



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster en Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo de Fin de Máster

**INFLUENCIA DE LA INTERVENCIÓN EN CONCIENCIA
FONOLÓGICA EN EDUCACIÓN INFANTIL COMO
REQUISITO PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA.
UN ESTUDIO PILOTO**

Presentado por

Omara Fernández Valerio

Director

Miguel Ángel Carbonero Martín

Valladolid, junio de 2018

AGRADECIMIENTOS

La construcción de este Trabajo de Fin de Máster ha sido posible gracias a varias personas que, de una forma u otra, han proporcionado unas valiosas aportaciones para que la investigación saliera a la luz.

En primer lugar, quiero agradecer a mi tutor Miguel Ángel Carbonero Martín su ayuda, consejos, comprensión y motivación transmitida durante todo el proceso de realización del trabajo.

Al colegio dónde pude llevar a cabo el estudio, sobre todo a las tutoras de las clases de segundo y tercero de Educación Infantil, que siempre estuvieron dispuestas a ayudarme en todo. Gracias por su motivación, colaboración y consejos. Siempre estaré agradecida, puesto que sin ellas no hubiese sido posible el presente trabajo. Por supuesto, gracias a todos los niños que han participado en la investigación. Sus sonrisas, sus abrazos y sus palabras de cariño lo han sido todo para no tirar la toalla. Ellos, han reafirmado mi pasión por la educación. Infinitas gracias.

Gracias a Estefanía, Melissa, Macarena, Sara, Carmen, Karen y a las Marías, mis compañeras y amigas del Máster, por aguantar mis penas y estrés y por su ayuda para resolver dudas. Este año ha sido muy complicado en todos los aspectos, pero conocerlas ha sido lo mejor.

A mis amigos de toda la vida. A Samanta, Aurelio, Diana, Alba...por su paciencia infinita y por estar siempre ahí.

A Jorge, aunque te hayas ido, has formado parte de todo esto también. Gracias por escucharme cuando más lo necesitaba y por ayudarme siempre.

A mi familia, que siempre me ha apoyado.

Por último, y en este caso, a lo más importante que tengo en mi vida. A mi padre. Por animarme para conseguir mis sueños, por sus palabras de aliento en los peores momentos, por estar a mi lado siempre, por escucharme y darme consejos, por la educación y los valores que me ha transmitido... en definitiva, gracias por absolutamente todo. Sin tí nada de esto hubiese sido posible. Gracias por enseñarme a ser la persona que soy.

RESUMEN

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes a los que se enfrentan los alumnos. Debido a esto, los maestros deben desarrollar el proceso de enseñanza de la lectura de manera cuidadosa para que ningún niño¹ tenga problemas en su adquisición. Antes de que se comience a leer, es necesario adquirir una serie de conocimientos para que el proceso de aprendizaje de la lectura se produzca de manera eficaz. Uno de esos conocimientos es la conciencia fonológica, la cual es uno de los predictores de la lectura más importantes y fiables, puesto que los niños que tengan una buena conciencia fonológica aprenderán antes a leer.

En la presente investigación, hemos llevado a cabo una intervención en conciencia fonológica en la que hemos aplicado el programa LESIFO en segundo y tercero de Educación Infantil. Antes de la intervención, se les administró a los niños una prueba para descubrir qué nivel de conocimiento poseían sobre la conciencia fonológica. Después de la intervención, se les volvió a aplicar la misma prueba para comprobar si los resultados eran mejores que los obtenidos en la prueba inicial gracias a la intervención realizada. Los resultados de los análisis efectuados, nos hacen pensar que el programa de intervención LESIFO mejora la conciencia fonológica de los alumnos del segundo y tercer curso de Educación Infantil.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil, conciencia fonológica, predictores tempranos de la lectura, aprendizaje, lectura, intervención en conciencia fonológica

¹Como norma general, con el objetivo de facilitar la fluidez de la lectura de este trabajo, se va a emplear el género masculino entendiendo que se está haciendo alusión a ambos sexos.

ABSTRACT

Reading is one of the most important learnings that students must face. Due to this reason, teachers must develop the learning process carefully for that no child as problems in their acquisition. Before children begin to read, it is necessary that they acquire a range of knowledge for that the learning process to read takes place meaningfully. Phonological awareness is one of this type of knowledge, which is one of the most important and reliable early predictors of reading, since children with a good phonological awareness will learn to read beforehand.

In the present investigation, we have carried out an intervention in phonological awareness in which we have applied the LESIFO program to children in the second and third year of childhood education. Before beginning the intervention, the children were given a test to discover what level of knowledge they had about phonological awareness. After the intervention, the same test was applied again to check if the results were better than those obtained in the first test thanks to the intervention performed. The results of the analysis made, make us think that the LESIFO intervention program improves the phonological awareness of the students of the second and third year of childhood education.

KEYWORDS

Childhood education, phonological awareness, early predictors of reading, learning, reading, intervention in phonological awareness

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
1.2. JUSTIFICACIÓN.....	2
1.3. MARCO TEÓRICO	4
1.3.1. El lenguaje oral.....	4
1.3.2. El acceso al aprendizaje de la lectura	6
1.3.3. La enseñanza de la lectura	16
1.3.4. Requisitos para aprender a leer.....	20
1.3.5. Predictores de la lectura.....	23
1.3.6. Habilidades metalingüísticas	24
1.3.7. Conciencia fonológica	26
1.4. OBJETIVOS	36
1.4.1. Objetivo general	36
1.4.2. Objetivos específicos.....	36
1.5. HIPÓTESIS.....	36
1.5.1. Hipótesis general	36
1.5.2. Subhipótesis	36
2. METODOLOGÍA	37
2.1. PARTICIPANTES	37
2.2. INSTRUMENTO	38
2.3. DISEÑO	40
2.4. PROCEDIMIENTO	41
2.4.1. Programa de intervención LESIFO.....	42
3. RESULTADOS.....	61
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	75
4.1. LIMITACIONES	77
4.2. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	79
5. REFERENCIAS.....	81
6. ANEXOS	85
ANEXO 1. PRUEBA DE CONCIENCIA FONOLÓGICA. SEGUNDO DE EDUCACIÓN INFANTIL	85

ANEXO 2. PRUEBA DE CONCIENCIA FONOLÓGICA. TERCERO DE EDUCACIÓN INFANTIL	100
ANEXO 3. FICHAS REALIZADAS EN LA PRIMERA SESIÓN DE CADA UNA DE LAS CONCIENCIAS.....	115

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Resumen del tipo de muestra investigación. Elaboración propia.	41
<i>Figura 2.</i> Hipótesis nula (H_0) e hipótesis alternativa (H_1).	63
<i>Figura 3.</i> Ejemplo de una actividad con efecto techo (identificación del fonema inicial).	78
<i>Figura 4.</i> Ejemplo de una actividad con efecto piso (omisión de la sílaba inicial).	79
<i>Figura 5.</i> Ficha 1 de conciencia léxica.	115
<i>Figura 6.</i> Ficha 2 de conciencia léxica.	115
<i>Figura 7.</i> Ficha 3 de conciencia léxica.	115
<i>Figura 8.</i> Ficha 4 de conciencia léxica.	116
<i>Figura 9.</i> Ficha 1 de conciencia silábica.	116
<i>Figura 10.</i> Ficha 2 de conciencia silábica.	116
<i>Figura 11.</i> Ficha 3 de conciencia silábica.	117
<i>Figura 12.</i> Ficha 4 de conciencia silábica.	117
<i>Figura 13.</i> Ficha 1 de conciencia fonémica.	117
<i>Figura 14.</i> Ficha 2 de conciencia fonémica.	118
<i>Figura 15.</i> Ficha 3 de conciencia fonémica.	118
<i>Figura 16.</i> Ficha 4 de conciencia fonémica.	118
<i>Figura 17.</i> Ficha 5 de conciencia fonémica.	119
<i>Figura 18.</i> Ficha 6 de conciencia fonémica.	119

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	8
<i>Etapas del aprendizaje de la lectura según el modelo de Marsh, Friedman, Welch y Desberg</i>	
Tabla 2	9
<i>Resumen del aprendizaje de la lectura según el modelo de Frith</i>	
Tabla 3	11
<i>Resumen del modelo del desarrollo del aprendizaje de la lectura según Seymour</i>	
Tabla 4	12
<i>Teoría del cifrado de Gough</i>	
Tabla 5	13

<i>Características de las etapas del modelo propuesto por Ehri</i>	
Tabla 6	18
<i>Clasificación de los métodos sintéticos o ascendentes para aprender a leer</i>	
Tabla 7	20
<i>Clasificación de los métodos analíticos o globales (descendentes) para aprender a leer</i>	
Tabla 8	31
<i>Resumen de los tipos de conciencia fonológica</i>	
Tabla 9	37
<i>Características de la muestra (sexo y curso)</i>	
Tabla 10	41
<i>Duración de la estancia en el colegio</i>	
Tabla 11	43
<i>Días en los que se realizaron las sesiones de cada conciencia</i>	
Tabla 12	45
<i>Tipo de actividades del programa de intervención LESIFO</i>	
Tabla 13	46
<i>Tareas utilizadas para medir la conciencia fonémica</i>	
Tabla 14	47
<i>Procesos cognitivos que intervienen en diversas tareas que miden el conocimiento fonológico, ordenadas de menor a mayor dificultad. Rueda (1995).</i>	
Tabla 15	61
<i>Valores estadístico-descriptivos de las variables para toda la muestra en función del curso escolar</i>	
Tabla 16	63
<i>Prueba de Wilcoxon para comparar los resultados de los alumnos en pre y post-test</i>	
Tabla 17	64
<i>Agrupaciones de las tareas dentro de cada conciencia</i>	
Tabla 18	65
<i>Consideración de cantidad</i>	
Tabla 19	65
<i>Identificación de frase bien ordenada</i>	
Tabla 20	66
<i>Omisión de palabras dentro de una frase</i>	
Tabla 21	66
<i>Adición de palabras dentro de una frase</i>	
Tabla 22	67
<i>Identificación de palabras que rimen</i>	
Tabla 23	67
<i>Identificación de sílabas iniciales</i>	
Tabla 24	68
<i>Omisión de sílabas finales</i>	
Tabla 25	68
<i>Omisión de sílabas iniciales</i>	
Tabla 26	69
<i>Recuento de sílabas dentro de palabras</i>	
Tabla 27	70

<i>Identificación de sonidos</i>	
Tabla 28	71
<i>Identificación del fonema final</i>	
Tabla 29	71
<i>Identificación del fonema inicial</i>	
Tabla 30	72
<i>Omisión del fonema final</i>	
Tabla 31	72
<i>Omisión del fonema inicial</i>	
Tabla 32	73
<i>Adicción del fonema final</i>	
Tabla 33	73
<i>Adicción del fonema inicial</i>	

1. INTRODUCCIÓN

En el presente documento mostramos el Trabajo de Fin de Máster cuyo título es: Influencia de la intervención en conciencia fonológica en Educación Infantil como requisito para el aprendizaje de la lectura. Un estudio piloto.

En este trabajo, se llevó a cabo una intervención en conciencia fonológica con alumnos de segundo y tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Antes de la misma, se suministró una prueba para conocer el nivel de conciencia fonológica que poseían los niños, y después de la intervención, se volvió a administrar la misma prueba con el fin de averiguar si los niños habían tenido mejores resultados que en la prueba inicial. Es decir, si la intervención había tenido un efecto positivo para la conciencia fonológica de cada uno de los alumnos.

Este documento está formado por varios apartados, los cuales vamos a explicar a continuación:

En el primer apartado, que es el de introducción, vamos a poder presentar el tema que vamos a tratar en varios subapartados: planteamiento del problema, justificación, marco teórico, objetivos e hipótesis. En el subapartado del marco teórico realizaremos una breve exposición de la fundamentación teórica, que creemos necesaria conocer para entender el propósito de la investigación que desarrollaremos en este trabajo.

El siguiente apartado hace referencia a la metodología utilizada en la investigación. Como nuestro estudio es de corte cuantitativo hemos dividido esta sección en varios subapartados, que son los siguientes: participantes, en el que describiremos el tipo de muestra con la que hemos trabajado; instrumento, en el que explicaremos la prueba que hemos aplicado para la recogida de datos; diseño y por último, procedimiento, en el que realizaremos una descripción de cómo se ha llevado a cabo el estudio.

En el tercer apartado presentaremos los resultados obtenidos gracias a la recogida de datos.

El cuarto apartado corresponde a la discusión y a las conclusiones del trabajo, donde también mostraremos las limitaciones del estudio y las posibles futuras líneas de investigación.

El siguiente apartado que vamos a tener es el de referencias, en el cual explicitaremos las fuentes que hemos utilizado para poder desarrollar el presente trabajo.

Y por último, nos encontraremos con el apartado de anexos. Entre otros elementos, en él se incluyen las pruebas que se aplicaron en el pre y en el pos-test.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde siempre, el aprendizaje de la lectura es un tema que preocupa a los profesionales de la educación, puesto que es uno de los aprendizajes más importantes que deben adquirir los niños. Esto es así ya que la adquisición del aprendizaje de la lectura, va a condicionar de diferentes maneras el futuro aprendizaje de los niños. Si vemos que un niño tiene dificultades en el aprendizaje de la lectura y no ponemos remedio cuanto antes, después será más complicado que esa dificultad se solucione o se limite para que en el futuro no se produzca un fracaso escolar.

Desde la etapa de Educación Infantil, ya se puede apreciar si los niños pueden tener dificultades de aprendizaje en la lectura. Antes de que los niños se inicien en este aprendizaje, es fundamental que los maestros realicen actividades sobre los predictores o prerrequisitos de la lectura para que el proceso de aprendizaje de la misma se desarrolle de una forma eficaz. ¿Y qué es un prerrequisito de lectura? Para Núñez y Santamarina (2014), " es el conjunto de condiciones previas necesarias para que se pueda iniciar y desarrollar con éxito y eficacia la enseñanza y el aprendizaje de la lectura" (p. 73).

Todos los predictores de la lectura son importantes, pero para autores como González, Cuetos, Vilar y Uceira (2015) "la conciencia fonológica es el mejor predictor del aprendizaje de la lectura, en el sentido de que los niños prelectores que obtienen mejores puntuaciones en tareas fonológicas son los que aprenden antes a leer" (p.2).

Después de la revisión de la literatura, creemos que la intervención en la conciencia fonológica es fundamental para que los niños mejoren estas habilidades, ya que si tienen unos buenos conocimientos sobre la conciencia fonológica, podemos pensar que aprenderán antes a leer y se producirá de una forma más sencilla y adecuada.

1.2. JUSTIFICACIÓN

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes para una persona, ya que gracias a ella se pueden desarrollar otros conocimientos y es clave para el éxito académico del alumnado. Además del plano académico, la lectura también tiene una especial importancia en otros ámbitos de la vida de las personas, ya que es un elemento esencial para fomentar la cultura y la imaginación de los niños. Por estos, y otros motivos, resulta evidente que exista una preocupación, por parte de los profesionales de la educación, para que el aprendizaje de la lectura se produzca de la mejor forma posible.

Durante la etapa de Educación Infantil es cuándo los niños comienzan a adquirir el aprendizaje de la lectura. Antes de que los alumnos lean, es adecuado que los maestros efectúen una serie de

actividades relacionadas con los predictores o requisitos de la lectura, puesto que los niños necesitan desarrollar unas determinadas habilidades antes de empezar a leer. Este paso tiene una gran importancia puesto que es decisivo, entre otros motivos, para evitar o descubrir posibles futuros problemas o dificultades en el aprendizaje de la lectura. Según Hernández-Valle y Jiménez (2001), cuanto mayores son los niños con dificultades en la lectura, mayor complejidad tendrá su recuperación. Por esta razón, creemos que durante la Educación Infantil se deben fomentar actividades sobre los requisitos que los niños necesitan conocer antes de aprender a leer, como lo es la conciencia fonológica. Si se realizan actividades de este tipo, creemos que la adquisición de la lectura será más sencilla, y si algún niño muestra problemas a la hora de realizar estas tareas, se debe poner especial atención en que ese niño vaya mejorando y superando sus dificultades para intentar evitar o limitar los posibles problemas en el aprendizaje de la lectura, y como consecuencia, que en el futuro no se produzca un fracaso escolar.

En nuestro Trabajo de Fin de Máster, nos hemos centrado en la conciencia fonológica, puesto que es uno de los predictores del éxito lector más importantes que conocemos. Para afirmar esta frase, nos apoyamos en autores como Herrera y Defior (2005), Suárez, García y Cuetos (2012) y Jiménez y Ortiz; Jiménez y Venegas; Aguilar, Marchena Navarro y Menacho; Feld; Gutiérrez (1995, 2004, 2011, 2014, 2017, citados en Gutiérrez, 2018), los cuales establecen que la conciencia fonológica es un factor necesario para que los prelectores puedan llegar a ser lectores eficaces. Debido a esto, la conciencia fonológica es una de las habilidades que el niño debe adquirir antes de aprender a leer, ya que deben entender que el habla puede ser segmentada en unidades más pequeñas. De esta manera, una frase puede ser dividida en palabras y una palabra en sílabas o en fonemas, siendo estos últimos las unidades más pequeñas que existen.

La conciencia fonológica está compuesta por varios niveles, pero dependiendo de las ideas de los diferentes autores, estos niveles cambian. Por ejemplo, para Defior y Serrano (2011) y González et al, (2015), la conciencia fonológica está compuesta por cuatro niveles: conciencia léxica, conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica. Por otro lado, hay otros autores como Gutiérrez (2018), que establecen que la conciencia fonológica está formada por la conciencia silábica, la conciencia intrasilábica y la conciencia fonémica.

En nuestra investigación, hemos podido llevar a cabo una intervención en la conciencia fonológica en el segundo y tercer curso de Educación Infantil, de un colegio situado en Valladolid. El programa de intervención que hemos aplicado, lo hemos diseñado nosotros mismos y le hemos dado el nombre de LESIFO, nombre que se utilizará en las sucesivas páginas (contracción de los nombres de los niveles de conciencia que hemos tratado: léxica, silábica y fonémica). Antes de comenzar las actividades del programa LESIFO, se procedió a la aplicación de una prueba ad hoc, con la que se pretendía saber el conocimiento de los niños en

todos los niveles de la conciencia fonológica. Cuando la intervención finalizó, volvimos a pasar la prueba sobre conciencia fonológica que habíamos administrado al principio, para conocer si la intervención había tenido un efecto positivo en el conocimiento en conciencia fonológica de los alumnos.

Antes de comenzar con el marco teórico, es importante aclarar el título del presente estudio: Influencia de la intervención en conciencia fonológica en Educación Infantil como requisito para el aprendizaje de la lectura. Un estudio piloto.

Hemos nombrado a la lectura en el título, ya que la conciencia fonológica es un requisito fundamental para adquirirla y es el mejor predictor del aprendizaje de la lectura según autores como Caycho (2011) y González et al., (2015), aunque no es el único. Aclaramos que en esta investigación, no se ha intervenido ni medido la lectura. Para el desarrollo de este estudio, nos apoyamos en investigaciones anteriores de autores como Arnaiz, Castejón, Ruiz y Guirao (2002), Brady, Fowler, Stone y Winburgy (1994 citados en Suárez et al., 2012) y González, Cuetos, López y Vilar (2017), que establecen que la intervención en conciencia fonológica tiene efectos positivos sobre el aprendizaje de la lectura.

1.3. MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado, se procederá a exponer brevemente la fundamentación teórica en la que se basa nuestra investigación.

1.3.1. El lenguaje oral

El lenguaje oral es un elemento que evoluciona gracias al acceso inicial a la lectura. Esto es así, ya que tiene una gran importancia el nivel de comprensión y el nivel de expresión verbal del niño, debido a que son fundamentales para el éxito escolar, desarrollo personal e integración social de las personas.

El lenguaje oral no es el único medio de comunicación que existe, pero si uno de los más importantes. Es el componente que estructura el pensamiento y que regula la personalidad, el comportamiento social y la identificación a un grupo social.

Para acceder a la lectura, el dominio del lenguaje oral es una condición básica puesto que si no se controla adecuadamente, el acceso a la lectura se puede complicar.

1.3.1.1. Relación y diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito

El lenguaje oral y el lenguaje escrito están relacionados. ¿Pero de qué manera? A continuación, explicaremos cómo están relacionados desde un punto de vista filogenético y ontogenético.

Desde el punto de vista de la evolución filogenética del lenguaje, tenemos que indicar que el primer sistema de comunicación que usan las personas es el habla. Más tarde, se inventan otros códigos llamados sistemas de representación gráfica y dentro de ellos primero se dan las manifestaciones pictográficas, las ideográficas y las alfabéticas o fonémicas. Por lo tanto, hay una transición del símbolo al signo lingüístico.

Por otro lado, en la evolución ontogenética se repite el proceso filogenético que hemos visto anteriormente. Así, la adquisición del lenguaje escrito tiene que superar varias etapas hasta llegar al signo gráfico, y son la etapa logográfica, la alfabética y la ortográfica. En la primera etapa, el niño muestra manifestaciones pictográficas, iconográficas e ideográficas, mientras que en las otras dos etapas se hace presente el signo lingüístico.

Basándonos en Arnaiz y Ruiz (2001), podemos decir que a pesar de que el lenguaje oral y el lenguaje escrito están relacionados tanto en el proceso de evolución filogenético, como en el ontogenético, tienen algunas diferencias:

- Relación entre significante y significado.

La relación entre significante y significado en el lenguaje oral es inmediata, mientras que en el lenguaje escrito no es así.

- El lenguaje escrito está constituido por signos visuales, mientras que el oral lo está por signos auditivos. Según Vigotsky (1984) "el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos".

Con esta frase entendemos que Vigotsky pensaba que aprender a leer en un sistema alfabético, significa crear un sistema de correspondencia fonema-grafema. Esta acción requiere un nivel de abstracción diferente al del lenguaje oral.

- El lenguaje oral necesita un interlocutor y el escrito no.
- El lenguaje escrito tiene es más complejo y detallado.
- El conocimiento comunicativo a través del lenguaje escrito es más abstracto.

1.3.2. El acceso al aprendizaje de la lectura

Según Rueda (1995), las teorías del desarrollo de la lectura se dividen en dos grupos dependiendo la forma de entender la evolución del aprendizaje lector. El primer grupo se denomina *Modelos Discretos*. En él nos encontramos con teorías o modelos que consideran el desarrollo de la lectura como una sucesión de fases por las que las personas deben de pasar. El segundo grupo, llamado *Modelos Continuos*, no da tanta importancia a la existencia de fases, ya que creen que no son imprescindibles para conseguir la competencia lectora.

Aunque los anteriores modelos son los más utilizados, existe un tercer grupo, los *Modelos Funcionales*.

A continuación, nos adentraremos un poco en cada modelo:

1.3.2.1. Modelos discretos o por etapas del aprendizaje de la lectura

En esta sección, explicaremos algunos de los modelos más importantes partidarios del aprendizaje de la lectura por etapas.

Marsh, Friedman, Welch y Desberg (1981, citado en Rueda, 1995) elaboraron el Modelo cognitivo de desarrollo de la lectura de cuatro fases, en el que indican que el elemento para dominar la competencia lectora es la adquisición, dominio y superación de una serie de estrategias. Frith propuso otra teoría parecida, la cual veremos más adelante, y aunque recibió bastantes críticas, fue un modelo que tuvo una gran importancia y del que surgieron nuevas propuestas.

Otros modelos que defienden el aprendizaje por etapas fueron los de Gough y Ehri. La principal aportación de Gough fue la gran importancia que dio al conocimiento fonológico, mientras que la aportación de Ehri fue dar una visión integradora de los modelos del desarrollo de la lectura.

1.3.2.3.1. Modelo cognitivo de desarrollo de la lectura en cuatro fases, propuesto por Marsh, Friedman, Welch y Desberg

Marsh et al. (1981, citado en Rueda, 1995) defienden el pensamiento del desarrollo de la lectura en fases. En su modelo establecen cuatro fases o etapas en el aprendizaje de la lectura y cada una de ellas son estrategias de aprendizaje que la persona debe adquirir, desarrollar y practicar.

La primera etapa es la llamada *sustitución lingüística*. El aprendizaje memorístico y la suposición o adivinación de palabras en función del contexto son las estrategias de esta etapa. El uso de las mismas hace que el lector pueda aprender nuevas palabras y reconocerlas con la

ayuda del contexto donde se encuentren. En base a esto, los niños empiezan a leer asociando un estímulo visual y una respuesta oral, ambos aprendidos de memoria. El estímulo visual y la respuesta oral son reconocidos de manera global, por lo que no se distinguen sus elementos. Los niños leen las palabras como logogramas, por lo que los niños sólo reconocen las palabras si se las presentan en un contexto que les sea familiar. Un ejemplo de un niño que se encuentre en esta fase sería el siguiente: el alumno reconoce su nombre escrito si está al lado de su foto, pero tiene dificultades para reconocerlo si está escrito en la pizarra.

La segunda fase sería la denominada *discriminación*. Las estrategias utilizadas por el niño vuelven a ser el aprendizaje memorístico y la suposición o adivinación. Lo que diferencia la primera fase de la segunda es que la estrategia de suposición está basada en la similitud visual entre palabras y la similitud visual entre palabras teniendo en cuenta la similitud de contextos de aparición. La suposición basada en la similitud visual hace que los niños puedan leer una palabra nueva cuando aparezca visualmente junto a otra conocida. Un ejemplo sería que si el niño conoce la palabra sol podrá leer la palabra col por semejanza. La estrategia de suposición de una palabra nueva teniendo en cuenta la similitud visual y del contexto, radica en usar la semejanza visual entre las palabras y la semejanza del contexto lingüístico en el que aparecen. Por último y como en la primera fase, la estrategia de aprendizaje memorístico se basa en el aprendizaje de palabras asociadas a la pronunciación. Por ejemplo, si se aprende la forma y la pronunciación de gato, será capaz de leer esa palabra cuando aparezca de forma escrita.

La tercera fase es la llamada *decodificación secuencial*, en la que se encuentran los niños de siete u ocho años según los autores. Las estrategias que se utilizan en esta fase son el aprendizaje memorístico de palabras y la decodificación letra por letra. Los niños aprenden las reglas de asociación grafema-fonema para poder descifrar palabras que nos les resulten familiares, siempre que estas palabras sean regulares y se ajusten a las reglas mencionadas.

Por último, la cuarta fase se llama *decodificación jerárquica*. Las estrategias utilizadas son las reglas de alto nivel y la estrategia analógica. En la primera estrategia, se producen asociaciones letra-sonido, limitadas a la pronunciación de las letras. Un ejemplo sería que la letra “g” es pronunciada como una “j” cuando va seguida de la letra “i”, como en la palabra “gitana”. Se utiliza esta estrategia cuando no se puede decodificar palabras mediante las reglas de asociación grafema-fonema porque no siguen estas reglas. La estrategia analógica surge a partir de los diez años según Marsh et al.,(1981, citado en Rueda, 1995).

