

# TRABAJO FIN DE GRADO



## Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y el conocimiento fonológico.

**Autora: Demelza de Pablos Llorente.**

**Trabajo tutorizado por: Andrés Palacios Picos.**

**Fecha: Junio 2013.**

## **RESUMEN.**

Son muchos y muy variados los métodos que se han utilizado a lo largo de la historia para enseñar a leer y escribir, algunos de ellos se basan en el trabajo del conocimiento fonológico, por la gran relación que éste guarda con el proceso lectoescritor.

Por ello, el proyecto que a continuación presentamos pretende mostrar la importancia de trabajar el conocimiento fonológico en Educación Infantil y cómo trabajarlo. Para esto, tras una revisión bibliográfica, elaboraremos una propuesta de intervención educativa en la que propondremos una serie de actividades para trabajar el conocimiento fonológico. Algunas de estas actividades se llevarán a la práctica en un aula de tercer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil. Posteriormente, realizaremos un análisis de los resultados obtenidos por estos alumnos. De este modo, conseguiremos el objetivo último y más importante: mejorar nuestra práctica docente.

**PALABRAS CLAVE:** Leer, escribir, conocimiento fonológico, Educación Infantil.

## **ABSTRACT.**

There are methods that have been used throughout history to teach reading and writing, are many and varied some of them are based on phonological knowledge, due to the great relationship this has to the process of reading and writing.

Therefore, the project presented below is intended to show the importance of developing on phonological awareness in Pre-school Education and how to achieve this. To this, after a literature review, we will develop a proposal for educational intervention in which we propose a series of activities to develop phonological awareness. Some of these activities will be implemented in a third level classroom of the second cycle of pre-school. Subsequently, we will make an analysis of the results obtained by these students. Thus, we will achieve the last and most important objective: improving our teaching practice.

**KEY WORDS:** Reading, writing, phonological knowledge, Pre-school.

## **DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO**

Dña. Demelza de Pablos Llorente, con NIF 70246629 Y, estudiante del Grado en Educación Infantil en la Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Valladolid, como autora de este documento académico, titulado: “Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y el conocimiento fonológico”, y presentado como Trabajo de Fin de Grado, para la obtención del título correspondiente,

DECLARO QUE es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, en el cuerpo del texto y en la bibliografía.

En Segovia, a 10 de Junio de 2013.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>7</b>
<b>3. JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>10</b>
4.1. HISTORIA DE LA LECTOESCRITURA.....	10
4.2. VALOR DE LA LECTOESCRITURA.....	12
4.3. MOMENTO ÓPTIMO PARA INICIAR EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.....	12
4.4. ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR.....	15
4.4.1. Métodos de proceso sintético.....	15
4.4.2. Métodos de proceso analítico.....	16
4.4.3. Métodos de proceso mixto.....	18
4.5. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.....	19
4.5.1. Procesos y resultados de la comprensión lectora.....	20
4.5.2. Desarrollo de las habilidades superficiales.....	21
4.6. EL CONOCIMIENTO FONOLÓGICO.....	23
4.6.1. ¿Qué entendemos por conocimiento fonológico?.....	23
4.6.2. Relación entre el conocimiento fonológico y el lenguaje oral.....	25
4.6.3. Relación entre el conocimiento fonológico y el lenguaje escrito.....	26
4.6.4. Controversia en la relación entre el conocimiento fonológico y la adquisición de la lectoescritura.....	27
<b>5. PROPUESTA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>29</b>
5.1. PAUTAS QUE TENDREMOS EN CUENTA PARA PLANIFICAR LAS ACTIVIDADES.....	30
5.2. ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN SOBRE PALABRAS.....	33
5.3. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LA RIMA.....	35
5.4. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LAS SÍLABAS.....	36

5.5. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR CON FONEMAS.....	38
5.6. APLICACIÓN PRÁCTICA EN UN AULA DEL TERCER NIVEL DEL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	41
5.6.1. Objetivos.....	42
5.6.2. Metodología.....	43
5.6.3. Actividades.....	44
5. 6.4. Evaluación.....	49
5.6.5. Análisis de resultados.....	51
<b>6. CONCLUSIÓN.....</b>	<b>54</b>
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>55</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>58</b>
- Ficha 1 para actividad 2A.....	58
- Imágenes 1 para actividad 1B.....	59
- Imágenes 2 para actividad 2B.....	60
- Ficha 2 para actividad 3B.....	61
- Ficha 3 para actividad 4B.....	62
- Ficha 4 para actividad 2C.....	63
- Ficha 5 para actividad 3C.....	63
- Ficha 6 para actividad 6C.....	64
- Ficha 7 para actividad 9C.....	66
- Ficha 8 para actividad 10C.....	67
- Ficha 9 para actividad 11C.....	68
- Ficha 10 para actividad 3D.....	69
- Ficha 11 para actividad 7D.....	70
- Ficha 12 para actividad 11D.....	71

# 1. INTRODUCCIÓN

Cada vez es más importante tener los recursos adecuados para acceder a la información, saber seleccionarla y procesarla. Dentro de estos recursos, destacan, por su importancia, la lectura y la escritura, ya que nos permiten acceder a la información y transmitirla. Así pues, leer y escribir son elementos esenciales de la educación que propiciarán que los niños adquieran los conocimientos y las destrezas necesarias que aseguran una buena base para sus futuros aprendizajes. Por ser actividades de tal transcendencia, es necesario cuidar el modo de enseñarlas al alumnado, y así conseguir una actitud positiva hacia estos aprendizajes. Y sobre todo, es importante que los alumnos sean capaces de llegar a entender la lectura como una forma de conocimiento de las cosas que les rodean y favorecer el acercamiento de los alumnos al lenguaje escrito.

Por otro lado, la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura, es un aspecto que siempre ha preocupado a los profesionales de Educación Infantil, y son muchos los métodos que se han utilizado a lo largo de la historia para llevar a cabo este proceso. Algunos de ellos se han basado en el trabajo del conocimiento fonológico, por la gran relación que éste tiene con la adquisición de la lectoescritura.

Por todo ello, el proyecto que a continuación presentamos pretende mostrar la importancia de trabajar el conocimiento fonológico en Educación Infantil y cómo trabajarlo. De este modo, conseguiremos el objetivo último y más importante: mejorar nuestra práctica docente. Ya que, la realización de este trabajo nos va a permitir revisar diversas fuentes bibliográficas sobre lectoescritura, profundizar sobre el trabajo del conocimiento fonológico y llevar a cabo el proceso de investigación/acción que todo profesional debería realizar.

Para la elaboración de este documento comenzaremos estableciendo los objetivos que perseguimos con la realización de este estudio; pasaremos, después a justificar la importancia de nuestro trabajo y su relación con las competencias de los estudios de grado, así como con los aspectos que se deben trabajar en el currículo de Educación Infantil. Continuaremos con una revisión bibliográfica, con la cual demostraremos la importancia que ha tenido la lectura y la escritura a lo largo de la historia y cuáles han sido los distintos enfoques metodológicos que se han seguido para enseñar a leer y escribir a lo largo de los años. Seguidamente, hablaremos de cómo se produce la

adquisición y desarrollo de la comprensión lectora y, finalizaremos nuestra parte teórica hablando del conocimiento fonológico y su relación con el lenguaje oral y la lectoescritura. Basándonos en los aspectos recogidos tras esta revisión bibliográfica, elaboraremos una propuesta de intervención educativa en la que propondremos una serie de actividades para trabajar el conocimiento fonológico. Algunas de estas actividades se llevarán a la práctica en un aula de tercer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil; realizándose, posteriormente, un análisis de los resultados obtenidos por estos alumnos. Finalizaremos con una reflexión personal a modo de conclusión

## **2. OBJETIVOS**

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado son:

- Analizar la importancia de los aspectos relacionados con el conocimiento fonológico en el aprendizaje de la lectoescritura.
- Diseñar actividades y materiales que potencien y desarrollen el conocimiento fonológico en niños de Educación Infantil.
- Evaluar la eficacia y funcionalidad que tienen las actividades y materiales que se elaboren.
- Aumentar los conocimientos personales sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura y la relación entre éstos y el conocimiento fonológico.

## **3. JUSTIFICACIÓN**

La lectura y la escritura son aspectos fundamentales en nuestras vidas, y por ello debemos favorecer su aprendizaje desde las primeras edades; sin embargo, son muchas las dudas que se plantean al respecto de cómo favorecer este aprendizaje y son muy distintos los métodos que se han utilizado a lo largo de la historia para facilitar el mismo. Por todo ello, la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito es uno de los aspectos que más preocupa a los docentes de Educación Infantil.

Por otro lado, a lo largo de nuestra formación como maestros y psicopedagogos, recibimos información sobre la lectoescritura desde distintos puntos de vista, pero siempre hemos considerado que necesitábamos saber algo más sobre el tema; no sólo a nivel teórico, sino también algo que pudiéramos llevar a la práctica y reflexionar sobre los resultados obtenidos, para mejorar nuestra práctica docente y de este modo poder llevar a cabo el proceso de investigación/acción que todo profesional implicado debe realizar.

Así pues, hemos decidido realizar un trabajo que trate el tema de la lectoescritura y cómo facilitar ésta a través del conocimiento fonológico porque, como veremos a lo largo del mismo, todas las investigaciones concluyen que existe una estrecha relación entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectoescritura, aunque no está clara cuál es la dirección de la relación entre ellos; es decir, no se sabe si el conocimiento fonológico precede a la lectoescritura o es un producto del aprendizaje de la misma.

Además, con el desarrollo de este proyecto contribuimos a la adquisición de varias de las competencias que deben ser adquiridas por los alumnos y alumnas que cursamos el grado y que aparecen recogidas en la Memoria de plan de estudios del Título de Grado de Maestro o Maestra en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre).

La realización de este trabajo nos permite, sobre todo, el desarrollo de distintas competencias generales, como son:

- Aplicar nuestros conocimientos al trabajo de una forma profesional y demostrar que poseemos las competencias que se necesitan para la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas.
- Fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de nuestra profesión.

El desarrollo de este trabajo, también nos permitirá adquirir algunas de las competencias específicas que se recogen en el punto 3.3. de la Memoria del Plan de estudios del Título de Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil. Algunas de éstas son:

- Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de la etapa de educación infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.



- Favorecer hábitos de acercamiento de los niños y las niñas hacia la iniciación a la lectura y la escritura.

Y por otro lado, este trabajo guardará relación con numerosos aspectos que se deben trabajar en el Segundo Ciclo de Educación Infantil, según el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Así pues, vemos que dentro de los objetivos generales que se persiguen en esta etapa educativa se encuentran:

- “Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión”.
- “Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo”.

Estos objetivos los encontramos desarrollados en el tercer área de conocimiento que establece dicho Decreto, *Lenguajes: Comunicación y Representación*.

Si observamos los objetivos que se pretenden conseguir en esta área, destacan por su relación con el tema que nos ocupa: “Identificar las palabras dentro de la frase y discriminar auditiva y visualmente los fonemas de una palabra, en mayúscula y en minúscula.”

Al pasar a los contenidos nos encontramos con contenidos del tipo: “Estructura fonémica del habla: segmentación en palabras, sílabas y fonemas. Correspondencias fonema-grafía, identificación de letras vocales y consonantes, mayúsculas y minúsculas”.

Además dentro de los Criterios de Evaluación tienen relación con el tema que nos ocupa: “Discriminar auditiva y visualmente palabras, sílabas y fonemas”.

En conclusión, podríamos decir que es necesaria la elaboración de un proyecto de estas características, puesto que puede contribuir a dar respuestas a las preocupaciones que los maestros y maestras tienen sobre la lectoescritura. Y a su vez, favorece la adquisición de varias de las competencias de los estudios de Grado y nos ayuda a trabajar muchos de los aspectos que se recogen en el Currículo de Educación Infantil.

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 4.1. HISTORIA DE LA LECTOESCRITURA.

El origen de la escritura y su evolución no es interpretado de forma unánime por los expertos. No obstante, según Gelb (1987), uno de los más conocidos historiadores de la escritura, podríamos decir que, desde el punto de vista de la teoría de la escritura, se pueden establecer tres etapas:

Una *primera etapa* en la que no existía la escritura, ya que el hombre sólo pintaba en la roca realizando petrogramas o tallaba y grababa realizando petroglifos.

La *segunda etapa* la denomina “de la semasiografía” (del griego *semasia*, “sentido”, y *graphe*, “escritura”). En esta etapa los dibujos expresan el significado. Es un sistema de comunicación por medio de símbolos. Son dibujos que contienen sólo los elementos relevantes para evocar un objeto. Un sistema en el que cada signo pueda expresar una palabra llevaría a crear un cuerpo completo de signos léxicos, obteniendo así un código léxico o logográfico. Pero con este sistema no podríamos representar otros tipos de palabras como nombres propios, conjunciones, pronombres, etc. La necesidad de una representación para éstos fue lo que llevó al proceso de fonetización en la *escritura sumeria*.

De este modo llegamos a la *última etapa*, que se conoce como etapa “de la fonografía”. En ésta, la escritura expresa la lengua, mediante el llamado principio de *rebús* o jeroglífico, que consiste en el uso de signos logográficos que representan a ciertas palabras o morfemas para reproducir otras palabras o morfemas que se pronuncian de igual o parecida manera. Por ejemplo, supongamos que tenemos distintos pictogramas para representar mano y ojo, pero no tenemos un pictograma para escribir manojó, aplicando el principio de rebús podemos escribirla dibujando una mano y un ojo. De este modo, los pictogramas y logogramas se transforman en fonogramas, es decir, los signos pasan a representar sonidos y no cosas o conceptos directamente.

Así pues, desde el punto de vista de la teoría de la escritura, Gelb (1987) sostiene que las escrituras fueron evolucionando desde la escritura logo-silábica a la silábica y posteriormente a la alfabética. Y desde el punto de vista histórico, evolucionó desde la

escritura egipcia (sistema logosilábico) a la semítico occidental (escritura puramente silábica) y finalmente a la griega (alfabética).

Se debe a los griegos el primer alfabeto, por ser quienes desarrollaron un sistema de vocales completo. Éstos expresaban por medio de signos (vocálicos o consonánticos) cada uno de los sonidos individuales del idioma. Esto es lo que hoy denominamos alfabeto.

El planteamiento de Gelb (1987) hace alusión a la rama de las lenguas que evolucionaron hacia el alfabeto, porque otras escrituras no siguieron el mismo proceso de desarrollo, algunas se estacionaron en la fase silábica y otras en la logosilábica. Además, Gelb (1987) defiende que existe un origen único del que han ido evolucionando otros sistemas, pero hay otros autores que sostienen la posibilidad de que hubiera distintos orígenes o invenciones de la escritura, e incluso que podría haber surgido en distintos sitios. Algunos de los autores que defienden esta última opción, según recogen Clemente y Domínguez (1999) son, Mattingly (1989), Coulmas (1989) y Sampson (1985).

En cuanto a la enseñanza de la lectoescritura, según Cantero (2010), en la sociedad sumeria los escribas eran los ejes fundamentales del aprendizaje de la escritura. Los puntos clave que defendían eran: primero aprendían el abecedario, segundo las sílabas, tercero las palabras, en cuarto lugar los monosílabos y en quinto lugar los textos breves.

De aquí hasta finales del siglo XVII las clases se daban en la calle. Allí aprendían a leer con la ayuda de los alumnos mayores y luego acudían al profesor. Ya en el siglo XIX se producen algunos cambios en el proceso de la lectoescritura como son que se introduce con lentitud la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, el deletreo se sustituyó o combinó con el silabeo; comienzan a utilizarse la utilización de nuevos métodos. En cualquier caso, era en el ámbito de las clases acomodadas donde primero se generalizaban los juegos y abecedarios ilustrados.

Hoy en día se tiende también a introducir nuevos lenguajes como el informático el tecnológico, etc.

## **4.2. VALOR DE LA LECTOESCRITURA.**

Como hemos visto en el apartado anterior, desde su origen la lectura y la escritura han sido un medio de comunicación directa y el principal vehículo de formación y transmisión de la cultura. En la actualidad, es un hecho que el texto en papel convive con la información online y con el pujante sector del libro digital. En cualquiera de los casos, la base para comprender la información que obtengamos de cualquiera de estos soportes es la lectura correcta del texto.

Para que nuestros alumnos estén incluidos en la sociedad letrada en la que viven, debemos enseñarles a leer de forma comprensiva, interpretativa y reflexiva; si esto no se consigue, la consecuencia es una desventaja con respecto a los demás.

