

La disminución de errores como evidencia del avance en la adquisición de la lectura

Error decrease as evidence of reading acquisition improvement

María Cristina Quijano-Martínez

*Pontificia Universidad Javeriana de Cali
(Colombia)*

<https://orcid.org/0000-0003-3548-1628>

Katherine Díaz-Upegui

*Pontificia Universidad Javeriana de Cali
(Colombia)*

<https://orcid.org/0000-0001-7745-0171>

Yulia Solovieva

*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
(México)*

<https://orcid.org/0000-0002-4179-7082>

Sebastián Jiménez-Jiménez

*Pontificia Universidad Javeriana de Cali
(Colombia)*

<https://orcid.org/0000-0002-5403-7613>

Fecha de recepción:

17/10/2019

Fecha de aceptación:

31/03/2020

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Enseñanza de la lectura; métodos de lectura; rendimiento lector; dificultades en el aprendizaje; Educación Primaria.

Keywords:

Reading Instruction; Reading Programs; Reading Achievement; Learning Disabilities; Primary Education.

Correspondencia:

mcquijano@javerianacali.edu.co

Resumen

El presente estudio se propuso evaluar la eficacia del Método Invariante para la Enseñanza de la Lectura, analizando los tipos de error que mejoran o permanecen después de la aplicación del método. Se conformó una muestra de 54 niños de segundo grado de primaria divididos en dos grupos: un grupo control de 28 niños con un rendimiento pedagógico apropiado en lectoescritura y un grupo experimental de 26 niños con un rendimiento lector bajo. El grupo experimental fue intervenido con el Método Invariante, del cual se aplicó la primera fase durante cuatro meses; el grupo control solo recibió la instrucción que se imparte en la escuela regular. Ambos grupos fueron evaluados con la prueba Verificación del Éxito Escolar, que se aplicó en dos momentos: uno previo y otro posterior a la intervención. Los resultados muestran mejoría en el desempeño lector por reducción de los errores presentes en la lectura, poniendo en evidencia la eficacia del Método como apoyo para la enseñanza de la lectura en los niños con bajo rendimiento lector, a través del fortalecimiento de las premisas del proceso lecto-escritor, tales como conciencia fonética y fonológica, codificación simbólica y producción creativa de palabras orales.

Abstract

The aim of the present study was to evaluate the effectiveness of the *Método Invariante para la Enseñanza de la Lectura*, analyzing the types of errors that improve or remain after the application of the method. 54 children from second-grade of primary school were divided into a control group of 28 children with appropriate performance in literacy and an experimental group of 26 children with low reading performance. The experimental group was intervened with the *Método Invariante*. The first stage of the Method was applied for four months; the control group only received the reading training that takes place in the school. Both groups were evaluated with the Protocol for Assessment of School Success, which was applied in two moments: one before and one after the intervention. The results showed improvement in reading performance and reduction of errors in reading, which demonstrates the effectiveness of the *Método Invariante* as alternative proposal for teaching of reading in children with low reading performance, through of the strengthening of the phonemic and phonological awareness, symbolic codification and creative production of oral words.

Quijano-Martínez, M. C., Solovieva, Y., Díaz-Upegui, K., & Jiménez-Jiménez, S. (2020). La disminución de errores como evidencia del avance en la adquisición de la lectura. *Ocnos*, 19 (2), 69-80.

https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2184

Introducción

La adquisición y consolidación de la lectura se ven afectadas por fallas en el desarrollo de la conciencia fonológica (Barba, 2013; González, Cuetos Vilar y Uceira, 2015; Mejía-De-Eslava y Eslava-Cobos, 2009; Montealegre y Forero, 2015). Esta conciencia permite reconocer rimas, identificar sonidos iniciales y finales en las palabras, fraccionarlas en sílabas, etc., identificando los fonemas y reconociendo los grafemas que la conforman. Según Bravo (2006), las dificultades para identificar el significado de las palabras y las reglas ortográficas suelen estar asociadas a dificultades en la decodificación fonológica o en sustitución de letras y palabras

Londoño-Muñoz, Jiménez-Jiménez, González-Alexander y Solovieva (2016) encontraron que los niños con alto y bajo desempeño lector presentaban errores de sustitución fonemática en lectura de sílabas, adición en lectura de palabras y adiciones y sustituciones semánticas en lectura de textos, asociados al proceso de consolidación de la conciencia fonológica en la relación grafema-fonema. En otros estudios se ha concluido que hay mejores desempeños en lectura, cuando hay una mayor generalización de la estructura fonológica, es decir, la capacidad de los niños para analizar los sonidos en cualquier palabra del idioma español, inclusive en palabras complejas y poco conocidas; se trata de una acción psicológica generalizada y no de un entrenamiento o un hábito aislado para determinar sonidos solo en algunas palabras. Esta capacidad, mejora la conciencia fonológica y garantiza mejor la comprensión del sentido y significado de las palabras leídas, posibilitando la codificación de las palabras y su representación simbólica en los esquemas materializados que marcan cada componente fonológico (Solovieva, Torrado y Quintanar, 2018).