Tabla 1*Etapas del aprendizaje de la lectura según el modelo de Marsh, Friedman, Welch y Desberg*

ETAPAS	ESTRATEGIAS
Sustitución lingüística	- Aprendizaje memorístico. - Suposición o adivinación de palabras en función del contexto.
Discriminación	- Aprendizaje memorístico. - Suposición o adivinación de palabras en función del contexto (diferente a la de la etapa anterior).
Decodificación secuencial	- Aprendizaje memorístico de palabras. - Decodificación letra por letra.
Decodificación jerárquica	- Reglas de alto nivel. - Estrategia analógica.

Nota. Elaboración propia basada en Marsh et al. (1981, citado en Rueda, 1995).

Este modelo da muy poca importancia al conocimiento fonológico, que es un elemento vital en el aprendizaje de la lectura. Según Rueda (1995), algunos de los autores que han destacado esto han sido Frith (1985) y Goswami y Bryant (1990).

1.3.2.3.2. Modelo del desarrollo del aprendizaje de la lectura según Uta Frith

Esta autora manifestó que los elementos de los modelos de experto pueden relacionarse con las estrategias que el niño tiene que aprender en el desarrollo del aprendizaje de la lectura. El niño sólo será un buen lector cuando maneje adecuadamente tres estrategias, nombradas igual que las fases en las que se adquieren: logográfica, alfabética y ortográfica.

Se puede decir que la estrategia logográfica y la alfabética coinciden con las estrategias de aprendizaje memorístico y de decodificación secuencial que establecieron Marsh y sus colaboradores. A continuación, veremos en qué consisten las estrategias propuestas por Frith (1985, 1989, citado en Rueda, 1995).

Con la estrategia logográfica, el niño reconoce palabras familiares de forma global, y para que esto suceda, es importante que la palabra aparezca en un contexto que no cambie. Por ejemplo, el niño reconoce la palabra “cocacola” si aparece impresa en una botella de esta marca. El niño no será capaz de diferenciar las palabras cuando el número de las mismas aumente y cuando dejen de ser visualmente distantes, como por ejemplo “lara” y “laca”.

La siguiente etapa es la alfabética, que es cuando el niño aprende el código alfabético y desarrolla el conocimiento fonológico de forma más significativa. El orden de las letras tiene especial importancia, ya que dos palabras que tengan las mismas letras, pero en diferente orden

no tendrán el mismo significado. Por esta razón, el niño tiene que ser capaz de segmentar los componentes de una palabra, conocer los fonemas de cada letra de la palabra y juntarlos para pronunciar la palabra. Cuando sea capaz de realizar esto, el niño podrá leer nuevas palabras y pseudopalabras mientras sigan las reglas de transformación grafema-fonema.

La última etapa es la ortográfica, que consiste en reconocer las palabras de forma global sin usar las reglas de asociación grafema-fonema. Según Frith, los morfemas son las unidades de conversión que se tienen que utilizar para crear palabras. Esta estrategia puede ser confundida con la logográfica, pero la diferencia se encuentra en que en la estrategia ortográfica se hace un análisis sistemático de la palabra y en la logográfica se realiza un análisis visual. También hay una diferencia entre la estrategia ortográfica y la alfabética, y es que en la primera se utilizan diferentes unidades y que no se emplean reglas de asociación grafema-fonema, sino que se utiliza la analogía.

Tabla 2

Resumen del aprendizaje de la lectura según el modelo de Frith

ETAPAS/ESTRATEGIAS	CARACTERÍSTICAS
Logográfica	- Reconoce palabras familiares de forma global en un contexto no cambiante. - Análisis visual de la palabra.
Alfabética	- El niño aprende y mejora: 1. Código alfabético. 2. Conocimiento fonológico. - Importancia del orden de las letras. - Reconoce nuevas palabras y pseudopalabras con las reglas de asociación grafema-fonema.
Ortográfica	- Reconoce palabras de forma global sin usar las reglas de asociación grafema-fonema. - Análisis sistemático de la palabra.

Nota. Elaboración propia basada en Frith (1985, 1989, citado en Rueda, 1995).

Según Frith, para comprender el cambio de una etapa a la siguiente tenemos que diferenciar dos momentos del proceso de alfabetización: el aprendizaje de la lectura y el aprendizaje de la escritura. Es importante hacer esta separación, ya que en muchas investigaciones se ha podido comprobar que no se aprende de igual manera ni al mismo tiempo a leer y a escribir.

1.3.2.3.3. Modelo del desarrollo del aprendizaje de la lectura según Seymour

Seymour (1987, 1990, citado en Rueda, 1995) elaboró un modelo muy parecido al de Frith y además lo completa, ya que incluye una explicación de cómo se procesa la información en cada etapa del desarrollo del aprendizaje de la lectura.

Para Seymour, la estrategia que domina en cada fase no desaparece al pasar a la siguiente, algo que Marsh y Frith no pensaban.

Lo primero que se hace en la lectura logográfica es reconocer la palabra mediante la estrategia de discriminación visual, gracias a la cual se reconocen las características de la palabra (tamaño, posición...) para poder identificarla. Cuando se sabe cuáles son las características más significativas de la palabra, se llega a un lexicón logográfico gracias al que se puede conocer el significado de la palabra. Una vez se conozca el significado de la palabra, se puede acceder a un lexicón fonológico, en el que conoceremos los sonidos de las letras, y a continuación, se pasará al sistema articulatorio para emitir la respuesta, en otras palabras, se producirá la lectura.

Para pasar de la lectura logográfica a la lectura alfabética es necesario aprender las reglas de correspondencia grafema-fonema y el principio alfabético tiene que estar adquirido. El modelo de procesamiento de la información de Seymour dice que la lectura alfabética empieza con el reconocimiento de los grafemas de la palabra de manera individual. Cuando esto se haya conseguido, se accede al lexicón alfabético, el cual está conectado con un procesador ortográfico y un procesador fonológico. El primer procesador es un sistema de producción de grafemas, por lo que hace que se pueda escribir la palabra. El procesador fonológico hace que los grafemas los traduzcamos en los fonemas correspondientes.

La lectura ortográfica será el último paso para que el niño lea de manera adecuada y se podrá acceder a esta etapa cuando el niño posea un léxico ortográfico. El desarrollo ortográfico depende del conocimiento fonológico adquirido durante la etapa alfabética. El conocimiento fonológico tiene importancia significativa, ya que el léxico ortográfico se organiza teniendo en cuenta el principio y la rima, las cuales son unidades intrasilábicas.

Tabla 3

Resumen del modelo del desarrollo del aprendizaje de la lectura según Seymour

ETAPAS	PASOS
Logográfica	- Reconocer palabras mediante la discriminación visual. - Reconocer características de la palabra. - Acceso al lexicón logográfico. - Conocimiento del significado de la palabra. - Acceso al lexicón fonológico. - Producción de la lectura.
Alfabética	- Aprendizaje de las reglas de correspondencia grafema-fonema y el principio alfabético. - Lectura alfabética comienza con el reconocimiento de los grafemas de la palabra de manera individual. - Acceso al lexicón alfabético.
Ortográfica	- Se accede a esta etapa cuando se maneja un lexicón ortográfico. - El léxico ortográfico depende del conocimiento fonológico adquirido en la etapa alfabética.

Nota. Elaboración propia basada en Seymour (1987, 1990, citado en Rueda, 1995).

1.3.2.3.4. Teoría del cifrado de Gough

Para Gough (1991, 1992, citado en Rueda 1995), la capacidad para analizar el lenguaje hablado es vital, es lo que llama conocimiento metalingüístico.

El aprendizaje de la lectura según este modelo tiene dos fases. La primera de ellas es denominada *claves visuales* y la segunda *cifrado*. Entre una fase y otra está el *proceso de criptanálisis*.

En la fase de *claves visuales*, los niños aprenden a diferenciar palabras por medio de claves visuales. Estas pueden ser de varios tipos, como por ejemplo un carácter gráfico, la forma total de la palabra, la extensión de la palabra, etc. Podemos decir que este momento es parecido a la fase logográfica de Frith. Se diferencian porque en la lectura por claves visuales, el contexto es menos importante que la clave visual, la cual no puede desaparecer, debido a que el niño no reconocería la palabra. Sin embargo, en la lectura logográfica, el niño se aprende una palabra entera, por lo que la reconocerá cuando aparezca en un contexto invariante.

El *cifrado* es la segunda fase en el desarrollo de la lectura según el modelo de Gough. Cuando una persona ve un texto tiene que decodificar o descifrar elementos para comprender el mensaje del mismo. Antes de entrar a explicar la fase, es necesario hacer unas pequeñas puntualizaciones

sobre el código. El código es un sistema de escritura secreta, por ejemplo, el sistema de escritura ortográfico sería un código. Hay dos clases de código, el código propiamente dicho, que sería arbitrario, y el cifrado, que sería invariable porque siempre usa los mismos signos ortográficos para dar significado al mismo mensaje.

El cifrado es entendido de tres formas según Rueda (1995), la primera como un conjunto de reglas implícitas y diferentes de las reglas fónicas, las cuales son explícitas; la segunda como un mecanismo de analogías, y por último, como un sistema de conexiones.

Lo que supone el proceso de criptanálisis o proceso de ruptura del cifrado es el conocimiento metalingüístico. Para poder pasar de la etapa de claves visuales a la de cifrado es necesario que el niño, además de conocer las reglas de correspondencia letra-sonido, adquiera conocimientos metalingüísticos.

Los niños tienen que conseguir entender determinados aspectos para dominar el proceso de criptanálisis, los cuales son: adquirir el sistema de correspondencias letra-sonido, diferenciar cada letra de una palabra, conocer que cada palabra hablada puede ser descompuesta en fonemas y que cada palabra hablada se puede asociar con una palabra escrita.

Tabla 4

Teoría del cifrado de Gough

ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
Claves visuales	- Diferenciar palabras con claves visuales. - Se diferencia de la etapa logográfica de Frith en que el contexto es menos importante que la clave visual.
PROCESO DECRIPTANÁLISIS → Conocimiento metalingüístico.	
Cifrado	- Descifrar elementos para comprender el mensaje. - Es sistemático: utiliza los mismos signos ortográficos para dar significado a los mismos mensajes.

Nota. Elaboración propia basada en Gough (1991, 1992, citado en Rueda 1995).

1.3.2.3.5. Modelo integrador del desarrollo de la lectura de Ehri

El modelo de Ehri (1991a, 1991b, 1992, citado en Rueda 1995) establece una relación evidente con los modelos de reconocimiento de palabra, pero esta autora dice que estos modelos no son suficientes para explicar el proceso de aprendizaje de la lectura.

Ehri toma de Frith los nombres de las etapas de desarrollo de la lectura: logográfica, alfabética y ortográfica. Para ella, estas fases están definidas según el tipo de conexiones que tiene la palabra escrita y la información fonológica que el niño tiene sobre esa palabra.

En la etapa logográfica, los niños comienzan a reconocer palabras utilizando claves visuales. Es decir, los niños identifican una palabra tomando un elemento visual y lo relacionan con su pronunciación y significado, que están almacenados en la memoria.

Para Ehri el cambio de esta etapa a la alfabética está determinado por el acceso al proceso de asociación letra-sonido, el cual aparece cuando los niños aprenden los nombres y los sonidos de las letras. Hemos observado que no hay acuerdo entre los autores para establecer el momento en el que los niños pasan de una etapa a otra, lo que sí está claro es que los niños con habilidades de segmentación fonémica y de recodificación fonológica superan la fase logográfica.

La lectura por recodificación fonológica tiene las ventajas de acceder al significado de las palabras que no sean familiares a través de las reglas de correspondencia grafema-fonema y permite una mayor precisión en la lectura visual de palabras. Por lo que el uso de la recodificación fonológica es lo que caracteriza a la etapa alfabética.

La fase ortográfica para Ehri empieza cuando el niño conoce patrones de deletreo de las palabras y lo utiliza para leer sin recurrir a la recodificación fonológica.

Tabla 5

Características de las etapas del modelo propuesto por Ehri

ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
Logográfica	- Se reconocen palabras gracias a las claves visuales. - Se pasa a la siguiente etapa cuando se adquiere la segmentación fonémica y la recodificación fonológica.
Alfabética	- Se usa la recodificación fonológica, que sirve para: 1. Lectura de palabras desconocidas. 2. Lectura visual de palabras familiares.
Ortográfica	- Se inicia cuando los niños poseen patrones de deletreo de palabras y lo usan para leer sin ayudarse de la recodificación fonológica.

Nota. Elaboración propia basada en Ehri (1991a, 1991b, 1992, citado en Rueda 1995).

1.3.2.2 Modelos funcionales o continuos del aprendizaje de la lectura

A continuación, expondremos los modelos de aprendizaje de la lectura que no son partidarios de la existencia de una serie de etapas, porque no creen necesario que todos los niños tengan que pasar de forma obligada por cada una de ellas.

Los modelos continuos examinan elementos muy concretos del desarrollo del aprendizaje de la lectura. Algunos de los autores que vamos a citar son Stuart y Coltheart, Byrne y Goswami y Bryant. Las propuestas de Stuart y Coltheart y de Byrne son parecidas puesto que están de acuerdo en que la etapa logográfica es innecesaria. Por otro lado, Goswami y Bryant, explican el cambio y sus causas en el aprendizaje de la lectura.

1.3.2.2.1. Para aprender a leer no es imprescindible pasar por la etapa logográfica

Stuart y Colheart (1988, citado en Rueda, 1995) determinan que no es necesario que los niños pasen obligatoriamente por la fase logográfica para aprender a leer. Pueden acceder directamente a la fase alfabética si son capaces de reconocer palabras al mismo tiempo en el que descubren la relación entre los fonemas de la palabra hablada (que conoce) y las letras que corresponden a esos fonemas.

Gracias a la investigación que llevaron a cabo Stuart y Colheart (1988 citado en Rueda, 1995), en la que evaluaron a niños que no sabían leer sobre habilidades fonológicas, conocimiento de letras y lectura de palabras, pudieron extraer dos conclusiones. La primera, que las habilidades fonológicas junto con el conocimiento de los nombres de las letras era un buen predictor del aprendizaje de la lectura, y la segunda, que los niños que sean competentes en conocimiento fonológico y conocimiento de letras pasarán directamente a la fase alfabética.

Byrne (1992, citado en Rueda, 1995), argumenta que el niño pasará por la fase logográfica solamente cuando lea por medio de una asociación no analítica entre la palabra hablada y lo escrito. Este autor llama a esta situación *opción por defecto*, y sucede cuando un niño no tiene conocimiento sobre la estructura de la palabra hablada y la relación entre los fonemas y los grafemas. Si un niño sí posee conocimientos de la estructura de la palabra y la relación entre los fonemas y los grafemas, pasará directamente a la fase alfabética del aprendizaje de la lectura.

1.3.2.2.2. Causas del cambio en el aprendizaje de la lectura

Para Goswami y Bryant (1990, citados en Rueda, 1995), el progreso del aprendizaje de la lectura tiene varias causas y son:

- Las habilidades fonológicas de los niños: la rima y la aliteración.
- El acceso al conocimiento de los fonemas y su relación con los grafemas gracias a la enseñanza.
- La influencia mutua entre la lectura y la escritura.

Los niños, antes de aprender a leer, pueden identificar y elaborar palabras que riman o tienen aliteración. Cuando los niños se percatan que diferentes palabras tienen sonidos parecidos, acceden al conocimiento intrasilábico formado por el principio y la rima. ¿Y a qué se refieren estos dos conceptos? La sílaba es una unidad que tiene dos partes: principio, que puede aparecer o no, y rima, que es un elemento obligatorio. Por ejemplo, mientras que la sílaba /-er/ sólo tiene rima, la sílaba /ser/ tiene como principio /s-/ y como rima /-er/.

El conocimiento del principio y la rima, está relacionado con la capacidad de los niños para hacer actividades de rima y aliteración. Es importante que los niños posean conocimientos sobre el principio y la rima, puesto que cuando empiezan el aprendizaje de la lectura, descubren que hay palabras que suenan iguales y, que por tanto, tienen las mismas letras. Gracias a esto, podrán realizar analogías entre las palabras familiares y las palabras desconocidas.

En diferentes investigaciones se ha comprobado que los niños que reciben una enseñanza sobre los sonidos, la rima y la aliteración, antes de aprender a leer, tienen un mayor éxito en el aprendizaje de la lectura frente a niños que no trabajan esos aspectos (Bradley y Bryant, 1983; Kirtley, Bryant, Maclean y Bradley, 1989, citados en Rueda, 1995).

Bryant, Maclean, Bradley y Crossland (1990, citados en Rueda, 1995) analizaron tres modelos alternativos que explican la intervención en la clasificación de palabras según los sonidos comunes y el conocimiento de unidades intrasilábicas en el proceso de aprendizaje de la lectura.

El primer modelo establece que el conocimiento sobre la rima de las palabras no influye en la lectura. Lo que si repercute en la lectura es el conocimiento fonémico, o dicho de otra forma, la habilidad de separar las palabras en fonemas.

En el segundo modelo, la sensibilidad a la rima influye en la lectura de manera indirecta. Es decir, la sensibilidad a la rima afecta de forma positiva al conocimiento o conciencia fonémica, siendo este aspecto el que incide de forma directa en la lectura.

Por último, el tercer modelo, plantea que la rima afecta de forma directa al desarrollo y éxito en el aprendizaje de la lectura.

Bryant et al. (1990, citados en Rueda, 1995) realizaron un estudio para conocer cuál de estos modelos era el más adecuado. Trabajaron con 64 niños que al comienzo de la investigación

tenían 4 años y al finalizar 6. Les propusieron tareas de detección de rima y aliteración, detección de fonemas, tareas de lectura y escritura y de aritmética. Los resultados que obtuvieron comprobaron que, por un lado, hay una relación entre la rima-aliteración y el conocimiento o conciencia fonémica, y por otro lado, que existe una asociación entre la sensibilidad a la rima-aliteración y la lectura, pero que entre la rima-aliteración y la escritura no hay ningún vínculo. También demostraron que la conciencia fonémica está relacionada con la lectura y la escritura, que hay una conexión directa entre la rima-aliteración y la lectura y que, por el contrario, la relación entre la rima-aliteración y la escritura está influenciada por la conciencia fonémica.

Con los resultados de la investigación, se creó un nuevo modelo. En este modelo, por un lado, la rima influye directamente a la lectura, mientras que por otro, la rima afecta positivamente a la escritura de forma indirecta, ya que es la conciencia fonémica la que interviene directamente.

1.3.3. La enseñanza de la lectura

Cuando llega el momento de enseñar a leer a los niños, a los maestros se les abre un debate sobre qué método es más adecuado. Los maestros tienen que decidir qué modelo van a trabajar con su clase, y para ello, deben conocer los métodos existentes: sintéticos o ascendentes, analíticos o globales y mixtos.

1.3.3.1. Métodos sintéticos o ascendentes

El objetivo que persiguen estos métodos es descodificar las palabras escritas, y para ello, se necesitan unas determinadas habilidades que pueden ser aprendidas de forma previa o a la vez que se aprende a leer. Estas habilidades pueden ser la segmentación de las palabras habladas en unidades más pequeñas, el conocimiento fónico de las letras y el asentamiento de las correspondencias entre grafemas y fonemas.

Los métodos sintéticos o ascendentes parten de las unidades más simples (fonema, grafía y sílaba) hasta llegar a las más complejas (palabra, frase y texto). Durante el paso del tiempo se han creado métodos, cuyo proceso es el mismo, pero se diferencian por la unidad de la que parten. Teniendo esto en cuenta, los métodos que surgen son los alfabéticos, los fónicos y los silábicos.

En el método alfabético se parte del aprendizaje de los nombres de las letras y su forma, para que después se añada el valor fonético. Por ejemplo, para la grafía “n” lo primero que se aprende es el nombre de la letra /ene/. El inconveniente de estos métodos surge cuando los niños tienen que leer una sílaba, puesto que no pueden hacerlo teniendo en cuenta los nombres de las

letras. Por ejemplo, al leer la sílaba “ma” no se puede leer la “m” como /eme/ y sumarle la /a/, tiene que cambiar la asociación alfabética inicial /emea/ por otra de carácter fónico /ma/.

El método fónico parte del valor fonético de las letras, y para ello, se establece una correspondencia grafema-fonema. Por ejemplo, la grafía “m” es aprendida como /m/ y al sumarle la grafía “a”, que es aprendida como /a/, sólo tiene que sumar los dos sonidos “ma” /ma/. En el español, es difícil articular de forma aislada sonidos consonánticos cuando no van acompañados por una vocal, como por ejemplo los fonemas /f/, /g/ y /x/. Este sería el principal problema de los métodos fonéticos en nuestro idioma.

Por último, los métodos silábicos, parten de la sílaba para iniciar el aprendizaje de la lectura. En primer lugar, se aprenderían las vocales, en segundo las sílabas abiertas (acaban en vocal), en tercer lugar las sílabas cerradas (acaban en consonante), en cuarto las trabadas (consonante + consonante + vocal) y finalmente se llegaría a las palabras.

Como conclusión, expondremos las características de los métodos sintéticos según Gallego (2001, citado en Ripoll y Aguado 2015):

- Empiezan en las grafías básicas que corresponden a las unidades más pequeñas sin significado del lenguaje oral (sonidos o sílabas).
- La progresión es ascendente. De lo elemental a lo complejo.
- Preocupación inicial por la decodificación; el significado de lo leído se derivará de la corrección decodificadora.
- Enseñanza con un fuerte carácter lingüístico.
- Mayor atención al proceso, a cómo se decodifica.
- Son tradicionales, lógicos porque derivan de un código que domina el aprendizaje (lenguaje oral); el lenguaje escrito es un código de otro código.
- Requieren una enseñanza tradicional, en la que un experto da las pautas a seguir para el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Tradición conductista, mecanicista.

Tabla 6*Clasificación de los métodos sintéticos o ascendentes para aprender a leer*

TIPO	DENOMINACIÓN	ELEMENTOS DE LECTURA	SECUENCIA DE APRENDIZAJE
Ascendentes	Alfabético	Nombre de las letras > forma > valor fonético	Vocales/consonantes/sílabas abiertas/sílabas cerradas/sílabas trabadas/palabras/frases/oraciones
	Fónico	Valor fonético de las letras + imágenes o sistemas icónicos	
	Silábico	Sílaba como unidad mínima	Vocales/sílabas abiertas/sílabas cerradas/sílabas trabadas/palabras

Nota. Tipos de métodos sintéticos o ascendentes para aprender a leer. Adaptación de Guzmán, Navarro y García (2015).

1.3.3.2. Métodos analíticos o globales

Estos métodos parten de las unidades de la lengua más complejas, que son las que tienen significado (palabra, oración o texto), hasta las unidades más simples (fonema, grafía y sílaba). Por lo tanto, la forma de trabajar en este método es totalmente opuesta a la del método sintético o ascendente, siendo más importante en el método analítico o global la comprensión lectora que la decodificación (correspondencia grafema-fonema).

Los tipos de métodos analíticos o globales, a los cuales también se les llama descendentes, se caracterizan por la unidad que tomen de partida. Por tanto, estos métodos se dividen en léxicos, globales e integrales.

Los métodos léxicos empiezan con el aprendizaje de varias palabras que van acompañadas por dibujos, lo cual hace que la comprensión sea más sencilla. Al grupo de palabras que se enseñan, se les denomina palabras generadoras y suelen ser entre 20 y 100 palabras. Son palabras cortas, fáciles de pronunciar, deberán estar relacionadas con el entorno físico del niño y tendrán que contener todas las letras del alfabeto, por lo que solo trabajando las palabras generadoras, el niño aprenderá todas las letras. El maestro realizará primero tareas de reconocimiento logográfico con las palabras generadoras, para finalmente llegar a la segmentación.

En los métodos globales, se parte de frases o textos que estén relacionados con los conocimientos que poseen los niños. Los maestros realizan actividades para que los niños, por medio de la observación, reconozcan las frases y luego las descompongan en palabras, para

posteriormente recomponerlas y construir frases a partir de palabras. En todas las tareas deben estar presentes los dibujos, ya que en estos métodos es un elemento fundamental.

El método global tiene aportaciones de autores tan importantes como Decroly. Establece varios principios para regular el aprendizaje, que son la libertad, la intuición, la globalización y el interés. Este método tiene tres etapas:

- *Observación*: la meta es que los niños relacionen sus sentidos con sus contextos cercanos. Para que puedan experimentar con el medio, se les proporcionará materiales naturales. También será un buen recurso las colecciones de objetos que procedan de la naturaleza y que sirvan para clasificar y colecciones de fotografías para las asociaciones.
- *Asociación*: el conocimiento intuitivo surge en esta etapa. Gracias a la comparación y a la clasificación, los niños pueden organizar lo aprendido. La asociación en el tiempo vincula el resultado de la observación inicial con la experiencia de los niños. La asociación en el espacio constituye las relaciones entre la realidad inmediata creada por los niños y las demás realidades las cuales no conoce.
- *Expresión*: en esta etapa se origina la expresión del niño. Puede ser abstracta, que incluye todas las expresiones del lenguaje, o concreta, que abarca las realizaciones manuales.

Para finalizar, expondremos las principales características de estos métodos basándonos en Ripoll y Aguado (2015), los cuales se fijan en Gallego (2001):

- Empiezan con unidades que tengan significado: palabras, sintagmas y frases. El significado es accesible para el niño por su experiencia cotidiana.
- La progresión es descendente. De lo más complejo gráficamente a lo más elemental. Es necesario que el niño memorice la unidad con la que inicia el proceso.
- Preocupación inicial por el significado y por la funcionalidad de lo que se va a leer.
- Percepción global, fuerte carácter visual y memorístico y atención preferente al producto, es decir, a lo que se transmite en el texto.
- Son presuntamente naturales y lógicos, porque la lectura y la escritura proceden de algo que se quiere transmitir, de algo que se vincula con las experiencias del niño.
- Aprendizaje espontáneo: el experto es solo la fuente de estímulo, al que se le pregunta.
- Tradición constructivista, el aprendizaje es por descubrimiento.

Tabla 7

Clasificación de los métodos analíticos o globales (descendentes) para aprender a leer

TIPO	DENOMINACIÓN	ELEMENTOS DE LECTURA	SECUENCIA DE APRENDIZAJE
Descendentes	Léxico	Palabras generadoras (20 a 100) + dibujo o imagen icónica	Palabras/sílabas/letras
	Global	Oraciones o textos + dibujo o imagen icónica	Oración/palabra/sílabas/letras
	Integral	Contexto + oraciones o textos	Contexto/oraciones/palabras/sílabas/letras

Nota. Tipos de métodos analíticos o globales para aprender a leer. Adaptación de Guzmán, Navarro y García (2015).