Por otro lado, la escritura también es un proceso complejo que requiere el desarrollo de habilidades y estrategias. La lectura puede ayudar a perfeccionar la escritura. Y si el alumnado no posee una correcta expresión escrita, queda de algún modo marginado socialmente. En la actual sociedad tecnológica la importancia de lo escrito, es cada vez mayor. (Según información obtenida en <http://infantil.unir.net>)

Por ser actividades de tal trascendencia, “es preciso cuidar con esmero el modo de enseñarlas al alumno para su correcto uso; el clima en que se desarrolla; la motivación/interés fomentado en el alumno a fin de conseguir una actitud positiva hacia estos aprendizajes” (Lebrero y Lebrero, 1999, p. 20)

## **4.3. MOMENTO ÓPTIMO PARA INICIAR EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA**

En la actualidad se pueden destacar dos posturas relacionadas con el momento óptimo para iniciar el aprendizaje de la lectura: la concepción biologista y la concepción Vygotskiana. (Según información obtenida en <http://infantil.unir.net>)

La *Concepción biologista* preconiza que el niño necesita una serie de prerrequisitos para iniciar su aprendizaje lector. Por tanto, si el niño no tiene desarrolladas estas capacidades, aunque intentemos enseñarle no aprenderá. Dentro de este grupo encontramos a los que hablan de *prerrequisitos lectores*, entendiendo éstos como unas actividades psicomotoras y cognitivas necesarias para que el niño aprenda a leer y a escribir. Entre los prerrequisitos más citados se encuentran:

- Percepción auditiva y visual.
- Lenguaje oral: tener adquiridas las principales estructuras del lenguaje oral, fonética, sintética y semántica.
- Vocabulario: para comprender las palabras que van a leer.
- Conciencia fonológica.
- Operaciones cognitivas: análisis y síntesis.
- El desarrollo de la memoria a corto y largo plazo
- El desarrollo psicomotor: esquema corporal, organización espacial, organización temporal y lateralidad.

De todos los prerrequisitos se resalta *la conciencia fonológica*, que según Esteves (2009) se puede considerar una habilidad metalingüística definida como: “La reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado”.

Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián (1991) plantean una definición de lo que debe ser un prerrequisito de la lectura y establecen que son cinco las condiciones que debería reunir una definición de prerrequisito lector:

- Tiene que ser algo relacionado directamente con la lectura.
- Debe seguir un desarrollo predecible.
- Tiene que ser una adquisición plenamente consolidada en los buenos lectores y debe estar relacionada con el nivel lector del niño.
- Esta habilidad no puede estar plenamente consolidada en los niños que no saben leer correctamente.
- El entrenamiento y la mejora en dichas habilidades o prerrequisitos tiene que llevar consigo un aumento en el nivel lector.

Según estos autores, estas condiciones necesarias, aunque no suficientes, no se cumplen en el caso de las habilidades clásicas: lateralidad, esquema corporal, etc. Pero sin embargo, sí existen trabajos que demuestran que las habilidades metalingüísticas cumplen la mayoría de estas condiciones.

En los últimos años esta corriente ha tenido muchas críticas y se la ha conocido de forma peyorativa como *maduracionista*. La principal crítica es que la maduración es un continuo por lo que es muy difícil detectar un momento exacto para aprender a leer y, por otro lado, también se han manifestado en contra los autores que han defendido el aprendizaje precoz de la lectura, como Doman y Cohen, que realizan la enseñanza de la lectura con niños menores de 5 años.

La Concepción Vygotskiana está basada en las teorías de Vygotsky y concibe el aprendizaje antes del desarrollo, considerando que, gracias al aprendizaje, se alcanza el desarrollo. Para los seguidores de esta corriente, es muy importante la *Zona de Desarrollo Próximo* en la que el niño puede aprender con la ayuda de un educador o un compañero más experto.

La visión de *Downing* (1974) aúna las dos posturas anteriores, ya que él considera que por un lado el niño necesita tener desarrolladas unas capacidades (p.e. conocer el significado de las palabras que lee para comprender lo que lee) y a través del aprendizaje podemos desarrollar prerequisites como el vocabulario y la conciencia fonológica.

Por otro lado, Doman y Cohen defienden un *aprendizaje precoz* o temprano de la lectura, ya que opinan que el niño puede empezar a leer antes de los 5 años.

Cohen (1980) ha llevado a la práctica la enseñanza de la lectura con niños a partir de los tres años. Según este autor, el texto escrito debe aparecer en los trabajos de los niños y en el ambiente del aula.

Doman (2010) es partidario de que se empiece la enseñanza de la lectura con bebés, presentándoles láminas con palabras (sin dibujos) del entorno del niño. Además, considera que es mejor que la enseñanza la realicen los padres.

La principal crítica a estos aprendizajes es que se considera que el niño lee porque reconoce algunas palabras.

De todo lo dicho, podemos concluir que el momento óptimo para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura lo deberá decidir el maestro, teniendo en cuenta el desarrollo de cada niño.

## 4.4. ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR.

Según Lebrero y Lebrero (1999) durante años se han clasificado los métodos por la pertenencia a la pedagogía tradicional o pedagogía nueva. Sin embargo, hoy día existen muchos casos que permanecen con la pedagogía tradicional y dentro de la denominada pedagogía tradicional, han existido mentes avanzadas que ya vislumbraban la auténtica “didáctica nueva”. Por ello, estas autoras consideran más acertado clasificar los métodos teniendo en cuenta los mecanismos implicados en el acto lector. Así tenemos: Métodos de proceso sintético, métodos de proceso analítico, métodos de proceso mixto.

### 4.4.1. Métodos de proceso sintético.

Los métodos de proceso sintético parten de los elementos mínimos de lo escrito, la letra, en un proceso consistente en ir de la parte al todo. Es decir, parten del reconocimiento de las letras y sus sonidos, y luego combinan las consonantes y las vocales en sílabas, éstas en palabras y éstas en frases.

Dependiendo del elemento inicial estudiado, dentro de los métodos sintéticos nos encontramos con las siguientes variedades:

- *Método alfabético.* Es el método que empieza con la enseñanza de las letras. Se asocia la letra con su nombre. Una vez conocidas todas las letras del abecedario, se pasa a las sílabas, después a las palabras y por último al texto.
- *Método fonético u onomatopéyico.* Los pasos son los mismos del método alfabético, pero en vez de asociar la letra a su nombre, ahora se asocia al fonema.
- Una variedad del método anterior es el *kinestésico* en el que se asocia el fonema o sonido a un gesto para facilitar la asociación letra-fonema.
- *Método silábico.* En este método comienzan con la enseñanza de las sílabas.

Estos tipo de métodos tienen una serie de ventajas como son:

- Esta metodología sigue un *esquema muy simple* que es la correspondencia fonema-grafema y al ser tan simple resulta muy fácil de aprender.

- Es una metodología que ofrece *resultados rápidos*. Cuando el niño adquiere la mecánica de la transformación grafema-fonema, acelera su aprendizaje e incluso puede leer fonemas nuevos por deducción.
- Para facilitar el aprendizaje con esta metodología, se han buscado *numerosos recursos* (colores, movimientos, texturas...)
- Es una metodología que ha resultado muy *eficaz con niños con algún tipo de deficiencia*.
- Una vez adquirida la lectura por medio de esta metodología, *el lector es autónomo* porque puede reconocer y escribir cualquier palabra al poseer la mecánica de la lectura y de la escritura.

Ante esta enumeración de valores se constata que su aplicación está justificada, al menos parcialmente, por lo que no es aconsejable descartar totalmente el trabajo a nivel de letra o sílaba. Se debe trabajar de tal forma que se obtengan los beneficios y no los inconvenientes, que son:

- Al partir de unidades elementales, se potencia la *lectura y la escritura mecánica* sin comprensión.
- Durante una etapa, el niño *parte las palabras* cuando las lee, por ejemplo, al leer *casa*, silabea *ca-sa*.
- *No tiene en cuenta los intereses de los niños* por lo que en sí misma no resulta muy motivadora para el alumno.
- *No tiene en cuenta el tipo de percepción y pensamiento infantil que es sincrético*, es decir es global y tiene dificultad para relacionar las partes.
- *No favorece la velocidad lectora*, porque el niño que aprende con esta metodología, aunque no parta las palabras, las va a fonetizar.

#### **4.4.2. Métodos de proceso analítico.**

La metodología analítica o descendente es aquella que parte de unidades con significado, como pueden ser la palabra, la frase o el texto, hasta llegar a las letras. Además, prioriza la función visual sobre la auditiva. También se conoce con el término *global*, por partir de una presentación global del mensaje, ya sea de la palabra, de la frase o del texto. El término *global* se debe a Decroly.



Los métodos de proceso analítico, al igual que los sintéticos, tienen una serie de ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas destacan:

- Esta metodología *potencia la ruta visual*, en la que se accede directamente al significado sin necesidad de realizar la transformación de grafemas a fonemas, por lo que la lectura será más rápida.
- Resulta *más motivadora* que la metodología sintética porque parte de unidades que tienen significado para el niño.
- El principal objetivo es la comprensión, por eso desde el principio se presentan textos que tienen significado para el lector.
- Está de acuerdo con la percepción y el pensamiento infantil que es global.
- No parte las palabras, por lo que no debe aparecer el silabeo y la fonetización de las grafías.
- Persigue una mayor calidad lectora porque es una lectura en la que el lector, desde que aprende a leer, busca el significado

Entre sus inconvenientes destacan:

- Es una *metodología más lenta* que la sintética.
- Descuida la atención de las percepciones auditivas y la relación entre el lenguaje hablado y escrito.
- Restringe los textos y las palabras clave, limitando así, el descubrimiento personal y la autonomía a la hora de leer y escribir.
- Pueden ser el origen de dislexias o de problemas de ortografía, ya que los niños no llegan a reconocer las particularidades de las letras ni de las sílabas.

Dentro de la metodología analítica encontramos el *enfoque constructivista*, que en los últimos años tiene muchos seguidores.

En esta teoría, el niño es el protagonista de su aprendizaje y el profesor es un mediador entre el conocimiento y el niño. La realidad para cada persona no es una copia de la realidad en sí misma, sino que resulta de una construcción personal.

En esta teoría tienen mucha importancia los *conocimientos previos* que tenemos y *la información que nos llega de fuera*. Con la nueva información, los conocimientos previos se reafirman, se completan o se invalidan y se tienen que volver a construir.

En los últimos años ha habido muchos estudios sobre el aprendizaje de la lectoescritura a partir de la teoría constructivista. Unas de las personas que más han trabajado son Ferreiro y Teberosky (1979) las cuales llegan a estas conclusiones:

- Antes de aprender a leer y a escribir, los niños tienen un conjunto de *conocimientos previos*.
- Debemos intentar que los niños sientan la necesidad de comunicarse a través de la lectura y la escritura.
- Se deben crear situaciones funcionales para que el niño vea que el lenguaje escrito es útil.
- Cualquier experto puede enseñar al aprendiz, incluso su propio compañero.

#### **4.4.3. Métodos de proceso mixto.**

La metodología mixta surge del hecho de que ninguna de las dos metodologías, sintética y analítica, da un resultado positivo al cien por cien. Aparece alrededor de 1920 y se fue generalizando, en parte, debido a la publicación de numerosos manuales.

La metodología mixta sintetiza las ventajas de las metodologías sintética y analítica y evita los inconvenientes. Por esta razón aparecen dos tendencias en esta metodología, una que tiene su base en la sintética y otra en la analítica.

La *Tendencia sintética*, también llamada *progresión sintética suavizada*, agrupa a los métodos que parten de las unidades sin significado, fonema, letra o sílaba, pero al mismo tiempo presentan palabras y frases con significado para los niños. Esta tendencia sigue el proceso de partir del análisis e ir hacia la síntesis.

La *Tendencia analítica*, también es conocida por *progresión analítica suavizada*. Aquí se encuentran los métodos que parten de unidades con significado como la palabra, la frase o el texto, pero al mismo tiempo se enseñan a los niños las letras y se analizan en las palabras las sílabas. Esta tendencia sigue un proceso triple: parte de lo global y pasa al análisis para terminar en la síntesis.

Su principal ventaja es que reúne las ventajas de las dos principales metodologías: partir de la comprensión y el conocimiento del código escrito y de la mecánica. Además, permite acercarse al proceso en el que el niño tenga más facilidad.

Los inconvenientes de esta metodología están más en sus métodos, ya que dentro de esta metodología existen gran variedad de métodos y ninguno es perfecto, todos tienen ventajas e inconvenientes.

Para obtener buenos resultados el profesor deberá conocer en qué consiste la lectura y los métodos, y centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el niño.

Con intención de resumir todo lo dicho en este apartado se ha elaborado el siguiente cuadro donde vemos reflejadas las características generales de los métodos expuestos:

<b>Método.</b>	<b>Bases.</b>	<b>Variedades.</b>	<b>Ventajas.</b>	<b>Inconvenientes.</b>
<b>Métodos de proceso sintético.</b>	Es un proceso consistente en ir de la parte al todo. Parte de la letra, combina las vocales y consonantes en sílabas, éstas en palabras y éstas en frases.	· <i>Alfabético</i> : empieza por la enseñanza de los nombres de las letras. · <i>Fónico u onomatopéyico</i> : se asocia la letra con su fonema. · <i>Kinestésico</i> : se asocia el fonema a un gesto. · <i>Silábico</i> : se comienza por la enseñanza de la sílaba.	-Siguen un esquema muy simple y rápido. -Ofrecen autonomía. -Se han buscado numerosos recursos. -Son eficaces con niños con deficiencias lectoescriptoras.	-Puede que no se produzca comprensión. -El niño parte las palabras cuando las lee. -No tiene en cuenta los intereses de los niños. -No tiene en cuenta la percepción global. -No favorece la velocidad lectora.
<b>Métodos de proceso analítico.</b>	Parte de unidades con significado como la palabra, la frase o el texto hasta llegar a las letras.	· <i>Constructivismo</i> : parte de que el niño tiene un conjunto de conocimientos previos de los que hay que partir, creando situaciones reales de lectura y escritura funcional.	-La lectura rápida. -Resulta motivadora. -El principal objetivo es la comprensión. -Tiene en cuenta la percepción global. -No aparece el silabeo.	-Es más lenta. -Descuida la relación entre el lenguaje hablado y escrito. -Pueden ser el origen de dislexias o de problemas de ortografía.
<b>Métodos de proceso mixto.</b>	Intentan aprovechar las ventajas de las dos tendencias anteriores.	- <i>Tendencia sintética</i> : parten de unidades sin significado, pero al mismo tiempo presentan palabras. - <i>Tendencia analítica</i> : parten de unidades con significado y al mismo tiempo se enseñan letras.	-Parte de la comprensión y el conocimiento del código escrito y de la mecánica. -Permite acercarse al proceso con el que el niño tenga más facilidad.	Dependen del método que se utilice y de cómo se utilice, ya que es una metodología muy abierta que nos permitirá adaptarnos a las peculiaridades de nuestros alumnos.

Figura 1: Características generales de los métodos de lectoescritura. Elaboración propia.

#### 4.5. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Una vez que hemos visto las características de los diferentes métodos de lectoescritura, vamos a centrarnos en la comprensión lectora, ya que, como señalan Lebrero y Lebrero (1999) la lectura no es sólo un desciframiento sonoro del signo escrito, sino que el lector debe dominar este proceso para poder centrar la mente en reconocer el significado del texto, comprenderlo, interpretarlo e incluso, juzgarlo y valorarlo.

Siguiendo a Gutiérrez, García y Carriedo (2008) la comprensión lectora es un proceso complejo en el que actúan de forma coordinada diferentes procesos psicológicos que irán desde la percepción visual de signos gráficos, hasta la construcción de una representación semántica de su significado. Para alcanzar una comprensión correcta del texto el sujeto necesita activar sus conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo, de forma que se integre lo expresado en el texto y lo ya conocido por el sujeto. Estos conocimientos previos son de distintos tipos: conocimientos lingüísticos, conocimientos sobre el mundo, la interacción entre las personas, etc.

#### **4.5.1. Procesos y resultado de la comprensión lectora.**

Según Gutiérrez et al. (2008), el recorrido que sigue la información que es procesada por la mente humana durante la lectura para llegar a la comprensión lectora, se puede resumir en tres momentos:

- Un estado *inicial de la lectura* que lo constituye el patrón gráfico del texto (grafemas), formado por las letras que percibe el lector agrupadas en forma de palabras o frases.
- Unos *procesos intermedios* que implican la realización de numerosas operaciones mentales de diversos niveles.
- Y un *estado final* o resultado de la comprensión que dependerá mucho de los conocimientos y experiencias previas del sujeto.