Al revisar la literatura, existe una diversidad de programas y estrategias para mejorar las dificultades en la lectura: cuadernos de actividades para el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura ALE 2 (Cuetos y Gónzales, 2008) con actividades

de conciencia fonológica y de velocidad de denominación, lectura de letras, sílabas y palabras en otro idioma, lectura y escritura de palabras, proceso de planificación de la escritura y actividades de comprensión de textos.;el programa 'Leer en un clic' para la enseñanza de la lectoescritura, sobre textos, frases, palabras y fonemas (Cuetos y García, 2012) y el programa ECONFO: Entrenamiento en Conciencia Fonológica (Fávila-Figueroa, Jiménez-Licon, Valencia-Cruz, Juárez-Lugo y Juárez-López, 2016) enfocado en el desarrollo de las habilidades de análisis y síntesis fonológica que trabaja con actividades audio-visuales y con láminas de dibujo, letras y palabras escritas. Cadavid-Ruiz, Quijano-Martínez, Tenorio y Rosas (2014) realizaron una intervención con palabras que implicaban una variedad de combinaciones entre consonantes y vocales mediante rimas, segmentación de fonemas y creación de nuevas palabras con el cambio de fonemas, mostrando una mejoría inmediata en el rendimiento lector con resultados a largo plazo. Hernández-Valle y Jiménez (2001) manejaron diferentes combinaciones de vocales y consonantes para mejorar los procesos fonológicos y la habilidad de decodificación. Fávila y Seda (2010) entrenaron a niños con retraso lector en habilidades lectoras y conciencia fonológica con actividades de segmentación, síntesis y análisis de letras y palabras, obteniendo resultados favorables a nivel fonológico y mejoría en dificultades de lectura. Se encontró que el entrenamiento centrado solo en conciencia fonológica o en combinación con las habilidades lectoras resulta efectivo en ambos casos. Escotto (2014) realizó actividades fonoarticulatorias, de conciencia fonológica y visopráxicas obteniendo mejoría en el aprendizaje de la lectoescritura.

La mayoría de estos estudios fortalecen la conciencia fonológica para mejorar la habilidad lectora y están orientados a intervenir cuando ya se ha presentado la dificultad. Todos los programas reportan progresos favorables en la conciencia fonológica, en las habilidades fonológicas y en el desempeño lector (Torrado, Solovieva y Quintanar, 2018). Todos los programas de corrección de las dificultades en lectura inicial incluyen el trabajo sobre la conciencia fonológica.

Tabla 1
 Etapas del Método Invariante para la enseñanza de la Lectura

Etapas	Tareas
1. Análisis fonético de las palabras	Se trabaja la acción de la pronunciación, saber que es una palabra y cómo está compuesta por sonidos.
2. Análisis fonético materializado	Representación materializada del esquema de las palabras con la marcación de sonidos y sus tipos. Ejemplo: esquema materializado de la palabra cuna.
	
3. Análisis fonético en el plano perceptivo	Representación del esquema de la palabra, ejemplo: esquema de la palabra cuna, en esta fase, se inicia con la representación de los sonidos con fichas, rojas para las vocales y blancas para las consonantes.
	
4. Análisis verbal de la estructura de la palabra	
5. Letras que determina sonidos vocales	Plano materializado, perceptivo y verbal.
6. Letras que determinan sonidos consonantes	Letras con correspondencia única, letras r y rr, n y ñ, letras que no tienen correspondencia única con sonidos.
7. Paso a la lectura	Paso al plano verbal, en el que se realiza un análisis verbal de las palabras sin el uso de los esquemas, introducción a la ortografía.

Solovieva y Quintanar (2016) proponen el Método Invariante para la Enseñanza de la Lectura, basado en el método propuesto por Elkonin en 1989 (para el idioma ruso). Este método se ha usado en la enseñanza regular y se ha demostrado que los niños logran mejores resultados en el proceso lecto-escritor, tales como: no presentan errores espaciales en la hoja, ni errores de omisión, sustitución en la lectura y la escritura, no presentan silabeo, leen las palabras completas desde el inicio mismo, comprenden mejor el sentido de los textos, leen textos con adecuada entonación y pausas, cometen menos errores ortográficos (Solovieva, Torrado y Quintanar, 2019; Torrado, Solovieva, Quintanar, 2018). El método busca favorecer la adquisición de la conciencia fonológica, forma-

ción de la habilidad para codificación y decodificación de palabras en esquemas simbólicos materializados, diferenciación de los elementos lingüísticos y trabajo con producción creativa de diversos tipos de palabras.

Este Método se realiza en siete etapas, como se describe en la tabla 1.

Un diferenciador del Método es que tiene en cuenta el desarrollo intelectual de los niños planteado por Galperin (1987) y Solovieva (2004), incluyendo el trabajo desde las etapas de las acciones mentales: material, materializado, perceptivo y verbal. El Método inicia en el plano materializado, en el cual los niños trabajan con esquemas externos de palabras. Los esquemas

representan tiras de cartón, en las que la cantidad de celdas representa la cantidad de sonidos en palabras orales. Con fichas blancas, el niño señala la posición de cada sonido en esquemas de palabras, posteriormente se incluyen fichas de colores para señalar y diferenciar el lugar de cada vocal y consonante en palabras.

En trabajos anteriores se ha mostrado la efectividad del método en grupos de niños sin dificultades. Todos los niños que aprenden de acuerdo al método demuestran menos errores en el proceso de la lectura y la escritura en comparación con niños que aprenden con otros métodos (Torrado, Solovieva y Quintanar, 2018).

