en las tareas realizadas, por lo que es difícil concluir si efectivamente las diferencias encontradas en el post-test se debieron a la efectividad de los métodos usados o simplemente se debieron a que desde un inicio el grupo era superior a los demás. Esta falta de equivalencia inicial pudo deberse al poco control sobre la asignación de los participantes a los diferentes grupos.

## Referencias

- Acosta, R. M. (2007). La enseñanza de lectura y escritura en el primer grado de primaria. *Revista electrónica UPN* (en línea). Recuperado de <http://www.upn011.edu.mx/publicaciones/revistas/UPNenlinea/0007.html>
- Alfonso Gil, S., Deaño Deaño, M., S. Almeida, L. S., Conde Rodríguez, Á. y García Señorán, M. (2012). Facilitación del conocimiento alfabético en preescolar a través del entrenamiento en codificación, grafomotricidad y lectura. *Psicothema*, 24(4), 573-580.
- Artiles, C. (1997). *Influencia de los métodos de enseñanza en el desarrollo de los procesos léxicos*. (Tesis Doctoral). Universidad de la Laguna, La Laguna, España.
- Borzzone de Manrique, A. M. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S. A.
- Carpio Brenes, M. D. (2011). Estrategias pictofónicas. Un estudio comparativo de eficacia en la enseñanza de la lectura inicial para el primer grado de educación general básica en seis escuelas públicas en Cartago, Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas de la Educación*, 11(2), 1-33.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: Una aproximación histórica*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica editorial.
- Defior, S. y Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing*, 6, 299-320.

- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-345.
- De Zubiría Samper, M. (2004). *Teoría de las seis lecturas: Cómo enseñar a leer y escribir ensayos*. Bogotá D.C., Colombia: Vega Impresos.
- Flórez, R., Restrepo, M.A. y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia de pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.
- Hudson, M.C., Försters, C.E., Rojas, C.A., Valenzuela, M.F., Riesco, P. y Ramaciotti, A. (2011). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles Educativos*, 35(140), 100-118.
- Jiménez, J.E., Guzmán, R. y Artiles, C. (1997). Efectos de la frecuencia silábica posicional en el aprendizaje de la lectura. *Cognitiva*, 9(1), 3-27.
- Jiménez, J.E. y Guzmán, R. (2003). The influence of code-oriented versus meaning-oriented approaches to reading instruction on word recognition in the Spanish language. *International Journal of Psychology*, 38(2), 65-78.
- Jimenez, J.E. y Rumeau, M.A. (1989). Writing disorders and their relationship to reading-writing methods: a longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 22(3), 195-199.
- Herrera, L., Defior, S. y Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños pre-lectores de lengua materna y española y tamazight.

- Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 39-54.
- Linuesa, M. C. y Domínguez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura: Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid, España: Pirámide.
- López, J. J. y Álvarez, J. (1991). Enseñanza de la lectura y psicología: Análisis de los “métodos” sintéticos. *Psicothema*, 3(1), 121-136.
- Marder, S. E. (2011). Resultados de un programa de alfabetización temprana desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica. *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 28(1), 159-176.
- Marquéz, J. y De la Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, 34(3), 357-370.
- Milla Lozano, F. (2001). *Actividades creativas para la lectoescritura*. México D.F, México: Alfaomega.
- Montealegre, R. y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Ramírez Leyva, E. M. (2008). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Journal Unam*, 23 (47) 161-183.
- Rincón, C. L. y Hederich, M. C. (2008). Relaciones entre aprendizaje inicial de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo. *Folios*, 28, 51-63.
- Rincón, C. L. y Hederich, M. C. (2012). Escritura inicial y estilo cognitivo. *Folios*, 35, 49-65.

Salgado, H. (2000). *Cómo enseñamos a leer y a escribir: Propuestas, reflexiones y fundamentos*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Sánchez, P.A., Castejón, J. L. y Ruiz, M.S. (2002). Influencia de un programa de desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en el acceso a la lecto-escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 189-208.

Villegas Robles, O. d. C. (1997). *Escuela y lengua escrita: Competencias que se actualizan en el aula de clase*. Bogotá D.C., Colombia: Mesa Redonda Magisterio.