La construcción de esa representación semántica, que Gutiérrez et al. (2008) denominan *modelo situacional*, es el resultado de un complejo proceso de codificación y manipulación de la información, que incluye al menos tres grandes subprocesos intermedios de niveles diferentes: el reconocimiento de palabras y acceso léxico, el análisis sintáctico y el análisis semántico-pragmático, los cuales aparecen descritos en la figura 2.

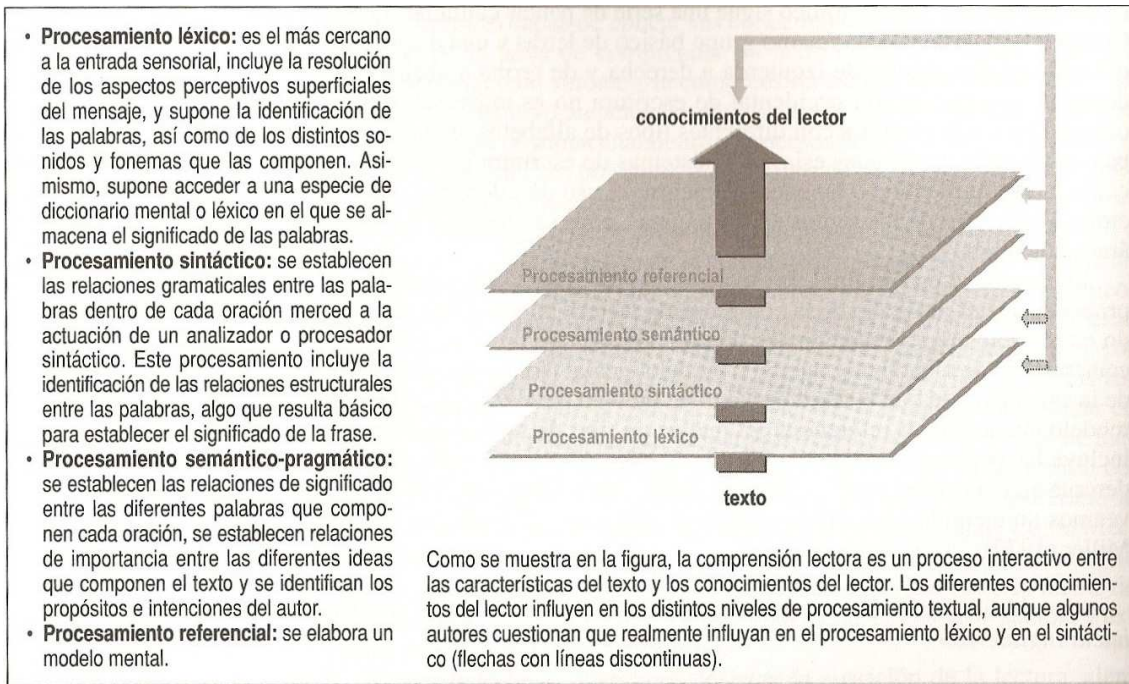


Figura 2: Niveles de procesamiento textual. Fuente: Gutiérrez, García y Carriedo, 2008, pág. 208.

Estos procesos son llevados a cabo por estructuras diferentes que intercambian información que les ayuda a resolver su tarea. Esto es así porque el sistema cognitivo humano actúa para lograr una interpretación coherente de la información sensorial tan pronto como le sea posible, a través del llamado principio de inmediatez de la comprensión. Esto es posible porque los diferentes procesos actúan en paralelo, activándose en el momento en que les llega alguna entrada, por parcial e incompleta que sea. Esta interacción entre los procesos se produce porque existe un almacén de trabajo o memoria operativa en el que se depositan los resultados parciales y finales de cada uno de los procesos.

#### 4.5.2. Desarrollo de las habilidades superficiales.

Hasta ahora, se ha descrito la actuación de un lector experto capaz de construir una representación mental del significado del texto, pero en este apartado nos vamos a ocupar específicamente de los procesos que intervienen en el reconocimiento de la palabra escrita. Estos procesos son un subproceso esencial de la lectura, pero constituyen una parte pequeña y limitada del proceso global de la comprensión. No obstante, su importancia viene determinada porque es necesario que este nivel de procesamiento esté suficientemente automatizado por parte del lector, para que éste

pueda dedicar su atención y recursos cognitivos a los procesos de más alto nivel directamente implicados en la comprensión del significado. De lo contrario, el lector tendría que dedicar la mayor parte de su capacidad atencional a los procesos de descodificación y obtención del significado léxico, en detrimento de la interpretación del texto, objetivo último de la lectura.

Cuando un lector experto se enfrenta a la lectura de un texto, lo primero que hace es un análisis perceptivo del mismo que le permite identificar las unidades lingüísticas. El siguiente nivel de procesamiento es el léxico, cuyo fin es hallar el concepto o significado con el que se asocia la palabra escrita. Así, mediante los procesos de reconocimiento de la palabra, el lector identifica, relaciona con la forma oral y otorga un significado a la palabra impresa. Como resultado, el lector activa el significado de la palabra escrita y se ponen en marcha ciertos conocimientos de naturaleza sintáctica, pragmática o fonológica, así como otros conceptos relacionados con dicha palabra.

Gutiérrez et. Al. (2008) sostienen que:

Esta información se encuentra almacenada en una estructura mental conocida como *léxico interno*, al cual se puede acceder, en el lenguaje escrito, a través de dos vías o estrategias: la vía léxica y la fonológica (Coltheart, 1978), de las que gran parte de los autores afirman que funcionan de forma paralela y complementaria en los sistemas de escritura alfabéticos. Así, la vía directa o léxica permite identificar la palabra inmediatamente a partir de sus rasgos visuales, emparejando los signos gráficos de la palabra con su representación ortográfica almacenada en el léxico. En cambio, la vía indirecta o fonológica, posibilita el acceso a la representación léxica correspondiente tras analizar la palabra en segmentos sublexicales y asignarles un valor fonológico a cada uno de ellos mediante la aplicación de las **reglas de correspondencia grafema-fonema** (proceso denominado recodificación fonológica). Esta última estrategia es la que se aplicaría para leer palabras nuevas visualmente, pero cuyo significado resulta conocido a través del lenguaje oral. Una vez reconocida la palabra, se accede a su significado almacenado en el sistema semántico, sistema en el que, normalmente residen nuestros conocimientos sobre el significado de las palabras. (p. 215). Todo este proceso lo vemos a modo de esquema en la figura 3.

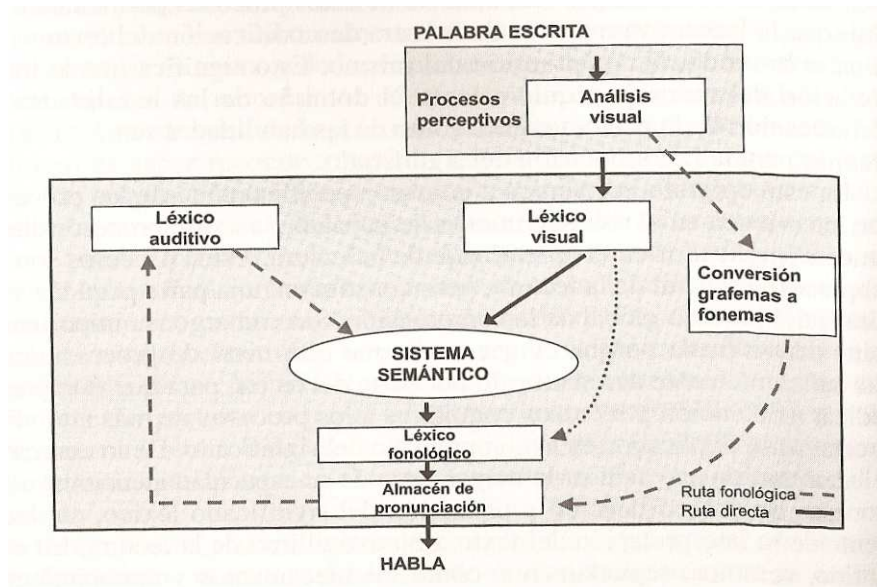


Figura 3. Rutas de acceso léxico. Fuente: Gutiérrez, García y Carriedo, 2008, pág. 216.

## 4.6. EL CONOCIMIENTO FONOLÓGICO.

### 4.6.1. ¿Qué entendemos por conocimiento fonológico?

No resulta fácil aportar una definición de conocimiento fonológico que sea aceptada con acuerdo mayoritario por parte de todos los autores, ya que no todos utilizan la misma unidad de análisis lingüístico de la palabra. Así pues, dependiendo de cuál sea la unidad lingüística considerada (rima, sílaba, unidades intrasilábicas o fonemas) podemos encontrar diferentes definiciones de conocimiento fonológico. Esto es así porque, según Clemente y Domínguez (1999) el conocimiento fonológico es múltiple y heterogéneo, debido a que existen diferentes formas en las que una palabra puede ser dividida en unidades más pequeñas. Todas estas formas en las que podemos dividir la palabra, configuran la multiplicidad y heterogeneidad del conocimiento fonológico, por lo tanto, identificar, aislar y manipular estas unidades lingüísticas en la palabra supone la adquisición de diferentes niveles de competencia que contribuyen al desarrollo total del conocimiento fonológico. “Sin embargo, en el sentido más estricto, el término conocimiento fonológico podría restringirse exclusivamente a la habilidad de operar explícitamente con los fonemas del habla.” (Gutiérrez et al. 2008, p.221). En la figura 4 podemos ver cómo definen estos autores los distintos tipos de conocimiento metalingüístico sobre la palabra. Entendiendo el *conocimiento metalingüístico* como el



conocimiento del lenguaje que permite reflexionar acerca de su naturaleza, estructura y funciones.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conocimiento de la rima.</b> Constituye el nivel más elemental de análisis de la palabra, pues su adquisición supone ser capaz de descubrir cuándo dos palabras comparten una misma secuencia de sonidos a partir de la última vocal acentuada, reconocimiento que se puede hacer sin necesidad de efectuar un análisis fonémico de la palabra. Es la rima que encontramos habitualmente en los refranes, canciones, poemas, etc. (p. ej., «plato» rima con «gato»). Desde el punto de vista evolutivo, el conocimiento fonológico de la rima es el que primero se adquiere, incluso antes de enfrentarse al aprendizaje formal de la lectoescritura.</li> <li>• <b>Conocimiento silábico.</b> Permite operar explícitamente con la sílaba o «unidad oral de segmentación más pequeña que es posible articular independientemente» (Wagner y Torgesen, 1987, pág. 194). Se trata, por tanto, de una unidad que ya posee cierta entidad lingüística y que suele ser bastante fácil de identificar o aislar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conocimiento intrasilábico.</b> Hace referencia a las dos unidades intrasilábicas que confieren a la sílaba una estructura jerárquica que contiene elementos de mayor entidad que el fonema: el grupo consonántico inicial (p. ej., fl/ en flor) y el grupo constituido por la vocal y las siguientes consonantes (p. ej., (-or/ en flor) (Treiman, 1991, 1992). En consecuencia, se reserva el término para aludir a este nuevo nivel de conocimiento fonológico.</li> <li>• <b>Conocimiento segmental.</b> Alude al conocimiento de la palabra como una secuencia de segmentos fónicos o fonémicos (Rueda, 1995). Los fonemas son unidades discretas y abstractas con una importante dimensión funcional en la comunicación, pues una sola unidad permite diferenciar dos palabras (p. ej. lata y rata). La habilidad metalingüística que implica atender conscientemente a los sonidos del habla es lo que denominamos conocimiento fonémico. Y dado que cada fonema admite múltiples producciones concretas por parte de los hablantes, denominadas fonos, algunos autores diferencian como un elemento más del conocimiento segmental al conocimiento fónico.</li> </ul>
---	---

Figura 4. Conocimiento metalingüístico sobre la palabra. Fuente: Gutiérrez, García y Carriedo, 2008, pág. 221.

En la Figura 5 se presentan ejemplificados los distintos niveles de conocimiento fonológico.

Conocimiento de la palabra:		PLATO		UNIDADES DE PALABRA
Conocimiento fonológico	Conocimiento de la rima	PL-ATO G-ATO	Rima	
	Conocimiento silábico	PLA -TO	Sílabas	
	Conocimiento intrasilábico	PL-A T-O	Unidades intrasilábicas	
	Conocimiento fonémico	/p/ /l/ /a/ /t/ /o/	Fonemas	
	Conocimiento fónico	[p] [l] [a] [t] [o]	Fonos	

Figura 5. Niveles de conocimiento fonológico. Fuente: Gutiérrez, García y Carriedo, 2008, pág. 222.



Defior (1996), según recoge Rodríguez (2012), habla de *conciencia fonológica* y la define como “la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla” (p.51). Además establece distintos niveles de conciencia fonológica:

- *Conciencia lexical* en la que se identifican y manipulan de forma deliberada las palabras que componen las oraciones.
- *Conciencia silábica* entendida como la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen la palabra.
- *Conciencia fonémica* que es la capacidad de manipular los fonemas.
- *Conciencia intrasilábica*, también llamada “onset”. Es la habilidad de identificar y manipular rimas.

#### **4.6.2. Relación entre el conocimiento fonológico y el lenguaje oral.**

Tal y como señalan Cárdenas, Espinosa, González, Hermosilla y Tapias (2004), y recoge Rodríguez (2012), en ocasiones los alumnos de Educación Infantil pueden presentar dificultades en el desarrollo normal del lenguaje, las cuales pueden derivar en problemas en la adquisición de la lectoescritura. Según mencionan estos autores, a través de investigaciones como las llevadas a cabo por Orton (1937), se ha comprobado que los alumnos con problemas en lectoescritura poseen un pobre desarrollo del conocimiento fonológico. Orton (1937) encontró en los niños con problemas de lectura, deficiencias del habla que iban de sutiles a muy graves (algunos tartamudeaban y encontraban difícil aprender lenguas extranjeras). Esto le llevó a concluir que los problemas de lectura podrían venir causados por una mala lateralización del lenguaje. Otros autores citados en este estudio, sostienen que los problemas de dislexia están relacionados con la capacidad para audibilizar el lenguaje y discriminar rasgos fonéticos (Johnson y Myklebust, 1967; Boder, 1973; Pirozzolo, 1979), con dificultades de la articulación del habla y de la organización del acto motor que la sustenta (Mattis, French y Rapin, 1975), o con aspectos específicos de la comprensión o expresión del lenguaje (Azcoaga y Cols., 1971).

Por tanto, podemos concluir que la expresión oral es la base de la conciencia fonológica y que según se ha demostrado en algunos estudios, los niños que tienen problemas para leer y escribir, también presentan problemas de lenguaje. Por esta razón, es lógico pensar que el trabajo del conocimiento fonológico en las aulas de Educación Infantil nos ayudará a paliar estos problemas.

### 4.6.3. Relación entre el conocimiento fonológico y el lenguaje escrito

Según se muestra en los estudios reflejados por Bravo (2002) los niños que tienen mayores habilidades para manipular sílabas y fonemas aprenden a leer más fácilmente, independientemente del Cociente Intelectual, del vocabulario y del nivel socioeconómico. En multitud de ocasiones, esta habilidad para manipular sílabas y fonemas se pueden reforzar utilizando métodos sintéticos que facilitan el conocimiento de las letras y sus sonidos.

Singorini (1998), según menciona Rodríguez (2012), recoge distintas investigaciones españolas que muestran la interacción entre el desarrollo del conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lengua escrita. Algunos de estos estudios son:

- Jiménez (1996), llevó a cabo un estudio sobre dificultades de lectura, llegando a la conclusión de que “las tareas de segmentación e inversión de fonemas diferencian a los buenos de los malos lectores”. (p. 5.)
- González (1996), realizó una investigación en la que pretendía examinar la incidencia del conocimiento fonológico en distintos momentos de la adquisición de la lectoescritura. Tras esta investigación llegó a la conclusión de que tanto la conciencia silábica como la fonémica tienen una influencia en la adquisición de la lectura. Sin embargo, el conocimiento silábico tiene mayor influencia a los 6 y 8 años y el conocimiento fonémico tiene una influencia mayor a los 7 años. Esto puede ser debido, según la autora, a que la conciencia fonémica se adquiere a partir de la instrucción lectora.
- Manrique (1997), puso en práctica, con un grupo de niños, distintos juegos de rimas, sonidos iniciales y finales, segmentación de palabras en fonemas, etc. y demostró la relación existente entre la segmentación fonológica y el desarrollo de la escritura, ya que tras realizar estos juegos comprobó que el 65% de los niños sabían escribir palabras y textos en forma convencional.
- Singorini (1998), realizó una investigación para determinar la relación entre el conocimiento fonológico y el desempeño de la lectura y la escritura. Para realizar esta investigación utilizó una muestra de niños que aún no se había iniciado en la lectoescritura. Tras realizar distintas actividades de conocimiento fonológico pudo comprobar que los niños que habían adquirido habilidades de

conocimiento fonológico, tenían un buen nivel de lectura y escritura al finalizar el curso. Sin embargo, cuatro alumnos que no adquirieron un conocimiento fonológico adecuado, no lograron niveles óptimos de lectura y escritura.