El presente estudio buscó conocer la eficacia de la aplicación de la primera etapa del Método para la Enseñanza de la Lectura (Solovieva y Quintanar, 2016) en un grupo de niños escolares colombianos con bajo rendimiento en lengua castellana. Para determinar la eficacia, se analizaron los tipos de errores en la lectura antes y después de la intervención. En ningún estudio anterior se ha utilizado el método invariante y su etapa materializada para grupos de niños con bajo rendimiento lector de sustrato social bajo.

Método

Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo, cuasi-experimental, con un grupo control. Se tomaron dos medidas, una línea de base y una posterior a la intervención. La selección y asignación de los participantes a los dos grupos de evaluación fue intencional y no probabilística.

Participantes

Participaron 54 niños de entre siete y ocho años, con desarrollo normotípico, sin antecedentes clínicos neuropsicológicos y/o psiquiátricos evaluados a través de la Evaluación Neuropsicológica Infantil Breve (Solovieva y Quintanar, 2013) y la Entrevista para Síndromes Psiquiátricos en Niños y Adolescentes (ChIPS,

Fristad, Rooney, Weller y Weller, 2001). Fueron seleccionados de un establecimiento educativo oficial, de una zona vulnerable de la ciudad de Cali (Colombia), cursaban primero y segundo de educación básica primaria, grados escolares en los que la educación colombiana se centra en la enseñanza de la lectura. El grupo se dividió en dos: grupo control con 28 niños (H: 14; M: 14) que presentaban un rendimiento pedagógico apropiado en la evaluación de la lectoescritura realizada por el colegio; grupo experimental con 26 niños (H: 16; M: 10) con un rendimiento lector bajo en la misma evaluación, según la Escala de Valoración Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2009); y fue a quienes se les aplicó la intervención. Los niños asistieron al 80% de las sesiones de intervención. Se tomaron los niños del mismo grupo para evitar el sesgo de cointervenciones, es decir todos expuestos a la misma estrategia pedagógica, con la misma profesora, y en el mismo salón de clase.

Instrumentos

Para la evaluación de la lectura pre y post se empleó la Prueba de Verificación del Éxito Escolar en la Escuela Primaria (Quintanar y Solovieva, 2012), la cual analiza de manera cualitativa y descriptiva los errores que se cometen en las actividades de lectura y del lenguaje escrito (Chastinet, Morais, Solovieva y Quintanar, 2010). Solo se aplicaron las tareas correspondientes a lectura, las cuales se describen en la tabla 2.

Para calificar los tipos de error presentes en la lectura se crearon los criterios de la tabla 3. Dado que la prueba es de tipo cualitativa, se registran las ejecuciones de los niños y a partir de ella se analizan las ejecuciones correctas (sin error) e incorrectas. Los tipos de error presentes en cada subprueba fueron retomados y ajustados de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI, Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky-Solís, 2007). Para hacer la cuantificación de las ejecuciones y comparar los desempeños pre y post, se otorgó un punto cada vez que en una palabra se presentaba el error, sin importar el número de veces que éste aparecía en ella. Se consideró como error

Tabla 2
Tareas de lectura en la prueba Verificación del Éxito Escolar en la Escuela

Tarea aplicada	Descripción
Función generalizadora del lenguaje	Identificar entre dos palabras la más larga.
Lectura de palabras	Se presentan nueve palabras que debe leer.
Lectura de un texto	Leer en voz alta dos textos que se proponen en la prueba “la gallina de los huevos de oro” y “el cuervo y las palomas”.

la ausencia de respuesta (por ejemplo, no leer). Puntuaciones más altas dan cuenta de mayor presencia de errores.

Método de Intervención

Al grupo experimental se le aplicó la primera fase, acción simbólica materializada, del Método, siendo esta las tres primeras etapas de la tabla 1. Se inició con acciones materializadas para el análisis de la estructura de los sonidos que conforman las palabras, se pasó al uso de esquemas para el análisis de las palabras en un plano materializado, donde se hizo la diferenciación entre los sonidos de las vocales y de las consonantes. El trabajo en el plano materiali-

zado requiere de una construcción externa de los esquemas de palabras con ayuda de plantillas de cartón (papel) con diversa cantidad de celdas que corresponden a la cantidad de sonidos en cada palabra. Colores específicos representan a los tipos de sonidos que el niño debe identificar con la ayuda del adulto: vocales o consonantes. A nivel perceptual, los niños dibujaron los esquemas de palabras con sus elementos constituyentes (sonidos). Se involucraron palabras asociadas al contexto real del niño para facilitar su desempeño.

La aplicación del programa fue de cuatro meses y medio, con 36 sesiones, dos por semana, de hora y media de duración. El paso de una etapa

Tabla 3
Tipos de error en la lectura

Tipo de error	Descripción
Adición*	Incremento de una letra o segmento, en una palabra. Ejemplo: lee o escribe “tolodo” por “todo”. A nivel de letras, dice sílabas y no el nombre o sonido de la letra.
Traslocación*	Cambio en el orden de las letras o segmentos dentro de una palabra. Ejemplo: “disfarzó” por disfrazó.
Omisión*	Omite una letra o segmento de una palabra. Ejemplo: escribe “neve” por “nieve”.
Sustitución fonemática	Sustituye un sonido sordo por uno sonoro. Ejemplo: “peso”/”beso”
Sustitución silábica	Reemplaza una o más sílabas de una misma palabra. Ejemplo: “zapato” por “zatote”
Sustitución derivacional	Modificación de una palabra derivada. Ejemplo: “panadería” por “panadero”.
Sustitución semántica	Cambio de una palabra por otra del mismo campo semántico. Ejemplo: “cordero” por “oveja”.
Ausencia de Respuesta	No dar respuesta ante la tarea, rechazar al participación, etc.