1.3.3.3. Métodos mixtos

Este tipo de métodos es una mezcla del método sintético y el analítico o global. En las escuelas es la técnica más utilizada al unir las ventajas de ambos métodos, aunque los defensores de cada método están en contra de juntarlos. Como prueba de ello, los partidarios de los métodos analíticos o globales dicen que los métodos sintéticos son inflexibles y artificiales.

Según Ripoll y Aguado (2015), los métodos mixtos parten de los elementos más pequeños (comienzan siendo sintéticos) para después poder pasar a unidades mayores con significado.

Para finalizar, este método es una buena vía para enseñar a leer a los niños, ya que se ajustan a las dificultades de cada uno de ellos, y como ya hemos dicho, mezcla lo mejor del método sintético y del analítico o global.

1.3.4. Requisitos para aprender a leer

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes que una persona debe adquirir. Los profesores, se tienen que preguntar si los niños están preparados para comenzar el aprendizaje de la lectura. Para ello, estudian el grado de madurez de cada niño, ya que si un niño no es lo suficientemente maduro, le va a resultar más complicado aprender a leer.

No hay una respuesta concreta para responder a qué edad se puede empezar a leer, o qué se debe saber antes de comenzar a leer y que no haya ningún problema. Hay autores que dicen que los niños pueden iniciarse en la lectura con cuatro años, mientras otros indican que se debe retrasar hasta los siete u ocho años. Otros investigadores creen que la lectura depende del grado de madurez del niño y no de la edad.

Según Cuetos (2011), que los niños tengan desarrollados aspectos fonológicos, lingüísticos y cognitivos favorecerá el aprendizaje de la lectura. No influye tanto el grado de madurez, ya que como dice Coltheart (1979, citado en Cuetos, 2011), la lectura no surge de manera espontánea, sino que necesita una enseñanza para que los niños lo aprendan de forma exitosa.

El proceso más significativo en el aprendizaje de la lectura es el de reconocimiento de palabras, concretamente, el mecanismo de conversión grafema-fonema. Para poder entender que cada letra representa un sonido, los niños deben aislar los sonidos que componen las palabras. Esto, junto a tener un adecuado lenguaje oral y poseer un sistema cognitivo desarrollado, facilita el acceso a la lectura. A continuación, explicaremos de forma más detallada estos requisitos:

1.3.4.1. Segmentación fonológica

Para transformar los grafemas en los sonidos que les correspondan, es necesario que el lector sepa segmentar el habla en sus fonemas, o dicho de otra forma, que tenga desarrollada la conciencia fonológica. Los niños pueden ser capaces de separar las palabras y las sílabas sin ningún problema, pero pueden tener obstáculos para separar los fonemas debido al mayor nivel de dificultad que tiene la segmentación de fonemas, como explicaremos más adelante. Sin embargo, si se utilizan métodos fonéticos para aprender a leer, los alumnos podrán realizar la segmentación en fonemas de forma más sencilla que si se utilizan métodos globales (Lieberman, Shankweiler, Fischer y Carter 1974; Alegría, Pignot y Morais 1982, citados en Cuetos, 2011).

Es necesario que el niño desarrolle la conciencia fonológica antes de aprender a leer, de hecho, es un predictor del éxito lector fundamental. Pero algunas investigaciones expresan que la lectura desarrolla la segmentación fonológica. Nos encontramos con una paradoja, pero que tiene solución. La conciencia fonológica tiene varias formas, unas se adquieren antes de aprender a leer y otras, las más complejas, se adquieren sólo cuando ya se comienza a leer. Lo más beneficioso para tener un progreso destacable en la lectura es trabajar de manera conjunta la segmentación fonológica y la lectura.

1.3.4.2. Factores lingüísticos

Los niños que comprendan los mensajes orales tendrán más facilidad para adquirir la lectura, ya que las operaciones que implican el entendimiento de un mensaje oral y las que están involucradas en el proceso de lectura son similares. Es recomendable añadir actividades de escucha de narraciones o de invención de historias por parte del niño, porque gracias a ellas, podrán entender mejor los relatos escritos. Si el niño solamente está acostumbrado a oír frases cortas, como por ejemplo las usadas en las conversaciones, tendrán más problemas en su acceso a la lectura.

El vocabulario oral o léxico auditivo es un componente del sistema de comprensión oral que interviene en la lectura. En la vía subléxica para reconocer las palabras, se recuperan los sonidos de las mismas gracias a la regla de conversión grafema a fonema, y por medio de los fonemas se busca en el léxico auditivo la representación correspondiente. Las palabras que no están en el léxico auditivo, o que el niño no conoce en el lenguaje oral, no podrán comprenderse al leerlas. Es apropiado que un niño tenga un rico vocabulario, puesto que conocerá el significado de la palabra y la representación fonológica, por lo que solo tendrá que unir la nueva forma visual con los componentes que ya están presentes. Un niño con un vocabulario pobre tendrá más inconvenientes, ya que tendrá que establecer una nueva unidad de reconocimiento visual, aprender un nuevo significado y formar una nueva unidad fonémica.

1.3.4.3. Factores cognitivos

Un niño tendrá menos obstáculos para aprender a leer cuanto mejor organizado esté su sistema cognitivo. Debido al gran número de componentes del citado sistema, nombraremos a los que son más relevantes según Cuetos (2011):

- *Memoria operativa*: los niños con corta edad no entienden las frases largas porque su memoria operativa no está desarrollada, incluso, pueden tener problemas para entender frases cortas cuando leen muy despacio y esta memoria es escasa. El estudio de García-Madruga (2006, citado en Cuetos, 2011) afirma que según aumenta la memoria operativa de los niños, aumenta su comprensión.
- *Memoria conceptual o sistema semántico*: para formar de una forma sencilla la representación de una palabra, el niño tiene que conocer el significado de la misma. Por ello, cuantos más significados sepan, más fácil será crear representaciones para las palabras. Anderson y Shiffrin (1980, citados en Cuetos, 2011) establecieron que “el nivel de vocabulario es un índice de la complejidad del aparato conceptual del lector” (p.188). El vocabulario es el mejor predictor simple de la comprensión, y junto con las

experiencias cognitivas de los niños, hacen que se desarrolle una comprensión lectora óptima.

- Otra de las capacidades esenciales para el aprendizaje de la lectura es la *rapidez de denominación* o *RAN (Rapid Automatic Naming)*. Para medir esta capacidad los niños deben nombrar lo más rápidamente posible una sucesión de dibujos, colores, letras o números. Varias investigaciones han demostrado que la rapidez de denominación, predice la eficacia lectora y que los niños que hacen el ejercicio de denominación más deprisa podrán leer más rápido y de forma más precisa (Di Filippo, Brizzolara, Chilosi, De Luca, Judica, Pecini, Spinelli y Zoccolotti, 2005; Parrila y Kirby, 2006 citados en Cuetos, 2011).

Como la rapidez de denominación es una capacidad vinculada con el acceso al léxico, los niños que tardan más en las tareas, tendrán más problemas para crear representaciones de las palabras y acceder a ellas.

1.3.5. Predictores de la lectura

Conocer cuáles son los predictores del aprendizaje de la lectura es necesario para prevenir dificultades en el aprendizaje lector, ya que gracias a los predictores, se puede identificar a los niños en riesgo de sufrir posibles problemas en el aprendizaje de la lectura. Gutiérrez (2018), establece que los predictores son beneficiosos tanto para la prevención de dificultades en el aprendizaje de la lectura, como ya hemos señalado, como en la mejora en la enseñanza del aprendizaje lector.

Después de la revisión bibliográfica que hemos realizado, los predictores de la lectura más relevantes son el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación, los cuales vamos a explicar brevemente a continuación:

1.3.5.1. Conocimiento fonológico o conciencia fonológica

El conocimiento fonológico es uno de los predictores más importantes de la lectura. Sellés (2006), se basa en Wagner y Torgesen (1987) cuando dice que "el conocimiento fonológico es la conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje, cuya función es hacer comprensible la forma en la que un sistema de ortografía alfabético representa el nivel fonológico del lenguaje" (p. 19).

La lectura requiere saber manejar adecuadamente la estructura fonológica del lenguaje oral. Debido a esto, muchas investigaciones han destacado la relación entre la adquisición de las habilidades fonológicas y el aprendizaje de la lectura alfabética, llegando a comprobarse que el

conocimiento que poseen tanto los prelectores como los lectores iniciales, es un buen predictor del éxito en el aprendizaje de la lectura

1.3.5.2. Conocimiento alfabético

El conocimiento del nombre de las letras es otro predictor eficaz para reconocer si un niño va a tener dificultad o no en el acceso a la lectura.

Durante los años en los que se lleva estudiando el conocimiento alfabético, se ha observado y demostrado que fomenta el desarrollo de habilidades fonológicas, ya que como dice Sellés (2006) basándose en Share (2004), se forma una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje de los sonidos de las mismas. En un estudio de Sprugevica y Høien (2003, citados en Sellés, 2006), se evidencia que la coordinación entre el conocimiento fonológico o conciencia fonológica y el conocimiento alfabético, a la vez, son los elementos más delicados cuando se trata de la adquisición de la lectura.

1.3.5.3. Velocidad de denominación

La velocidad de denominación se puede definir como el tiempo que tarda un alumno en nombrar algo que se le presenta. Una de las tareas para determinar la velocidad de denominación es, enseñar al niño varias imágenes que debe nombrar, mientras que se registra el tiempo que tarda en hacerlo. Hemos contemplado que en varias investigaciones se ha determinado que la velocidad de denominación correlaciona con el futuro rendimiento lector, por lo que podemos decir que es un buen predictor de la lectura.

1.3.6. Habilidades metalingüísticas

Para entender el significado de la conciencia fonológica, antes tenemos que saber que es uno de los componentes del conocimiento metalingüístico. Las habilidades metalingüísticas tienen innumerables definiciones, pero esas conceptualizaciones tienen aspectos comunes. A continuación, veremos algunas de las definiciones, que diferentes autores, han dado a las habilidades metalingüísticas:

Para Tunmer y Hemman (1984, citado en Arnaiz y Ruiz, 2001), “la habilidad metalingüística es la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado y para tratar el lenguaje como un objeto de conocimiento en sí mismo” (p. 23).

Carrillo y Marín (1996, citado en Arnaiz y Ruiz, 2001), hacen referencia al conocimiento metalingüístico y dicen que es una capacidad que debemos diferenciar de dos elementos. En

primer lugar, de los usos del sistema del lenguaje para producir y comprender enunciados, y en segundo lugar, del metalenguaje, que es el conocimiento de los términos que se utilizan para describir el lenguaje, como los fonemas, las palabras, las frases, etc. Para Carrillo y Marín, la conciencia metalingüística alude solamente a la conciencia de los aspectos referidos a los términos ya citados.

Fijándose en la definición que dan Carrillo y Marín sobre el conocimiento metalingüístico, Arnaiz y Ruiz (2001) indican que la conciencia metalingüística se refiere a cualquier proceso del lenguaje de los que vamos a nombrar:

- *Conciencia sintáctica*: es la capacidad para manejar elementos de la estructura interna de las oraciones y es clave para el desarrollo de habilidades de comprensión.
- *Conciencia pragmática*: es la interpretación del hecho comunicativo.
- *Conciencia léxica*: es la habilidad para realizar ejercicios que nos permitan segmentar una frase en palabras, comparar oraciones, invertir, suprimir y añadir palabras a una frase, etc.
- *Conciencia fonológica*: es la capacidad que tenemos para trabajar con los segmentos de la palabra.

Escobar y Vizconde (2017), definen las habilidades metalingüísticas como “la capacidad y dominio que posee la persona para el manejo oral de la estructura y funciones de su lengua, manipulando y diferenciando la naturaleza de las palabras en el ámbito fonológico” (p. 29).

Las habilidades metalingüísticas tienen una gran importancia, puesto que son imprescindibles para el aprendizaje de diferentes contenidos, como por ejemplo, el correcto uso del lenguaje. Estas habilidades, que forman parte de las habilidades cognitivas, se desarrollan en la etapa de adquisición del proceso de lectoescritura y son seis: concentración, atención, memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, discriminación auditiva y percepción auditiva.

Según García, Sánchez y de Castro (2012), las habilidades metalingüísticas se delimitan en tres niveles, que son, la conciencia léxica o de palabra, la conciencia silábica y la conciencia fonológica.

- *Conciencia léxica*: es un elemento esencial para que el proceso de adquisición de la lectura se inicie, por ello, se deben fomentar actividades relacionadas con esta conciencia dentro del aula. Gracias a la conciencia léxica, los niños podrán pensar en palabras aisladas, reconocerlas visualmente y decodificarlas. Cuando los niños adquieran la conciencia léxica, reconocerán que la lengua está formada por palabras que tienen un significado si se establecen relaciones entre ellas.

En el aula, una de las primeras actividades que se realiza atendiendo a esta conciencia es, observar los nombres de los niños para después compararlos.

- *Conciencia silábica*: su función es diferenciar los golpes de voz que hay en una palabra. Con esta conciencia, los niños comprenderán que una palabra está formada por elementos más pequeños, que son las sílabas. Es fundamental que los alumnos adquieran la conciencia silábica para aislar los fonemas.

Un ejercicio para trabajar esta conciencia sería dar palmadas a una palabra, marcando claramente las sílabas que contiene.

- *Conciencia fonológica*: el objetivo de la conciencia fonológica es darse cuenta que el fonema es el elemento básico de la lengua. Las habilidades metalingüísticas tienen como principal objetivo adquirir esta conciencia, pero tenemos que indicar que es la más difícil de conseguir. Esto es así, ya que la comprensión de algunos fonemas consonánticos tiene una mayor complejidad, puesto que sin apoyo vocálico son difíciles de aislar. Cuando se realizan actividades de conciencia fonológica en las clases, este problema se soluciona estableciendo una relación entre el fonema y su correspondiente grafema.

1.3.7. Conciencia fonológica

La conciencia fonológica es un término al que también se le conoce como metaconocimiento fonológico, conocimiento metafonológico o conocimiento fonológico (Arnaiz y Ruiz, 2001).

Al igual que ocurre con la definición de habilidades metalingüísticas, la conciencia fonológica tiene varios significados según lo que entiendan los autores. Por tanto, encontrar una definición clara y que explique de forma concisa qué es la conciencia fonológica puede resultar una tarea complicada. Revisando diferentes investigaciones, podemos llegar a la conclusión de que casi todos los autores, coinciden al decir que la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura tienen una relación bidireccional. Este es el caso de Mayor y Zubiauz (2016), las cuales se basan en Share (1995) para afirmar lo anterior. Para que el niño aprenda a leer sin ningún problema, es necesario que haya adquirido la conciencia fonológica, ya que cuando empiezan a leer el sistema fonológico se activa. Gracias a la regla de correspondencia fonema-grafema, los niños podrán reconocer las letras y relacionarlas con el sonido que las corresponda, para que posteriormente, unan los sonidos y reconozcan la palabra. Finalmente, accederán al significado si se trata de una palabra familiar. En el caso de las palabras desconocidas y de las pseudopalabras, tenemos que indicar que es más necesario tener un buen conocimiento de la conciencia fonológica.

Seguidamente, realizaremos una pequeña revisión de algunas de las definiciones que se han dado sobre la conciencia fonológica.

Desde el punto de vista de Tunmer (1991, citado en Medrano, 2015), la conciencia fonológica se define como “la habilidad metalingüística de reflexionar y manipular los rasgos estructurales del habla, que se desarrolla en forma separada y más tardíamente que las habilidades lingüísticas básicas de producir y percibir el habla” (p. 13). Este autor relaciona las habilidades lingüísticas con un cambio en las capacidades cognitivas, debido a la aparición del pensamiento operacional concreto en los niños.

En Signorini (1998), vemos que varios autores tenían un pensamiento distinto a Tunmer, ya que para ellos la conciencia fonológica “no es un aspecto del desarrollo cognitivo general, sino que forma parte del conjunto específico de las habilidades de procesamiento fonológico que incluyen la percepción y producción del habla, la memoria operativa verbal y la recodificación fonológica en el reconocimiento de palabras”(Liberman y Shankweiler, 1985; Stanovich, 1986; Wagner y Torgensen, 1987) (p. 2).

Clemente y Domínguez (1999) establecen que la conciencia fonológica, a la que ellas llaman conocimiento fonológico, “es la habilidad para manipular explícitamente las unidades lingüísticas de la palabra hablada” (p. 59).

Jiménez (2009, citado en Gutiérrez y Díez, 2018) define la conciencia fonológica como la “habilidad para reflexionar de manera consciente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral” (p. 397).

Para finalizar, tenemos que indicar que estamos de acuerdo con la definición que dan De la Calle, Aguilar y Navarro (2016) sobre conciencia fonológica: “es una habilidad metalingüística que nos permite identificar y manipular diferentes segmentos del lenguaje oral como frases, palabras, sílabas y fonemas” (p. 23).

Durante los últimos tiempos, numerosas investigaciones han probado que la conciencia fonológica es uno de los predictores más significativos en cuanto al aprendizaje de la lectura (Defior y Serrano, 2011). Además, se ha demostrado que los niños con una buena conciencia fonológica aprenden a leer sin ninguna dificultad, mientras que los niños con una mala conciencia fonológica tienen problemas durante su inicio en la lectura (Suárez, García, Cuetos, 2013). No tener un buen nivel de conciencia fonológica, puede llegar a ser la causa de las dificultades de aprendizaje en casi la mayoría de los casos (Defior y Serrano, 2011). Por ello, se deben de fomentar actividades que desarrollen esta habilidad durante los primeros años de escolarización.

1.3.7.1. Niveles de conciencia fonológica

Según Treiman y Zubowski (1991, citado en Arnaiz y Ruiz, 2001) hay dos interpretaciones sobre los estudios referidos a los niveles de conciencia fonológica.

La primera interpretación indica que los niveles de conciencia fonológica dependen del tipo de tareas y del grado de dificultad de cada una de ellas. Adams (1990, citado en Arnaiz y Ruiz, 2001) establece cinco niveles de dificultad en las tareas, que si los ordenamos de menor a mayor dificultad serían: recordar rimas familiares, reconocer y clasificar patrones de rima y aliteración en palabras, recomposición de sílabas en palabras o de separación de algún componente de la sílaba, segmentación de la palabra en fonemas y añadir, omitir o invertir fonemas y producir la palabra o pseudopalabras resultantes.

Leong y Morais (1991, citados en Arnaiz y Ruiz, 2001) identificaron dos tipos de conciencia fonológica, a la que ellos llaman conocimiento fonológico. Esto es así, ya que hicieron una diferenciación entre las tareas de clasificación o emparejamiento y las tareas de segmentación. Los dos tipos de conciencia fonológica que establecen son el conocimiento fonológico analítico, con el que aislamos de forma consciente los elementos fónicos o fonémicos de una palabra, y el conocimiento fonológico holístico, que es la capacidad para detectar la rima y la aliteración teniendo en cuenta la pronunciación de las palabras.

Para Carrillo (1994, citado en Arnaiz y Ruiz, 2001), la conciencia fonológica está compuesta por dos elementos. El primero es la sensibilidad a las similitudes fonológicas, como la sensibilidad a la rima y al onset y contar, aislar o detectar la posición de fonemas y el segundo es la conciencia segmental, en las que se encontrarían tareas de omisión o inversión de fonemas.

En la segunda interpretación, se aprecia que la conciencia fonológica tiene diferentes unidades lingüísticas, por lo tanto no es una entidad homogénea, y que por ello, se pueden distinguir varios niveles de conciencia fonológica según la unidad lingüística que se vaya a tratar. Al tratar de establecer estos niveles surge un problema, ya que los autores tienen diferentes puntos de vista, como vamos a ver a continuación.

Stuart (1987, citado en Arnaiz y Ruiz, 2001) instauró como criterio para la clasificación de los niveles de conciencia fonológica la diferencia entre conciencia fonética y conciencia fonémica o segmental. Por un lado, en la conciencia fonética se distinguen la fonética acústica y la fonética articuladora, que contiene la conciencia de sílabas, intrasílabas y segmentos fonéticos. Por otro lado, la conciencia fonémica es en sí un nivel superior de representación.

Stanovich (1987, citado en Arnaiz y Ruiz, 2001) también propuso dos niveles de conciencia fonológica. El primero de ellos incluye la sensibilidad a los sonidos del habla, y de forma concreta en los fonos. Y el segundo, es el procesamiento fonémico, caracterizado por el acceso analítico explícito y consiente de las representaciones fonémicas, incluyendo las fonológicas y las conceptuales.

Para Tunmer y Tunmer y Rohl (1991, citados en Arnaiz y Ruiz, 2001), las unidades lingüísticas están formadas solamente por los fonos y los fonemas. Otros autores como Morais, Alegria y Content (1987, citado en Arnaiz y Ruiz, 2001) y Mann (1991, citado en Arnaiz y Ruiz, 2001) añaden, además del fonema, las sílabas como unidad lingüística y hacen una diferenciación entre las unidades de primer orden (fonos y fonemas) y las de segundo orden (sílabas y unidades intrasilábicas).

Arnaiz y Ruiz (2001), señalan que Treiman (1991) y Treiman y Zubowski (1991) propusieron un modelo jerárquico formado por tres niveles de conciencia fonológica: conciencia silábica, conciencia intrasilábica (conciencia de los onsets y conciencia de rimas) y conciencia fonémica. Establecieron este modelo porque consideraban que las unidades silábicas, intrasilábicas, principio y rima tienen la misma importancia que los fonos y fonemas.

Los niveles de la conciencia fonológica, según Vernon (1998, citado en Arnaiz y Ruiz, 2001), dependen de las características de cada lengua. La regularidad ortográfica de la lengua hace que el aprendizaje de la lectura y de la escritura sea más sencillo. Por ejemplo, en el español, el nivel de segmentación será la sílaba y el fonema por ser un idioma con una ortografía regular, caracterizado por la alta correspondencia entre grafema y fonema. De forma contraria en una lengua con una ortografía irregular, como el inglés, en la que es muy difícil establecer una correspondencia entre grafema y fonema, los niños utilizaran estrategias como la memorización de patrones ortográficos, para realizar analogías y poder reconocer la palabra.

Fijándonos en Defior y Serrano (2011), en este trabajo vamos a distinguir cuatro niveles de conciencia fonológica, ya que consideramos que los niños deben aprender que el habla puede dividirse en unidades, y por tanto, incluiríamos también las unidades léxicas (palabras).

A continuación, explicaremos cada uno de los niveles de la conciencia fonológica:

- *Conciencia léxica*: consiste en la identificación y manipulación de las palabras que componen las frases. Los niños adquieren esta conciencia cuando son conscientes de que las oraciones están formadas por palabras. Un ejercicio que se podría realizar en el aula sería contar cuántas palabras tiene una frase dada (en “Ana tiene una habitación muy bonita” hay seis palabras).

- *Conciencia silábica*: según Defior y Serrano (2011) “es la habilidad para segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras” (p. 81). O lo que es lo mismo, saber que las palabras están formadas por unidades más pequeñas, las sílabas. Escoriza y Barberan (1991, citado en Arnaiz y Ruiz, 2001) dicen que la sílaba es el segmento oral más pequeño articulable independiente. Además, la sílaba es una unidad perceptible en el habla, a diferencia del fonema, cuya extracción de una palabra supone un menor esfuerzo. Rueda (1995) establece que los niños prelectores no tienen problemas para identificar, aislar o segmentar la palabra en sílabas. Por lo que los niños que aún no sepan leer, pueden desarrollar la conciencia silábica. Un ejemplo de una actividad sería preguntar cuántas sílabas (trocitos) tiene una palabra y realizar la segmentación con palmadas (en “pizarra” hay tres).
- *Conciencia intrasilábica*: la sílaba está formada por subunidades más pequeñas que ella, pero mayores que los fonemas, las cuales se llaman intrasílabas. La conciencia intrasilábica es aquella habilidad para segmentar y manipular el onset o arranque y la rima de las sílabas. El onset o arranque es la parte de la sílaba que está compuesta por una consonante o por un grupo de consonantes antes de la vocal, y la rima, está formada por la vocal y por la consonante que siguen. Por ejemplo, el arranque de la palabra “flan” sería /fl/ y la rima /an/. Para trabajar esta conciencia en clase, se podría preguntar cuál es la diferencia entre las palabras “col” y “bol” (diferente arranque) o entre “por” y “pez” (diferente rima).
- *Conciencia fonémica*: es la habilidad para segmentar y manipular los fonemas, que son las unidades del habla más pequeñas que hay. La conciencia fonémica es la más difícil de adquirir, por lo que es la última que se desarrolla. Los niños deben de ser capaces de reconocer tanto de forma auditiva, como de forma visual (grafema) el fonema que se les presente. Por lo tanto, la conciencia fonémica se adquiere cuando el niño reconoce que una palabra está formada por diferentes sonidos. Por ejemplo, la palabra “mesa” está formada por cuatro sonidos /m/, /e/, /s/ y /a/. Tomando el ejemplo anterior, un tipo de tarea para hacer en clase sería preguntar cuántos sonidos (trocitos) se oyen en una palabra.

Tabla 8*Resumen de los tipos de conciencia fonológica*

CONCIENCIA LÉXICA	CONCIENCIA SILÁBICA	CONCIENCIA INTRASILÁBICA	CONCIENCIA FONÉMICA
Las frases están compuestas por palabras.	Las palabras están compuestas por sílabas.	Las sílabas están compuestas por el arranque y la rima.	Las palabras están compuestas por sonidos.
Julio sonrío mucho	Ventana	Flor	Bote
Julio - sonrío - mucho	Ven - ta - na	/fl/ - /or/	/b/ - /o/ - /t/ - /e/

Nota. Tipos de conciencia fonológica y ejemplos. Elaboración propia.

Todos los niveles de conciencia fonológica tienen una gran importancia, pero la conciencia fonémica es fundamental para el aprendizaje de la lectura (Defior y Serrano, 2011; Treiman, 2004, citado en González et al., 2015).

1.3.7.2. Actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica

En las diferentes investigaciones sobre la conciencia fonológica, hemos observado que los autores emplean diferentes tareas, materiales y procedimientos para desarrollarla. Esta variedad tiene como resultado que el grado de conciencia fonológica de los niños sea muy diferente dependiendo de la investigación. Para que se vea con claridad pondremos un ejemplo: un estudio puede afirmar que los niños de Educación Infantil poseen el conocimiento que da la conciencia fonológica, y otro, puede decir que este conocimiento no se desarrolla hasta que los niños empiecen a leer.

Los resultados obtenidos en los test de conciencia fonológica dependen del nivel de dificultad de la tarea a realizar, ya que varía según:

- El nivel lingüístico de la unidad de palabra que se quiera evaluar (rima, sílaba, fonema...).
- Los requisitos cognitivos que tienen que emplear los niños para realizar la actividad.
- La necesidad de una enseñanza explícita.