Por otro lado, Ramos (2004) tras una investigación realizada con 135 niños de 5 años concluye que los niños “cometen menos errores en la escritura de palabras y pseudopalabras cuando se les entrena en tareas de conocimiento fonológico, en comparación con los alumnos que no han sido entrenados, aunque hayan sido iniciados en lectoescritura.” (p. 175). Esto es así porque al principio “es la ruta fonológica la que el alumno pone en funcionamiento, puesto que, para poder aplicar las reglas de conversión grafema-fonema, el lector debe ser consciente de los fonemas que componen las palabras y, una vez que adquiere cierto nivel de conocimiento fonémico, asigna un sonido a una grafía.”(p. 175).

En Bravo (2002), también encontramos algunos estudios extranjeros, que confirman la relación existente entre la adquisición del lenguaje escrito y el conocimiento fonológico. Entre ellos podemos destacar a Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh y Shanahan (2001), que realizaron un análisis sobre 52 estudios. Los resultados que obtuvieron certifican que la instrucción fonológica tiene una gran influencia sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. Además afirman que los beneficios de la instrucción explícita en procesos fonológicos es más efectiva que otras formas alternativas para ayudar a los niños en la adquisición de la lectura y escritura.

Todos estos estudios demuestran la importancia que tiene el trabajo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectoescritura, pero existe una gran polémica a la hora de determinar si es el conocimiento fonológico el que facilita el acceso a la lectoescritura o si por el contrario, el aprendizaje lector es el que favorece el conocimiento fonológico. Esta cuestión la trataremos en el siguiente apartado.

#### **4.6.4. Controversia en la relación entre conocimiento fonológico y la adquisición de la lecto-escritura.**

Los diferentes estudios teóricos sobre la adquisición de la lecto-escritura, pese a sus divergencias, coinciden en destacar el importante papel que juega el conocimiento fonológico a la hora de aprender a leer y escribir.

Según Gutiérrez et al. (2008), es evidente que, en un sistema de escritura alfabético, el aprendizaje de la lectoescritura exige identificar los fonemas, segmentar la palabra y establecer correspondencias entre las unidades sonoras del habla y las representaciones gráficas del código escrito. En general, los resultados obtenidos hasta ahora apuntan todos en la misma dirección: existe una estrecha relación entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje lector. Pero no existen acuerdos a la hora de establecer la dirección causa-efecto. Unos defienden que el conocimiento fonológico surge como consecuencia de la instrucción o experiencia vinculada al aprendizaje de la lectura en un sistema de escritura alfabético, y otros dicen que el conocimiento fonológico es un requisito para aprender a leer.

Sin embargo, es posible conciliar las dos posturas que acabamos de exponer si tenemos en cuenta como señalan Wimmer, Landerl, Linortner y Hummer (1991), que los niños antes de aprender a leer pueden tener cierto conocimiento fonético adquirido de manera informal. Ya que, antes de iniciarse en el aprendizaje lector, su experiencia cotidiana con diferentes sonidos o estructuras rítmicas, como versos o canciones, permite conocer algunas de las unidades en que se segmenta la palabra. Esto no es contradictorio con la idea de que la adquisición de la lectura facilita, a su vez, el desarrollo del conocimiento fonológico. Además, Clemente y Domínguez (1999) añaden que esta relación bidireccional se constata si tenemos en cuenta que pueden existir varias vías para el desarrollo del conocimiento fonológico de los niños: una sería aprender a leer y escribir en un sistema de escritura alfabético y la otra sería la enseñanza explícita de habilidades fonológicas.

Por todo esto, se puede concluir que se trata de una relación causal bidireccional, ya que el conocimiento fonológico puede ser tanto causa como consecuencia de la adquisición de la lectura.

## 5. PROPUESTA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Una vez que hemos establecido qué entendemos por leer y escribir, la evolución de estos procesos a lo largo de la historia, su importancia, los diferentes métodos que han existido, existen y podemos utilizar para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, cómo se produce la adquisición y desarrollo de la comprensión lectora y qué entendemos por conocimiento fonológico y cómo éste influye en la adquisición de la lectoescritura, pasaremos a relatar la propuesta práctica de intervención educativa.

En esta propuesta se sugieren una serie de actividades para desarrollar en los niños de Educación Infantil el conocimiento fonológico, con el objetivo de facilitar el aprendizaje del sistema alfabético que constituye nuestra lengua y así favorecer la adquisición de la lectoescritura.

La importancia de trabajar el conocimiento fonológico en los niños de esta etapa la hemos resaltado a lo largo de todo el trabajo. Así pues, hemos visto como:

- ✓ Todas las investigaciones concluyen que existe una estrecha relación entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectoescritura, aunque no está clara cuál es la dirección de la relación entre ellos, es decir, no se sabe si el conocimiento fonológico precede a la lectoescritura o es un producto del aprendizaje de la misma. Sin embargo, tal y como señalan Clemente y Domínguez (1999), puesto que esta relación bidireccional existe, desde un punto de vista educativo, si desarrollamos en los niños de Educación Infantil habilidades de análisis fonológico a través de la enseñanza, favoreceremos el aprendizaje de la lectura y de la escritura.
- ✓ Tal y como hemos podido ver en el apartado relativo a la comprensión lectora, el dominio del conocimiento fonológico es muy importante para facilitar dicha comprensión, ya que es necesario que este nivel de procesamiento esté suficientemente automatizado para que el lector pueda dedicar su atención y recursos cognitivos a los procesos de más alto nivel directamente implicados con la comprensión del texto. De lo contrario, el lector tendría que dedicar la mayor parte de su capacidad atencional a los procesos de descodificación y obtención del

significado léxico, en detrimento de la interpretación del texto, objetivo último de la lectura.

- ✓ Por otro lado, del apartado dedicado al *Desarrollo de las habilidades superficiales* podemos concluir que “un buen lector debería contar con un amplio vocabulario de acceso directo que le permita reconocer inmediatamente las palabras familiares, pero también debería conocer las reglas de correspondencia grafema-fonema para acceder, vía código fonológico, al significado de palabras desconocidas visual u ortográficamente” (Gutiérrez et al. 2008, p. 216).
- ✓ Según Clemente y Domínguez (1999) en distintas investigaciones se ha constatado que los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura tienen problemas con el conocimiento fonológico. De hecho, se ha comprobado que si se instruye a niños disléxicos en habilidades de segmentación y se desarrolla una conciencia segmental adecuada, mejora la escritura de este grupo de niños.

## **5.1. PAUTAS QUE TENDREMOS EN CUENTA PARA PLANIFICAR LAS ACTIVIDADES.**

Para plantear las actividades que vamos a desarrollar tendremos en cuenta las orientaciones o pautas que nos dan Clemente y Domínguez (1999) como son:

- En los niveles más básicos se podrá iniciar el proceso con tareas básicas, como son ejercicios de discriminación auditiva (de sonidos en general), pero teniendo en cuenta que estos ejercicios no son más que un paso previo para trabajar propiamente lo fonológico.
- Trabajaremos indistintamente el análisis desde la frase hasta el fonema como jugando directamente con palabras. Calero et al. (1991), utilizan la frase como elemento motivador inicial y a partir de ahí tratan de que la reflexión se centre en las palabras.
- El orden que se propone estará marcado por los siguientes aspectos:
  - El *nivel lingüístico* de la unidad de la palabra que se considere útil para desarrollar en los niños este tipo de habilidades metalingüísticas.

·La *rima* sería el nivel lingüístico más sencillo y el que precisa una menor carga cognitiva.

·El *nivel silábico* sería el segundo en orden de complejidad, ya que para darse cuenta de su existencia los niños pueden apoyarse en unidades articulatorias naturales y, por ello, el conocimiento silábico sería más asequible que el de los fonemas, dependiendo menos de una enseñanza sistemática para su desarrollo.

·El *nivel fonológico* es el nivel de mayor complejidad lingüística y cognitiva, siendo precisa una instrucción específica.

- El ***tipo de tarea*** que se emplea para la enseñanza de habilidades metalingüísticas. Estas autoras establecen una secuencia de tareas que conduce a los niños a analizar las palabras en función de su complejidad. Así, entre las distintas actividades, la secuencia, de más fácil a más compleja, sería: rima, identificación, adición y omisión.

·En las *tareas de rimas* se puede pedir a los niños que determinen si dos o más palabras comparten al final un mismo grupo de sonidos.

·En las *tareas de identificación* se les pide a los niños que digan si una sílaba o un fonema determinado se halla en una o varias palabras en alguna posición, esto es, al comienzo, en el medio o al final de la palabra.

·En las *tareas de adición*, la acción del sujeto consiste en añadir una sílaba o un fonema determinado a una palabra o pseudopalabra (serie de letras pronunciables pero sin significado).

·En las *tareas de omisión*, los niños deben omitir una sílaba o un fonema en una palabra o pseudopalabra y decir qué es lo que queda.

- La ***posición que ocupe la sílaba o el fonema*** que vamos a pedir a los niños que identifiquen, añadan y omitan ***dentro de la palabra***, esto es, al comienzo, en el medio o al final de la misma. Según estas autoras, es más fácil para los niños de Infantil identificar sílabas y fonemas situados al comienzo de la palabra que al final, y ambas actividades son más fáciles que identificar fonemas en medio de

palabras, mientras que las tareas de adición y de omisión de sílabas o fonemas son más sencillas cuando les pedimos que las realicen en posición final de palabra que al comienzo, e igualmente, ambas posiciones son más fáciles que la de en medio de la palabra.

- Las *características del segmento*, es decir, el tipo de rima, la estructura de la sílaba o el tipo de fonema.

· En cuanto al *tipo de fonema*, debemos empezar por los vocálicos, para pasar después a los consonánticos, y dentro de éstos, es mejor empezar por los fricativos y seguir con los oclusivos, ya que una vez que el nivel lingüístico del niño está adquirido, los fricativos son más fáciles de aislar que los oclusivos.

· Por lo que se refiere a la *estructura de las sílabas* presentes en las palabras que vamos a emplear para enseñar a realizar un análisis fonológico de las mismas, deberemos contemplar todo tipo de sílabas, prestando especial atención a aquellas que tienen grupos consonánticos (CCV). La secuencia que podemos seguir es: CV, VC, CVC, CCV, etc.

Aunque en líneas generales tendremos en cuenta estas orientaciones, sin embargo, a la hora de elaborar nuestras actividades, además de las tareas de rima, identificación, adición y omisión que sugieren Clemente y Domínguez (1999), realizaremos tareas de sustitución e inversión tal y como establecen Calero et al. (1991).

Por otro lado, tendremos en consideración las investigaciones llevadas a cabo por Ramos (2004), las cuales le permiten concluir que además de trabajar el conocimiento fonológico, es conveniente introducir la enseñanza del código lectoescritor. Por ello, a la hora de llevar a cabo las actividades, cuando el desarrollo de los niños nos lo permita, además de reconocer auditivamente las rimas, sílabas o fonemas, también realizaremos actividades en las que los niños hagan una asociación entre el fonema y el grafema, a través de la lectura y la escritura.

Y para finalizar, debemos señalar que nuestras actividades siempre se trabajaran dentro del proyecto global y contextual de cada clase, de forma lúdica y partiendo de los conocimientos previos de nuestros alumnos, para así poder realizar aprendizajes



significativos. También crearemos contextos que permitan captar a los niños qué es el lenguaje escrito y qué interés tiene su aprendizaje para la vida.

En resumen, para elaborar nuestra propuesta seguiremos la secuencia que se muestra en la figura 6. En esta secuencia se sigue una graduación de menor a mayor dificultad de las actividades.

- Comenzaremos analizando las palabras que forman una frase.
- Para trabajar con las palabras tendremos en cuenta una serie de criterios:
  - Según el *nivel lingüístico*, seguiremos la siguiente secuencia:
    - Rima
    - Nivel silábico.
    - Nivel fonológico.
  - Según el *tipo de tarea*:
    - Tareas de rima.
    - Tareas de identificación.
    - Tareas de adición.
    - Tareas de omisión.
    - Tareas de sustitución.
    - Tareas de inversión.
  - Según la *posición* de la sílaba o el fonema dentro de la palabra:
    - Para la identificación: comienzo, final y en medio.
    - Para adición y omisión: final, comienzo y en medio.
  - Según las *características del segmento*:
    - Sílaba: CV, VC, CVC, CCV.
    - Fonema: vocálicos, consonánticos (primero fricativos y después oclusivos)
- Introducción de la enseñanza del código lectoescritor.

Figura 6. Pautas para planificar las actividades. Elaboración propia, pero basado en el “Esquema del programa de enseñanza de habilidades metalingüísticas” de Clemente y Domínguez, 1999, pág 79.

## 5.2. ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN SOBRE PALABRAS.

Para trabajar las palabras que componen la oración empezaremos con oraciones de dos palabras para pasar a tres o más.

### **Identificar y contar palabras:**

1A- Pediremos a un alumno que salga al medio de la clase y que realice una acción, por ejemplo, saltar. Les preguntaremos qué hace su compañero, los niños dirán saltar y la maestra dirá, por ejemplo: “Mario salta”.

Luego pedirá que den una palmada por cada palabra que se dice. Y posteriormente representaremos cada palabra con una línea en la pizarra. \_\_\_\_\_

Posteriormente la maestra animará a los niños para que sigan diciendo frases donde aparezca un nombre y la acción que realiza. Para ello, también nos podemos ayudar de láminas donde aparezcan distintos personajes realizando diferentes acciones.

2A- Damos a los niños una ficha con una frase cuyas palabras están desordenadas, ellos deben ordenar la frase en la parte de abajo. (Ver ficha 1 del anexo).



*Figura 7. Ficha actividad 2A.*

### ***Adición de palabras.***

3A- Partiendo de una de las frases de dos palabras trabajadas en los ejercicios anteriores les podemos hacer preguntas a los niños para que añadan más palabras. Por ejemplo: Si tenemos “María bebe”. Les podemos preguntar ¿qué bebe María?. Ellos dirán, por ejemplo: agua. Y les pediremos que hagan una nueva frase añadiendo esta palabra. Por ejemplo: María bebe agua.

4A- Decimos a los niños dos frases del tipo: Pedro come. // Pedro como chocolate. Y les preguntamos ¿qué es lo que suena diferente en estas dos cosas que os he dicho?

### ***Omisión.***

5A- Una vez que hemos trabajado sobre una frase y sabemos cuántas y cuáles son las palabras que la componen la maestra dirá a los niños “Ahora, cuando tengamos que decir el nombre del niño nos vamos a poner el dedo en la boca haciendo el gesto del silencio, porque no vamos a decir cómo se llama, sino solamente lo que hace”. Así por ejemplo si la frase es: “María duerme”, diremos: “.....duerme”. Posteriormente podemos pedirles que digan el nombre del que hace la acción pero no lo que hace.

### ***Sustitución de palabras:***

6A- Presentaremos a los niños dos frases que se distinguen por tener una palabra diferente y les pediremos que nos digan cuál es ésta. Por ejemplo: El niño juega /// Un niño juega.

### ***Inversión de palabras:***

7A- Partimos de una frase de dos palabras que ya habremos trabajado en clase y que por tanto ya sabremos cuántas y cuáles son las palabras que la forman. La frase puede ser: “María bebe”. La maestra les dirá a los niños que van a jugar a pintar en la pizarra una X por el nombre del niño y una raya por la que hace: X \_\_\_\_\_. Y les preguntamos cómo se diría si dibujamos: \_\_\_\_\_X. Los niños deben decir: “Bebe María”.