Nota. *Errores descritos como aspectos lingüísticos de las ejecuciones de la ENI (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky-Solís, 2007).

a otra se realizó cuando todos habían consolidado la misma. Para determinar si todo el grupo había logrado consolidar el contenido de la etapa se aplicaron tareas de control. Debido a que todos los niños debían lograr desempeños exitosos en esas tareas, solo se aplicó hasta la primera fase del Método (etapa materializada).

Procedimiento

Una vez obtenida la autorización del colegio, los padres firmaron los consentimientos informados y se aplicó la evaluación de tamizaje. Posteriormente se hizo la asignación a los grupos y se aplicó la prueba de lectura. El grupo experimental participó de la aplicación del método, mientras el grupo control continuó en el proceso pedagógico regular. Se volvieron a valorar todos los niños una vez terminó la aplicación del método. La evaluación pre y post, fueron realizadas en el colegio en espacios sin interferencias medioambientales, por psicólogos y especialistas en neuropsicología infantil, que no participaron de la aplicación del Método, y que fueron capacitados en la aplicación de los instrumentos por el equipo de investigadores. El programa de intervención fue aplicado por tres psicólogos y un asesor educativo, entrenados previamente por el equipo de investigadores. Cada uno de los aplicadores tenía a su cargo entre seis y ocho niños del grupo experimental, ubicados en el mismo espacio. Semanalmente, uno de los investigadores supervisaba la aplicación del programa, para verificar que se realizara según el programa original.

Análisis de Datos

Para el análisis de los datos se usó el programa SPSS (IBM Corp., 2017) calculando los estadísticos de tendencia central, las diferencias de medianas entre grupos por medio de la prueba U de Mann-Whitney (U) no paramétrica, dado que la muestra es pequeña. Se buscó establecer si existían o no diferencias entre sus desempeños. El análisis de los resultados se basó en la identificación de los tipos de error que cometían los niños del grupo experimental y control en la evaluación pre y post.

Resultados

Los resultados obtenidos a través de la evaluación de los niños del grupo experimental, que tenían bajo rendimiento lector, evidencian una tendencia general a mejorar. El desempeño de este grupo muestra importantes avances, sin que sobrepasen los desempeños alcanzados por el grupo control, debido a que los niños del grupo control también avanzaron en la lectura. Se presentan los resultados del grupo experimental en la prueba de Verificación del Éxito Escolar, en las mediciones pre y post aplicación del Método.

En las tareas de lectura de letras, sílabas y palabras (tabla 4), el grupo experimental mejora el desempeño en la valoración post, con mayor avance en el desempeño de lectura de sílabas: pasa de una $M= 4.40$; $DE=3.09$ a una $M= 6.46$; $DE=2.04$. No obstante, la U de Mann-Whitney, establece que es el desempeño en pre y post de lectura de palabras el que resulta significativo ($U: 41.50$, $z = 2.3$, $p = 0.02$).

El análisis de los desempeños en lectura muestra los errores del grupo experimental en momentos preliminares y los cambios posteriores a la aplicación del Método (tabla 5): la ausencia de respuesta, error que se manifestó en la evaluación inicial, desaparece para la lectura de letras, palabras y textos; disminuye visiblemente en la lectura de sílabas pasa de $M= 1.71$; $DE=2.54$ a $M= 0.33$; $DE= 1.06$. En la medición post ya no se pre-

Tabla 4

Desempeños del grupo experimental en la Prueba de Verificación del Éxito Escolar pre y post intervención

	Pre M (DE)	Post M (DE)
Lectura de letras	6.53 (1.10)	7.13 (1.14)
Lectura de sílaba	4.40 (3.09)	6.46 (2.04)
Lectura de palabras	3.37 (1.56)	4.36 (0.76)
Lectura de textos (en voz alta)	36.46 (17.87)	39.03 (3.71)
Habilidad generalizadora del lenguaje	2.22 (0.97)	2.7 (0.98)