En función de lo que hemos dicho anteriormente, Clemente y Domínguez (1999), hacen una clasificación de los niveles lingüísticos según su dificultad. El nivel lingüístico más sencillo sería la rima; la sílaba ocuparía el segundo lugar, ya que los niños pueden apoyarse en las unidades articulatorias naturales, por esta razón los alumnos de Educación Infantil podrían adquirir antes la sílaba que el fonema; y por último, el nivel fonológico sería el que más

dificultad, tanto lingüística como cognitiva, implicaría. Para que los niños descubran el nivel fonológico, es necesario que se lleve a cabo una enseñanza específica, puesto que no surge de forma espontánea.

Han sido mucho los estudios cuyo objetivo ha sido clasificar diversas tareas según su dificultad (Lewkowicz, 1980; Content, 1985; Yopp, 1988 citados en Clemente y Domínguez, 1999). Según los resultados de estas investigaciones, las actividades de rima son las más fáciles y las de omisión de fonemas las de mayor dificultad.

Treiman y Zukowski (1991, citados en Arnaiz y Ruiz, 2001) realizaron un estudio en el que compararon el conocimiento de los niveles lingüísticos de sílabas, onsets, rimas y fonemas en niños de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. Gracias a los resultados que obtuvieron, propusieron una progresión evolutiva, en la que la sílaba ocupaba el primer lugar, seguida del conocimiento intrasilábico, y por último, del fonema.

Podemos llegar a la conclusión de que el nivel fonológico es el que conlleva una mayor dificultad, ya que es el último que se desarrolla y no es un conocimiento que surja de forma espontánea, puesto que para que los alumnos lo adquieran necesitan una instrucción. Tenemos que indicar que dentro del mismo nivel de conciencia fonológica hay actividades más fáciles que otras. Es más sencillo identificar un sonido silábico o fonémico al comienzo de una palabra que al final y también es más fácil añadir u omitir sílabas o fonemas al final de la palabra que al principio.

1.3.7.2.1. ¿Cómo trabajar actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica en el aula?

Es muy importante seguir un orden para que el conocimiento se adquiriera de forma gradual. A continuación, expondremos algunos aspectos que tenemos que tener en cuenta cuando desarrollemos actividades sobre la conciencia fonológica:

- Respecto al *nivel lingüístico*:
 - Lo primero que se debe tratar en clase son las palabras, para después poder hacer actividades con las rimas, las sílabas, y en último lugar, con los fonemas.
- Respecto al *orden de las tareas*:
 - El orden de las tareas que debemos seguir para que el aprendizaje sea más fácil es: rima, identificación, adicción y omisión.

- Respecto a la relación con la *posición de la sílaba o el fonema dentro de la palabra*:
 - Es más sencillo identificar sílabas y fonemas al inicio de la palabra que al final, siendo un poco más complicado identificar fonemas en medio de la palabra. Las actividades de adición y omisión de sílabas y fonemas, son más fáciles cuando están en posición final de la palabra que cuando están al principio, y estas dos tareas son más sencillas, que cuando la adición u omisión se realiza con la parte medial de la palabra.
- Respecto al *tipo de fonema*:
 - Es mejor tratar primero las vocales en posición silábica y después las consonantes. Se verían primero las fricativas y después las oclusivas. En relación con la *estructura de sílabas*, es bueno trabajar con todo tipo de sílabas, siendo más adecuadas las que contienen grupos consonánticos (consonante-consonante-vocal).

1.3.7.3. Relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura

La relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura es una cuestión que se ha investigado durante los últimos años. Se ha podido comprobar que la relación entre estos dos elementos es real.

Durante la revisión de literatura, hemos podido observar que hay un desacuerdo al establecer cuál es la dirección que tiene la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura. Unos autores defienden que la conciencia fonológica precede a la lectura, mientras otros, justifican que la conciencia fonológica es la consecuencia del aprendizaje de la lectura. Por otra parte, también hay discrepancias al determinar qué papel tiene la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura, en otras palabras, qué tipo de naturaleza tiene (causal o no causal). Autores como González et al., (2015) y Rabazo, García y Sánchez (2016), establecen que la relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura es bidireccional.

Para entender la dirección y la naturaleza de las relaciones entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura, surgieron varios tipos de estudios, los correlacionales-longitudinales y los estudios de entrenamiento en conciencia fonológica:

- Estudios correlacionales-longitudinales.

Los estudios de tipo correlacional-longitudinal, fueron creados para comprobar si las habilidades de los niños en tareas de conciencia fonológica, correlacionaban con el aprendizaje de la lectura pasados unos años. En este tipo de estudios, los niños son evaluados en dos

momentos. En el primero, evalúan tareas de conciencia fonológica antes de que los niños comiencen el aprendizaje de la lectura, mientras que en el segundo, los alumnos vuelven a pasar una evaluación en varias pruebas de lectura.

En los estudios correlacionales-longitudinales hay dos tipos de correlación. Una es la correlación simultánea, en la que dos tareas son administradas al mismo tiempo. Y la correlación longitudinal, en la que una tarea se realiza antes que la otra. Un ejemplo del segundo tipo de correlación sería, evaluar la conciencia fonológica en una clase de tres años y cuando tengan cinco, evaluar la lectura. En este caso, el objetivo sería comprobar si las puntuaciones de los niños en la primera evaluación, están relacionadas y si predicen el grado de eficacia en la tarea realizada cuando tengan cinco años.

La correlación entre la conciencia fonológica y el éxito en la lectura es evidente en los estudios correlacionales-longitudinales (Bradley y Bryant, 1983; Tunmer y Nesdale, 1985 citados en Clemente y Domínguez, 1999), lo que quiere decir que la conciencia fonológica es vital en el aprendizaje de la lectura. Además, estas investigaciones nos enseñan que el aprendizaje de la lectura tiene una función causal en el desarrollo de la conciencia fonológica. Lo que quiere decir que en los estudios correlacionales-longitudinales, hay relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura, pero la naturaleza de esa relación sigue abierta.

En este tipo de estudios, vemos que se usa una gran variedad de actividades para evaluar la conciencia fonológica, lo que provoca que haya unos resultados diversos. Por ejemplo, las actividades de rimas o las de manipulación de sílabas, son más fáciles que las actividades de fonemas para los niños prelectores. Esto indica que los estudios correlacionales-longitudinales, no dicen qué nivel de conciencia fonológica es el más importante para el aprendizaje de la lectura, pero vemos varios aspectos en los que los autores coinciden: las habilidades vinculadas con las palabras, con la rima y con las sílabas se pueden aprender antes de que los niños sepan leer y que se desarrollan antes que las habilidades relacionadas con los fonemas. Por otro lado, los autores no se ponen de acuerdo a la hora de establecer si el conocimiento de los fonemas se puede desarrollar antes del aprendizaje de la lectura o es una consecuencia del mismo.

Este debate está relacionado con la cuestión de la dirección de causa o efecto en la relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura. La correlación que existe entre estas dos variables en los estudios correlacionales-longitudinales, son interpretadas de varias formas.

La primera interpretación es la que dice que la *conciencia fonológica es fruto del aprendizaje de la lectura*:

Esta idea surge de los resultados de la investigación de Morais, Cary, Alegría y Bertelson (1979, citados en Clemente y Domínguez, 1999). Llegaron a la conclusión de que la conciencia fonológica no surge espontáneamente, ya que los adultos analfabetos con los que trabajaron, obtuvieron puntuaciones bajas en pruebas de conciencia fonológica. Por tanto, según este estudio, se demuestra que la conciencia fonológica es una consecuencia del aprendizaje de la lectura.

La segunda interpretación es la que establece que la *conciencia fonológica precede a la lectura y puede determinar el éxito que tendrán los alumnos en la misma*:

Para que los niños puedan adquirir la correspondencia entre los sonidos del habla y las letras, tienen que saber segmentar las palabras en fonemas. Esta idea es apoyada por los estudios de entrenamiento en conciencia fonológica, los cuales vamos a ver a continuación.

- Estudios de entrenamiento en conciencia fonológica

Este tipo de estudios propone que la conciencia fonológica puede desarrollarse antes de que los niños aprendan a leer, siempre y cuando, se lleve a cabo una instrucción explícita. También establecen que si se trabaja la conciencia fonológica de forma adecuada, los niños tendrán menos dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Volviendo a las interpretaciones de las correlaciones entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura, para Clemente y Domínguez (1999), González et al., (2015), Favila, Jiménez, Valencia, Juárez y Juárez (2016) y Rabazo et al., (2016), hay otro punto de vista o una tercera interpretación, y es que estos dos aspectos están relacionados bidireccionalmente. Es decir, que por un lado, la conciencia fonológica se puede desarrollar mediante una enseñanza explícita antes del aprendizaje de la lectura, para así, facilitar este aprendizaje y por otro lado, cuando los niños ya sepan leer, poder ampliar y terminar de desarrollar la conciencia fonológica.

Para finalizar, estamos de acuerdo en que la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura tienen una relación causal bidireccional. Por esta razón, creemos que si fomentamos desde la etapa de Educación Infantil actividades de conciencia fonológica, el aprendizaje de la lectura será más sencillo y los niños tendrán menos probabilidades de desarrollar dificultades en el aprendizaje de la lectura.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo general

Conocer la influencia de la aplicación del programa de intervención LESIFO sobre la conciencia fonológica de los niños de segundo y tercer curso de Educación Infantil.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Comprobar la influencia de la aplicación del programa de intervención LESIFO sobre la conciencia léxica de los niños de segundo y tercer curso de Educación Infantil.
2. Comprobar la influencia de la aplicación del programa de intervención LESIFO sobre la conciencia silábica de los niños de segundo y tercer curso de Educación Infantil.
3. Comprobar la influencia de la aplicación del programa de intervención LESIFO sobre la conciencia fonémica de los niños de segundo y tercer curso de Educación Infantil.
4. Analizar si el programa de intervención LESIFO influye de manera diferente a la mejora en conciencia fonológica en función del sexo.

1.5. HIPÓTESIS

1.5.1. Hipótesis general

El programa de intervención LESIFO mejora la conciencia fonológica de los alumnos del segundo y tercer curso de Educación Infantil.

1.5.2. Subhipótesis

1. El programa de intervención LESIFO mejora la conciencia léxica de los niños.
2. El programa de intervención LESIFO mejora la conciencia silábica de los niños.
3. El programa de intervención LESIFO mejora la conciencia fonémica de los niños.
4. El programa de intervención LESIFO no produce diferencias en la mejora en conciencia fonológica teniendo en cuenta el sexo.

2. METODOLOGÍA

2.1. PARTICIPANTES

La presente investigación, se ha llevado a cabo con una muestra de tipo no probabilístico por conveniencia, compuesta por 43 alumnos del segundo y tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

Esta muestra estaba formada por un total de 20 niños (46,5%) y 23 niñas (53,5%), es decir, que en cuanto al sexo, es un grupo bastante equilibrado. Por un lado, en la clase del segundo curso de Educación Infantil había 19 estudiantes (44,2%), los cuales eran 9 niñas y 10 niños. Por otro lado, la clase del tercer curso estaba compuesta por 24 alumnos (55,8%), los cuales 14 eran niñas y 10 niños.

Tabla 9

Características de la muestra (sexo y curso)

CARACTERÍSTICA	FRECUENCIA	%
SEXO		
Femenino	23	53,5
Masculino	20	46,5
TOTAL SEXO	43	100
CURSO		
Segundo de Educación Infantil	19	44,2
Tercero de Educación Infantil	24	55,8
TOTAL CURSO	43	100

Las edades de los estudiantes oscilan entre los 4 y los 6 años. Los alumnos con más edad tienen 74 meses y los niños más pequeños cuentan con 52 meses, por lo que la media de edad es de 64 meses y la desviación típica de 6,78. La muestra con la que hemos trabajado, pertenece a un colegio público de línea uno situado en la ciudad de Valladolid.

Los alumnos del colegio donde hemos realizado nuestra investigación, proceden de familias humildes con un nivel socioeconómico medio-bajo. Aunque no son la mayoría, sí que hay niños que o son inmigrantes o son hijos de inmigrantes, siendo países situados en Sudamérica los lugares de procedencia.

2.2. INSTRUMENTO

Para la recogida de datos, utilizamos una prueba ad hoc creada por nosotros mismos (**ANEXO 1 y 2**), con la que pretendemos medir la conciencia fonológica. Para su elaboración, nos hemos basado en los conocimientos que hemos adquirido gracias a la fundamentación teórica del presente trabajo. Algunos de los estudios en los que nos hemos podido fijar para crear el instrumento han sido: Márquez y De la Osa (2003), Cuadro y Trías (2008) que entre otros instrumentos eligieron la Prueba de Conciencia Fonémica de Jiménez y Ortiz (1998) y la Prueba de reconocimiento de letras (PROLEC) de Cuetos, Rodríguez y Ruano (1998) para elaborar su investigación. Por último, también nos hemos fijado en los estudios de Ramos y González (2018).

La prueba es de aplicación individual y su duración es de aproximadamente 20-25 minutos, aunque este tiempo varía dependiendo de las características y necesidades de cada niño.

Realizamos dos tipos de pruebas, una pensada para los niños del segundo curso y otra para los alumnos de la clase del tercer curso. Las pruebas son las mismas, lo único en lo que se diferencian es en el grado de dificultad de los ejemplos utilizados, puesto que quisimos adaptarlas a la edad de los niños. Debido a esto, pretendimos que la prueba para los niños del segundo curso fuera más sencilla que la del tercer curso.

La prueba está dividida en tres secciones, la primera está dirigida a la conciencia léxica, la segunda a la conciencia silábica, y la última, está compuesta por tareas sobre la conciencia fonémica. El orden que hemos seguido para presentar cada uno de los niveles de la conciencia fonológica es de menor a mayor dificultad. Según la teoría revisada, la conciencia léxica es la más sencilla para los niños, seguida por la conciencia silábica y, en último lugar se encontraría la conciencia fonémica, la cual requiere mayor atención puesto que es la más complicada de adquirir.

Cada una de las conciencias tiene un número diferente de tareas, ya que como hemos apuntado anteriormente, durante la revisión de la teoría, pudimos comprobar que el grado de dificultad en la adquisición de cada una de estas conciencias es distinto.

La prueba cuenta con 18 preguntas en total, las cuales se dividen de la siguiente forma: 4 en conciencia léxica, 7 en silábica y otras 7 en la fonémica. Dentro de esas preguntas hay sub-preguntas, por lo que si tenemos en cuenta el número de sub-preguntas que hay en cada una de las conciencias, vemos que en la léxica tenemos 9 sub-preguntas, en la silábica 11 y en la fonémica 14, lo que harían un total de 34 sub-preguntas. Para decidir cuántas preguntas tenía cada conciencia, también tuvimos en cuenta la dificultad de adquisición de las conciencias. Por

esta razón, la conciencia léxica es la que menos cantidad de preguntas tiene y la conciencia fonémica es la que más.

Las tareas de la prueba se han diseñado pensando en la edad de los niños, por lo que creemos que tienen un nivel aceptable de dificultad para que las puedan realizar. Tenemos que señalar que las palabras que aparecen en las actividades de la prueba están escritas en mayúscula y que cada una de esas palabras están representadas por una imagen. De esta forma pensamos que, por ejemplo, los niños que no posean todavía un firme conocimiento sobre las letras o que no sepan leer, no tendrán dificultades puesto que se apoyarán en el pictograma dado.

Los tipos de tareas que componen la prueba se dividen en dos grupos: análisis y síntesis. Por un lado, las tareas de análisis son las que tienen como meta la toma de conciencia y la manipulación de las unidades de las palabras, como las de rima, identificación, aislamiento, recuento, omisión, sustitución e inversión. Por otro lado, las tareas de síntesis son aquellas en las que se tiene que recomponer, recodificar o formar una palabra que esté dividida en partes, como en las tareas de adición y unión.

A continuación, expondremos el tipo de tarea que requieren los ítems que componen la prueba, que como ya hemos dicho, están basados en la literatura que hemos revisado:

- *Conciencia léxica*

Las tareas que reúne nuestra prueba sobre la conciencia léxica son:

1. Recuento de palabras dentro de una frase: ítem 1.
2. Identificación, entre dos frases, de la que esté bien ordenada: ítem 2.
3. Omisión de una palabra dentro de una frase: ítem 3.
4. Adición de una palabra dentro de una frase: ítem 4.

- *Conciencia silábica*

Los ítems que miden la conciencia silábica en nuestra prueba son los siguientes:

1. Identificación de las palabras que rimen: ítem 1 y 2.
2. Identificación de las sílabas que sean iguales al inicio de una palabra: ítem 2 y 3.
3. Omisión de la sílaba final de una palabra: ítem 9.
4. Omisión de la sílaba inicial de una palabra: ítem 10.
5. Recuento de sílabas dentro de palabras: ítem 11.

- *Conciencia fonémica*

En cuanto a la conciencia fonémica, las tareas con las que pretendemos medirla son:

1. Identificación de fonemas: ítem 12.
2. Identificación del fonema final: ítem 13.
3. Identificación del fonema inicial: ítem 14.
4. Omisión del fonema final de una palabra: ítem 15.
5. Omisión del fonema inicial de una palabra: ítem 16.
6. Adición del fonema final de una palabra: ítem 17.
7. Adición del fonema inicial de una palabra: ítem 18.

Para el análisis de datos, dimos 0 puntos a los niños que realizaran mal o no completaran la tarea y 1 a los niños que ejecutaran bien la actividad.

Las actividades anteriormente citadas, se trataron de diseñar con un vocabulario familiar, sencillo y claro para que los niños pudieran entenderlo.

2.3. DISEÑO

Nuestra investigación es un estudio de tipo cuantitativo, concretamente explicativo, ya que queremos que la intervención aplicada sea la causa de la mejora en la conciencia fonológica de los niños. Para llegar a esta idea, nos hemos basado en Hernández, Fernández y Baptista (2014) que definen a los estudios explicativos de la siguiente forma “pretenden establecer las causas de los sucesos o fenómenos que se estudian” (p. 97).

Este trabajo se enmarca dentro de los estudios experimentales, ya que manipulamos la variable independiente, que es la intervención realizada en el colegio con el programa LESIFO, y esta variable genera un efecto sobre la variable dependiente, que es la mejora de la conciencia fonológica de los niños. Los estudios experimentales se clasifican en pre-experimentos, experimentos “puros” y cuasi-experimentos, como indican Campbell y Stanley (1966, citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La investigación desarrollada en este TFM es de tipo pre-experimental, en la que existe una pre-prueba, un tratamiento y una pos-prueba. Con este diseño, hemos podido conocer el nivel inicial en conciencia fonológica de los niños y hemos podido averiguar si la intervención llevada a cabo con el programa LESIFO, ha tenido un efecto positivo gracias a la aplicación de la pos-prueba.



Figura 1. Resumen del tipo de muestra investigación. Elaboración propia.

2.4. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, tuvimos una reunión con la directora del centro para explicar nuestro proyecto. Cuando obtuvimos su consentimiento, tuvimos varios encuentros con las tutoras del segundo y tercer curso de Educación Infantil, para explicarlas en qué consistía la investigación y para saber cuándo podíamos comenzar a realizar las pruebas y la intervención.

Una vez obtenido el consentimiento de las tutoras, ellas mismas se pusieron en contacto con las familias de los alumnos para comunicarles lo que pretendíamos hacer. No pusieron ningún problema y pudimos obtener el permiso de todas las familias, ya que nuestro estudio les pareció interesante y beneficioso para sus hijos.

Nuestra estancia en el colegio duró más de un mes, concretamente un mes y once días, contando el tiempo utilizado para la realización de la prueba inicial y final y para la implementación de las actividades sobre la conciencia léxica, conciencia silábica y la conciencia fonémica. Este proceso tuvo lugar en el segundo trimestre del curso escolar (febrero y marzo).

Tabla 10

Duración de la estancia en el colegio

	Pre-test	Actividades conciencia léxica	Actividades conciencia silábica	Actividades conciencia fonémica	Pos-test
Segundo curso	3 días	4 sesiones	6 sesiones	8 sesiones	2 días
Tercer curso	3 días	4 sesiones	6 sesiones	8 sesiones	2 días

Nota. Elaboración propia.

Después de obtener los consentimientos necesarios, lo primero que hicimos en el colegio, fue realizar la prueba inicial o pre-test a los niños del segundo curso de Educación Infantil, para posteriormente comenzar con los de tercer curso. Para la recolección de datos, se imprimió la prueba para que los niños la rellenaran ellos mismos. La duración de la misma era de aproximadamente 20-25 minutos. Con los niños de segundo de Educación Infantil tardamos un poco más en pasar la prueba que con los de tercer curso, ya que los últimos mantenían la atención durante más tiempo y les costaba menos entender las tareas que se les requería.

La prueba se realizó a todos los niños en el mismo lugar, un pequeño espacio situado en el edificio de Educación Infantil, el cual era conocido por todos los alumnos. Este lugar, que estaba decorado con motivos infantiles, tenía una mesa y varias sillas, un ordenador, un armario y varias estanterías con diversos cuentos. Es importante indicar, que durante la realización de la prueba, nadie entró en el cuarto. Es decir, que los niños no tuvieron ninguna interferencia que hiciese que perdieran la atención.

Antes de hacer las actividades planteadas en la prueba, se les explicaba a los niños qué tenían que hacer y se les mostraba un ejemplo para que no tuvieran ninguna duda. En todo momento, se intentó que los niños estuvieran motivados y cómodos realizando la prueba. Se utilizó un vocabulario sencillo y familiar, en el que también utilizamos palabras agradables que animaran a los alumnos, como por ejemplo "lo estás haciendo genial" o "sigue así".

Cuando todos los niños terminaron de realizar la primera prueba (pre-test), comenzamos con la aplicación del programa de intervención LESIFO, es decir, empezamos a realizar las actividades dentro del aula de forma diaria (el programa se explicará en el sub-apartado 2.4.1.).

Después de concluir todas las sesiones de intervención, procedimos a la realización de la prueba final o pos-test, la cual era la misma que la prueba inicial. Al igual que en el pre-test, íbamos llamando de uno en uno a los niños para que pudieran rellenar la prueba, la cual se llevó a cabo en el mismo espacio que nos dejaron para realizar el pre-test. Es importante indicar que el período de tiempo que pasó desde que se implementó el pre-test, hasta que se aplicó el pos-test fue insuficiente, ya que solo pasaron 26 días.

Finalmente, se introdujeron los datos en el programa Microsoft Office Excel 2007, para posteriormente pasarlos al Software estadístico de SPSS en su versión 23 y analizarlos.

2.4.1. Programa de intervención LESIFO

A continuación, se describirá el programa de intervención LESIFO, el cual fue implementado en el segundo y tercer curso de Educación Infantil durante 18 sesiones. Con dicho programa, pretendíamos mejorar la conciencia fonológica de los alumnos.

Las sesiones de este programa fueron divididas en tres fases:

- Fase de desarrollo de la conciencia léxica, en la que queríamos que los niños fuesen capaces de manipular las palabras dentro de las frases.
- Fase de desarrollo de la conciencia silábica, en la que pretendíamos que los niños pudiesen manejar de forma eficaz las sílabas dentro de las palabras.

- Fase de desarrollo de la conciencia fonémica, en la que la meta era que los alumnos manipularan y se dieran cuenta de que las palabras están formadas por elementos más pequeños, como lo son los fonemas.

Para la realización de las sesiones seguimos estos pasos, puesto que durante la revisión bibliográfica, pudimos observar que cada conciencia tiene un grado de dificultad distinto. Según Guzmán et al., (2015), la conciencia léxica es la habilidad que tardan menos en manejar de forma adecuada, posteriormente, los niños alcanzan la conciencia silábica y finalmente la conciencia fonémica. Siguiendo a Clemente y Domínguez (1999), la conciencia intrasilábica se desarrollaría más tarde que la conciencia silábica y antes que la conciencia fonémica.

Las sesiones de nuestra intervención también tenían duraciones diferentes debido al nivel de complejidad de cada conciencia. La conciencia que más días fue trabajada fue la conciencia fonémica (8 días), seguida por la conciencia silábica (6 días) y por último, por la conciencia léxica (4 días), que fue la que menos sesiones tenía. En la tabla 11 podemos observar en qué días se realizaron las sesiones de cada una de las conciencias. La razón por la que la conciencia fonémica era desarrollada en más sesiones, fue debido a su mayor nivel de dificultad y tal y como dicen Alegría, Carrillo y Sánchez (2005), es una habilidad que necesita un entrenamiento para que los niños la adquieran de forma adecuada.

Tabla 11

Días en los que se realizaron las sesiones de cada conciencia

	Días en febrero	Días en marzo
Conciencia léxica	22-23-26-27	
Conciencia silábica	28	1-2-5-6-7
Conciencia fonémica		8-9-12-13-14-15-16-19-20

Nota. Elaboración propia.

Para el diseño de las actividades de este programa nos basamos en diferentes autores como por ejemplo Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián (1991), Gómez (1993), Rueda (1995), Carrillo y Marín (1996), Clemente y Domínguez (1999), Arnaiz y Ruiz (2001), Arnaiz et al., (2002), Bosch (2003), Navarro (2007), García (2008), Guzmán et al., (2015), Ripoll y Aguado (2015) y Equipo de Audición y Lenguaje del CREENA (2016). Gracias a ellos, pudimos conocer los tipos de actividades más habituales para entrenar y medir la conciencia léxica, la conciencia silábica y la conciencia fonémica. Algún ejemplo de las tareas más utilizadas son las siguientes:

- *Conciencia léxica*: contar palabras en una frase, comparación del número de segmentos, adición y omisión de palabras dentro de una frase, etc.
- *Conciencia silábica*: ejercicios de rimas, adición de sílabas iniciales o finales, identificar el mismo sonido silábico inicial, contar el número de sílabas en una palabra, etc.
- *Conciencia fonémica*: reconocimiento de sonidos al principio y al final de una palabra, adición y omisión de fonemas en una palabra, dictado de fonemas, etc.