### **5.3. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LA RIMA.**

1B- Reunidos en la asamblea, les mostramos a los niños una imagen y decimos que representa, por ejemplo “camión”, y luego les mostramos otra que termina igual, por ejemplo “melón”. Cuando pronunciamos ambas hacemos hincapié en el final, y les preguntamos en qué se parecen estas palabras. Tendrán que decir que las dos terminan en “ón”. Luego les mostramos una imagen cuya palabra no rime, por ejemplo, “mariposa”, y les decimos que esta no rima con “camión” porque no termina igual. Después les mostramos grupos de 4 imágenes, unas que riman y otras que no, y niño por niño tendrán que coger una de las imágenes que rime con “camión”. Una vez que tengan esto adquirido, podremos pasar a encontrar la rima con otras palabras. (Ver imágenes 1 del anexo)



*Figura 8. Imágenes para actividad 1B.*

2B- Teniendo a los niños en la asamblea, la maestra muestra una imagen y dice lo que en ella viene dibujado, por ejemplo, “oveja”. Los niños irán uno por uno sacando una imagen del “saco de las imágenes” y nos dirán si rima con la palabra dada por la maestra o no. (Ver imágenes 2 del anexo).



*Figura 9. Imágenes para actividad 2B.*

3B- Les damos a los niños una ficha con un grupo de palabras y tendrán que tachar la que no rima con el resto. El resto se pueden colorear. (Ver ficha 2 del anexo).

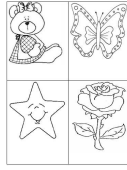


Figura 10. Ficha para actividad 3B.

4B- Les damos una ficha en la que aparece una columna con imágenes. En la parte de abajo les damos otras imágenes que riman con las palabras anteriores. Los niños deben recortar las imágenes y pegarlas al lado de la palabra con la que rime. (Ver ficha 3 del anexo).

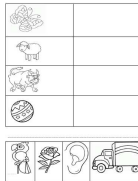


Figura 11. Ficha para actividad 4B.

## 5.4. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LAS SÍLABAS.

### Identificar y contar.

1C- Estando en gran grupo, la maestra dice una palabra y los niños deben contar cuántas sílabas tiene. Para ello nos podemos ayudar de golpes con el pie en el suelo (para distinguirlo de cuando contamos las palabras de una frase con palmadas).

2C- Damos a cada niño una ficha con varias imágenes, y les decimos que debajo de cada imagen tienen que dibujar tantos puntos como sílabas tiene la palabra. (Ver ficha 4 en el anexo).

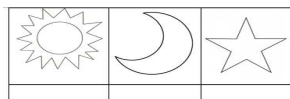


Figura 12. Ficha para actividad 2C.

3C- Les damos a los niños una ficha en la que aparezcan varias palabras, los niños deberán rodear cada sílaba de un color diferente y contar el número de sílabas que tiene cada palabra. (Ver ficha 5 del anexo)

<b>SOL</b>	<b>GATO</b>	<b>MANZANA</b>	<b>ESTRELLA</b>

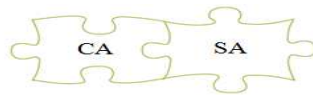
Figura 13. Ficha para actividad 3C.

4C-La maestra dirá parejas de palabras y los niños deberán decir en qué se parecen estas palabras. Por ejemplo: palo/pasa; cama/casa; vela/mala; mira/pera; guitarra/plátano.

***Unir sílabas para formar palabras.***

5C- Teniendo a todos los niños juntos, la maestra dice una sílaba y los niños deben decir otra para formar una palabra.

6C- Le damos a cada niño un papel con una sílaba escrita, cada niño debe encontrar al compañero que tenga la sílaba que le permita formar una palabra. Por ejemplo a uno le damos “me” y a otro “sa”. Si se juntan formarán “mesa”. (Ver ficha 6 del anexo).



*Figura 14. Ejemplo de sílabas para formar palabras de actividad 6C.*

***Adición de una sílaba para formar nuevas palabras o pseudopalabras.***

7C- Daremos a los niños una palabra y ellos dirán una sílaba para añadir a esta palabra. De este modo se podrán formar palabras y pseudopalabras. Por ejemplo: pata/patata.

***Omisión de una sílaba para formar nuevas palabras o pseudopalabras.***

8C- La maestra dirá a los niños que vamos a jugar a inventar nuevas palabras quitándole trocitos a las palabras que ella diga. Para llegar a esto, primero la maestra tendrá que decir las palabras rompiéndolas en sílabas, contaremos las sílabas que componen esta palabra, etc. Una vez que los niños reconozcan bien las sílabas que componen cada palabra, les diremos que vamos a quitar la última sílaba, la primera o la del medio (de modo progresivo y según los casos). Una vez que quiten el trozo indicado los niños deberán decir cuál es la nueva palabra que hemos formado. Como ejemplos tenemos: pájaro/paja; tejado/teja; sopera/sopa; camisa/misa; lámina/lana; bayeta/bata.

9C- Damos a los niños una ficha en la que aparece una sílaba en la parte de arriba. Debajo aparecen unas cuantas palabras, algunas contienen esta sílaba y otras no. Los niños deben identificar la sílaba dada y tacharla. Al lado escribirán la palabra resultante. Esto mismo, y de modo previo se puede hacer de forma oral. (Ver ficha 7 del anexo).

<b>RA</b>
PECERA..... <input style="width: 50px; height: 15px;" type="text"/>
RATONERA..... <input style="width: 50px; height: 15px;" type="text"/>
MANZANA..... <input style="width: 50px; height: 15px;" type="text"/>

*Figura 15. Ficha para actividad 9C.*

***Sustitución de una sílaba para formar palabras nuevas o pseudopalabras.***

10C- La maestra les dirá a los niños que vamos a jugar a inventar nuevas palabras quitando trozos a algunas palabras y poniendo otros en su lugar. Para hacer esto damos a los niños una ficha en la que les pedimos que identifiquen dentro de distintas palabras una sílaba determinada (por ejemplo la “ra”) y que ésta sílaba la cambien por otra dada (por ejemplo “pa”). Al lado escribirán la palabra resultante. (Ver ficha 8 del anexo)

LAZO.....	✕	→	TA	⇌	<input style="width: 40px; height: 15px;" type="text"/>
RAMO.....	✕	→	TA	⇌	<input style="width: 40px; height: 15px;" type="text"/>

*Figura 16. Ficha para actividad 10C.*

***Inversión de sílabas.***

11C- Cada niño tendrá una lista de palabras bisílabas en una ficha. Les pediremos que inviertan el orden de las sílabas y que escriban las palabras resultantes al lado. (Ver ficha 9 del anexo).

<b>PIPA</b>	
<b>BESA</b>	

*Figura 17. Ficha para actividad 11C.*

**5.5. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR CON FONEMAS.**

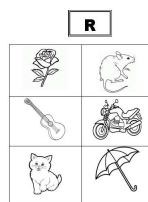
Antes de empezar con este apartado, debemos señalar, que todas las actividades presentadas en el apartado anterior para trabajar con sílabas son válidas para realizar con fonemas, no obstante, y dado que aislar fonemas es más complejo que aislar sílabas, aquí damos una serie de ejemplos de cómo trabajar los fonemas de manera más específica.

***Identificar y contar fonemas.***

1D- Con todos los niños en gran grupo, haremos distintos tipos de onomatopeyas, como por ejemplo: burro: /aaaa/; gárgaras /gggg/; la serpiente /ssss/; la moto /rrr/.

2D- En la asamblea la maestra muestra una imagen que representa una palabra, dice esta palabra y pide que los niños, uno por uno, seleccionen, de otras imágenes dadas, aquellas que representan palabras que empiezan por el mismo fonema. Esto mismo se puede hacer con palabras que terminan por un fonema determinado.

3D- Damos a cada niño una ficha en la que tendrán que colorear aquellos dibujos que empiecen por un fonema determinado. También se puede pedir que coloreen aquellos dibujos que tengan el fonema indicado en cualquier posición. (Ver ficha 10 del anexo)



*Figura 18. Ficha para actividad 3D.*

4D- Les damos a los niños un dominó de dibujos y les pedimos que las fichas que vayan juntando sean aquellas que tienen dibujos cuyo primer fonema sea el mismo que aquel por el cual termina la ficha anteriormente puesta.

5D- La maestra dibuja en la pizarra tantas rayas como letras tiene la palabra que tienen que adivinar los niños. Los niños van diciendo letras, si éstas forman parte de la palabra la maestra las coloca donde corresponda. Quien acierte la palabra deberá proponer otra.

6D- Juego del Veo-veo: donde los niños podrán buscar cosas que empiecen por “...” o terminen por “...”

***Adición de fonemas para formar palabras.***

7D- Damos a cada niño una ficha en la que aparecen un conjunto de letras con las que tendrán que realizar diversas combinaciones para formar distintas palabras. (Ver ficha 11 del anexo).



*Figura 19. Ficha para actividad 7D.*

8D- La maestra dice una sílaba y los niños deberán añadir un fonema distinto para que se conviertan en palabras, por ejemplo a: \_\_asa, añadiendo C resulta: casa, añadiendo P resulta: pasa; añadiendo M resulta: masa.

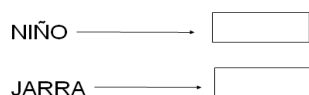
9D- La maestra dice distintas palabras y les pide a los niños que añadan diferentes fonemas para formar nuevas palabras, por ejemplo: gas/gasa; ojo/rojo; dado/dardo.

***Omisión de fonemas para formar palabras o pseudopalabras.***

10D- Les decimos a los niños que hoy la maestra se ha levantado con mucha hambre y que le gustan mucho los sonidos, por ejemplo /s/. Por ello cuando quiere decir “sol”, si se come la /s/, dirá “ol”. Los niños tienen que indicar lo que tiene que decir la maestra después de “comerse” el fonema indicado.

***Sustitución de un fonema por otro fonema.***

11D- Cada niño tendrá una ficha en la que habrá una serie de palabras a las que tendrán que cambiar el último fonema para formar nuevas palabras. (Ver ficha 12 del anexo)



*Figura 20. Ficha para actividad 11D.*

12D- La maestra dice una palabra que contenga varias vocales, por ejemplo mariposa; después propone a los niños cambiar las vocales y jugar con las palabras formadas que no signifiquen nada. Por ejemplo, si en mariposa cambiamos todas las vocales por /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, nos quedaría: marapasa, merepese, miripisi, moroposo, murupusu.

***Inversión de fonemas en una palabra.***

13D- Jugaremos a decir nuestros nombres al revés, por ejemplo Samuel al revés se dirá: “leumas”.

Como vemos son muchas y muy variadas las actividades que se pueden hacer para trabajar el conocimiento fonológico en Educación Infantil. Con el fin de poder localizarlas con facilidad, dependiendo de con quién y para qué las deseemos utilizar, hemos elaborado este cuadro en el que se indica para qué edad se recomiendan, el modo de agrupamiento adecuado y el tipo de tarea que se realiza.



Activi- Dad	3 años	4 años	5 años	Grupal	Individual	Rima	Identifi- cación	Adición	Omisión	Susti- tución	Inver- sión
1A	x	x	x	x			x				
2A			x		x		x				
3A	x	x	x	x				x			
4A		x	x	x				x			
5A		x	x	x					x		
6A			x	x						x	
7A			x	x							x
1B	x	x	x	x		x					
2B	x	x	x	x		x					
3B	x	x	x		x	x					
4B		x	x		x	x					
1C	x	x	x	x			x				
2C		x	x		x		x				
3C			x		x		x				
4C		x	x	x			x				
5C		x	x	x				x			
6C			x	x				x			
7C			x	x				x			
8C		x	x	x					x		
9C			x		x				x		
10C			x		x					x	
11C			x		x						x
1D	x	x	x	x			x				
2D	x	x	x	x			x				
3D		x	x		x		x				
4D			x	x			x				
5D			x	x			x				
6D		x	x	x			x				
7D			x		x			x			
8D			x	x				x			
9D			x	x				x			
10D			x	x					x		
11D			x		x					x	
12D			x	x						x	
13D			x	x							x

Figura 21. Relación de actividades y sus características. Elaboración propia.

## 5.6. APLICACIÓN PRÁCTICA EN UN AULA DEL TERCER NIVEL DEL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Hasta ahora hemos expuesto una serie de actividades para trabajar el conocimiento fonológico, pero el proceso de investigación-acción, que todo docente debe llevar a cabo en su aula, no quedaría completo sin su aplicación práctica y el análisis de los resultados obtenidos. Esto nos ayudará a mejorar nuestra práctica docente.

Es por ello que en este apartado expondremos cómo hemos desarrollado algunas de las actividades anteriores (y otras más, que no hemos planteado en el apartado anterior para economizar el espacio), en un aula de 18 alumnos de tercer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil. De ellos, 10 son niñas y 8 son niños. Además, en este grupo nos encontramos con un alumno rumano y otro venezolano. Es importante señalar que a todos ellos se les ha iniciado en lectoescritura con un método que sigue la *tendencia sintética*, donde se presentan las letras (su sonido y su grafía) y simultáneamente se les pide a los niños que lean y escriban palabras

El entorno en el que se desarrollará nuestra labor es de carácter suburbano cuyos recursos son adecuados. Se caracteriza por un nivel significativo de población trabajando en el sector servicios. Las familias, a nivel general, tienen un nivel socioeconómico y cultural medio, mostrándose, la gran mayoría, receptiva e interesada en los programas y actividades que se llevan a cabo en el centro.

Las actividades sobre conocimiento fonológico que vamos a plasmar en este trabajo se han desarrollado dentro de una unidad de programación más amplia referida al Universo. Esto quiere decir que durante el tercer trimestre vamos a trabajar el Universo, pero que además de las actividades propias de esta temática (conocimiento de los planetas, constelaciones, etc.) vamos a dedicar un momento de la jornada escolar para realizar actividades de conocimiento fonológico. Por ello, en la medida de lo posible, realizaremos actividades globalizadas, así, por ejemplo cuando se propongan palabras para contar sus sílabas o establecer rimas utilizaremos vocabulario propio del Universo.

No obstante, la elaboración y puesta en práctica de este tipo de actividades requerirá de una planificación adecuada. Por tanto, a continuación plasmamos los objetivos, metodología, etc. relativos a este tema.

### **5.6.1. Objetivos.**

El objetivo general que perseguimos con la realización de estas actividades es desarrollar un conocimiento fonológico en nuestros alumnos que les ayude a lograr un desarrollo de la lectoescritura adecuado.

Como objetivos específicos para los alumnos nos marcamos:

- Identificar y contar las palabras que componen una oración.
- Reconocer aquellas palabras que riman con otras.
- Identificar las sílabas que componen una palabra.
- Formar nuevas palabras manipulando sílabas. (adición, omisión, sustitución, inversión...).
- Identificar los fonemas que componen una palabra.
- Formar nuevas palabras manipulando fonemas. (adición, omisión, sustitución, inversión...).

#### **5.6.2. Metodología.**

Tendremos en cuenta una serie de *principios de intervención psicopedagógicos*, así pues, partiremos de un eje globalizador (es este caso el Universo) y comenzaremos identificando el nivel de desarrollo de nuestros alumnos, es decir, sus capacidades, conocimientos y motivaciones. De este modo, podremos ayudar a los niños a establecer vínculos sustantivos entre los nuevos contenidos que hay que aprender y los que se encuentran en la estructura cognitiva del sujeto que aprende, asegurándonos así, la construcción de aprendizajes significativos y la modificación de los esquemas de conocimiento que el alumno posee. Además, provocaremos en todo momento la actividad física, manipulativa, mental y reflexiva del alumno a través de actividades que se basen en la observación, exploración y experimentación, apoyándonos en el juego dando un carácter lúdico al aprendizaje, en la individualización atendiendo a las necesidades de cada niño, en la socialización favoreciendo una interacción cooperativa entre los alumnos y en la promoción de la autonomía en todos los ámbitos, incluido el aprendizaje.

En cuanto a la *organización de los espacios y del tiempo*, tenemos que indicar que las actividades referidas al conocimiento fonológico se llevarán a cabo, sobre todo, en gran grupo, dedicando unos diez minutos en la asamblea de la mañana, tres días a la semana.

No obstante, también se podrán realizar actividades individuales en otros momentos de la jornada.

### **5.6.3. Actividades.**

Dado la falta de tiempo (tras la revisión bibliográfica ya nos encontramos en el tercer trimestre), sólo hemos podido poner en práctica algunas de las actividades, pero han sido las suficientes para lograr comprobar los beneficios del conocimiento fonológico en el desarrollo de la lectoescritura.

Para el desarrollo de estas actividades hemos tenido en consideración las pautas marcadas en el apartado 5.1. Es por ello que comenzamos realizando actividades de identificación y manipulación de las palabras que conforman una frase, para pasar a experimentar con las rimas y posteriormente a la identificación y manipulación de las sílabas y fonemas que forman las palabras.