Tabla 5
Errores en los dos momentos de medición, grupo experimental

	Pre M (DE)	Post M (DE)
Errores en lectura de letras		
Ausencia de respuesta*	0.25 (0.51)	0.00 (0.00)
Adiciones	0.06 (0.45)	0.00 (0.00)
Errores en lectura de sílabas		
Ausencia de respuesta*	1.71 (2.54)	0.33 (1.06)
Omisiones	0.25 (0.57)	0.16 (0.46)
Adiciones	0.31 (0.69)	0.10 (0.30)
Translocaciones	0.28 (0.52)	0.14 (0.35)
Sustitución fonemática	0.09 (0.29)	0.33 (0.61)
Sustitución silábica	0.96 (1.14)	0.43 (0.82)
Errores en lectura de palabras		
Ausencia de respuesta*	0.15 (0.44)	0.00 (0.00)
Omisiones	0.40 (0.55)	0.10 (0.30)
Adiciones	0.93 (0.29)	0.07 (0.25)
Translocaciones	0.06 (0.24)	0.03 (0.18)
Sustitución fonemática	0.00 (0.00)	0.07 (0.25)
Sustitución silábica	1.06 (1.24)	0.33 (0.48)
Errores en lectura de textos		
Ausencia de lectura	5.59 (14.11)	0.00 (0.00)
Omisiones	0.43 (1.07)	0.60 (1.40)
Adiciones	0.28 (0.63)	0.60 (0.85)
Translocaciones	0.03 (0.18)	0.00 (0.00)
Sustitución fonemática	0.16 (0.72)	0.16 (0.46)
Sustitución silábica	0.97 (2.45)	0.73 (1.64)
Sustitución derivacional	0.03 (0.18)	0.03 (0.18)
Sustitución semántica	0.00 (0.00)	0.10 (0.40)

Nota. La ausencia de respuesta se puntúa como error cuando el niño no responde a la instrucción

sentan errores de adición en lectura de letras ni translocación en lectura de textos. Los mejores desempeños después del Método se observan en la disminución de los errores de ausencia de respuesta para la lectura de sílabas; las omisiones, adiciones, translocaciones y sustitución silábica para la lectura de sílabas y palabras, y las omisiones y sustituciones silábicas en lectura de textos.

Los errores de sustitución fonemática en lectura de sílabas y palabras presentan aumento en la frecuencia de aparición, pasa de $M= 0.09$; $DE=0.29$ a $M= 0.33$; $DE=0.61$ y de $M= 0.00$; $DE=0.00$ a $M= 0.07$; $DE=0.25$; en lectura de textos se mantiene con una $M= 0.16$; $DE=0.46$ en ambos momentos.

En los resultados del grupo control en las subpruebas de lectura en los dos momentos de medición (tabla 6) se observan mejores desempeños en la medición post (solo con la instrucción pedagógica en la escuela regular), las diferencias no son significativas dado que los resultados tienden a ser similares en ambos momentos.

La tabla 7 presenta los errores que se identificaron en la lectura del grupo control en ambos momentos de la medición. Presentó $M=0.00$ y $DE= 0.00$ en la medición pre y post para los errores de adición en lectura de letras, y ausencia de respuesta en lectura de sílabas y palabras. En esta última subprueba tampoco presentaron sustituciones fonemáticas. En lectura de textos no

Tabla 6
Desempeños del grupo control en la Prueba de Verificación del Éxito Escolar pre y post intervención

	Pre M (DE)	Post M (DE)
Lectura de letras	7.2 (0.9)	7.37 (1.04)
Lectura de sílaba	7.58 (0.73)	7.57 (0.69)
Lectura de palabras	4.62 (0.56)	4.82 (0.39)
Lectura de textos (en voz alta)	40.82 (2.03)	40.89 (1.13)
Habilidad generalizadora del lenguaje	2.90 (0.94)	3.39 (0.68)

Tabla 7
 Errores en los dos momentos de medición, grupo control

	Pre M (DE)	Post M (DE)
Errores en lectura de letras		
Ausencia de respuesta*	0.03 (0.18)	0.00 (0.00)
Errores en lectura de sílabas		
Omisiones	0.21 (0.61)	0.21 (0.42)
Adiciones	0.03 (0.18)	0.00 (0.00)
Translocaciones	0.03 (0.18)	0.00 (0.00)
Sustitución fonemática	0.69 (0.25)	0.07 (0.26)
Sustitución silábica	0.69 (0.25)	0.14 (0.36)
Errores en lectura de palabras		
Omisiones	0.1 (0.3)	0.07 (0.26)
Adiciones	0.03 (0.18)	0.00 (0.00)
Translocaciones	0.00 (0.00)	0.03 (0.19)
Sustitución silábica	0.24 (0.51)	0.11 (0.31)
Errores en lectura de textos		
Ausencia de lectura	0.07 (0.37)	0.00 (0.00)
Omisiones	0.48 (1.18)	0.21 (0.42)
Adiciones	0.17 (0.47)	0.61 (0.83)
Sustitución fonemática	0.00 (0.00)	0.07 (0.19)
Sustitución silábica	0.34 (0.77)	0.11 (0.31)
Sustitución semántica	0.03 (0.18)	0.00 (0.00)

Nota. *La ausencia de respuesta equivale a error cuando el niño no responde.

se presentaron translocaciones ni sustituciones derivacionales en ningún momento de las mediciones, por lo cual no se incluyen en la tabla 7.

La ausencia de respuesta en lectura de letras, adiciones y translocaciones en lectura de sílabas, adiciones en lectura de palabras y ausencia de lectura y sustituciones semánticas durante la lectura de textos, que se presentaban en un primer momento de medición, desaparecen en el momento post. En contraste, las translocaciones en lectura de palabras y la sustitución fonemática en lectura de textos, que no se presentaban en un primer momento, aparecieron en la medición post con $M= 0.03$; $DE=0.19$ y $M= 0.07$; $DE=0.19$

respectivamente. Los errores de adición en lectura de textos presentan un aumento pasando de $M= 0.17$; $DE=0.47$ a $M= 0.61$; $DE=0.83$

Los demás errores presentes en la medición pre, muestran una disminución en su frecuencia de aparición en la medición post. Este grupo no presenta diferencias significativas en los resultados obtenidos en las mediciones pre y post.