En el programa de intervención LESIFO, los tipos de actividades que se han diseñado y realizado con los niños han estado basadas en diferentes trabajos, como ya hemos apuntado. Hemos elegido las actividades que más se repetían en los estudios en los que nos hemos basado, puesto que creemos que son las más adecuadas para entrenar cada una de las conciencias. En la tabla 12 podremos observar qué tipos de tareas hemos trabajado:

Tabla 12*Tipo de actividades del programa de intervención LESIFO*

	Segundo curso	Tercer curso
Conciencia léxica	Segmentar palabras dentro de una frase Contar palabras en una frase. Identificar la frase correctamente ordenada. Omitir una palabra de la frase. Añadir una palabra en la frase.	Segmentar palabras dentro de una frase Contar palabras en una frase. Ordenar la frase. Omitir una palabra de la frase. Añadir una palabra en la frase.
Conciencia silábica	Identificar la palabra que empiece por diferente sílaba. Identificar la palabra que termine con la misma sílaba. Segmentar las sílabas dentro de palabras. Omitir de sílabas finales de una palabra. Omitir de sílabas iniciales de una palabra. Añadir de sílabas finales en una palabra. Añadir de sílabas iniciales en una palabra.	Identificar la palabra que empiece por diferente sílaba. Identificar la palabra que termine con la misma sílaba. Segmentar las sílabas dentro de palabras. Omitir de sílabas finales de una palabra. Omitir de sílabas iniciales de una palabra. Añadir de sílabas finales en una palabra. Añadir de sílabas iniciales en una palabra.
Conciencia fonémica	Identificar el sonido (en cada sesión se trabajaba uno). Dictado de sonidos. Identificar el fonema final de una palabra. Identificar el fonema inicial de una palabra. Omitir del fonema final de una palabra. Omitir del fonema inicial de una palabra. Añadir del fonema final en una palabra. Añadir del fonema inicial en una palabra.	Identificar el sonido (en cada sesión se trabajaba uno). Dictado de sonidos. Identificar el fonema final de una palabra. Identificar el fonema inicial de una palabra. Omitir del fonema final de una palabra. Omitir del fonema inicial de una palabra. Añadir del fonema final en una palabra. Añadir del fonema inicial en una palabra.

Nota. Elaboración propia.

Dentro de la conciencia silábica no hemos añadido actividades en las que se trabajara con la sílaba medial o en las que tuvieran que invertir las sílabas, ya que nos parecía muy complicado para los niños. Las profesoras también nos aconsejaron no realizar estas actividades, puesto que

ellas también pensaban que los niños no estaban preparados para realizar actividades con este nivel de dificultad.

Para elegir los tipos de actividades que están dentro de la conciencia fonémica, tenemos que indicar que las ideas plasmadas en Rueda (1995) fueron de gran ayuda. Rueda (1995), estableció una lista con las mejores tareas utilizadas para medir la conciencia fonémica, algunas de las que podemos observar en la tabla 13. La dificultad de las actividades depende de los procesos cognitivos que requiere la tarea y del nivel lingüístico que se quiere medir con esa actividad. Recordamos que el orden de complejidad para trabajar los diferentes niveles lingüísticos es el siguiente: palabras-silabas-fonemas. En la tabla 14, mostramos los procesos cognitivos que intervienen en algunas de las tareas que miden la conciencia fonológica.

Las tareas que se encuentran en la tabla 13, están ordenadas de menor a mayor dificultad. Por lo que la actividad de emparejar palabras con el mismo sonido sería una de las más sencillas y la de omisión de los fonemas la más complicada.

Tabla 13

Tareas utilizadas para medir la conciencia fonémica

Tareas	Ejemplo	Estudios
Emparejar palabras con el mismo sonido	¿/oro y /ola/ comienzan con el mismo sonido?	Bradley y Bryant, 1983
Aislar sonidos	¿Cuál es el sonido inicial de /rosa/?	Williams, 1980; Yopp, 1988
Adición de fonemas	¿Qué sonido añadimos a /apiz/ para que sea la palabra /lápiz/?	Cunningham, 1990
Contar fonemas	¿Cuántos sonidos tiene /mesa/?	Lieberman, Shankweiler, Fischer y Carter, 1974; Mann, 1986; Tunmer y Nesdale, 1988
Omisión de fonemas	¿Qué palabra resulta si a /tiza/ le quitamos el sonido /q/?	Bruce, 1964; Calfee, Lindamood y Lindamoon, 1973; Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979; Read, Zhang, Nie y Ding, 1986

Nota. Adaptación de Rueda (1995).

Tabla 14

Procesos cognitivos que intervienen en diversas tareas que miden el conocimiento fonológico, ordenadas de menor a mayor dificultad. Rueda (1995).

Procesos cognitivos	Tareas						
	Rima	Combinar fonos	Comparar palabras	Aislar fonos	Contar fonos	Segmentar fonos	Omitir fonos
Oír estímulo	*	*	*	*	*	*	*
Percibir sonidos separados		*	*	*	*	*	*
Mantener en memoria	*	*	*	*	*	*	*
Segmentar sonidos			*	*	*	*	*
Contar					*		
Localizar posición			*	*			*
Identificar sonido dado			*	*			*
Aislar sonido dado			*	*			*
Mantener sonido dado en memoria			*				*
Mantener otros sonidos en memoria		?			?	*	*
Combinar sonidos		*					*
Secuenciar		*				*	*
Comparar	*		*				
Discriminar			*				
Articular		*		*	*	*	*
Hacer juicios	*		*	*			
Responder	*		*	*			

Nota. Rueda (1995) (p.82).

Todas las actividades partían de situaciones de juego que fuesen motivadoras para los niños, el vocabulario utilizado era sencillo y familiar, y para que los alumnos pudieran seguir de forma adecuada las tareas, todas contaban con apoyos visuales. En todas las actividades se procedía de la misma manera: primero se mostraba a los niños cómo se hacía la tarea y después las realizaban de forma individual, aunque algunas de ellas fueron en gran grupo.

Es importante indicar que todas sesiones que se llevaron a cabo tenían una duración de 30 minutos aproximadamente. La hora en la que se desarrollaba el programa fue la misma durante toda la intervención. A las 9:30 comenzábamos con la clase de segundo curso y a las 10:00 lo hacíamos con la clase de tercero. Cada sesión estaba formada por distintas actividades para que los niños mantuvieran la atención.

A continuación, explicaremos qué tipo de actividades se trabajaron durante la aplicación del programa de intervención LESIFO:

- *Conciencia léxica*

Las actividades que diseñamos para desarrollar la conciencia léxica durante nuestra intervención fueron las siguientes:

1. Contar palabras dentro de una frase y decir cuál es la más larga (segmentar palabras dentro de una frase y contar palabras en una frase)

En este tipo de actividad queríamos que los niños pudiesen segmentar las palabras dentro de una frase, para que a continuación expresaran qué frase era más larga. Las frases utilizadas tenían una estructura sencilla y estaban formadas por un vocabulario conocido por los alumnos. Se comenzó con frases de dos palabras y poco a poco éstas fueron aumentando. Nosotros leíamos la frase y los niños tenían que dar palmadas cada vez que escucharan una palabra. A continuación, debían indicar cuántas palabras tenían las frases y decir cuál de ellas era la más larga por el número de palabras que la formaban. Los niños tenían apoyos visuales y los verbos estaban representados con acciones para que se pudieran comprender mejor.

2. Identificar la frase correctamente ordenada

En este tipo de actividad ofrecíamos a los niños dos frases pictografiadas. Después de leer cada frase, los niños tenían que identificar cuál de ellas estaba desordenada.

3. Ordenar la frase

Esta tarea la realizamos con los niños de tercero, ya que pensamos que para los de segundo podría ser un poco complicada. Nosotros dábamos a los alumnos una frase pictografiada desordenada. Ellos debían colocarla según el modelo que les diéramos, el cual también estaba pictografiado. Para ordenar la frase les preguntábamos cuál era la primera palabra que habían oído, para posteriormente unirla con el número que correspondiera, en este caso el 1.

4. Omisión de una palabra dentro de una frase

En este ejercicio, los niños tenían una frase pictografiada como modelo que leíamos juntos. Seguidamente, les explicábamos que debían estar atentos porque íbamos a leer la frase, pero esta vez nos íbamos a comer una palabra que ellos debían identificar.

5. Adicción de una palabra dentro de una frase

Lo primero que hacía la persona que dirigía la actividad era leer la frase de la tarea. Posteriormente, la frase se leía otra vez, pero se le añadía una nueva palabra que los niños debían reconocer entre tres opciones que les dábamos (pictografiados).

- *Conciencia silábica*

Las actividades que diseñamos para desarrollar estas conciencias fueron las siguientes:

1. Identificar la palabra que empiece por diferente sílaba

Se les presentaba a los niños varias imágenes, todas ellas empezaban con la misma sílaba menos una de ellas. Los alumnos tenían que reconocer la palabra que empezaba con la sílaba diferente.

2. Identificar la palabra que termine con la misma sílaba y segmentación de sílabas

En esta actividad los niños podían ver varias imágenes. Una de ellas era el modelo en el que se tenían que fijar, ya que tenían que escoger entre los demás dibujos cuál era el que terminaba con la misma sílaba que el modelo. Después, tenían que segmentar en sílabas la palabra del modelo y la palabra con la misma sílaba.

3. Omisión de sílabas en posición inicial y final

Esta actividad estaba compuesta por dos partes. La primera consistía en omitir la sílaba final de una palabra y en la segunda parte, los niños debían de omitir la sílaba inicial de otra palabra.

En los dos casos, explicábamos a los niños (con un vocabulario que ellos comprendieran) que debían de omitir la sílaba final e inicial de las palabras que les dábamos. Al quitar la sílaba se formaba una nueva palabra y el niño debía escoger, entre dos opciones, la palabra que se formaba al omitir la sílaba.

4. Adicción de sílabas en posición inicial y final

A los alumnos se les mostraba una hoja con cuatro imágenes y encima de cada una

Les explicábamos que tenían que completar la palabra, ya que nos habíamos "comido" una de las sílabas, en unos casos la inicial y en otros la final. Los estudiantes debían de indicar qué trozo faltaba en cada palabra, para después, si era posible, escribieran la sílaba que faltaba donde correspondiera.

- *Conciencia fonémica*

Las actividades que diseñamos para fomentar la conciencia fonémica, se implementaron de menor a mayor dificultad y fueron las siguientes:

1. Identificar un determinado sonido y asociarlo con su grafía

Lo primero que hacíamos era presentar al sonido con el que íbamos a trabajar cada día. Con los niños de segundo curso, escribíamos en la pizarra la letra que representaba el sonido y les preguntábamos si conocían alguna palabra que tuviese ese sonido. Después, además de la letra correspondiente al sonido trabajado, escribíamos en la pizarra otras letras y los niños tenían que identificar cuál de ellas era la que representaba el sonido que estuviésemos viendo. Antes de que ellos tuviesen que dar una respuesta, se les preguntaba el sonido de cada letra. Si los desconocían se les ayudaba diciéndoselos y pronunciándolos de forma exagerada para que ellos los pudiesen repetir.

Para realizar esta actividad en el tercer curso, se les entregaba a los niños una ficha en la que tenían que encontrar y redondear el sonido que estuviésemos trabajando en cada sesión.

2. Dictado de sonidos

En esta tarea, se le mostraba dos imágenes. La persona que dirigía la actividad, les decía a los alumnos los diferentes sonidos que formaban cada palabra y ellos tenían que escribir los sonidos que escucharan. Al finalizar de escribir todos los sonidos, obtenían la palabra escrita.

3. Identificación del fonema final de una palabra

Para la realización de este ejercicio, se les enseñaba a los niños cuatro imágenes. Ellos tenían que reconocer cuál de ellas poseía el fonema final que estuviésemos trabajando en cada sesión. Por ejemplo, si el fonema que estábamos enseñando era /l/ y las imágenes que les mostrábamos eran de un árbol, de un ojo, de una manzana y de un dado, los niños debían darse cuenta de que “árbol” era la palabra que terminaba con el sonido /l/.

4. Identificación del fonema inicial de una palabra

Esta actividad tenía el mismo mecanismo que la anterior, pero en vez de reconocer el fonema final, tenían que identificar el fonema inicial.

5. Omisión del fonema final e inicial de una palabra

La persona que llevaba a cabo la actividad, les indicaba a los niños que tendrían que “comerse” el sonido que estuviésemos trabajando cuando pronunciáramos una determinada palabra. En la

primera parte de la actividad, los niños tenían que omitir el fonema final y en la segunda parte, el fonema inicial. Por ejemplo, si el fonema final que no debían expresar era /o/ y les presentábamos una imagen de un toro, los niños tenían que decir solamente “tor”. Si el fonema era el inicial y les enseñábamos una imagen de una oreja, los niños tenían que “comerse” el sonido /o/, por lo que quedaba “reja”.

6. Adicción del fonema final e inicial de una palabra

En esta tarea, al igual que en la de omisión, estaba formada por dos partes. En la primera, los niños debían añadir el fonema final que les expresáramos en una determinada palabra, y en la segunda parte debían hacer lo mismo, pero con el fonema inicial. Por ejemplo, si les decíamos la palabra “mon” y tenían que añadir el fonema /o/ al final, surgía la palabra mono y si les decíamos la palabra “veja” y tenían que colocar el fonema /o/ al principio, la palabra que se formaba era oveja.

Tenemos que indicar, que respecto a las sesiones de conciencia léxica utilizamos vocabulario familiar y sencillo para formar las frases, las cuales iban aumentando de complejidad de forma gradual.

En cuanto a las sesiones de conciencia silábica, tenemos que señalar que el orden en el que trabajamos las sílabas fue el siguiente: directas, inversas, mixtas y trabadas. Las sílabas directas están formadas por una consonante y una vocal (me-sa) (Carpio, Defior y Justicia, 2002), las inversas por una vocal y una consonante (is-la), las mixtas por una consonante, vocal y consonante (pul-po) y las trabadas por una consonante, otra consonante y una vocal (tro-fe-o) (Ramos, 2004). Las palabras que escogimos, teniendo en cuenta el número de sílabas, fueron monosílabas, que son las palabras compuestas por una sílaba, bisílabas, que tienen dos sílabas, trisílabas que son palabras con tres sílabas y polisílabas, que según la RAE son las palabras que tienen varias sílabas. Al comienzo se estableció un nivel de dificultad menor para que los niños pudieran realizar las actividades y se fue complicando paulatinamente.

Para las sesiones de conciencia fonémica también trabajamos los fonemas de menor a mayor dificultad basándonos en Gómez (1993), Arnaiz y Ruiz (2001), Bosch (2003) y en Navarro (2007), entre otros autores.

Seguidamente, mostraremos una explicación detallada de cómo fue la organización de las sesiones que llevamos a cabo en el colegio. Como todos los días se siguió el mismo proceso con todas las sesiones de cada conciencia, solamente explicaremos un ejemplo de cada una de ellas.

La consigna de la mayoría de las actividades es la misma, pero hay varias que solo se realizan con los niños de 4 años o con los de 5. La actividad que solo se hace con los de 4 años es: elegir

la frase que esté bien ordenada (conciencia léxica). Y la actividad que solamente se realiza con los niños de tercero de Infantil es: ordenar la frase (conciencia léxica). Otra de las actividades diseñadas es la misma para las dos clases (identificar el sonido, la primera de las tareas de la conciencia fonémica), pero sufre una pequeña modificación en cada uno de los cursos.

La organización del aula y los recursos necesarios fueron siempre los mismos: cuando se realizaba la explicación de las actividades, los niños estaban situados en su zona de trabajo individual y los recursos utilizados eran lapiceros y las fichas correspondientes a cada actividad. En el **ANEXO 3** enseñaremos las actividades que se realizaron con los niños.

2.4.1.1. Ejemplo de una sesión realizada en el colegio

- *Conciencia léxica: sesión 1*

Actividad 1. Contar palabras dentro de una frase y decir cuál es la más larga

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS:

- Contar las palabras de la frase.
- Comparar las dos frases.
- Identificar qué frase es más larga.
- Asociar el pictograma con la palabra que corresponda.

DESCRIPCIÓN:

Se les dará a los niños una ficha en la que tendrán dos frases con diferente número de palabras. La primera será JORGE BEBE y la segunda JORGE ESCUCHA MÚSICA. Lo primero que tendrán que hacer será contar el número de palabras de cada frase. Para ello, tendrán que dar palmadas cuando oigan cada palabra. Preguntaremos cuántas palmadas hemos dado y tendrán que escribir el número correspondiente dentro del cuadrado de cada frase.

A continuación, se les preguntará qué frase es la más larga y tendrán que hacer una cruz en la de mayor longitud.

Actividad 2. Elegir la frase que no esté bien ordenada (segundo curso) / ordenar la frase (tercer curso)

Actividad 2.1. Elegir la frase que no esté bien ordenada (segundo curso)

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS:

- Elegir la frase que esté bien ordenada.
- Asociar el pictograma con la palabra que corresponda.
- Leer las frases pictografiadas.

DESCRIPCIÓN:

Los niños tendrán dos frases pictografiadas en la ficha, una bien ordenada (JORGE CANTA BIEN) y la otra mal ordenada (BIEN CANTA JORGE). Lo primero que haremos será leer cada frase y a continuación, les diremos que tienen que elegir la frase que esté bien ordenada. Tendrán que hacer una cruz en el cuadrado que está al lado de la frase que tenga un orden correcto.

Actividad 2.2. Ordenar la frase (tercer curso)

TIEMPO: 5 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS:

- Ordenar la frase según el modelo dado.
- Unir cada pictograma con el número que corresponda según el orden de la frase.
- Leer la frase pictografiada.
- Asociar el pictograma con la palabra que corresponda.

DESCRIPCIÓN:

En esta actividad ofrecemos a los niños una frase pictografiada desordenada (BEBE-AGUA-JORGE) y tendrán que ordenar cada pictograma según el modelo que les demos (JORGE BEBE AGUA). Primero, leeremos con los niños la frase del modelo y después la que tienen que ordenar. Cuando se hayan dado cuenta de que no son iguales, les explicaremos que tenemos que ordenar la frase para que quede igual que el modelo. Después les preguntaremos qué pictograma es el primero, ya que tendrán que unirlo con el número 1. Haremos lo mismo con los demás pictogramas: (¿Qué pictograma es el segundo? y deberán unirlo con el número 2; ¿Qué pictograma es el tercero? y deberán unirlo con el número 3, etc).

Cuando los niños hayan unido cada pictograma con el número que ocupa dentro de la frase, procederemos a leerla para saber si ha quedado igual que el ejemplo.

Actividad 3. Omisión de una palabra de la frase

TIEMPO: 5 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS

- Omitir palabras.

- Identificar la palabra omitida.
- Reconocer cómo quedaría una frase sin la palabra que se omite.
- Comparar las frases.

DESCRIPCIÓN:

Leeremos a los niños la frase del modelo (JORGE ESCUCHA MÚSICA) y les diremos que tienen que estar muy atentos, porque vamos a quitar una palabra y tienen que adivinar cuál es (JORGE ESCUCHA). Ellos tendrán que tachar la palabra que omitamos (MÚSICA) en la frase pictografiada que tienen debajo del modelo. Finalmente, compararemos las dos frases y diremos que es lo que tiene una y lo que tiene la otra.

Actividad 4. Adición de una palabra en la frase

TIEMPO: 5 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS

- Añadir palabras.
- Identificar la palabra añadida.
- Reconocer cómo quedaría una frase con la palabra que se añade.

DESCRIPCIÓN:

Leeremos a los niños la frase del modelo (JORGE COME) y les diremos que tienen que estar muy atentos, porque vamos a añadir una palabra y tienen que decir cuál es (JORGE COME PLÁTANOS). Debajo de la frase pictografiada, tendrán tres imágenes (NARANJA, PLÁTANO y PERA). Ellos tendrán que redondear la palabra que añadamos (PLÁTANO). Para finalizar leeremos la frase que nos ha quedado.

- *Conciencia silábica: sesión 1 "sílabas directas"*

Actividad 1. Buscar la palabra que empiece por diferente sílaba

TIEMPO: 5 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS:

- Identificar las palabras con la misma sílaba inicial.
- Reconocer la palabra con diferente sílaba inicial.
- Asociar el pictograma con la palabra que corresponda.

DESCRIPCIÓN:

En esta actividad los niños tendrán varias imágenes de palabras con la misma sílaba inicial, menos una de ellas que empezará con otra sílaba. Tendrán que nombrar todos los objetos que representen las imágenes, y después encontrar la palabra que no empiece con misma sílaba de la palabra que esté rodeada para tacharla. Por ejemplo, si tenemos rodeada una MALETA y tenemos una MARIPOSA, una MACETA, una MAMÁ, una MANO y una FOCA los niños tendrán que averiguar que la palabra que tienen que tachar es la FOCA.

Actividad 2. Identificar la palabra que termine con la misma sílaba

TIEMPO: 5 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS:

- Identificar las palabras con diferentes sílabas finales.
- Reconocer la palabra con la misma sílaba final.
- Asociar el pictograma con la palabra que corresponda.

DESCRIPCIÓN:

Entregaremos a los niños una ficha en la que tendrán varias imágenes. Una de ellas estará situada en la parte superior de la hoja, que será el modelo en el que nos fijemos. Debajo de ella tendremos cuatro imágenes de diversos objetos. Los alumnos tendrán que identificar y tachar cuál de esos objetos termina con la misma sílaba que el objeto que tomemos como modelo. Un ejemplo podría ser el siguiente: tenemos como modelo a una CUNA y los otros objetos son una ROSA, una LUNA, una NARANJA y un BALÓN. Los niños tendrán que tachar la palabra LUNA ya que es la que rima con CUNA.

Actividad 3. Omisión de sílabas finales e iniciales en una palabra

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS:

- Omitir la sílaba final de la palabra.
- Omitir la sílaba inicial de la palabra.
- Ser capaces de entender que omitiendo una sílaba se forma otra palabra distinta.
- Identificar la palabra que se forma omitiendo la sílaba final.
- Identificar la palabra que se forma omitiendo la sílaba inicial.
- Asociar el pictograma con la palabra que corresponda.

DESCRIPCIÓN:

En esta actividad hay dos partes. La primera consiste en omitir la sílaba final de una palabra que les daremos (BOCATA) y la segunda parte será omitir la sílaba inicial de otra palabra (ZAPATO).

En los dos casos, indicaremos la palabra con la que trabajaremos y les diremos a los alumnos que tienen que comerse la sílaba final en la primera parte de la tarea y la sílaba inicial en la segunda parte de la misma. Al comerse la sílaba se formará una nueva palabra. Tendrán que rodear la imagen de la palabra que se forma al quitar la sílaba final (BOCA) y la sílaba inicial (PATO).

Actividad 4. Adición de sílabas finales e iniciales en una palabra

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS:

- Añadir sílabas al final de una palabra.
- Añadir sílabas al inicio de una palabra.
- Ser capaces de entender que añadiendo una sílaba se forma una palabra.
- Colocar cada sílaba en el lugar correcto.
- Asociar el pictograma con la palabra que corresponda.

DESCRIPCIÓN:

Lo primero que haremos será nombrar los objetos que tenemos en la ficha (DADO, NIÑO, BOTÓN y FOCA). Les explicaremos que tienen que completar la palabra porque nos hemos comido un trozo de la misma, y ellos tendrán que decir cuál es el trozo que falta en cada una de las imágenes. Cuando hayan identificado el trozo que falta, tendrán que escribirlo al lado de la sílaba que si hemos dicho. Para que les sea más fácil, debajo de las imágenes, tendrán escritas las sílabas que faltan y podrán fijarse en ellas por si no saben escribirlas.

- *Conciencia fonémica:* sesión 1 sonido /e/ en segundo curso y sonido /l/ en tercer curso

Actividad 1. Identificar el sonido /e/ (segundo curso) / identificar el sonido /l/ (tercer curso)

Actividad 1.1. Identificar el sonido /e/ (segundo curso)

TIEMPO: 5 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS:

- Identificar el sonido /e/.
- Expresar palabras que contengan el sonido /e/.
- Relacionar el sonido /e/ con la letra “e”.

- Distinguir la letra “e” de la “o”.

DESCRIPCIÓN:

Antes de esta actividad, se les habrá presentado a los alumnos el sonido protagonista del día. En la primera sesión dirigida al segundo curso de Educación Infantil será el fonema /e/.

En la pizarra, escribiremos la letra que corresponde al fonema /e/ y les preguntaremos a los niños si conocen alguna palabra que contenga este fonema. A continuación, se escribirá en la pizarra otras letras correspondientes a otros fonemas (/a/ y /u/) y los niños tendrán que identificar cuál de ellas es la que representa al fonema protagonista /e/. Antes de que den una respuesta, se les preguntará por los sonidos de las letras que hemos añadido en la pizarra, puesto que si los desconocen, les ayudaremos pronunciándolos de forma exagerada cada uno de ellos.

Actividad 1.2. Identificar el sonido /l/ en tercer curso

TIEMPO: 5 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS:

- Identificar el sonido /l/.
- Relacionar el sonido /l/ con la letra “l”.
- Distinguir la letra y el sonido “l” de la “e”.

DESCRIPCIÓN:

Antes de esta actividad, se les habrá presentado a los alumnos el sonido protagonista del día. En la primera sesión dirigida al tercer curso de Educación Infantil será el fonema /l/.

Cuando los niños hayan pronunciado de forma correcta el fonema que estemos trabajando, la persona que dirija la actividad, introducirá un nuevo fonema. En el caso de la primera sesión, será el fonema /e/. Cuando los niños diferencien esos dos fonemas, se les entregará una ficha en la que tendrán letras que corresponden a los fonemas /l/ y /e/. Los niños deberán encontrar y redondear las letras que correspondan con el sonido protagonista, en este caso el fonema /l/.

Actividad 2. Dictado de sonidos

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS:

- Identificar los sonidos que se den.
- Relacionar cada sonido con la letra correspondiente.
- Identificar las palabras que surgen.

DESCRIPCIÓN:

A los niños se les dará una ficha en la que tendrán completar los huecos con los sonidos que se den. En esta ficha se trabajan palabras cortas, sencillas y que contengan el sonido /e/, como ELFO y ENANO. Cuando hayan completado los huecos, tendrán que unir cada palabra con la imagen que corresponda.

Actividad 3. Identificar el fonema final de una palabra

TIEMPO: 5 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS:

- Relacionar cada dibujo con la palabra que le corresponde.
- Identificar los sonidos finales de las palabras.
- Reconocer el sonido final que se pide.

DESCRIPCIÓN:

Primero diremos los nombres de las imágenes que tenemos en esta actividad (PATO, LLAVE y BALÓN). Los niños tendrán que descubrir qué palabra de las que representan las imágenes termina con el mismo sonido que VOLANTE. Cuando los niños descubran que la palabra correcta es LLAVE tendrán que unirla con el dibujo del volante.

Actividad 4. Identificar el fonema inicial de una palabra

TIEMPO: 5 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS:

- Relacionar cada dibujo con la palabra que le corresponde.
- Identificar los sonidos iniciales de las palabras.
- Reconocer el sonido inicial que se pide.

DESCRIPCIÓN:

Primero diremos los nombres de las imágenes que tenemos en esta actividad. Los niños tendrán que descubrir qué palabra de las que representan las imágenes empieza con el mismo sonido que ESTRELLA. Las imágenes que tenemos son: una CAMA, una MANZANA y un ERIZO. Para finalizar, tendrá que unir la ESTRELLA con la palabra que corresponda, en este caso con ERIZO.

Actividad 5. Omisión del fonema final e inicial de una palabra

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS:

- Omitir el sonido final.
- Identificar el sonido final.
- Reconocer cómo quedaría una palabra sin el sonido final.
- Omitir el sonido inicial.
- Identificar el sonido inicial.
- Reconocer cómo quedaría una palabra sin el sonido final.