#### **➤ Actividades de reflexión sobre palabras.**

Comenzamos las actividades sobre el conocimiento fonológico un lunes en la asamblea de primera hora de la mañana pidiendo a Antonio que saliera al centro y saltara. Preguntamos al resto de niños qué estaba haciendo su compañero y todos respondieron a la vez: “Saltar”. Entonces la maestra les dijo: “Antonio salta”. Luego se les pidió a los niños que dieran una palmada por cada palabra. Contamos las palmadas. Y posteriormente, la maestra representó cada palabra con una línea en la pizarra. Más tarde, la maestra mostró unas láminas en las que aparecía gente haciendo distintas acciones y pidió a los niños que dijeran frases de dos palabras. Esta actividad la utilizamos para realizar la *evaluación inicial*. Los resultados de cada uno de los niños se pueden ver en la Escala de Estimación hecha para la evaluación inicial en el apartado de “Análisis de Resultados”.

Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación inicial, la maestra propuso distintas actividades, de acuerdo a las posibilidades de cada niño, para ayudarles a identificar las palabras que componen una frase.

Una vez que los niños tenían claro esto, nos detuvimos en la frase “Julia canta” y tras saber que tenía dos palabras y cuáles eran éstas, la maestra les preguntó ¿qué me queda si quito “Julia”?, todos los niños dijeron “duerme”. Esto mismo se hizo con otras frases.

Y luego la maestra les pidió que añadieran una palabra a “Julia canta”. Algunas de las cosas que dijeron fueron: “Julia canta bien”, “Julia canta alto”...

Al día siguiente, también en la asamblea, la maestra les dijo dos frases: El niño juega / Un niño juega. Y tras contar las palabras que tenían estas frases y representarlo en la pizarra con líneas, les preguntó que en qué se diferenciaban. Al principio les costó encontrar la diferencia, pero tras mucho pensar Eduardo dijo: “Ya lo sé profe, en la primera decimos “el” y en la segunda “un”. Esto mismo lo hicimos con otras frases.

Una vez que los niños reconocieron cuáles eran las palabras de una frase y a modo de evaluación individual, les dimos una ficha con las palabras de una frase desordenadas, en la parte de abajo debían colocar la frase ordenada.

#### ➤ **Actividades para trabajar la rima.**

Para introducir las rimas, reunidos en la asamblea, la maestra les mostró a los niños la imagen de un camión y les dijo que era un “camión”, luego les mostró la imagen de un “melón”. Al pronunciar ambas, la maestra hizo hincapié en el final, y les preguntó en qué se parecían esas palabras. Los niños, después de pensar un rato dijeron: “las dos terminan en “ón”. Luego les mostró una imagen de una mariposa, y les dijo que ésta no rimaba con “camión” porque no terminaba igual. Después les fue mostrando el resto de imágenes y los niños debían decir si rimaban con “camión” o no. Esta actividad es la que se hizo como *evaluación inicial*. Los resultados de cada uno de los niños se podrán ver en la parte de “Análisis de resultados”.

Una vez que tuvieron adquirida la mecánica, la maestra paso a decirles una palabra, y niño por niño debían decir otra que rimara con la que la maestra había dicho. Algunas de las palabras que se dijeron son: rosa-cosa, mariposa-osa, balón-jamón, ...Los niños hicieron este ejercicio sin problemas con lo que la maestra decidió complicarlo un poco insertando la rima dentro de una frase, así pues, les pidió que completarán frases con palabras que sonaran igual. Una de las frases que la maestra dijo y algunas de las

respuestas de los niños fueron: En casa de Juanón había un ... (Julián dijo “melón” y Yolanda dijo “caramelón”).

Al día siguiente, en clase, nos tocaba hablar del planeta “Urano”, por lo que la maestra reunió a todos los niños en la asamblea, les mostró la imagen de Urano y les preguntó quién sabía cuál era ese planeta. A Lucía le habían hablado en su casa de Urano, por lo que nada más ver la fotografía dijo: “Sí profe, mi madre me ha dicho que se llama Urano”. Tras hablar un poco de este planeta y sus características, la maestra les dijo que iban a jugar a encontrar palabras que rimarán con “Urano”. Algunas de las que dijeron son: marciano, mano, piano, milano, enano, grano.

Al día siguiente, llegó a manos de la maestra un cuento titulado “Un poema para los peces”, donde un niño se pregunta qué es un poema y aparecen distintas rimas a lo largo del mismo. Segura de que les iba a encantar a los niños, nada más llegar a clase, y todos reunidos en asamblea se lo leyó. Luego les preguntó, a los niños, qué era para ellos un poema. Ellos dijeron que “eran un grupo de palabras muy especiales”. Una vez que teníamos la definición, la maestra les leyó pequeños poemas que fue escribiendo en la pizarra y pidió a los niños que se fijaran en la terminación de la última palabra de cada línea y en que terminaba igual a la de la línea siguiente. Una vez que los niños fueron conscientes de ello, pidió que uno de ellos le dijera una palabra. Ana dijo “astronauta”. Al resto les pidió que le dijeran palabras que rimaran con “astronauta”. Ellos dijeron: flauta, disfruta, fruta. La maestra escribió estas palabras en la pizarra, una debajo de la otra, para que fuera aún más conscientes de la rima y luego les pidió que formasen frases con ellas. De este modo los niños hicieron un pequeño poema como el que sigue:

*El astronauta*

*toca la flauta*

*y disfruta*

*comiendo fruta.*

Tras varios días trabajando las rimas, y a modo de evaluación individual, la maestra da una ficha a cada niño en la que aparecen dos columnas con imágenes. Los niños deben unir con flechas las palabras de una columna que rimen con las de la otra columna.

➤ **Actividades para trabajar las sílabas.**

Tras jugar con las rimas, comenzamos a reconocer las sílabas que forman las palabras. Para ello, una mañana en la asamblea, la maestra mostró la imagen de un sol y les pidió que dijeran “sol” al mismo tiempo que daban un golpe con el pie en el suelo. Luego les mostró la imagen de una luna y les pidió que dijeran “luna” dando un golpe con el pie cuando decían “lu” y otro cuando decían “na”. De este modo los niños se dieron cuenta que en “sol” daban sólo un golpe y en “luna” daban dos. Fueron haciendo lo mismo con otras palabras: tren, no, sí, tú, yo, cuna, pala, lana...Esta actividad la utilizamos como *evaluación inicial*, los resultados, como en los casos anteriores, se pueden ver en la parte de “Análisis de resultados”.

Una vez que los niños tenían esto adquirido la maestra fue pidiendo a algunos niños que dijeran palabras que tuvieran sólo un golpe. Ellos repitieron algunas de las que ya habíamos dicho antes, porque les es difícil encontrar otros monosílabos.

También se les pidió que dijeran otras palabras que tuvieran dos golpes. Algunas de las que dijeron fueron: casa, árbol, cama, mesa, taza...

Para reforzar esto se dio a cada niño una ficha con varias imágenes y se les pidió que debajo de cada imagen dibujaran tantos puntos como sílabas (golpes) tenía la palabra.

Otra de las actividades que se llevó a cabo relacionada con las sílabas fue, que en la asamblea de primera hora de la mañana, la maestra les fue diciendo a los niños parejas de palabras y debía levantar la mano quién supiera en qué se parecían esas palabras. Siguiendo la secuencia de dificultad marcada por Clemente y Domínguez (1999), según la posición de la sílaba dentro de la palabra, se comenzó por sílabas al principio de palabra, para pasar al final de palabra y terminar con las sílabas coincidentes en medio de palabra. Los niños reconocieron enseguida las sílabas al comienzo y final de palabra aunque se quedaron un poco desconcertados cuando pasé de las unas a las otras. Sin embargo, les costó mucho averiguar las sílabas coincidentes en medio de palabra.

Después les pedimos que se sentaran en semicírculo porque íbamos a jugar a decir palabras que empezasen por la sílaba por la que terminaba la palabra que había dicho el compañero anterior. La maestra empezó diciendo “luna” y los niños continuaron así: nave, vela, lata, taquilla, llave, verano, nota, tapa, papilla, llavero, rosa, Saturno, noche.

Lo que más nos llamó la atención fue que al decir “Saturno” David dijo: “Profe, Saturno, Urano y Neptuno terminan igual”. Lo que hace pensar que lo están interiorizando muy bien. Por tanto, la siguiente actividad que se les propuso, fue hacer una ficha individual en la que se les daba una serie de palabras bisílabas cuyas sílabas debían invertir para formar nuevas palabras y escribir la palabra resultante en la columna de al lado. Esta ficha se tomará como referencia para evaluar el reconocimiento de las sílabas.

➤ **Actividades para trabajar los fonemas.**

Para trabajar los fonemas comenzamos jugando al eco con sus nombres, ya que sus nombres es lo que más motiva a los niños. Para ello, estando en la asamblea, la maestra comenzó diciendo el nombre de un niño (en este caso Óscar) y los niños debían hacer el eco con el último sonido que la maestra dijo. Es decir, debían decir “rrrrrr”. Luego el niño nombrado decía el nombre de otro niño. En este caso Óscar dijo “Pedro” (porque es su mejor amigo). Esto mismo se hizo con todos los nombres.

También es muy significativo para ellos el gesto y sonido del silencio, porque en clase hay un encargado del silencio en cada mesa; por ello, la maestra comenzó recordando el gesto del silencio con el dedo y el sonido /ss/. Los niños lo repitieron. Después la maestra les pidió que levantaran la mano cuando oyeran palabras que llevaban ese sonido. Algunas de las palabras que dijo la maestra son: sol, luna, Saturno, Tierra, satélite, cometa, estrella, Urano, Júpiter, astronauta,... Esta actividad se utilizó para realizar la *evaluación inicial* y los resultados de cada niño se pueden ver en la parte de “Análisis de resultados”.

En otra ocasión jugamos al Veo-Veo, buscando palabras que empezaban por “p” y también lo intentamos con palabras que terminaban por “a”. Algunas de las palabras que dijeron que empezaban por “p” fueron: planeta, planta, Plutón, plátano, patata, patio. Y algunas de las palabras que dijeron que terminaban en “a”, fueron: estrella, planeta, luna, cometa, rosa, Aitana, Alejandra, Ana.

A continuación se les dio una serie de palabras y se les pidió que quitaran el último sonido, luego que quitaran el del principio y finalmente el intermedio. Las palabras que se les dio y lo que ellos dijeron, son:



En posición final: motor-moto; buzón-buzo; curar-cura; sala-sal; faro-farol

En posición inicial: luna-una; rojo-ojo; pala-ala; plata-lata; casa-asa; globo-lobo

En el medio: cabra-cara; espalda-espada; muela-mula; costa-cosa; flecha-fecha

Para finalizar, y como evaluación, se dio a cada niño una ficha en que aparecían un conjunto de letras y se les pedía que formarían tantas palabras como pudieran con esas letras.

#### 5.6.4. Evaluación.

Entendemos la evaluación como un elemento esencial para garantizar la eficacia y calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje, que debe ser concebido como un proceso continuo, sistemático y flexible.

Nuestra evaluación se referirá tanto al proceso de enseñanza como al de aprendizaje y será sistemática, global, continua y formativa.

Para llevar a cabo la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje intentaremos dar respuesta al qué, cómo y cuándo evaluar.

Referente al *proceso de aprendizaje*, para dar respuesta al *¿Qué evaluar?*, tendremos como referentes básicos los objetivos marcados al comienzo de este apartado, a partir de los cuales elaboraremos unos criterios de evaluación que recogemos en la escala de estimación que nos encontramos en la figura 22.

Para responder al *¿Cómo evaluar?*, diremos que la evaluación se realizará mediante distintas técnicas e instrumentos. Entre las primeras podemos destacar la observación directa e indirecta y el análisis de tareas; y entre los instrumentos podemos destacar el uso de anecdotarios y de la siguiente “Escala de estimación”, en la que recogemos el grado en que se han alcanzado los objetivos marcados.

<i>Alumnos</i>	<i>Criterios de evaluación.</i>					
	Identifica y cuenta las palabras que componen una oración.	Reconoce palabras que riman con otras.	Identifica las sílabas que componen una palabra.	Forma nuevas palabras manipulando sílabas.	Identifica los fonemas que componen una palabra.	Forma nuevas palabras manipulando fonemas.

Figura 22. Ejemplo de Escala de Estimación. Elaboración propia.

Los parámetros que utilizaremos en esta escala de estimación serán: No Conseguido (NC), En Proceso (EP) y Conseguido (C).

Y respecto al *¿Cuándo evaluar?*, diremos que el carácter continuo y formativo de la evaluación hace necesaria una evaluación inicial (con carácter diagnóstico), una evaluación procesual (con carácter formativo); y una evaluación final, al término de dicho proceso.

A la hora de evaluar el **proceso de enseñanza**, evaluaremos tanto la planificación del proceso de enseñanza como la práctica docente.

Para dar respuesta al *¿Qué evaluar?*, en relación a la *planificación*, evaluaremos cosas del tipo: La adecuación de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación a las características de los alumnos, del centro y del entorno.

Entre los aspectos relativos a la *práctica docente* en el aula, el profesor debe evaluar su actuación analizando aspectos como: la adecuación de los agrupamientos y de las actividades propuestas.

Para dar respuesta al *¿Cómo?*, la técnica principal será la autoobservación del profesor y la observación de los alumnos. Se utilizarán instrumentos de evaluación como el que vemos en la figura 23.

<b>EVALUACIÓN DEL PROFESOR.</b>				
<b>Fecha:</b>				
<i>Aspectos a evaluar.</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Medidas adoptadas.</i>	<i>Observaciones.</i>
<b><i>Evaluación de la Planificación.</i></b>				
¿Los objetivos propuestos han sido adecuados a las características de los alumnos?				
¿Los criterios de evaluación propuestos han sido adecuados a las características de los alumnos?				
¿Las decisiones metodológicas que se han tomado han sido adecuadas?				
¿Las medidas tomadas para atender a la diversidad han sido correctas?				
<b><i>Evaluación de la práctica docente.</i></b>				
¿Los agrupamientos propuestos han sido adecuados?				
¿Las actividades propuestas son motivadoras?				
¿Se ha creado un clima de trabajo cálido y acogedor?				

*Figura 23. Instrumento de evaluación para el profesor. Elaboración propia.*

Y responderemos al *¿Cuándo evaluar?*, diciendo que la evaluación de la enseñanza, también exige, si queremos que tenga un carácter formativo, una evaluación al comienzo, durante y al final del proceso.

### 5.6.5. Análisis de resultados.

En este apartado se pretende analizar la evolución de los niños tras la puesta en práctica, durante tres meses, de distintas actividades referidas al conocimiento fonológico. La primera Escala de Estimación refleja los resultados obtenidos por cada uno de nuestros alumnos en las actividades de evaluación inicial y la segunda Escala de Estimación refleja la evolución que han sufrido nuestros alumnos en estos aspectos después de realizar numerosas actividades referidas al conocimiento fonológico.

Alumnos	Criterios de evaluación.					
	Identifica y cuenta las palabras que componen una oración.	Reconoce palabras que riman con otras.	Identifica las sílabas que componen una palabra.	Forma nuevas palabras manipulando sílabas.	Identifica los fonemas que componen una palabra.	Forma nuevas palabras manipulando fonemas.
1	EP	EP	EP	NC	C	EP
2	EP	C	EP	NC	C	C
3	NC	NC	NC	NC	EP	EP
4	C	C	EP	NC	C	C
5	NC	NC	NC	NC	C	EP
6	EP	C	EP	NC	C	C
7	EP	EP	EP	NC	C	EP
8	EP	C	EP	NC	C	EP
9	EP	C	EP	NC	C	C
10	NC	EP	NC	NC	C	EP
11	EP	EP	EP	NC	C	EP
12	EP	C	EP	NC	C	EP
13	EP	EP	EP	NC	C	EP
14	EP	EP	EP	NC	C	EP
15	EP	C	EP	NC	C	C
16	EP	EP	EP	NC	C	C
17	EP	C	EP	NC	C	C
18	EP	C	EP	NC	C	C

Figura 24. Escala de Estimación 1: Evaluación Inicial. Elaboración propia.