La prueba U de Mann-Whitney muestra que entre los grupos existen diferencias significativas en el momento pre para las subpruebas de lectura de letras ($U = 155.5$ $p = 0.0041$) y lectura de palabras ($U = 170.5$ $p = 0.0$), así como en los errores de sustitución silábica en lectura de sílabas ($U = 45$ $p = 0.21$) y sustitución silábica en lectura de palabras ($U= 95$ $p= 0.0212$). En el momento post no hay diferencias significativas entre grupos para los desempeños en lectura ni para los errores en la lectura que se identificaron.

Los resultados muestran algunos errores que presentan ambos grupos en los dos momentos de medición: omisiones y sustituciones silábicas en lectura de sílabas, palabras y textos, y sustituciones fonemáticas en lectura de sílabas. Estos errores se presentan con una disminución de aparición para el momento post en ambos grupos. Las adiciones en lectura de textos son errores que aparecen en la lectura de ambos grupos y, al contrario que los anteriores, presentan un aumento en su aparición en el momento post para los dos grupos con una $M= 0.60$; $DE=0.85$ para el grupo experimental y una $M=0.61$; $DE=0.83$ para el grupo control.

Hay errores que no presenta el grupo control en ninguno de los momentos de medición pero que sí aparecen en la lectura del grupo experimental: adiciones en lectura de letras, ausencia de respuesta en lectura de sílabas y de palabras, sustitución fonemática en lectura de palabras y translocaciones y sustituciones derivacionales en lectura de textos. Estos errores en el grupo control tuvieron una $M=0.00$ y un $DE= 0.00$ en ambos momentos de medición.

El grupo experimental alcanza los desempeños del grupo control en la ausencia de respuesta y adiciones en lectura de letras, ausencia de respuesta y translocaciones en lectura de palabras, y translocaciones en lectura de textos: en su mayoría, estos errores desaparecen en ambos grupos para el momento post, solo las translocaciones en lectura de palabras se mantienen con una $M= 0.03$; $DE=0.19$ en ambos grupos.

Discusión y Conclusiones

Es importante señalar que en este estudio se llegó únicamente a la primera etapa de trabajo con el método, es decir, a la etapa materializada de identificación de vocales y consonantes en palabras. En todos los demás estudios se ha realizado el trabajo en grupos de niños sin dificultades durante un año escolar, llevando a cabo la totalidad de las etapas del método (Solovieva, Torrado y Quintanar, 2018, 2019; Torrado, Solovieva y Quintanar, 2018). Los resultados en la medición post muestran que la intervención tiende a mejorar el desempeño del rendimiento lector en los niños con bajo rendimiento, favoreciendo la disminución de los errores de omisión, adición, translocación y sustitución silábica en la lectura de sílabas y de palabras. Disminuyen la ausencia de respuestas en lectura de sílabas y las omisiones y sustituciones silábicas en lectura de textos. Desaparecen adiciones en lectura de letras, translocaciones en lectura de textos y ausencia de respuesta en lectura de letras, palabras y textos. Los niños lograron generalizar el contenido estructural de las palabras, lo que se evidenció en mejores resultados en la tarea de comparación de las palabras por su longitud, antes y después de aplicación del Método. Se evidencia la utilidad del Método para favorecer la adquisición de la lectura de letras, sílabas y palabras (Quintanar y Solovieva, 2007; Solovieva, Torrado y Quintanar, 2018) a partir de la construcción y representación simbólica del contenido de las palabras, diferenciando la contraposición fonemática básica: vocal y consonante, que son acciones esenciales para el desarrollo lector en las fases iniciales en niños con bajo rendimiento lector.

Estos resultados coinciden con la literatura sobre la efectividad de las intervenciones centradas en la conciencia fonémica y fonológica para el desarrollo o corrección de la habilidad lectora (Axpe, Acosta y Navarro, 2012; Bizama, Arancibia y Sáez, 2011; Cadavid-Ruiz et al., 2014; Escotto, 2014; Fávila y Seda, 2010; Hernández-Valle y Jiménez, 2001; López y Guevara, 2008; Suárez, 2009). Se corroboran los planteamientos de Matute, Rosselli y Ardila (2010), cuando afirman que el desarrollo y fortalecimiento de la conciencia fonológica es fundamental para adquirir la habilidad lectora.

Además de lo anterior, el Método permitió concientizar existencia de límites de cada palabra, de la estructura de sonidos y sus variaciones de una palabra a otra, diferencias entre las palabras por tipo y orden de sonidos, y representar simbólicamente relaciones a través de acciones de codificación y decodificación. Se confirma la importancia de introducción de la función simbólica en la etapa escolar inicial para los aspectos de generalización y mediatización de la actividad intelectual del niño (Solovieva y González-Moreno, 2016). El método utilizado permite alcanzar una consciente y reflexiva identificación de la estructura fonológica de las palabras. Los niños aprenden a identificar vocales y consonantes y elaborar los esquemas de palabras con distinta ubicación de los sonidos vocales y consonantes, que permite avanzar en el proceso de generalización del análisis fonológico e identificación de límites de cada palabra y la identificación de los propios errores, facilitando la autocorrección: al darse cuenta que las palabras no caben en el esquema que se le presenta, buscan una mejor alternativa, o si le faltan sonidos buscan el correspondiente.