DESCRIPCIÓN:

En esta actividad, los niños tendrán que "comerse" el sonido /e/, por lo que cuando aparezca ese sonido tendrán que mantenerse callados. La actividad está compuesta por dos partes. En la primera tendrán que omitir el fonema final y en la segunda parte tendrán que hacerlo con el fonema inicial.

La primera imagen que tenemos es la actividad de esta sesión es una NUBE. La persona que dirija la actividad, les dirá a los niños que tendrán que quedarse callados cuando aparezca el sonido/e/. Cuando los niños no pronuncien el sonido dicho, se les preguntará cómo nos queda la palabra. Luego, tendrán que unir la NUBE con la palabra que nos quedaría si quitamos el sonido /e/ al final.

La otra imagen que tenemos en la actividad de esta primera sesión es un ENANO. Los niños tendrán que hacer lo mismo que antes, pero lo que cambia es la posición que ocupa el fonema que tienen que omitir. Ahora, es el fonema inicial el que tienen que "comerse".

Actividad 6. Adición del fonema final e inicial en una palabra

TIEMPO: 10 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS:

- Añadir el sonido final.
- Identificar el sonido final.
- Reconocer cómo quedaría una palabra sin el sonido final.
- Añadir el sonido inicial.
- Identificar el sonido inicial.
- Reconocer cómo quedaría una palabra sin el sonido final.

DESCRIPCIÓN:

Esta actividad está formada por dos partes. En la primera, los niños tendrán que añadir el fonema final en una palabra, mientras que en la segunda, tendrán que hacerlo con el fonema inicial.

Primero, realizaremos la primera parte de la actividad. Leeremos a los niños la palabra que vamos a tener como referente para hacer esta actividad (ESTUCH). Les diremos a los niños que tienen que añadir el sonido /e/ al final de ESTUCH. Cuando lo hagan, descubrirán qué palabra surge y tendrán que unir ESTUCH con la imagen de la palabra que han "creado".

Cuando terminemos, pasaremos al ejercicio de añadir el fonema inicial, donde tenemos como referencia RIZO. Les diremos que ahora tienen que añadir el sonido /e/ al principio de la palabra. A continuación, deben unir RIZO con el dibujo correspondiente de la palabra que surja.

3. RESULTADOS

Para elaborar este apartado hemos realizado el análisis de los datos obtenidos en la prueba inicial y final.

El segundo y el tercer curso de Educación Infantil fueron analizados por separado, debido a que las pruebas aplicadas estaban compuestas por ejercicios con distinto nivel de dificultad, además, de no estar estandarizadas ni baremadas para poder asumir niveles de complejidad similares.

Para caracterizar a la muestra de nuestro estudio, se presentan los valores estadísticos-descriptivos de la citada muestra, discriminados en función del curso escolar. Los resultados obtenidos los podemos observar en la tabla 15.

Como las tres conciencias tienen diferente número de tareas, la conciencia léxica tiene 9, la conciencia silábica tiene 11 y la conciencia fonémica tiene 14, hemos calculado los totales de las dimensiones. Para ello, hemos realizado la sumatoria del puntaje en cada una de las tareas de cada conciencia, y ese resultado lo hemos dividido entre el total de ítems de cada una de las conciencias. Por lo tanto, el rango de los valores que pueden obtener los niños es de 0 a 1 para cada conciencia. El puntaje máximo que se podía conseguir era de un punto.

Tabla 15

Valores estadístico-descriptivos de las variables para toda la muestra en función del curso escolar

Curso		Mínimo	Máximo	ME	DT
Segundo curso	Conciencia léxica PRE	,33	1	,708	,186
	Conciencia silábica PRE	,18	,91	,469	,241
	Conciencia Fonémica PRE	,07	1	,470	,286
	Conciencia léxica POS	,78	1	,942	,086
	Conciencia silábica POS	,55	1	,876	,146
	Conciencia fonémica POS	,36	1	,816	,174
Tercer curso	Conciencia léxica PRE	,11	1	,639	,244
	Conciencia silábica PRE	,00	1	,572	,223
	Conciencia fonémica PRE	,14	1	,530	,265
	Conciencia léxica POS	,22	1	,903	,180
	Conciencia silábica POS	,18	1	,833	,205
	Conciencia fonémica POS	,14	1,	,816	,244

Los puntajes totales de las escalas, es decir de las conciencias, fueron prorrateados según el número de ítems o ejercicios de cada escala, como ya hemos indicado.

De manera descriptiva e inicial, se puede observar que las medias para las tareas de conciencia léxica (CL), tienden a ser mayores que las de los ejercicios de conciencia silábica (CS) y conciencia fonémica (CF), siendo las medias de estas dos últimas conciencias más parecidas entre sí.

En el segundo curso, vemos que la media de la conciencia léxica pre-test (CLPRE) es de ,708 mientras que la conciencia léxica pos-test (CLPOS) es de ,942, por lo que vemos que el valor obtenido en esta conciencia durante el pos-test, es mayor que el del pre-test y es el dato más alto obtenido en el segundo curso si lo comparamos con las demás conciencias, tanto en el pre-test como en el pos-test. Por otra parte, la media de la conciencia silábica pre-test (CSPRE) es de ,469 y en la conciencia silábica pos-test (CSPOS) nos encontramos con un valor de ,876, también mayor que el resultado obtenido en el pre-test. Por último, en la conciencia fonémica pre-test (CFPRE), tenemos una media de ,470, uno de los datos más bajos de todas las conciencias en el pre-test. En la conciencia fonémica pos-test (CFPOS), tenemos un valor de ,816, que es mayor que el valor de la CFPRE, pero es el menor si lo comparamos con la CLPOS y la CSPOS.

En el tercer curso, vemos que la media de la CLPRE (,639) y de la CLPOS (,903) son las mayores de todas las conciencias en el pre-test y en el pos-test respectivamente. Además, también podemos notar que la media lograda en el pos-test es mayor que la del pre-test. En cuanto a la CSPRE, observamos que tiene un valor de ,572, mientras que la media de la CSPOS aumenta y llega a ,833. La media alcanzada en la CFPRE (,530) y en la CFPOS (,816) forman las menores medias de todas las conciencias, tanto en la prueba inicial como en la prueba final. Pero al igual que en todos los casos, el dato obtenido en el pos-test es mayor que en el pre-test.

Gracias a los resultados que hemos expuesto ya, podemos ver que en las pruebas pos-test hay resultados mayores que en las pruebas pre-test. Esto se puede contemplar en todas las conciencias y en los dos cursos que forman la muestra.

- Hipótesis general: El programa de intervención LESIFO mejora la conciencia fonológica de los alumnos del segundo y tercer curso de Educación Infantil.

Para determinar la veracidad de nuestra hipótesis general, con la que esperábamos que hubiese una mejora en la conciencia fonológica de los niños gracias a la aplicación del programa de intervención LESIFO, se aplicaron pruebas de comparación para muestras relacionadas. Pretendíamos observar si los resultados obtenidos en el pre-test eran diferentes que los resultados logrados en el pos-test.

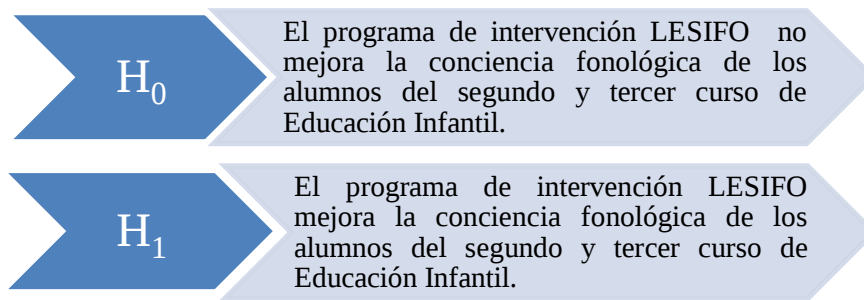


Figura 2. Hipótesis nula (H₀) e hipótesis alternativa (H₁).

Dado que las variables incumplían el criterio de normalidad, se optó por aplicar la prueba no paramétrica de Wilcoxon. Los resultados de la citada prueba se muestran en la Tabla 16.

Tabla 16

Prueba de Wilcoxon para comparar los resultados de los alumnos en pre y post-test

		Z	Rango promedio	Sig.
Segundo curso	CL	-3,54	0 - 8,50	,000
	CS	-3,83	0 - 10,00	,000
	CF	-3,64	0 - 9,00	,000
Tercer curso	CL	-4,14	0 - 11,50	,000
	CS	-4,04	0 - 11, 00	,000
	CF	-3,97	0 - 11,48	,000

En esta tabla, podemos observar que las diferencias entre el pre-test y el pos-test resultaron estadísticamente significativas en todos los casos, puesto que todos los valores del nivel de significación son menores a 0,05, por lo que pensamos que hubo una mejora en cada una de las conciencias trabajadas (léxica, silábica y fonémica) no debida al azar. Podemos decir que el programa de intervención LESIFO afectó de forma favorable a todos los niveles de la conciencia fonológica de los niños, por lo que rechazamos la hipótesis nula.

- Subhipótesis 1: El programa de intervención LESIFO mejora la conciencia léxica de los niños; subhipótesis 2: El programa de intervención LESIFO mejora la conciencia silábica de los niños y subhipótesis 3: El programa de intervención LESIFO mejora la conciencia fonémica de los niños.

A continuación, se intentó analizar de manera descriptiva las mejoras de los niños según los tipos de tarea en cada conciencia. Para ello se agruparon las tareas dentro de cada conciencia según el tipo de consigna o ejercicio que era solicitado a los alumnos. Por ejemplo, en la conciencia léxica, aquellos ítems que requerían de la consideración respecto de la cantidad (CL1a; CL1b; CL1c) fueron agrupados en una misma dimensión. Las agrupaciones realizadas se expresan en la tabla 17.

Tabla 17*Agrupaciones de las tareas dentro de cada conciencia*

Conciencia	Dimensiones agrupadas en función de ejercicios	Ítems que la componen
CL	Consideración sobre la cantidad	1a - 1b - 1c
	Identificación frase bien ordenada	2a- 2b
	Omisión palabras dentro de una frase	3a - 3b
	Adicción de palabras dentro de una frase	4a - 4b
CS	Identificación de palabras que rimen	1a - 2a
	Identificación de sílabas iniciales iguales	3a- 4a
	Omisión de sílabas finales	5a - 5b
	Omisión de sílabas iniciales	6a - 6b
	Recuento de sílabas dentro de palabras	7a - 7b - 7c
CF	Identificación de sonidos	1a - 1b
	Identificación fonema final	2a - 2b
	Identificación fonema inicial	3a - 3b
	Omisión fonema final	4a - 4b
	Omisión fonema inicial	5a - 5b
	Adicción fonema final	6a - 6b
	Adicción fonema inicial	7a - 7b

Nota. Elaboración propia.

Se realizaron tablas de doble entrada para describir el resultado original obtenido en el pre-test y la mejora en el pos-test, según el tipo de ejercicio que era utilizado dentro de cada conciencia. Aunque ya lo hemos dicho, tenemos que recalcar que para realizar este análisis, no se efectuó la sumatoria del puntaje en cada una de las tareas de cada conciencia para después dividirlo entre el total de ítems de cada conciencia, sino que se tomaron los valores brutos que se obtuvieron en las pruebas. Las tablas correspondientes van de la 18 a la 33.

A continuación, mostraremos las tablas de las tareas que constituyen la conciencia léxica.

Tabla 18*Consideración de cantidad*

		Pos-test			
		1	2	3	Total
Pre-test	0	1	0	1	2
	1	0	1	4	5
	2	0	1	9	10
	3	0	0	26	26
Total		1	2	40	43

Se puede ver que de los 2 niños que en el pre-test no acertaron ninguno de los ítems que corresponden a la consideración de cantidad, mejoraron en el pos-test, ya que uno de ellos respondió bien una tarea y el otro respondió de forma correcta a los tres ejercicios.

Los niños que en el pre-test respondieron correctamente a un ítem, en el pos-test mejoran, puesto que la mayoría de ellos responden bien los tres ítems. Esto mismo ocurre con los niños con 2 respuestas correctas en el pre-test.

Por último, vemos que los niños que acertaron los tres ejercicios en el pre-test lo siguen haciendo bien en el pos-test.

Tabla 19*Identificación de frase bien ordenada*

		Pos-test			
		0	1	2	Total
Pre-test	0	1	6	4	11
	1	0	4	12	16
	2	0	1	15	16
Total		1	11	31	43

En esta tabla observamos que la mayoría de los niños que fallaron todos los ejercicios de identificación de frases bien ordenadas, mejoraron en el pos-test.

Notamos que un gran número de niños de los que respondieron un ítem, mejoraron y supieron responder de forma correcta los dos ítems en el post-test.

Por último, observamos que en el pre-test y pos-test, hubo muchos niños que respondieron los dos ítems de forma correcta.

Tabla 20*Omisión de palabras dentro de una frase*

		Pos-test			
		0	1	2	Total
Pre-test	0	1	3	8	12
	1	0	4	17	21
	2	0	0	10	10
Total		1	7	35	43

La mayoría de los alumnos que no contestaron ninguna respuesta correcta en el pre-test, mejoran al realizar el pos-test acertando uno o los dos ejercicios propuestos. Lo mismo ocurre con los niños que acertaron uno de los ítems, ya que vemos que en el pos-test, los niños que acertaron los dos ejercicios son la mayoría.

En cuanto a los niños que respondieron correctamente en el pre-test a las dos tareas, vemos que en el pos-test no hay un cambio de tendencia y responden, también de forma correcta, a todos los ítems.

Tabla 21*Adicción de palabras dentro de una frase*

		Pos-test			
		0	1	2	Total
Pre-test	0	0	2	2	4
	1	1	0	10	11
	2	0	1	27	28
Total		1	3	39	43

En la prueba pasada a los niños, había dos actividades que estaban relacionadas con la adicción de palabras dentro de una frase. En el pre-test, podemos observar que hubo 4 niños que no respondieron bien ninguna de las tareas, pero al realizar el pos-test todos mejoraron, respondiendo bien a uno o a los dos ejercicios.

Si nos fijamos en los niños que en el pre-test tuvieron una respuesta correcta, vemos que todos mejoran acertando todos los ítems menos un niño que no mejora y sigue sin responder bien ninguna de las tareas analizadas en esta tabla.

En cuanto a los niños que respondieron bien en el pre-test a todas las tareas, vemos que en el pos-test ocurre lo mismo.

Como comentario general de las tareas sobre conciencia léxica, tenemos que decir que gracias a estas tablas, vemos que la mayoría de los alumnos muestra una mejoría respecto a su respuesta

inicial (se ve en todas las tablas). Por lo que la subhipótesis 1, que decía " el programa de intervención LESIFO mejora la conciencia léxica de los niños" se cumple. También observamos que hay niños que ni mejoran ni empeoran su respuesta, como por ejemplo ocurre en la tabla 19 de identificación de frase bien ordenada y en la tabla 20 de omisión de palabras dentro de una frase.

Seguidamente, pasaremos a las actividades pertenecientes a la conciencia silábica.

Tabla 22

Identificación de palabras que rimen

		Pos-test			Total
		0	1	2	
Pre-test	0	2	5	6	13
	1	0	7	3	10
	2	0	0	20	20
Total		2	12	29	43

En la tabla, observamos que los niños que en el pre-test no acertaron ninguna tarea, en el pos-test mejoran acertando una (5) o dos (6) de las tareas que se les mostró. Sin embargo, hay dos alumnos que no mejoran y siguen sin hacer correctamente las tareas relacionadas con la identificación de las palabras que tengan una misma rima.

En el caso de los niños que en el pre-test respondieron bien a uno de los ejercicios, vemos que todos mejoran, y que la mayoría acierta uno de los ítems.

Como podemos observar, muchos de los alumnos hicieron bien todos los ejercicios en el pre-test y en el pos-test vemos que esta tendencia se mantiene.

Tabla 23

Identificación de sílabas iniciales

		Pos-test			Total
		0	1	2	
Pre-test	0	4	2	6	12
	1	0	5	11	16
	2	0	1	14	15
Total		4	8	31	43

En las actividades agrupadas en identificación de sílabas iniciales, nos damos cuenta que algunos de los niños que no realizaron bien ninguna de las tareas en el pre-test, siguen sin

mejorar (4), pero la mayoría tiene un avance y acierta uno (2) o dos (6) de los ejercicios aplicados.

Teniendo en cuenta a los niños que en el pre-test hicieron de forma correcta una de las tareas, vemos que en el pos-test hay 11 que mejoran y aciertan las dos tareas planteadas y 5 que no muestran ningún cambio.

Durante el pre-test, hay 15 niños que hacen bien las dos tareas que tienen que ver con la identificación de las sílabas iniciales. Observamos que hay un niño que empeora y acierta uno de los ítems, pero la mayoría sigue haciendo de forma correcta las dos tareas.

Tabla 24

Omisión de sílabas finales

		Pos-test			
		0	1	2	Total
Pre-test	0	2	1	10	13
	1	0	0	9	9
	2	0	1	20	21
Total		2	2	39	43

En cuanto a las actividades de omisión de sílabas finales, podemos ver que hay 2 niños que en el pre-test no acertaron ninguna de las tareas y siguen sin hacerlo en el pos-test. Podemos observar que la mayoría de los niños que no respondieron de forma correcta a ninguno de los ejercicios, mejoran y en el pos-test aciertan todos los ítems (10).

Los niños que en el pre-test respondieron bien solamente a una de las tareas, vemos que en el pos-test todos mejoran y responden de forma correcta a las dos tareas de omisión de sílabas finales.

En cuanto a los niños que hicieron perfectamente los dos ejercicios en el pre-test, podemos decir que todos siguen acertando las dos tareas en el pos-test, menos uno de ellos que acierta solamente una.

Tabla 25

Omisión de sílabas iniciales

		Pos-test			
		0	1	2	Total
Pre-test	0	7	5	15	27
	1	0	2	7	9
	2	0	0	7	7
Total		7	7	29	43

En esta tabla podemos ver que durante el pre-test, la mayoría de los niños no acertaron ninguno de los ítems en los que tenían que omitir las sílabas iniciales (27). Siete niños no tuvieron ninguna mejora en el pos-test, mientras que los demás mejoraron y acertaron uno (5) o la totalidad de los ejercicios (15).

Vemos que hay dos niños que en el pre-test respondieron de forma correcta uno de los ítems propuestos y que durante el pos-test ni mejoraron ni empeoraron. Por otro lado, hay siete alumnos que sí mejoraron y completaron adecuadamente las dos tareas.

Si nos fijamos en los niños que realizaron bien las dos actividades en el pre-test observamos que en el pos-test no hay cambios a peor.

Tabla 26

Recuento de sílabas dentro de palabras

		Pos-test			Total
		1	2	3	
Pre-test	0	1	1	0	2
	1	0	1	13	14
	2	0	4	12	16
	3	0	3	8	11
Total		1	9	33	43

Respecto a las actividades en la que tenían que contar las sílabas dentro de las palabras, vemos que los niños que en el pre-test no hicieron bien ninguna de las actividades, en el pos-test uno no progresó, mientras que el otro sí obtuvo una mejora.

En cuanto a los niños que acertaron una de las tareas durante el pre-test, tenemos que decir que todos mejoraron haciendo de forma adecuada todas las tareas (13), menos uno que acertó dos de las actividades.

Los alumnos que realizaron bien en el pre-test dos de las tareas, en el pos-test observamos que 4 de ellos ni mejoran ni empeoran, mientras que los demás mejoran y hacer correctamente las tres actividades.

La mayoría de los niños que en el pre-test acertaron los tres ítems propuestos, lo siguen haciendo bien en el pos-test, menos 3 de ellos que empeoran un poco y fallan en uno de los ítems.

Analizando todas las tablas correspondientes a la conciencia silábica podemos observar que hubo tareas, que a simple vista, fueron más fáciles que otras. Ejemplo de ello son los resultados obtenidos en las tareas de identificación de palabras que rimen (tabla 22), las cuales pensamos

que fueron sencillas, puesto que la mayoría de los alumnos responden correctamente todas las tareas durante el pre-test. El caso contrario lo encontramos en las actividades sobre omisión de sílabas iniciales (tabla 25), en las que la mayoría de los niños fallaron todas las actividades durante el pre-test.

Observamos que la tendencia que siguen la mayoría de los niños es la demostrar una mejoría en el pos-test en todas las actividades de la conciencia silábica. Hay muy pocos niños que se estancan y obtienen los mismos resultados que en el pre-test. Un ejemplo de actividades en las que se estancan son las tareas de omisión de sílabas iniciales (tabla 25). También tenemos que indicar que algunos alumnos tienen peores resultados en el pos-test que en el pre-test, aunque representan la minoría. Un ejemplo de los ítems en los que tienen peores resultados, lo encontramos en las actividades de recuento de sílabas dentro de palabras (tabla 26).

Podemos intuir que la subhipótesis 2 "el programa de intervención LESIFO mejora la conciencia silábica de los niños" se afirma.

Por último, procedemos a mostrar las tablas que corresponden con las tareas planteadas dentro de la conciencia fonémica.

Tabla 27

Identificación de sonidos

		Pos-test			Total
		0	1	2	
Pre-test	0	1	0	0	1
	1	0	2	6	8
	2	1	3	30	34
Total		2	5	36	43

En las tareas que forman parte de la identificación de sonidos, vemos que un alumno no respondió bien ninguna de las actividades y que en el pos-test no mejoró.

Durante el pre-test, observamos que hubo dos niños de los que respondieron bien una de las tareas, que ni mejoraron ni empeoraron en el post-test mientras que otros seis si progresaron.

La mayoría de los alumnos, completaron adecuadamente las dos tareas en el pre-test (34) y en el pos-test vemos que treinta de estos niños, siguieron realizando bien las dos tareas propuestas. Sin embargo, podemos observar que cuatro niños empeoraron. Concretamente, uno empeoró más que los otros, ya que no acertó ninguna de las actividades.

Tabla 28*Identificación del fonema final*

		Pos-test			
		0	1	2	Total
Pre-test	0	1	3	13	17
	1	2	2	14	18
	2	0	0	8	8
Total		3	5	35	43

En esta tabla, contemplamos que los niños que no supieron responder a ninguna de las actividades de identificación del fonema final en el pre-test, durante el pos-test progresan y aciertan uno o los dos ítems propuestos, menos uno de los alumnos que no muestra ninguna mejoría.

En la aplicación del pre-test, 18 niños realizaron adecuadamente una de las actividades de las que se analizan en la tabla. En el pos-test, vemos que 2 niños empeoraron, que otros 2 niños se estancaron y que 14 niños mejoraron.

Respecto a los niños que acertaron todas las actividades en el pre-test, podemos decir que mantuvieron sus resultados durante el pos-test.

Tabla 29*Identificación del fonema inicial*

		Pos-test			
		0	1	2	Total
Pre-test	0	0	1	2	3
	1	1	1	10	12
	2	0	2	26	28
Total		1	4	38	43

En la tabla observamos que todos los niños que en el pre-test no contestaron a ninguna de las tareas mejoraron.

La mayoría de los alumnos que durante el pre-test respondieron una de las actividades correctamente, mejoran y llegan a responder todas las actividades bien. También podemos ver que uno de los alumnos empeora y no responde a ninguno de los ejercicios.

Por último, 28 niños contestaron de forma adecuada a las tareas durante el pre-test. En el pos-test, notamos que 2 de ellos empeoraron un poco debido a que fallaron una de las actividades.

Tabla 30*Omisión del fonema final*

		Pos-test			Total
		0	1	2	
Pre-test	0	5	10	12	27
	1	1	1	2	4
	2	0	0	12	12
Total		6	11	26	43

Podemos ver que los niños que en el pre-test fallaron todas las actividades, los cuales fueron la mayoría (27), durante el pos-test hubo 5 que no mejoraron nada, 10 que acertaron uno de los ítems y 12 que realizaron correctamente todas las actividades.

En cuanto a los niños que respondieron bien una de las actividades durante el pre-test, tenemos que decir que en el pos-test hubo un alumno que empeoró, otro que se estancó y los demás mejoraron.

Observamos que los alumnos que respondieron bien todas las tareas en el pre-test, también lo hacen en el pos-test.

Tabla 31*Omisión del fonema inicial*

		Pos-test			Total
		0	1	2	
Pre-test	0	12	5	11	28
	1	1	2	3	6
	2	0	0	9	9
Total		13	7	23	43

En esta tabla podemos notar que la mayoría de los alumnos no acertaron ninguno de los ítems durante el pre-test. En el pos-test, observamos que 12 niños no mejoraron nada, que 5 respondieron bien una tarea y que 11 alumnos contestaron bien todos los ejercicios.

Respecto a los niños que contestaron bien a una de las actividades propuestas durante el pre-test, tenemos que indicar que durante el pos-test uno de ellos empeoró, 2 alumnos ni mejoraron ni empeoraron y otros 3 sí que progresaron.

Los niños que no fallaron ninguna de las tareas el pre-test tampoco lo hacen en el pos-test.

Tabla 32*Adicción del fonema final*

		Pos-test			
		0	1	2	Total
Pre-test	0	1	6	13	20
	1	1	1	7	9
	2	0	0	14	14
Total		2	7	34	43

En el pre-test podemos observar que hubo 20 niños que no contestaron bien a ninguna de las tareas. De esos 23 niños, vemos que la mayoría de ellos mejoraron y acertaron una o las dos actividades en el pos-test.

Si nos fijamos en los niños que respondieron bien una de las actividades en el pre-test, vemos que casi todos mejoran, que uno empeora y que otro mantiene la respuesta que dio en el pre-test.

Vemos que los niños que acertaron todos los ítems durante el pre-test también lo hacen en el pos-test.

Tabla 33*Adicción del fonema inicial*

		Pos-test			
		0	1	2	Total
Pre-test	0	2	6	11	19
	1	1	4	7	12
	2	0	2	10	12
Total		3	12	28	43

Durante el pre-test podemos observar que de los 19 niños que no respondieron bien a ninguna de las tareas, 2 no tuvieron ninguna mejora, 6 respondieron bien uno de los ítems y 11 lograron el mayor progreso al contestar a todas las actividades bien.

Si tenemos en cuenta a los niños que en el pre-test respondieron correctamente uno de los ejercicios, vemos que durante el pos-test uno de ellos empeora, que 4 no han empeorado ni mejorado y que 7 han mejorado y han respondido bien a todas las tareas.

Por último, observamos que de los alumnos que en el pre-test acertaron todos los ítems, 2 de ellos empeoran y responden bien una actividad, mientras que los demás mantienen la tendencia de completar todas las tareas de forma correcta.

Comenzaremos el comentario general de todas las actividades que están dentro de la conciencia fonémica, diciendo que percibimos que hay tareas que a los niños les resultaron más sencillas, ya que en el pre-test realizaron adecuadamente la totalidad de los ítems que formaban un determinado tipo de actividades, como podemos observar en las tablas de identificación de sonidos y en las de identificación del fonema inicial (tablas 27 y 29 respectivamente). También encontramos el otro extremo, donde la gran parte de los niños fallan todos los ítems, como podemos ver en las tablas de omisión de los fonemas iniciales y finales (tablas 30 y 31).