Los resultados de la evaluación inicial no son los que se esperaban, ya que como se expuso en el marco teórico, según Clemente y Domínguez (1999), el reconocimiento de la rima y de las sílabas es más sencillo que el de los fonemas, sin embargo, como se ve en la Escala de Estimación de la evaluación inicial, la mayor parte de los alumnos reconocen mejor los fonemas que las rimas o las sílabas. Esto quizás es debido a que,

con este grupo de alumnos, se ha utilizado un método de lectoescritura siguiendo la *tendencia sintética*, donde se presentan las letras (su sonido y su grafía) y simultáneamente se les pide a los niños que lean y escriban palabras. Si el método de lectura utilizado hubiera partido de las sílabas, es probable que los niños hubieran tenido menos problemas para reconocer las mismas. Por tanto, podemos concluir, tal y como indican Gutiérrez et al. (2008), que en caso de que ya se les haya iniciado a los niños en la lectoescritura, los resultados que se obtienen en actividades de conocimiento fonológico dependerán mucho del método de enseñanza utilizado para ello.

Alumnos	Criterios de evaluación.					
	Identifica y cuenta las palabras que componen una oración.	Reconoce palabras que riman con otras.	Identifica las sílabas que componen una palabra.	Forma nuevas palabras manipulando sílabas.	Identifica los fonemas que componen una palabra.	Forma nuevas palabras manipulando fonemas.
1	C	C	C	C	C	C
2	C	C	C	C	C	C
3	C	C	EP	EP	EP	EP
4	C	C	C	C	C	C
5	C	C	EP	EP	C	C
6	C	C	C	C	C	C
7	C	C	C	C	C	C
8	C	C	C	C	C	C
9	C	C	C	C	C	C
10	C	C	C	C	C	C
11	C	C	C	C	C	C
12	C	C	C	C	C	C
13	C	C	C	C	C	C
14	C	C	C	C	C	C
15	C	C	C	C	C	C
16	C	C	C	C	C	C
17	C	C	C	C	C	C
18	C	C	C	C	C	C

Figura 25. Escala de Estimación 2. Evaluación Final. Elaboración propia.

Como se puede observar, al comparar la Escala de Estimación 1 y 2, la evolución experimentada por la mayor parte de nuestros alumnos después del “programa de entrenamiento” es muy notable. Así por ejemplo, vemos como en la Escala de Estimación 1, sólo uno de ellos era capaz de identificar de forma aislada las palabras

que componen una frase y después del entrenamiento todos ellos saben cuántas palabras forman una frase y pueden manipularlas para formar nuevas frases.

Respecto a la rima, aunque al principio sólo 9 de ellos tenían facilidad para identificar las palabras que rimaban con otras, después de varias actividades, todos los alumnos pueden reconocer qué palabras riman con otras e incluso dar ejemplos nuevos o realizar pequeños poemas.

La identificación de sílabas les resultó más difícil, porque confundían las sílabas con los fonemas. Quizás esto se deba a que se ha utilizado un método de lectura donde se comienza presentando las letras. De hecho, como se puede ver en la Escala de Estimación 2, tras realizar multitud de actividades sobre las sílabas, hay dos alumnas que aún no las identifican.

Y con respecto a la identificación y manipulación de fonemas, sólo hay una alumna a la que le cuesta realizar este tipo de tareas, aún después del entrenamiento. No obstante, se ha visto una gran evolución en esta alumna. De hecho, antes de comenzar con el “programa de entrenamiento”, dicha alumna sentía gran rechazo por las actividades de lectoescritura, porque le resultaban difíciles. Sin embargo, al realizar las actividades de conocimiento fonológico se sentía más segura y motivada. Esto quizás se deba a que tienen una mecánica similar y repetitiva, ya que siempre se sigue la secuencia de identificación, adición, omisión, sustitución, etc. Además se les plantea como un juego.

Nos gustaría terminar este análisis de resultados señalando, que además de obtener muy buenos resultados a nivel lectoescritor, a lo largo de la realización de estas actividades nos ha llamado mucho la atención, lo gran motivados que estaban todos los alumnos. Lo veían como un juego. Incluso en los recreos jugaban a buscar palabras que rimaran con otras y de modo espontáneo, cuando decíamos distintas palabras en clase, ellos indicaban cuáles rimaban entre sí, o cuál era más larga o más corta, etc.

## 6. CONCLUSIÓN

Para finalizar y a modo de conclusión, debemos resaltar la importancia de llevar a cabo un adecuado proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura. Para ello, es importante conocer los distintos métodos de enseñanza que se han venido aplicando a lo largo de la historia y elegir el que mejor se adapte a las características de nuestros alumnos. No obstante, sea cual sea el método que utilicemos, el entrenamiento en habilidades de conocimiento fonológico, a través de actividades lúdicas y motivadoras, como las que se plantean en este trabajo, favorecerá el proceso lectoescritor de nuestros alumnos, e incluso, ayudará a superar las dificultades en lectoescritura de aquellos alumnos que las tengan.

Además, el dominio del conocimiento fonológico facilitará la comprensión lectora, ya que si se tiene un adecuado conocimiento fonológico, el lector podrá dedicar su atención y recursos cognitivos a realizar una buena comprensión del texto.

Por otro lado, tenemos que resaltar el gran enriquecimiento profesional y personal que ha supuesto la realización de este trabajo, ya que se nos ha brindado la oportunidad de ampliar los conocimientos en un aspecto muy importante para los docentes de Educación Infantil, como es la lectoescritura. Además, estos nuevos conocimientos se han podido poner en práctica en un aula real y analizar los resultados obtenidos; realizando de este modo un proceso de investigación/acción que nos ha ayudado mucho en nuestra labor docente.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bigas, M. y Correig, M. (2000). *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos* (28), 165-177.
- Calero, A., Pérez, R., Maldonado, A. y Sebastián, M. (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Barcelona: Cisspraxis.
- Cantero, N. (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, N° 33. [http://www.csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_33/NATIVIDAD%20DEL%20PILAR%20CANTERO%20CASTILLO\\_2.pdf](http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_33/NATIVIDAD%20DEL%20PILAR%20CANTERO%20CASTILLO_2.pdf) (Consulta: 20 Febrero de 2013)
- Cárdenas, L., Espinosa, A., González, A., Hermosilla, S., y Tapia, S. (2004). *Conciencia Fonológica y desarrollo del lenguaje escrito en un niño con Trastorno específico del Lenguaje Expresivo*. Santiago (Chile): Universidad de Chile: Facultad de medicina, escuela de Fonoaudiología.
- Carril, I. y Caparrós, M. (2004). *Leer*. Madrid: Editorial de la Infancia.
- Carvajal, F y Ramos, J (Coords) (1999). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?*. Sevilla. Publicaciones del M.C.EP.
- Clemente, M. y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Madrid. Psicología Pirámide.
- Cohen, R. (1980). *El aprendizaje precoz de la lectura*. Madrid. Cincel.
- Coltheart, M (1978). Lexical Access in imple Reading tasks. In G. Underwood (Ed), *Strategies of information processing*, 151-216. London. Academic Press.
- Coulmas, F. (1989). *The writing sytems of the world*. Oxford: Blackwell.

Defior, S. (1993). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y aprendizaje*, 73, 30-61.

Díez de Ulzurrun Pausas (coord.).(1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol.I. Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*. Barcelona: Graó.

Doman, G. (2010). *Cómo enseñar a leer a su bebé: La revolución pacífica*. Madrid. Editorial EDAF.

Esteves, S.(2009). *Desarrollo de la conciencia fonológica del lenguaje y aprendizaje de la lectura*. <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/4250/4268.asp> (Consulta: 27 Marzo de 2013)

Ferreiro, E. y Teberosky, A.(1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Gelb, I (1987). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza.

Gutiérrez, F., García, J.A. y Carriedo, N. (directores).(2008). *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico. Volumen 2*. (5ª reimpresión). Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Mattingly, I. (1989). La invención de la escritura y el aprendizaje de la lectura. *La lectura*, V. Salamanca: EE.SS.UU. Logopedia y Psicología del Lenguaje.

Lebrero, M<sup>a</sup>.T. y Lebrero M<sup>a</sup>.P. (1999), *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Editorial Síntesis.

Ramos, L. (2004). Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescritor en Educación Infantil. *Revista Educación XXI*, 169-183.

<http://bddoc.csic.es:8080/detalles.html?tabla=docu&bd=EDUCAC&id=515297>

(Consulta: 28 Abril de 2013)

Rodríguez, Y.(2012). Importancia de la Conciencia Fonológica en el aprendizaje del lenguaje escrito: Propuesta de Intervención Educativa.TFG. Universidad de Valladolid.



Sampson, G. (1985). *Writing Systems*. Londres: Hutchinson and Co.

Singorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación a cerca de una relación compleja. *Lectura y vida*. 3.

Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de educación*, 288, pp. 161-183.

Fundamentos científicos y didácticos de la lectoescritura. *¿Qué es la lectura?*  
[http://infantil.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS\\_COMUNES/versiones\\_para\\_imprimir/gmopt10/tema1.pdf](http://infantil.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS_COMUNES/versiones_para_imprimir/gmopt10/tema1.pdf) (Consulta 13 Febrero de 2013)

Fundamentos científicos y didácticos de la lectoescritura. *Metodología para enseñar a leer y escribir: metodología sintética*.  
[http://infantil.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS\\_COMUNES/versiones\\_para\\_imprimir/gmopt10/tema4.pdf](http://infantil.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS_COMUNES/versiones_para_imprimir/gmopt10/tema4.pdf) (Consulta 14 Febrero de 2013)

Fundamentos científicos y didácticos de la lectoescritura. *Metodología para enseñar a leer y escribir: metodología analítica*.  
[http://infantil.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS\\_COMUNES/versiones\\_para\\_imprimir/gmopt10/tema5.pdf](http://infantil.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS_COMUNES/versiones_para_imprimir/gmopt10/tema5.pdf) (Consulta 18 Febrero de 2013)

Fundamentos científicos y didácticos de la lectoescritura. *Metodología para enseñar a leer y escribir: metodología mixta*.  
[http://infantil.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS\\_COMUNES/versiones\\_para\\_imprimir/gmopt10/tema6.pdf](http://infantil.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS_COMUNES/versiones_para_imprimir/gmopt10/tema6.pdf) (Consulta 20 Febrero de 2013)

Memoria de plan de estudios del Título de Grado de Maestro o Maestra en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid.

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León

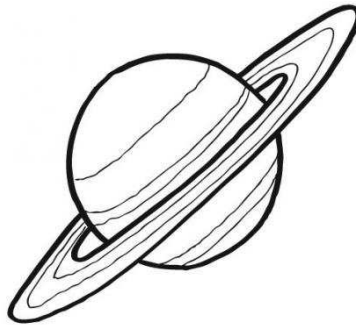
# ANEXO

Ficha 1 para actividad 2 A.

ORDENA LAS SIGUIENTES PALABRAS Y FORMA UNA FRASE.

PLANETA	UN	ES	SATURNO
---------	----	----	---------

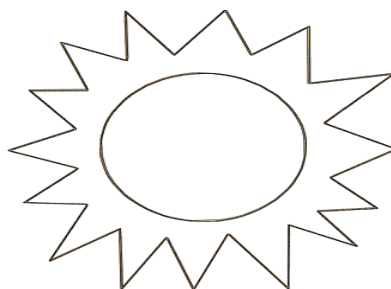
--	--	--	--



---

SOL	EL	UNA	ES	ESTRELLA
-----	----	-----	----	----------

--	--	--	--	--



Imágenes 1 para actividad 1B.

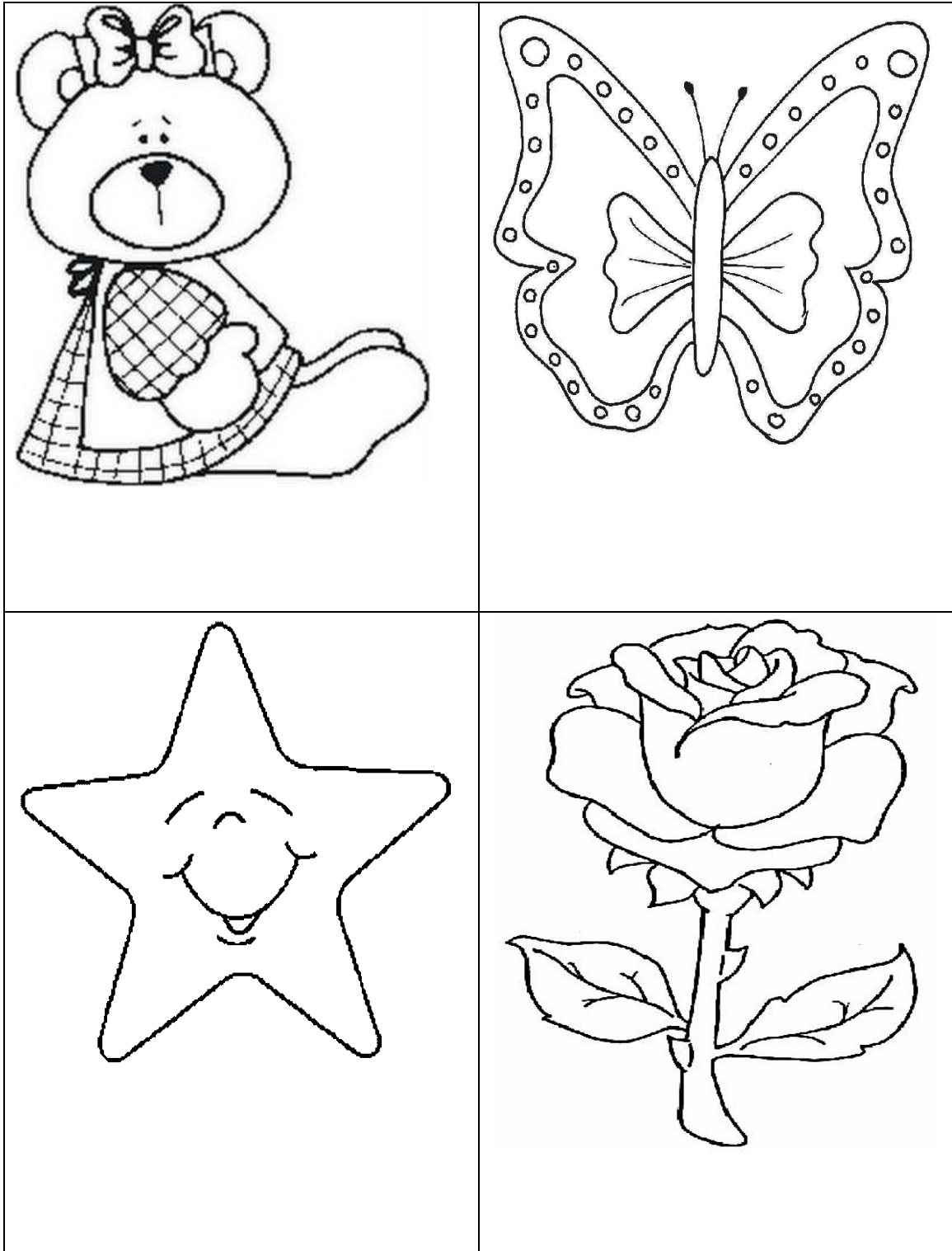


Imágenes 2 para actividad 2B.



Ficha 2 para actividad 3B.

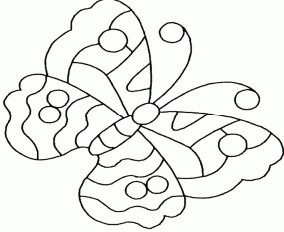
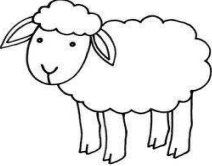
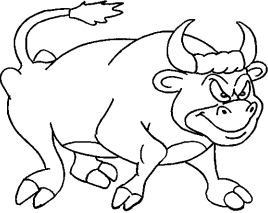

TACHA LO QUE NO RIMA CON EL RESTO.

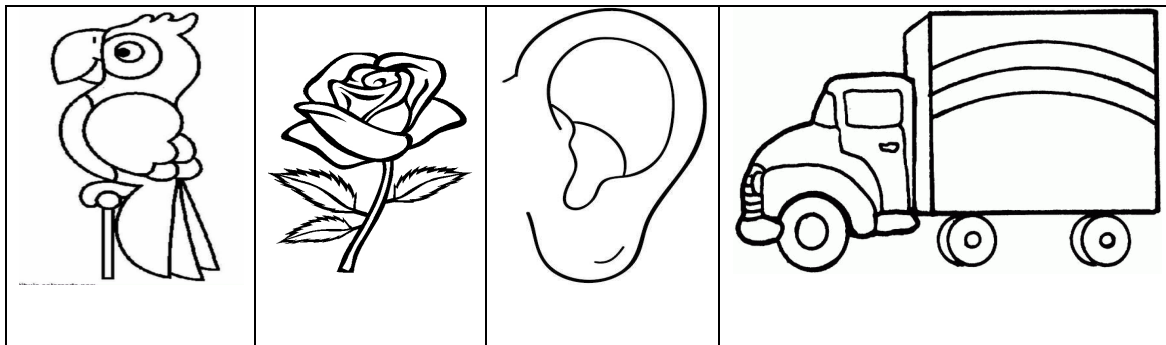




Ficha 3 para actividad 4B.