Los resultados en tareas de lectura de sílabas evidencian que el grupo experimental logra anticipar la compleja relación entre grafema-fonema. En nuestro estudio únicamente se aplicó la primera de las siete etapas del método: la etapa de elaboración de los esquemas materializados. A pesar de no llegar a la etapa de conversión fonema-grafema, debido al tiempo de aplicación

del Método, se evidencian menos errores en la lectura de los niños, lo cual implica una mayor precisión en la lectura tanto de letras, sílabas y palabras. Esto podría deberse al hecho de que los niños, como resultado de aplicación de la etapa inicial del Método, intentan hacer la lectura con mayor eficacia y reflexión, a pesar de que aún no han adquirido las reglas de conversión grafe-ma-fonema del castellano.

Como resultado del Método surgió la habilidad para comprender que es posible combinar los sonidos en palabras y representarlas en palabras escritas. Favoreció al adecuado manejo de sonidos, lo que disminuye la confusión entre diferentes sonidos, letras y la lectura adivinatoria (Quintanar y Solovieva, 2007), y el número de errores de sustitución y omisión, adición, translocación y sustitución silábica, pero se pueden aumentar los errores de sustitución fonológica, dado que el niño hace aproximaciones silábicas para identificar el grafe-ma hasta encontrar el correspondiente, y puede estar relacionada con el hecho de que los niños iniciaron a producir mayor cantidad de palabras en general. Antes de la aplicación del método, los niños prácticamente no lograban producir palabras, y se negaban a intentar la lectura.

Las omisiones y sustituciones silábicas en lectura de sílabas, palabras y textos son errores que en el momento post persisten en los dos grupos, con una tendencia a la disminución, y que podrían ser errores propios del proceso de adquisición. La presencia de errores de adición en lectura de letras, ausencia de respuesta en lectura de sílabas y palabras, sustituciones fonemáticas en lectura de palabras y en lectura de textos translocaciones y sustituciones derivacionales, se marcan como elementos diferenciadores entre el grupo experimental y el de control, puesto que este último no presenta estos errores en ninguno de los dos momentos de medición. Los niños que aprenden a través del Método en todas sus etapas prácticamente no presentan estos errores y la comprensión lectora de textos es significativamente mejor (Torrado, Solovieva y Quintanar, 2018).

En conclusión, este estudio evidencia la eficacia del Método en la mejoría de los procesos lectores en niños con bajo rendimiento lector, a través del fortalecimiento de los prerrequisitos iniciales que, además de la conciencia fonológica, son la función simbólica y el uso flexible del lenguaje oral. Lo anterior influye positivamente para disminuir la aparición de errores en el proceso lector, que hacen parte del proceso de adquisición y consolidación de la lectura, y en la medida que mejora la conciencia fonológica, se presentan menos, garantizando una mejor consolidación del proceso.

Solamente se reportaron los resultados de la aplicación de la primera etapa, materializada, del trabajo con el método, lo cual permite reflexionar sobre la necesidad de llevar a cabo la aplicación total del mismo en un ciclo completo escolar, que puede proporcionar resultados más estables (Torrado, Solovieva y Quintanar, 2018). Con el trabajo con el Método los niños lograron diferenciar los sonidos y sus tipos en las palabras, adquirieron flexibilidad en la producción oral, cambiando el significado de palabras, sustituyendo un sonido por el otro, se ayudaban unos a otros, y ubicaban las fichas en el espacio de cada sonido. Todo lo anterior ayuda a representar externamente la estructura interna de los sonidos en las palabras, lo cual garantizará posteriormente su interiorización y generalización.

En la literatura se establece que dos tercios de los niños que presentan dificultades corresponden a niños con dificultades psicopedagógicas; solo un tercio responden a dificultades neurológicas como la dislexia (Bravo-Valdivieso, 2016; Vellutino y Scanlon, 2002). No obstante, en muchas ocasiones, son los métodos de enseñanza los que no facilitan la consolidación de la lectura, dado que no se trabaja el tiempo suficiente para comprender la lógica interna de la estructura de la palabra, fortaleciendo la representación simbólica que implica la palabra y que es lo que facilita la generalización.

Finalmente, las limitaciones de este estudio se asocian con el tiempo de intervención y las

faltas de asistencia al programa de algunos participantes del grupo experimental, que incidieron en la aplicación del programa y en el análisis de los resultados. Igualmente, se podrían ampliar las características de la muestra para lograr comparar diferentes grupos poblacionales en relación con contextos socioeconómicos, tipos de escolaridad, y con dificultades de aprendizaje, entre otros.