Podemos observar, al igual que en la conciencia léxica y en la conciencia silábica, la mayoría de los niños mejoran su número de respuestas en el pos-test, como por ejemplo percibimos en las actividades de omisión del fonema final (tabla 31). Además, hay niños que ni mejoran ni empeoran, como por ejemplo en la tabla de adicción del fonema inicial (tabla 30), donde hay 6 niños (sin contar los que aciertan todos los ítems en el pre-test) en esta situación. Por último, aunque notemos muy pocos casos, hay niños que empeoran en algunas de las tareas planteadas durante el pos-test, como en los ítems de identificación del fonema inicial (tabla 29) donde encontramos 3 niños que empeoran su respuesta.

La subhipótesis 3, que indicaba "el programa de intervención LESIFO mejora la conciencia fonémica de los niños" también se cumple.

- Subhipótesis 4: El programa de intervención LESIFO no produce diferencias en la mejora en conciencia fonológica teniendo en cuenta el sexo de los alumnos.

Para determinar si existían diferencias en la mejora de la conciencia fonológica en función del género de los niños, se aplicaron pruebas de comparación *U* de Mann-Whitney, puesto que las variables incumplían los criterios de normalidad. Los resultados indicaron la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas a excepción del resultado obtenido por el grupo de 5 años o de tercero de Educación Infantil en la variable CSPRE. En ella, las niñas (M: ,66; DT: ,21) obtuvieron un puntaje mayor que los niños (M: ,44; DT: ,19) ($U=33,000$; $Z= -2,19$; $p=,031$).

Para concluir, diremos que gracias a los análisis realizados, creemos que podemos afirmar nuestra subhipótesis número 4.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el siguiente apartado, se procederá a la discusión de las principales conclusiones de este estudio. De igual manera, expondremos algunas de las limitaciones que nos hemos encontrado a la hora de realizar esta investigación, con el fin de tratar de evitarlas en futuros estudios. Por último, mostraremos varias posibles futuras líneas de investigación que se podrían desarrollar teniendo en cuenta la presente investigación.

En primer lugar, con el objetivo general de nuestro estudio pretendíamos conocer la influencia de la aplicación del programa de intervención LESIFO sobre la conciencia fonológica de los niños de segundo y tercer curso de Educación Infantil. Este objetivo está vinculado con nuestra hipótesis general: el programa de intervención LESIFO mejora la conciencia fonológica de los alumnos del segundo y tercer curso de Educación Infantil.

Hemos podido comprobar, a través de los análisis realizados y descritos en el apartado de resultados, que nuestro programa de intervención si ha mejorado la conciencia fonológica de los alumnos que han participado en nuestra investigación. Llegamos a la conclusión de que el programa de intervención LESIFO si había mejorado la conciencia fonológica de los alumnos, puesto que las diferencias entre el pre-test y el pos-test resultaron estadísticamente significativas en todos los casos. Es decir, los valores del nivel de significación nos indicaron que debíamos de rechazar la hipótesis nula que habíamos creado: el programa de intervención LESIFO no mejora la conciencia fonológica de los alumnos del segundo y tercer curso de Educación Infantil.

Pensamos que con la aplicación de nuestro programa de intervención también mejoraría el aprendizaje de la lectura, aunque no se ha estudiado en este trabajo. El conocimiento adquirido en el marco teórico, nos hace pensar que si la conciencia fonológica de los niños mejora, el proceso de aprendizaje de la lectura se vería beneficiado. Este pensamiento se basa en numerosas investigaciones que han establecido que la intervención en la conciencia fonológica, tiene efectos positivos sobre el aprendizaje de la lectura. Algunos de estos estudios son los de Arnaiz, et al., (2002), Brady, Fowler, Stone y Winbury (1994 citados en Suárez et al., 2012) y González et al., (2017).

En cuanto al primer objetivo específico, que decía así "comprobar la influencia de la aplicación del programa de intervención LESIFO sobre la conciencia léxica de los niños de segundo y tercer curso de Educación Infantil", tenemos que indicar que lo vinculamos a la subhipótesis 1,

la cual establecía lo siguiente: "el programa de intervención LESIFO mejora la conciencia léxica de los niños".

Hemos podido observar, que después de la intervención con el programa LESIFO, la conciencia léxica de los niños cambió. Pensamos que el programa de intervención afectó de forma positiva a la conciencia léxica de los alumnos, puesto que los resultados en la prueba inicial eran peores que los resultados obtenidos en la prueba final. En el pos-test pudimos ver, que la mayoría de los niños respondían de forma correcta a más preguntas que en el pre-test. También había alumnos que en algunos ítems no mostraban mejoría y otros que empeoraban ligeramente, pero recalcamos que estos casos han sido escasos.

El segundo objetivo específico que diseñamos "comprobar la influencia de la aplicación del programa de intervención LESIFO sobre la conciencia silábica de los niños de segundo y tercer curso de Educación Infantil", correspondía con la subhipótesis número 2 "el programa de intervención LESIFO mejora la conciencia silábica de los niños".

Al igual que sucedió en la conciencia léxica, los resultados de la conciencia silábica en el pos-test fueron mejores que los alcanzados en el pre-test. Pensamos que esta mejoría se podría deber a la aplicación del programa de intervención LESIFO.

Respecto al tercer objetivo específico, "comprobar la influencia de la aplicación del programa de intervención LESIFO sobre la conciencia fonémica de los niños de segundo y tercer curso de Educación Infantil", establecimos la subhipótesis 3 "el programa de intervención LESIFO mejora la conciencia fonémica de los niños".

Creemos que el programa de intervención LESIFO, también influyó de forma positiva en la conciencia fonémica de los alumnos, puesto que los resultados obtenidos durante la prueba final también fueron mejores que los alcanzados en la prueba inicial. Al igual que en la conciencia léxica y conciencia silábica, hubo casos en los que los niños ni mejoraron ni empeoraron su respuesta, y otros en los que las respuestas del pos-test fueron peores. Como ya hemos indicado anteriormente estos casos son muy escasos, ya que la mayoría de los niños consiguen mejorar sus respuestas.

En relación al último objetivo planteado "analizar si el programa de intervención LESIFO influye de manera diferente a la mejora en conciencia fonológica en función del sexo", planeamos la subhipótesis número 4, la cual decía que "el programa de intervención LESIFO no produce diferencias en la mejora en conciencia fonológica teniendo en cuenta el sexo".

Después de realizar los análisis necesarios para comprobar si había diferencias en la mejora de la conciencia fonológica en función del sexo, se pudo observar que no había diferencias estadísticamente significativas a excepción de uno de los resultados obtenidos. El único resultado en el que sí observamos diferencias en cuanto al género, fue el conseguido por la clase del tercer curso en el pre-test, concretamente en la conciencia silábica. Pudimos ver que durante la prueba inicial, las niñas lograron alcanzar unos mejores resultados que los niños en la conciencia silábica.

Gracias a los análisis realizados en este trabajo, podemos concluir diciendo que la hipótesis general la hemos podido afirmar y que las subhipótesis también se han cumplido.

4.1. LIMITACIONES

En el proceso de elaboración de esta investigación, nos hemos dado cuenta de varias limitaciones, las cuales se expondrán a continuación para poder evitarlas si se realizan estudios posteriores:

1. El instrumento que hemos utilizado en el pre-test y en el pos-test lo hemos creado nosotros, lo cual es una gran limitación. Creamos la prueba, ya que al inicio de la investigación desconocíamos los test que existían sobre la conciencia fonológica. Según fue pasando el tiempo, encontramos algunas pruebas sobre conciencia fonológica, pero no sabíamos si estaban validadas y si eran adecuadas para la edad de los participantes. Por lo tanto, no tenemos la certeza de que sea un buen instrumento para la conciencia fonológica.
2. No hemos añadido actividades importantes para los diferentes niveles de la conciencia fonológica en el instrumento, como lo son las tareas de inversión de sílabas o en las que se trabajara con el segmento medial dentro de una palabra (por ejemplo, ejercicios donde omitieran las sílabas o los fonemas mediales de una palabra).
3. En relación a la muestra, hubiese sido deseable contar con un mayor número de participantes. En nuestro caso, los resultados y las conclusiones no se pueden generalizar.
4. La duración de la intervención fue breve, por la falta de tiempo para realizar el Trabajo de Fin de Máster. Habría sido positivo que hubiese durado más tiempo. Por esta razón, hubo un corto espacio de tiempo desde la aplicación de la prueba pre-test, hasta la realización de la prueba pos-test. Esto nos induce a pensar que es posible que la mejoría en la conciencia fonológica, sea consecuencia de un aprendizaje por parte de los niños y

no al programa de intervención LESIFO. Otro de los motivos que puede haber condicionado la respuesta de los niños en el pos-test, es el no modificar las actividades de la prueba, puesto que se utilizó la misma prueba para el pre y para el pos-test. Creemos que hubiese sido mejor cambiar las actividades, ya que al igual que antes, podría haberse producido un proceso de aprendizaje.

5. Después de realizar los análisis estadísticos, observamos que algunas de las actividades del instrumento tienen efecto techo y efecto piso. El efecto techo nos indica que las actividades eran demasiado fáciles, puesto que durante el pre-test hubo muchos alumnos que realizaron correctamente todas las actividades, como podemos ver en la actividad adicción de palabras (tabla 21) e identificación del fonema inicial (tabla 29 y figura 3). Por el contrario, con el efecto piso nos damos cuenta de que algunas de las actividades que forman el instrumento tenían una dificultad excesiva, como por ejemplo la actividad de omisión de la sílaba inicial (tabla 25 y figura 3) y la de omisión del fonema inicial (tabla 31).

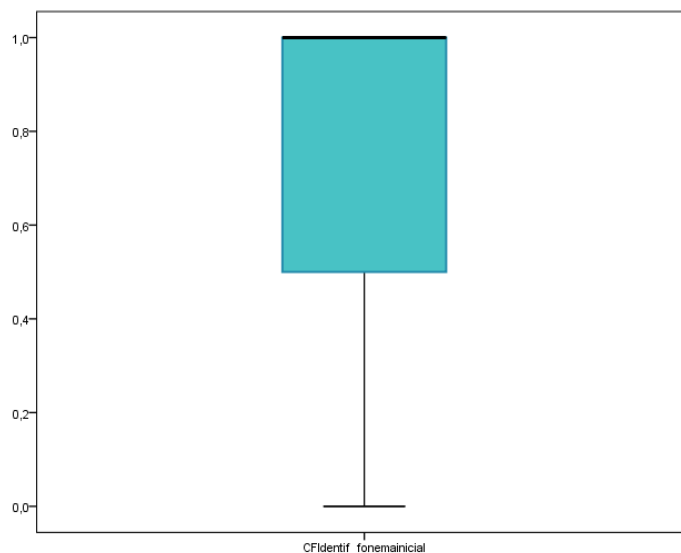


Figura 3. Ejemplo de una actividad con efecto techo (identificación del fonema inicial).

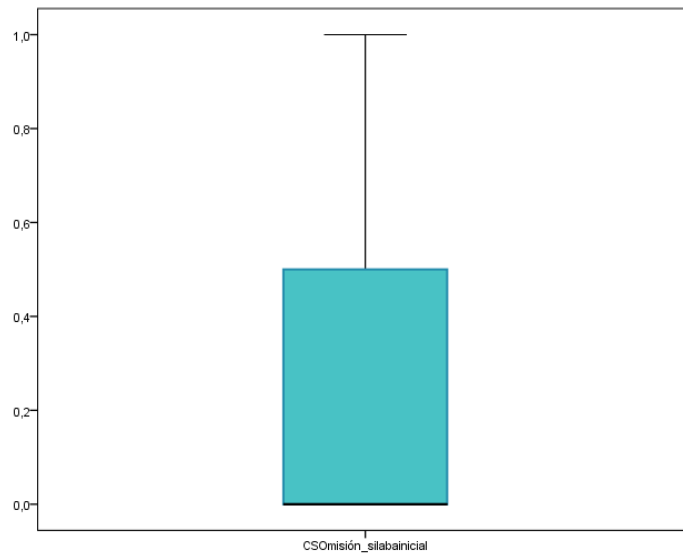


Figura 4. Ejemplo de una actividad con efecto piso (omisión de la sílaba inicial).

4.2. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Seguidamente, se presentarán algunas de las posibles líneas de investigación que se podrían seguir en relación con la conciencia fonológica:

1. Utilizar, además de la prueba que hemos diseñado, una prueba que esté validada. Se podrían comparar los resultados obtenidos con cada uno de los instrumentos utilizados.
2. Validar el instrumento que hemos creado.
3. Realizar una investigación en la que haya grupo control y grupo experimental.
4. Elaborar un estudio en el que también se mida el nivel de maduración en aspectos como la lectura y en la comprensión de los alumnos.
5. Desarrollar una investigación longitudinal para tener unos resultados más ricos e interesantes. Si no se realiza una investigación longitudinal, se podría introducir al estudio una muestra de niños del primer curso de Educación Primaria.
6. Añadir una parte cualitativa, en la que por ejemplo, se observen determinados aspectos durante la realización de las prueba pre y pos-test y durante las sesiones de intervención.

5. REFERENCIAS

- Alegría, J., Carrillo, M., y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, 340, 6-14.
- Arnaiz, P., y Ruiz, M. S. (2001). *La lectoescritura en Educación Infantil. Unidades didácticas y aprendizaje cooperativo*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P., Castejón, J. L., Ruiz, M. S., y Guirao, J.M. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en los alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5 (1), 29-51.
- Bosch Galceran, L. (2003). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Barcelona: MASSON, S. A.
- Calero Guisado, A., Pérez González, R., Maldonado Rico, A., y Sebastián Gascón, M. E. (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española, S. A.
- Carpio Fernández, M. V., Defior Citoler, S. A., y Justicia Justicia, F. (2002). Efectos de la estructura silábica sobre el reconocimiento de palabras en adultos analfabetos entrenados en lectura y conciencia fonológica. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 15, 25-35.
- Carrillo Gallego, M. S., y Marín Serrano, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un programa de entrenamiento*. Madrid: Impresos y Revistas, S. A.
- Caycho Rodríguez, T. P. P. (2011). Conciencia Fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolaridad en contextos de pobreza. *UCV-Scientia*, 3 (1), 89-98.
- Clemente Linuesa, M., y Domínguez Gutiérrez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Cuadro, A., y Trías, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11, 1-8.
- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer España.
- De la Calle, A. M., Aguilar, M., y Navarro, J. I. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de Investigación en Logopedia*, 6 (1), 22-41

- Defior, S., y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría, Neurociencias*, 11 (1), 79-94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640858>
- Equipo de Audición y Lenguaje del CREENA. (2016). *Materiales para trabajar las habilidades fonológicas*. Recuperado de <http://eoepavila.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/HabilidadesFonol%F3gicas.pdf>
- Escobar Tapia, M. P., y Vizconde Osorio, M. L. (2017). *Conocimiento sobre la Conciencia Fonológica del docente del nivel inicial y el nivel alcanzado de la misma en niños de 5 años de Instituciones Educativas públicas del distrito de Surquillo*. (Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/10031/Escobar%20Tapia_Vizconde%20Osorio_Conocimiento_conciencia_fonol%c3%b3gica1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Favila-Figueroa, M. A., Jiménez-Licon, M. I., Valencia-Cruz, A., Juárez-Lugo, C. S., y 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.
- García Hermoso, C. (2008). *Los sonidos de las palabras*. Madrid: Editorial CEPE.
- García Rodríguez, M. L., Sánchez Gómez, M. C., y De Castro García, A. (2012). *Habilidades metalingüísticas en Educación Infantil*. Comunicación presentada en el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura/IV Congreso Leer.es. Salamanca, septiembre, 2012.
- Gómez Fernández, D. (1993). La teoría universalista de Jakobson y el orden de adquisición de los fonemas de la lengua española. *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 16, 24-30.
- González, R. M., Cuetos, F., Vilar, J., y 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. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.06.001>
- González Seijas, R. M., Cuetos Vega, F., López Larrosa, S., y Vilar Fernández, J. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre Educación*, 32, 155-177. doi: 10.15581/004.32.155-177

- Gutiérrez Fresneda, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista signos. Estudios de lingüística*, 51 (96), 45-60. doi:10.4067/S0718-09342018000100045
- Gutiérrez Fresneda, R., y Díez Mediavilla, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21 (1), 395-416. doi: 10.5944/educXX1.13256
- Guzmán-Simón, F., Navarro-Pablo, M., y García-Jiménez, E. (2015). *Escritura y lectura en Educación Infantil. Conceptos, secuencias didácticas y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández-Valle, I. y Jiménez, E. J. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y Aprendizaje*, 24 (3), 379-395. doi: 10.1174/021037001316949284
- Herrera, L., y Defior, S. (2005). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación. *Psykhé*, 14 (2), 81-95.
- Márquez, J., y De la Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, 34 (3), 357-370.
- Mayor Cinca, M. Á., y Zubiauz de Pedro, B. (2016). Desarrollo del lenguaje y preparación para la lectura en Educación Infantil. *Revista Padres y Maestros*, 366, 65-70. doi: pym.i366.y2016.009
- Medrano, A. (2015). *Metalinguaje: Desarrollo de la conciencia fonológica. Propuesta de intervención*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Mendieta Téllez, S. (2012). Compendio de estrategias y actividades para la enseñanza de la lectura y escritura con enfoque comunicativo y funcional, dirigido a docentes de 1º, 2º y 3º de primaria. Recuperado de https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00JG31.pdf
- Navarro Pablo, M. (2007). Adquisición del lenguaje. Orden de adquisición de las consonantes en la lengua española. *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 30, 297-336.

- Núñez Delgado, M. P., y Santamarina Sancho M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92.
- Rabazo Méndez, M. J., García López, M., y Sánchez Herrera, S. (2016). Exploración de la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado en alumnos de 3º educación infantil y 1º de educación primaria y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 83-93. doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.271>
- Ramos Sánchez, J. L. (2004). Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescritor en la educación infantil. *Educación XXI*, 7, 169-183.
- Ramos Sánchez, J. L., y González Contreras, A. I. (2018). Evaluación Abreviada del Conocimiento Fonológico mediante la Prueba P.E.C.O. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11 (1), 9-23.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Consultado en www.rae.es/
- Ripoll Salceda, J. C., y Aguado Alonso, G. (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. Madrid: Editorial EOS.
- Rueda, M. I. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Sellés Nohales, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.
- Signorini, Á. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y vida*, 19 (3), 15-22. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n3/19_03_Signorini.pdf
- Suárez-Coalla, P., García de Castro, M., y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (1), 77-89. doi: 10.1174/021037013804826537

6. ANEXOS

ANEXO 1. PRUEBA DE CONCIENCIA FONOLÓGICA. SEGUNDO DE EDUCACIÓN INFANTIL

PRUEBA INICIAL CONCIENCIA FONOLÓGICA 4 AÑOS

ALUMNO:

EDAD:

CONCIENCIA LÉXICA

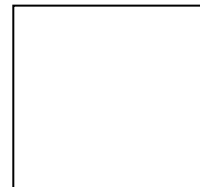
1. ¿Cuántas palabras tiene cada frase? Vamos a dar palmadas cada vez que yo diga una palabra de las frases que tenemos. Así sabremos cuántas palabras tiene cada frase. Luego, vamos a tener que hacer una cruz dentro del cuadrado de la frase más larga.



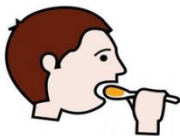
JORGE



CANTA



JORGE



COME



UVAS



2. ¿Cuál de estas frases que te voy a leer está bien ordenada? Si es la primera frase, el niño tendrá que hacer una cruz en la casilla del 1 y si es la segunda frase la que está bien ordenada tendrá que hacer la cruz en el 2.

1. Colegio conejo canta Carlos.

2. Sara saboreaba su sandía.

1

2

Ahora, te voy a leer otras dos frases y vas a tener que decir cuál es la que crees que está bien ordenada.

1. El perro ladraba mucho.

2. Mucho perro el ladraba.

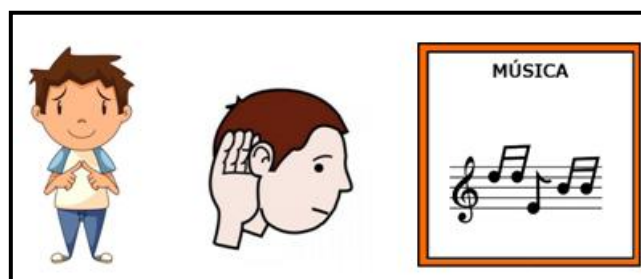
1

2

3. Omisión de una palabra de la frase. Primero, leeremos las frases que forman los pictogramas, después yo las voy a leer pero me comeré una de las palabras. Tú tendrás que tachar la palabra que no oigas.

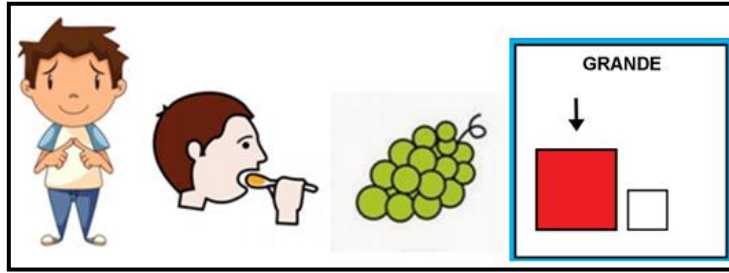
Jorge escucha música.

Jorge X escucha.

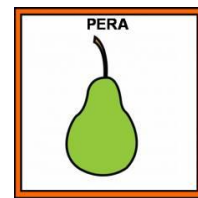
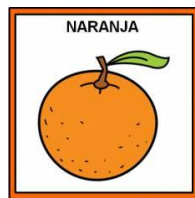
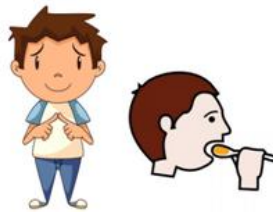


Jorge come uvas grandes.

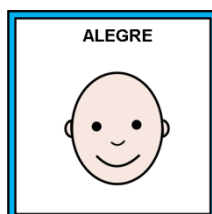
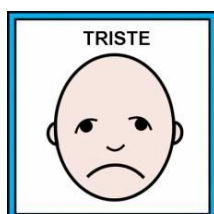
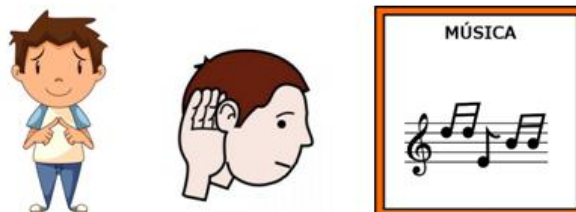
Jorge X uvas grandes.



4. Adicción de una palabra en la frase. Aquí tenemos 2 frases. Jorge come es la primera. Ahora voy a leer la misma frase pero voy a añadir una palabra. Vas a tener que tachar el dibujo de la palabra que añada. Frases: Jorge come → Jorge come plátanos.

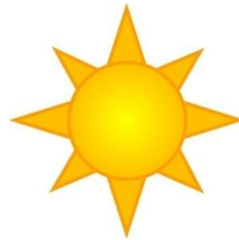


Vamos a hacer lo mismo, pero con otros ejemplos: Jorge escucha música → Jorge escucha música alegre.



CONCIENCIA SILÁBICA

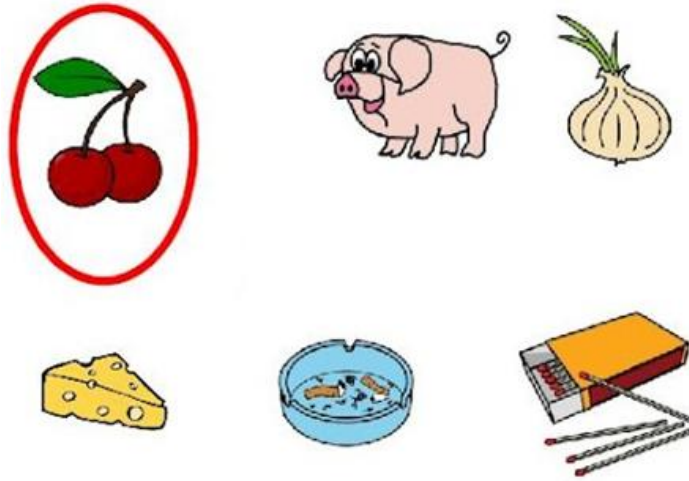
6. Identificar sílabas al final de la palabra. Tenemos un conejo, un sol, un botón y una antena. ¿Cuáles de estas palabras terminan igual que CANGREJO? Une el cangrejo con el dibujo de la palabra que termine igual.



7. ¿Cuál termina por...? Aquí tenemos tres objetos, un zapato, un ordenador y un pantalón. ¿Cuál de ellos termina en "LÓN"? Tacha el correcto.



8. Identificar las sílabas al inicio de la palabra. ¿Qué es lo que está rodeado? Son unas CEREZAS. Ahora dime el nombre de todas las demás cosas que tenemos aquí (cerdo, cebolla, QUESO, cenicero y cerillas). Lo que tienes que hacer es tachar el dibujo que no empieza igual que CEREZA.



9. ¿Cuál empieza por...? Aquí tenemos dibujos de un asno, de un albañil, de un armario y de una antena. ¿Qué palabra empieza por “AL”? Tacha la palabra que empieza por “AL”.



10. Omisión de la sílaba final. Esto es un ÁRBOL ¿no? Vamos a ver cuántos trocitos tiene la palabra ÁRBOL. Para ello, vamos a dar palmadas en cada trocito. Ahora, tendrás que quedarte callado cuando digas el último trocito de la palabra ÁRBOL. Después tendrás que tachar el trocito que te has comido (a los que lo verbalicen bien, pero no sepan donde pone “BOL” se les ayudará a tacharlo).



BIL

BEL

BOL

Ahora vamos a hacer lo mismo pero con la palabra RUEDA.



DA

DE

DI

11. Omisión de la sílaba inicial. Tenemos la imagen de un DADO. Lo primero que vamos a hacer será dar palmadas a la palabra para saber cuántos trocitos tiene y saber cuál es el primer y último trocito. Ahora, ¿cuál era el primer trocito de DADO? Tenemos que comernos el trocito DA- y decir solo DO. Después tendrás que tachar el trocito que no has dicho (a los que lo verbalicen bien, pero no sepan dónde pone “DA” se les ayudará a tacharlo).



DA

DE

DO

Ahora haremos lo mismo pero con la palabra FOCA.