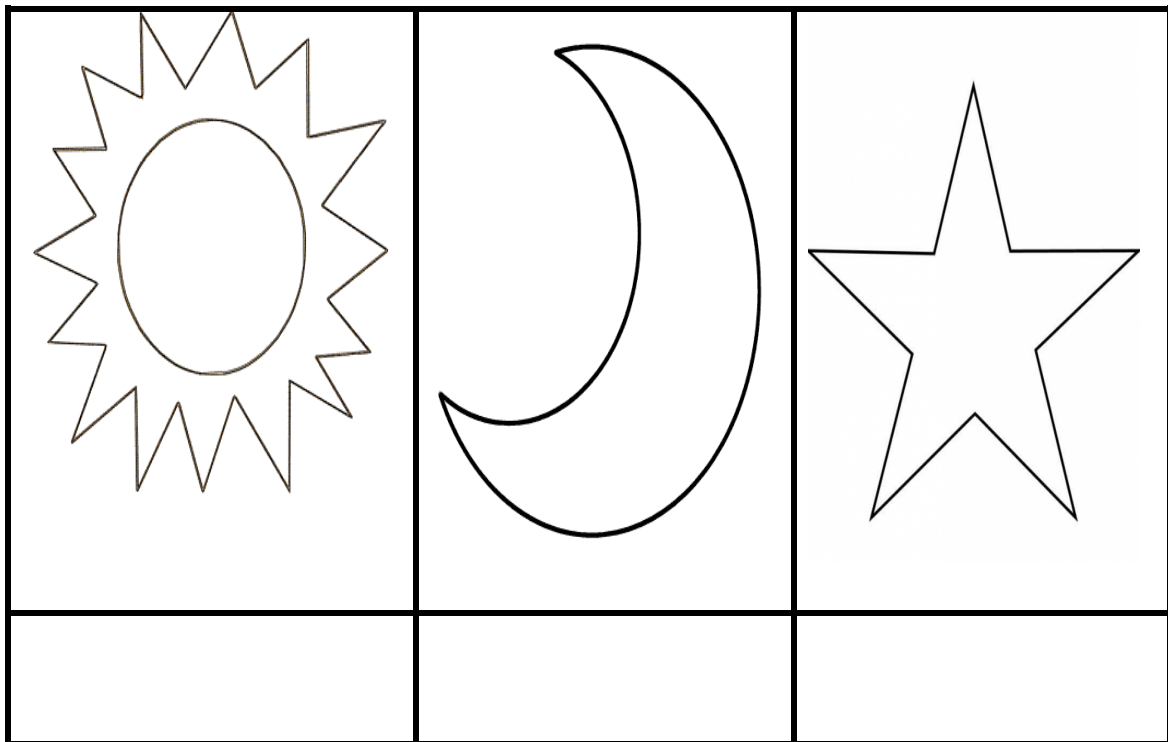
RECORTA LAS IMÁGENES DE ABAJO Y PÉGALAS AL LADO DE LA IMAGEN CON LA QUE RIMAN.



Ficha 4 para actividad 2C.

DIBUJA TANTOS PUNTOS COMO SÍLABAS TIENE LA PALABRA.



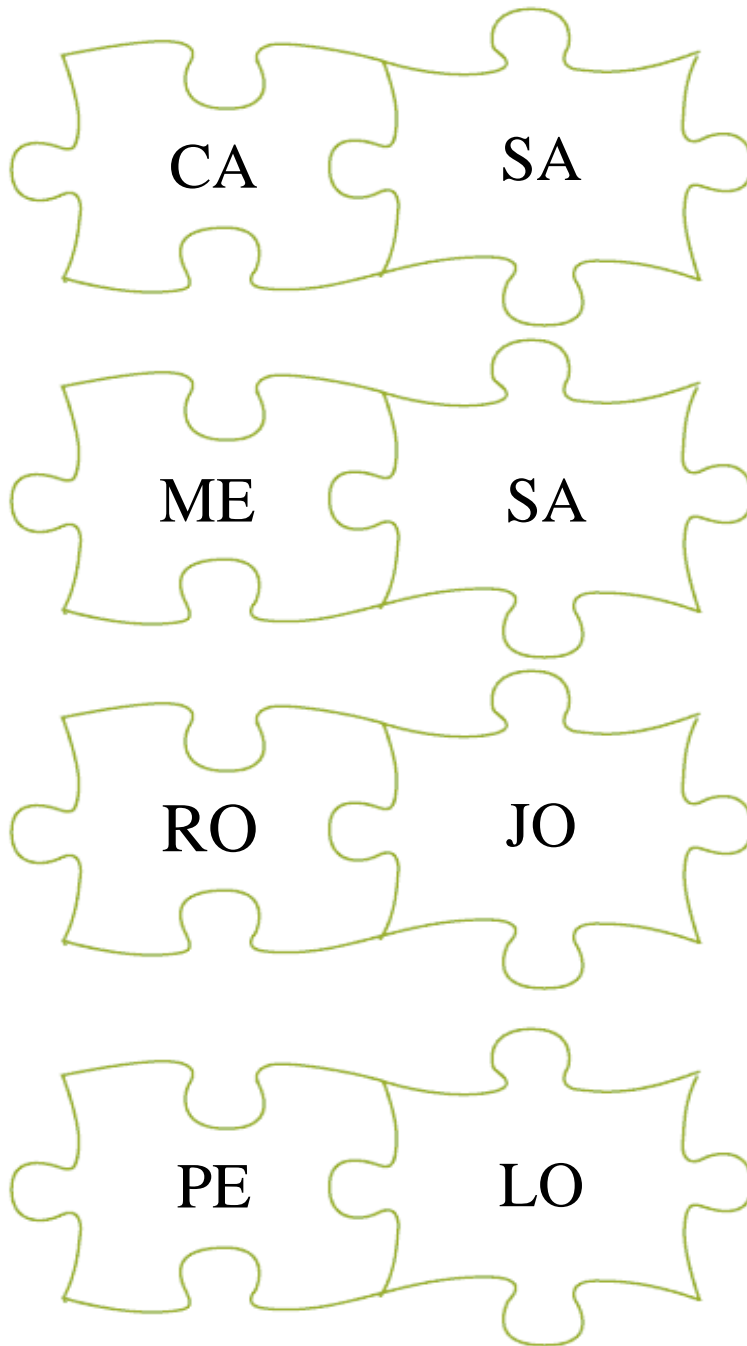
Ficha 5 para actividad 3C.

RODEA CADA SÍLABA CON UN COLOR DIFERENTE Y ESCRIBE DEBAJO EL NÚMERO DE SÍLABAS QUE TIENE CADA PALABRA.

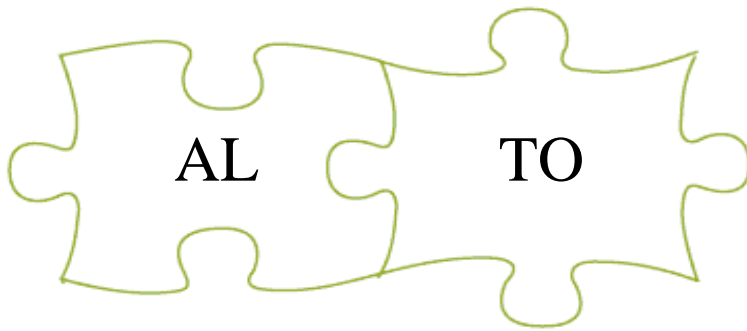
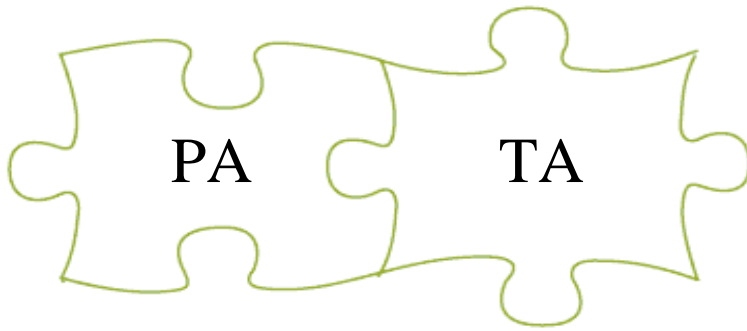
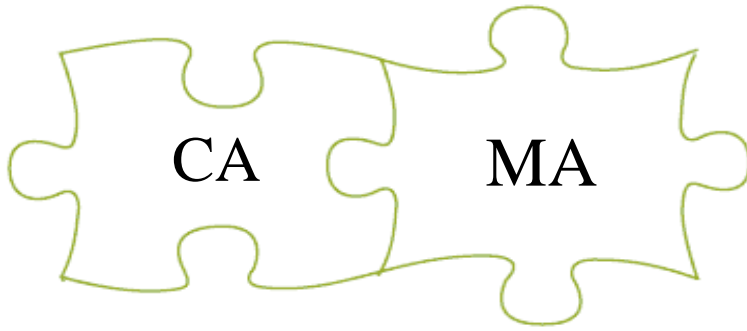
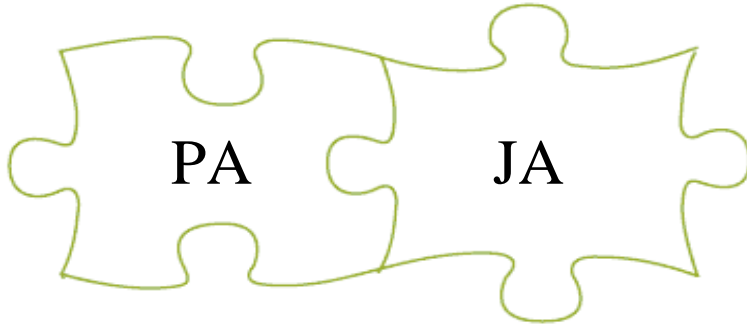
<b>SOL</b>	<b>GATO</b>	<b>MANZANA</b>	<b>ESTRELLA</b>

Ficha 6 para actividad 6C.

LA MAESTRA DA UNA SÍLABA DE LA PALABRA A CADA ALUMNO Y LOS NIÑOS DEBEN ENCONTRAR AL COMPAÑERO QUE TENGA UNA SÍLABA QUE LE PERMITA FORMAR UNA PALABRA.







Ficha 7 para actividad 9 C.

¿QUÉ TE QUEDA SI QUITAS “RA”?

**RA**

PECERA.....

RATONERA.....

MANZANA.....

RATÓN.....

RATA.....

RACIMO.....

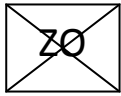

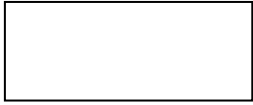
ARAÑAR.....


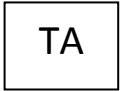
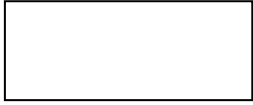
PARACAÍDAS.....


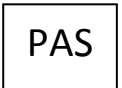

ROSA.....


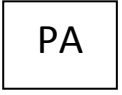

Ficha 8 para actividad 10C.


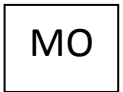

FORMA NUEVAS PALABRAS CAMBIANDO SÍLABAS.

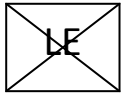
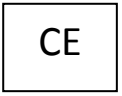
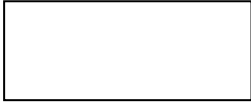
LAZO.....  →  ⇒ 

RAMO.....  →  ⇒ 

MANTEL.....  →  ⇒ 

COLA.....  →  ⇒ 

GATO.....  →  ⇒ 

MALETA.....  →  ⇒ 

Ficha 9 para actividad 11 C.

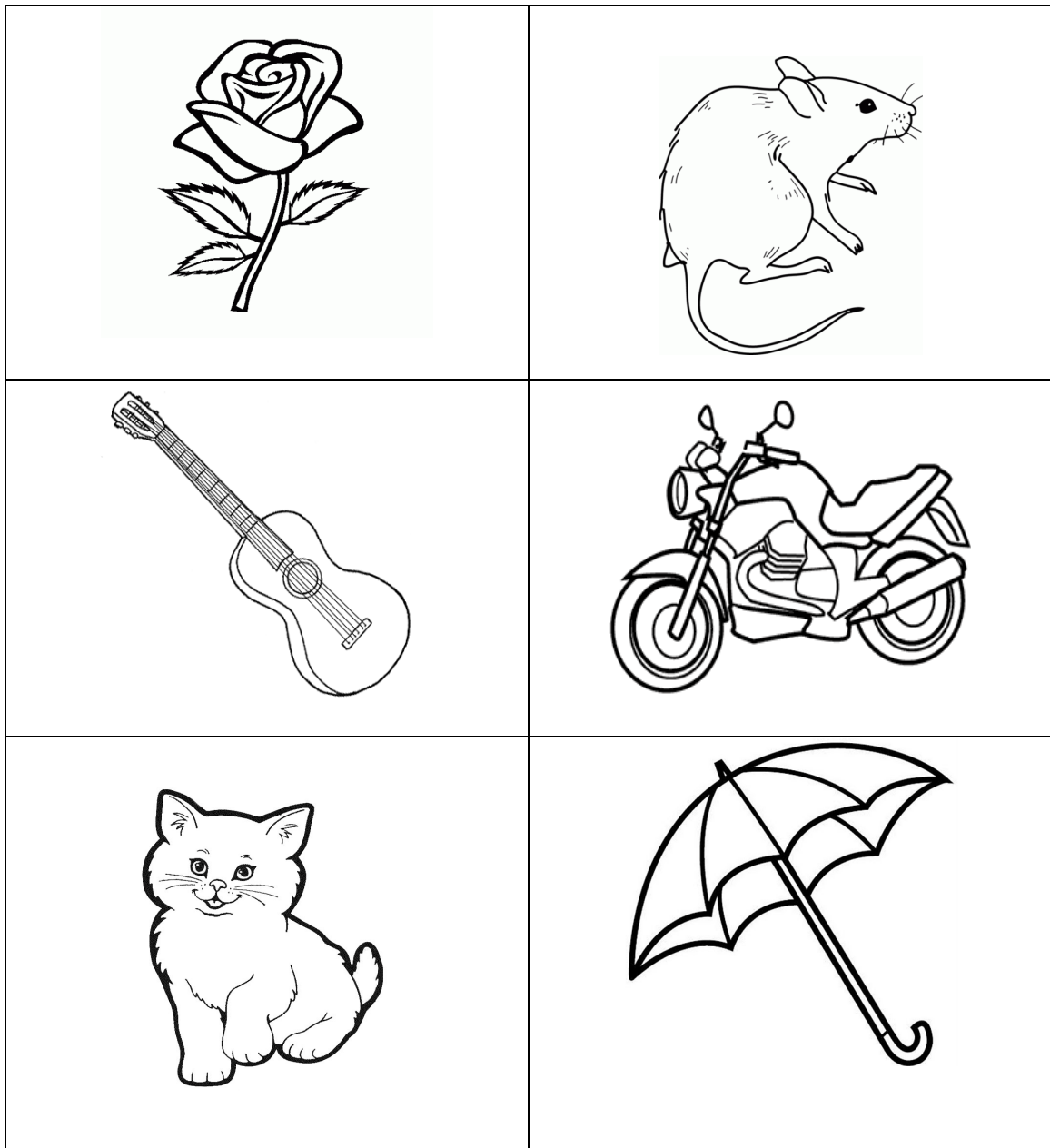
¿QUÉ PALABRAS PUEDES FORMAR SI INVIERTES LAS SÍLABAS?

<b>PIPA</b>	
<b>BESA</b>	
<b>COMO</b>	
<b>NOMO</b>	
<b>SOPA</b>	
<b>PALA</b>	
<b>COPA</b>	
<b>NAVE</b>	
<b>COPO</b>	
<b>CAMA</b>	

Ficha 10 para actividad 3D.

COLOREA LOS DIBUJOS QUE TENGAN EL SONIDO /R/.

**R**





Ficha 12 para la actividad 11 D.

CAMBIA LA ÚLTIMA LETRA Y FORMA NUEVAS PALABRAS.

NIÑO →

JARRA →

CEREZA →

LIBRO →

GATO →