Referencias

- Axpe, A., Acosta, B., & Moreno, A. (2012). Intervention strategies in Preschool students with specific language impairments. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 271-289. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.13206>.
- Barba, V. (2013). *La intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación, en educación infantil, y sus efectos en la lectoescritura* (PhD Thesis, Universidade da Coruña). <http://hdl.handle.net/2183/11541>.
- Bizama, M., Arancibia, B., & Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel de transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *ONOMÁZEIN*, 1(23), 81-103. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342012000300001>.
- Bravo, L. (2006). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.
- Bravo-Valdivieso, L. (2016). Al aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Límite, Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), 50-59. <https://www.revistalimite.cl/index.php/limite/article/view/60/175>.
- Cadavid, N., Quijano, M., Tenorio, M., & Rosas, R. (2014). El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 23-38. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.jvmh>.
- Chastinet, J., Morais, C., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2010). Propuesta de adaptación para el idioma portugués de la prueba "evolución psicológica y neuropsicológica del éxito escolar", de acuerdo con abordaje luriiano. *Revista Infancias Imágenes: Universidad de Caldas*, 9(2), 48-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3652313>.
- Cuetos, F., & García, M. (2012). *Leer en un clic*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Cuetos, F., & Gónzales, M. (2008). *ALE 2. Actividades para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Cuaderno de entrenamiento y ruleta*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Escotto, E. (2014). Intervención en la lectoescritura en una niña con dislexia. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 55-69. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.ilen>.
- Elkonin, D. B. (1989). *Obras psicológicas escogidas*. Moscú: Pedagogía.
- Fávila, A., & Seda, I. (2010). La conciencia fonológica en niños con retraso lector: efectos de una intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 399-411. <https://doi.org/10.1174/021037010792215064>.
- Fávila-Figueroa, M., Jiménez-Licona, M., Valencia-Cruz, A., Juárez-Lugo, C., & Juárez-López, S. (2016). Efectos de una intervención en conciencia fonológica sobre la lectura y la escritura. *Revista de educación y desarrollo*, 36, 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.06.001>.
- Fristad, M., Rooney, M., Weller, E., & Weller, R. (2001). *Entrevista para síndromes psiquiátricos en niños y adolescentes*. México.: Manual Moderno.
- Galperin, P. (1987). Sobre la investigación del desarrollo intelectual. En M. Shuare, & V. Davidov (Comps.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología* (125-142). Moscú: Progreso.
- González, R., Cuetos, F., Vilar, J., & Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula abierta*, 43(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.06.001>.
- Hernández-Valle, I., & Jiménez, J. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y Aprendizaje*, 24(3), 379-395. <https://doi.org/10.1174/021037001316949284>.
- Londoño-Muñoz, N., Jiménez-Jiménez, S., González-Alexander, D., & Solovieva, Y. (2016). Análisis de los errores en la lectura y en el lenguaje escrito en niños de Educación Primaria. *Ocnos*, 15(1), 97-113. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.931.

- López, A., & Guevara, I. (2008). Programa para la prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(1), 57-78. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmac/v34n1/v34n1a5.pdf>.
- Matute, E., Rosselli, M., & Ardila, A. (2010). Trastorno de la lectura. En M. Roselli, E. Matute y A. Ardila. (Eds.), *Neuropsicología del desarrollo infantil* (pp.139-160). México: Manual Moderno.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Ostrosky-Solís, F. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI*. México: Manual Moderno.
- Mejía-De-Eslava, L., & Eslava-Cobos, J. (2009). Capítulo 5. Conciencia fonológica como predictor del aprendizaje lector. En L. Quintanar Rojas, Y. Solovieva, E. Lázaro-García, M.R. Bonilla Sánchez, L. Mejía-De Eslava, J. Eslava-Cobos, & E. Flores Ramos. (Eds.), *Dificultades en el proceso lectoescritor*. (pp. 77-96). México: Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-187765.html>.
- Montealegre, R., & Forero, L. (2015). Desarrollo de la lectoescritura: Adquisición y dominio. *Acta colombiana de psicología*, 9(1), 25-40. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/410/412>.
- Quintanar, L., & Solovieva, Y. (2007). Método de formación de lectura para la corrección de dificultades en el desarrollo. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 7(2), 93-102.
- Quintanar, L., & Solovieva, Y. (2012). *Evaluación neuropsicológica en la edad escolar*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y. (2004). *El Desarrollo Intelectual y su Evaluación: una aproximación histórico-cultural*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y. (2016). *Enseñanza del lenguaje escrito*. México: Trillas.
- Solovieva, Y., & Gonzáles-Moreno C. (2016). Indicadores de la adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 64(2), 257-265. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v64n2.52995>.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2013). *Evaluación neuropsicológica infantil breve*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2016). *Enseñanza de la Lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.
- Solovieva, Y., Torrado, O., & Quintanar, L. (2018). Orientation for Initial Introduction of Written Speech in Primary School. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 24(4), 1-18. <https://doi.org/10.9734/JESBS/2018/40638>.
- Solovieva, Y., Torrado, O., & Quintanar, L. (2019). Learning of Reading and Writing in Primary School: A Method of Reflective and Conscious Analysis of Words. *Perspectives of Arts and Social Science*, 2, 80-104. <https://doi.org/10.9734/bpi/pass/v2>.
- Suárez, P. (2009). Intervención en dislexia evolutiva. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 29(2), 131-137. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(09\)70150-0](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(09)70150-0).
- Torrado O., Solovieva Y., & Quintanar L. (2018). Análisis comparativo de la adquisición del proceso lectoescritor ante distintos métodos de enseñanza. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 10(2), 11-19. https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/401/237#.
- Vellutino, F., & Scanlon, D. (2002). The interactive strategies approach to reading intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 27(4), 573-635. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00002-4](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00002-4).