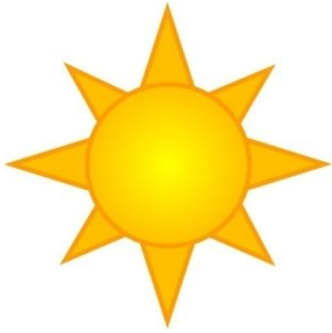


FE

FO

FU

12. Segmentación de sílabas. Vamos a descubrir cuántos trocitos tienen las palabras que vamos a ver a continuación. Cada vez que oigamos un trocito daremos una palmada y al final tendremos que decir el número de palmadas que hemos dado, porque vamos a tener que poner tantas cruces como palmadas haya.



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--

CONCIENCIA FONÉMICA

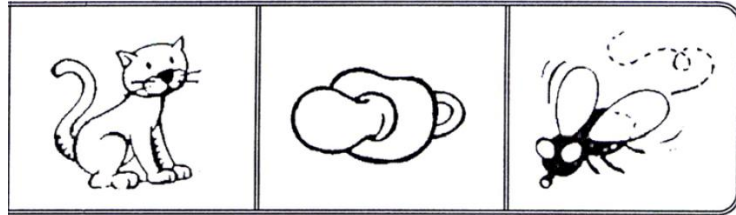
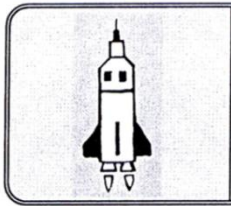
13. Identificar sonidos. ¿Conoces estas letras? ¿Y sabes cómo suenan? Vamos a ver qué bien haces. Ahora que ya sabes cómo suenan todas estas letras, vas a tener que tachar la que suene /s/.

G	A
S	R

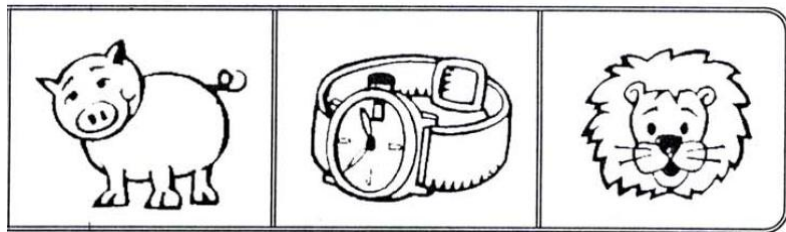
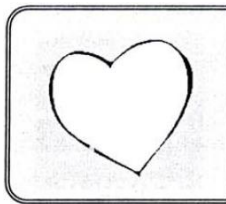
Estas letras son distintas, ¿cuáles son? ¿Cómo suenan? Tendrás que tachar la letra cuyo sonido sea /t/.

E	C
M	T

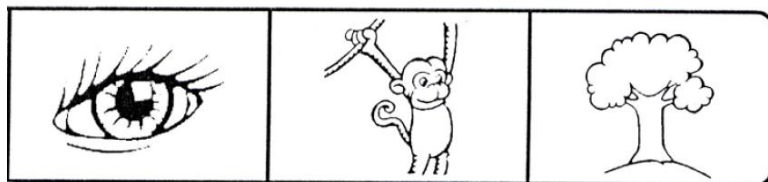
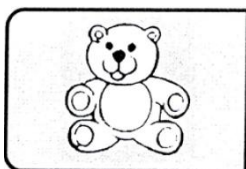
14. Fonema final. Tenemos las imágenes de un gato, de un chupete y de un mosquito. Tienes que descubrir qué palabra de las que te he dicho termina con el mismo sonido que COHETE. ¿Y cuál es el último sonido de COHETE? Cuando sepas cuál es redondea el correcto.



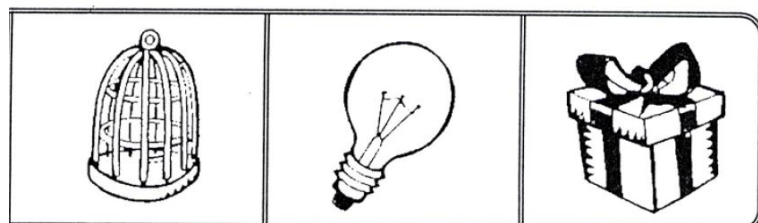
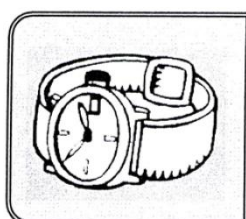
Ahora tenemos un cerdo, un reloj y un león. ¿Cuál de ellos termina con el mismo sonido que CORAZÓN?



15. Fonema inicial. Aquí tenemos los dibujos de un ojo, de un mono y de un árbol. Tienes que adivinar qué palabra de las que te he dicho empieza con el mismo sonido que OSO. ¿Con qué sonido empieza OSO? Cuando tengas la respuesta, táchala.



Ahora vamos a hacer lo mismo, pero tenemos una jaula, una bombilla y un regalo. ¿Qué palabra empieza igual que RELOJ?



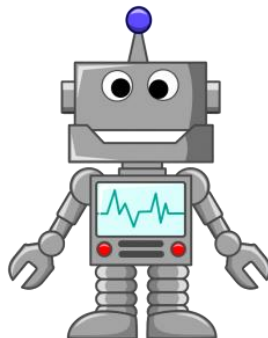
16. Omisión de fonema final. ¿Qué es esto? Es un BOTÓN. Vamos a tener que comernos el último sonido de la palabra BOTÓN para saber cómo nos quedaría. ¿Cuál es el último sonido de BOTÓN? Cuando averigües cómo queda la palabra sin el último sonido, tendrás que unir el BOTÓN con la palabra que nos quede.



BOTÓ_

BOT_

Ahora vamos a hacer lo mismo, pero con la palabra ROBOT. ¿Cuál es el último sonido de ROBOT? Une el dibujo con la palabra que nos quede si nos comemos el último sonido.



ROBO_

ROB_

17. Omisión del fonema inicial. En esta actividad vamos a tener que comernos el primer sonido de la palabra. ¿Qué es esto? ¿Cuál es el primer sonido de la palabra TAZA? Como ya sabemos cuál es el primer sonido, ahora vamos a comernos ese primer sonido y decir todo lo demás. Después, vas a tener que unir la TAZA con la palabra que nos quede al comernos el primer sonido.



_AZA

_ZA

Vamos a hacer lo mismo, pero ahora tenemos a un ENANO ¿no? ¿Cuál es el primer sonido? Vamos a comernos el primer sonido y después tendrás que unir el ENANO con la palabra que nos quede.



_NANO

_ENANO

19. Adicción del fonema final. En este ejercicio vamos a tener que añadir/poner al final de las palabras que tengamos el sonido que yo diga. Aquí tenemos la palabra CARNE, si a esta palabra le ponemos al final el sonido /t/ ¿cómo nos queda? Une la palabra CARNE con el dibujo de la palabra que surja al añadir el sonido.

CARNE_



Ahora vamos a hacer lo mismo pero con la palabra MON. Si a MON le añadimos al final el sonido /o/, ¿qué nos queda? ¿Mono o cono? Une la palabra escrita con el dibujo de la palabra que surje.

MON_



19. Adicción del fonema inicial. Te voy a decir una palabra y tú vas a tener que añadir el sonido /t/ al principio de la palabra. La palabra que te voy a dar es IZA, ¿dónde está el principio de la palabra? ¿Qué palabra nos queda si a IZA le ponemos el sonido /t/ al principio? ¿Pizza o tiza? Une el dibujo de la palabra que surja con la palabra IZA.

_IZA



Ahora tenemos la palabra VEJA. Si ponemos el sonido /o/ al principio de VEJA, ¿qué palabra nos queda? Une VEJA con el dibujo de la palabra que suja.

_VEJA



RESPUESTAS

	Conciencia léxica	Conciencia silábica	Conciencia fonémica
Actividad 1	1. 2/3 2. Segunda frase	Conejo	1. S 2. T
Actividad 2	1. Segunda frase 2. Primera frase	Pantalón	1. Chupete 2. León
Actividad 3	1. Música 2. Come	Queso	1. Ojo 2. Regalo
Actividad 4	1. Plátanos 2. Alegre	Albañil	1. Botó 2. Robo
Actividad 5		1. Bol 2. Da	1. Aza 2. Nano
Actividad 6		1. Da 2. Fo	1. Carnet 2. Mono
Actividad 7		1. 1 cruz 2. 3 cruces 3. 2 cruces	1. Tiza 2. Oveja

ANEXO 2. PRUEBA DE CONCIENCIA FONOLÓGICA. TERCERO DE EDUCACIÓN INFANTIL

PRUEBA INICIAL CONCIENCIA FONOLÓGICA 5 AÑOS

ALUMNO:

EDAD CON MESES:

CONCIENCIA LÉXICA

1. ¿Cuántas palabras tiene cada frase? Vamos a dar palmadas cada vez que yo diga una palabra de las frases que tenemos. Así sabremos cuántas palabras tiene cada frase. Luego, vamos a tener que hacer una cruz dentro del cuadrado de la frase más larga.



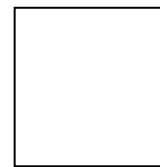
JORGE



BEBE



AGUA



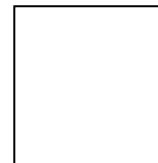
JORGE HUELE



UNA



ROSA



2. ¿Cuál de estas frases que te voy a leer está bien ordenada? Si es la primera frase, el niño tendrá que hacer una cruz en la casilla del 1 y si es la segunda frase la que está bien ordenada tendrá que hacer la cruz en el 2.

1. Diana pinta dice dibujos.

2. Luis limpia los libros.

1

2

Ahora, te voy a leer otras dos frases y vas a tener que decir cuál es la que crees que está bien ordenada.

1. Mi casa es grande y bonita.

2. Casa y bonita grande mi es.

1

2

3. Omisión de una palabra de la frase. Primero, leeremos las frases que forman los pictogramas, después yo las voy a leer pero me comeré una de las palabras. Tú tendrás que tachar la palabra que no oigas. Frases: Jorge escucha música alegre → Jorge escucha música X.

			
JORGE	ESCUCHA	MÚSICA	ALEGRE

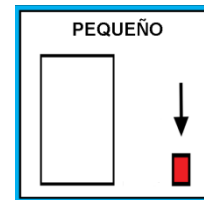
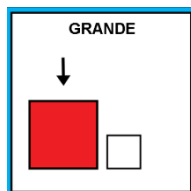
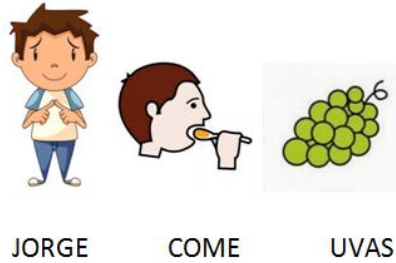
Frases de la siguiente tarea: Jorge baila con su mamá → Jorge baila con mamá

		CON	SU	
JORGE	BAILA	CON	SU	MAMÁ

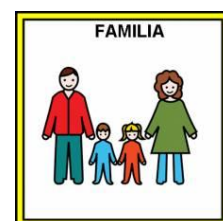
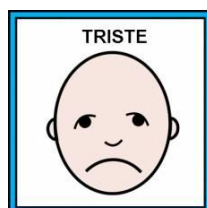
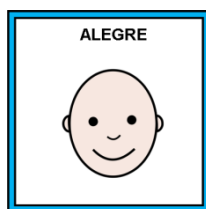
4. Adicción de una palabra en la frase. Aquí tenemos 2 frases. Jorge come uvas es la primera. Ahora voy a leer la misma frase pero voy a añadir una palabra. Vas a tener que tachar el dibujo de la palabra que añada.

Jorge come uvas.

Jorge come uvas grandes.

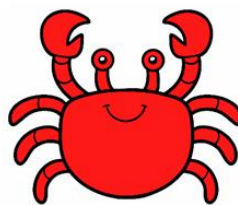


Vamos a hacer lo mismo, pero con otros ejemplos: Jorge escucha música → Jorge escucha música alegre.



CONCIENCIA SILÁBICA

5. Identificar sílabas al final de la palabra. Tenemos una botella, un limón, un cangrejo y un zapato. ¿Cuáles de estas palabras terminan igual que ESTRELLA? Une la estrella con el dibujo de la palabra que termine igual.



9. ¿Cuál termina por...? Aquí tenemos tres objetos, una antena, una nariz y un botón. ¿Cuál de ellos termina en "RIZ"? Tacha el correcto.

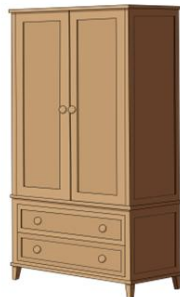


7. Identificar las sílabas al inicio de la palabra. ¿Qué es lo que está rodeado? Es una CORBATA. Ahora dime el nombre de todas las demás cosas que tenemos aquí (cohete, copa, ESCOBA, conejo, columpio y coco). Lo que tienes que hacer es tachar el dibujo que no empieza igual que CORBATA.



8. ¿Cuál empieza por...? Aquí tenemos dibujos de un asno, de un albañil, de un armario y de una antena. ¿Qué palabra empieza por “AN”? Tacha la palabra que empieza por “AN”.

¿Cuál empieza por AN?



9. Omisión de la sílaba final. Esto es un CASTILLO ¿no? Vamos a ver cuántos trocitos tiene la palabra CASTILLO. Para ello, vamos a dar palmadas en cada trocito. Ahora, tendrás que quedarte callado cuando digas el último trocito de la palabra CASTILLO. Después tendrás que tachar el trocito que te has comido (a los que lo verbalicen bien, pero no sepan donde pone “bol” se les ayudará a tacharlo).



LLO

LLA

Ahora vamos a hacer lo mismo pero con la palabra ÁRBOL.



BIL

BEL

BOL

10. Omisión de la sílaba inicial. Tenemos la imagen de un ESTUCHE. Lo primero que vamos a hacer será dar palmadas a la palabra para saber cuántos trocitos tiene y saber cuál es el primer y último trocito. Ahora, ¿cuál era el primer trocito de ESTUCHE? Tenemos que comernos el trocito ES- y decir solo TUCHE. Después tendrás que tachar el trocito que no has dicho (a los que lo verbalicen bien, pero no sepan dónde pone “ES” se les ayudará a tacharlo).



EZ

ES

EN

Ahora haremos lo mismo pero con la palabra DADO.



DA

DE

DO

11. Segmentación de sílabas. Vamos a descubrir cuántos trocitos tienen las palabras que vamos a ver a continuación. Cada vez que oigamos un trocito daremos una palmada y al final tendremos que decir el número de palmadas que hemos dado, porque vamos a tener que poner tantas cruces como palmadas haya.



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--

CONCIENCIA FONÉMICA

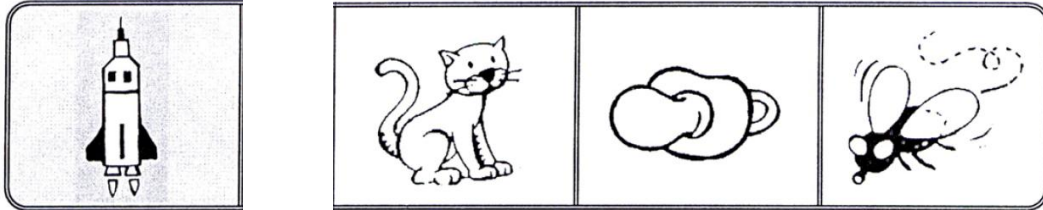
12. Identificar sonidos. Identificar sonidos. ¿Conoces estas letras? ¿Y sabes cómo suenan? Vamos a ver qué bien haces. Ahora que ya sabes cómo suenan todas estas letras, vas a tener que tachar la que suene /b/.

O	L
B	P

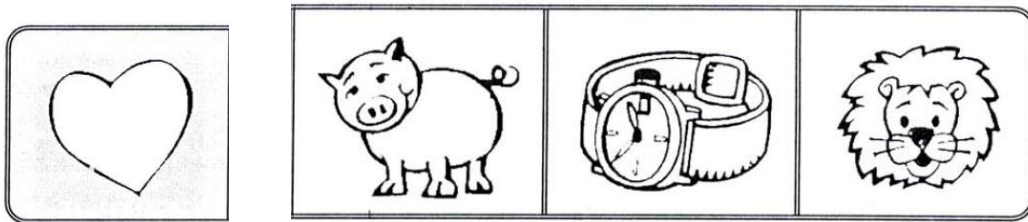
Estas letras son distintas, ¿cuáles son? ¿Cómo suenan? Tendrás que tachar la letra cuyo sonido sea /ch/.

E	CH
M	T

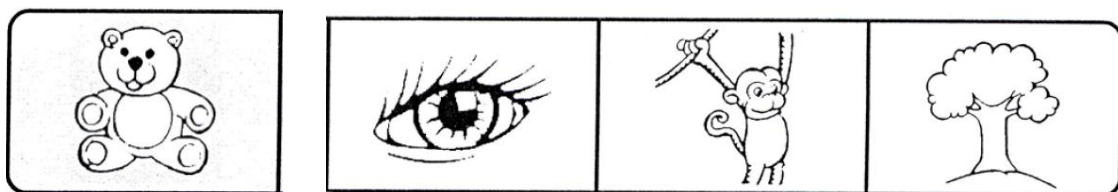
13. Fonema final. Tenemos las imágenes de un gato, de un chupete y de un mosquito. Tienes que descubrir qué palabra de las que te he dicho termina con el mismo sonido que COHETE. ¿Y cuál es el último sonido de COHETE? Cuando sepas cuál es redondea el correcto.



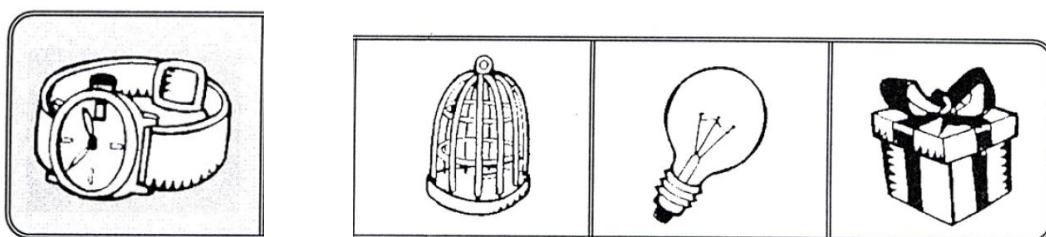
Ahora tenemos un cerdo, un reloj y un león. ¿Cuál de ellos termina con el mismo sonido que CORAZÓN?



14. Fonema inicial. Aquí tenemos los dibujos de un ojo, de un mono y de un árbol. Tienes que adivinar qué palabra de las que te he dicho empieza con el mismo sonido que OSO. ¿Con qué sonido empieza OSO? Cuando tengas la respuesta, táchala.



Ahora vamos a hacer lo mismo, pero tenemos una jaula, una bombilla y un regalo. ¿Qué palabra empieza igual que RELOJ?



15. Omisión de fonema final. ¿Qué es esto? Es un TAMBOR. Vamos a tener que comernos el último sonido de la palabra TAMBOR para saber cómo nos quedaría. ¿Cuál es el último sonido de TAMBOR? Cuando averigües cómo queda la palabra sin el último sonido, tendrás que unir el TAMBOR con la palabra que nos quede.



TAMBO

TAMB

Ahora vamos a hacer lo mismo, pero con la palabra BUZÓN. ¿Cuál es el último sonido de BUZÓN? Une el dibujo con la palabra que nos quede si nos comemos el último sonido.



BUZÓ

BUZ

16. Omisión del fonema inicial. En esta actividad vamos a tener que comernos el primer sonido de la palabra. ¿Qué es lo que aparece en la imagen? ¿Cuál es el primer sonido de la palabra NIÑO? Como ya sabemos cuál es el primer sonido, ahora vamos a comernos ese primer sonido y decir todo lo demás. Después, vas a tener que unir la NIÑO con la palabra que nos quede al comernos el primer sonido.



IÑO

ÑO

Vamos a hacer lo mismo, pero ahora tenemos un LORO ¿no? ¿Cuál es el primer sonido? Vamos a comernos el primer sonido y después tendrás que unir el LORO con la palabra que nos quede.



RO

ORO

17. Adicción del fonema final. En este ejercicio vamos a tener que añadir/poner al final de las palabras que tengamos el sonido que yo diga. Aquí tenemos la palabra AUTOBÚ, si a esta palabra le ponemos al final el sonido /s/ ¿cómo nos queda? Une la palabra AUTOBÚ con el dibujo de la palabra que surja al añadir el sonido.

AUTOBÚ



Ahora vamos a hacer lo mismo pero con la palabra LEÓ. Si a LEÓ le añadimos al final el sonido /n/, ¿qué nos queda? ¿Hada o león? Une la palabra escrita con el dibujo de la palabra que surge.

LEÓ



18. Adicción del fonema inicial. Te voy a decir una palabra y tú vas a tener que añadir el sonido /b/ al principio de la palabra. La palabra que te voy a dar es OCA, ¿dónde está el principio de la palabra? ¿Qué palabra nos queda si a OCA le ponemos el sonido /b/ al principio? ¿Boca o copa? Une el dibujo de la palabra que surja con la palabra OCA.

OCA



Ahora tenemos la palabra AVE. Si ponemos el sonido /n/ al principio de AVE, ¿qué palabra nos queda? Une AVE con el dibujo de la palabra que suja.

AVE



RESPUESTAS

	Conciencia léxica	Conciencia silábica	Conciencia fonémica
Actividad 1	1. 3/4 2. Segunda frase	Botella	1. B 2. Ch
Actividad 2	1. Segunda frase 2. Primera frase	Nariz	1. Chupete 2. León
Actividad 3	1. Alegre 2. Su	Escoba	1. Ojo 2. Regalo
Actividad 4	1. Grandes 2. Alegre	Antena	1. Tambo 2. Buzó
Actividad 5		1. Llo 2. Bol	1. Lño 2. Oro
Actividad 6		1. Es 2. Da	1. Autobús 2. León
Actividad 7		1. 3 cruces 2. 4 cruces 3. 2 cruces	1. Boca 2. Nave

ANEXO 3. FICHAS REALIZADAS EN LA PRIMERA SESIÓN DE CADA UNA DE LAS CONCIENCIAS

1. Conciencia léxica

Actividad 1. Contar palabras dentro de una frase y decir cuál es la más larga.

1. CONTAR PALABRAS DE LA FRASE Y DECIR CUÁL ES MÁS LARGA

COLEGIO: _____

NOMBRE: _____

EDAD CON MESES: _____

Figura 5. Ficha 1 de conciencia léxica.

Actividad 2. Elegir la frase que no esté bien ordenada/ordenar la frase.

2. ELEGIR LA FRASE QUE ESTÉ BIEN ORDENADA

COLEGIO: _____

NOMBRE: _____

EDAD CON MESES: _____

Figura 6. Ficha 2 de conciencia léxica.

Actividad 3. Omisión de una palabra dentro de la frase.

3. OMISIÓN DE UNA PALABRA DE LA FRASE

COLEGIO: _____

NOMBRE: _____

EDAD CON MESES: _____

1    

2    

Figura 7. Ficha 3 de conciencia léxica.

Actividad 4. Adición de una palabra dentro de la frase.

4. ADICCIÓN DE UNA PALABRA EN LA FRASE

COLEGIO: _____

NOMBRE: _____

EDAD CON MESES: _____



Below the illustration are three boxes, each containing a fruit and its name in Spanish:

- Box 1:  NARANJA
- Box 2:  PLÁTANO
- Box 3:  PERA

Figura 8. Ficha 4 de conciencia léxica.

2. Conciencia silábica

Actividad 1. Buscar la palabra que empiece por diferente sílaba.

1. BUSCAR LA PALABRA QUE EMPIECE POR DIFERENTE SÍLABA

NOMBRE: _____

EDAD CON MESES: _____

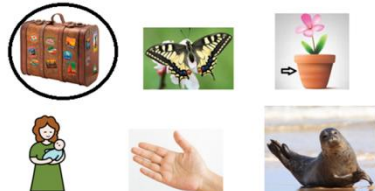


Figura 9. Ficha 1 de conciencia silábica.

Actividad 2. Identificar la palabra que termine con la misma sílaba.

2. IDENTIFICAR LA PALABRA QUE TERMINE CON LA MISMA SÍLABA (RIMAS)/SEGMENTACIÓN DE SÍLABAS

NOMBRE: _____

EDAD CON MESES: _____



Below the crib are three images and two empty boxes for answers:

- 
- 
- 

Figura 10. Ficha 2 de conciencia silábica.

Actividad 3. Omisión de sílabas finales e iniciales en una palabra.

3. OMISIÓN DE SÍLABAS FINALES E INICIALES EN UNA PALABRA

NOMBRE: _____ EDAD CON MESES: _____

BOCATA ZAPATO

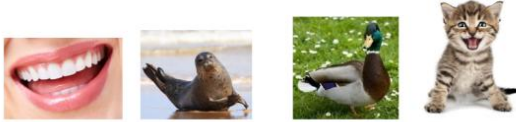


Figura 11. Ficha 3 de conciencia silábica.

Actividad 4. Adición de sílabas finales e iniciales en una palabra.

4. ADICIÓN DE SÍLABAS EN UNA PALABRA (DIRECTAS)

NOMBRE: _____ EDAD CON MESES: _____

__ DO 	__ TÓN 
NI __ 	FO __ 

BO DA ÑO CA

Figura 12. Ficha 4 de conciencia silábica.

3. Conciencia fonémica

Actividad 1. Identificar el sonido /l/ (tercer curso)

1. IDENTIFICAR EL SONIDO /l/

NOMBRE: _____ EDAD CON MESES: _____

L	E	L	E	L
L	E	L	E	L
E	L	E	L	E

Figura 13. Ficha 1 de conciencia fonémica.

Actividad 2. Dictado de sonidos.



2. DICTADO DE SONIDOS

COLEGIO: _____

NOMBRE: _____

EDAD CON MESES: _____


1. _____


2. _____

Figura 14. Ficha 2 de conciencia fonémica.

Actividad 3. Identificar el fonema final de una palabra.



3. FONEMA FINAL

COLEGIO: _____

NOMBRE: _____

EDAD CON MESES: _____









Figura 15. Ficha 3 de conciencia fonémica.

Actividad 4. Identificar el fonema inicial de una palabra.



4. FONEMA INICIAL

COLEGIO: _____

NOMBRE: _____

EDAD CON MESES: _____









Figura 16. Ficha 4 de conciencia fonémica.

Actividad 5. Omisión del fonema final e inicial de una frase

5. OMISIÓN FONEMA FINAL E INICIAL

COLEGIO: _____

NOMBRE: _____

EDAD CON MESES: _____





NUBE_ NUB_ _NANO _ENANO

Figura 17. Ficha 5 de conciencia fonémica.

Actividad 6. Adicción del fonema final e inicial en una frase

6. ADICCIÓN FONEMA FINAL E INICIAL

COLEGIO: _____

NOMBRE: _____

EDAD CON MESES: _____

ESTUCH_ _RIZO

Figura 18. Ficha 6 de conciencia fonémica.