



Universidad de Valladolid

**Escuela Universitaria de Magisterio de
Segovia**

Grado de maestro en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

**Conciencia fonológica y aprendizaje
de la lengua escrita: estudio de caso**

Alumna: Victoria Herrero Toledano

Tutora: M^a Ángeles Martín del Pozo

26 de junio de 2013

RESUMEN

A lo largo de los años se han investigado y estudiado los prerrequisitos necesarios para el aprendizaje de la lengua escrita, provocando un debate entre los diferentes puntos de vista. De estos estudios se deriva el planteamiento de si la conciencia fonológica, prerrequisito psicolingüístico, influye en el desarrollo de la lengua escrita.

En este trabajo se presenta una revisión bibliográfica del tema expuesto y un posterior estudio de caso para comprobar ese debate.

La investigación se ha realizado en un aula del 2º curso del segundo ciclo de Educación Infantil (4-5 años) con una muestra de diez alumnos seleccionada teniendo en cuenta su nivel de escritura, para que de esta manera, fuera lo más variada posible.

El registro de datos se ha basado en diferentes pruebas diseñadas por la autora de este trabajo. Por un lado se han realizado actividades de conciencia fonológica y por otro lado de lengua escrita. A partir de esto, con los datos obtenidos podemos corroborar que la conciencia fonológica sí que influye en el desarrollo de la lengua escrita.

De aquí se deriva la importancia que tiene desarrollar la conciencia fonológica en los escolares, debido a que potencia las habilidades psico y metalingüísticas del alumnado, contribuyendo así a su desarrollo integral.

Palabras clave: conciencia fonológica, lengua escrita, habilidades fonológicas, principio alfabético, Educación infantil.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 4 |
| 2. Objetivos | 4 |
| 3. Justificación | 5 |
| 4. Marco teórico..... | 7 |
| 4.1. La conciencia fonológica. Definición, niveles e importancia | 8 |
| 4.1.1. Definición..... | 8 |
| 4.1.2. Niveles de la conciencia fonológica..... | 10 |
| 4.1.3. Importancia de la conciencia fonológica para el aprendizaje del lenguaje escrito. El principio alfabético | 12 |
| 4.2. Aspectos polémicos entorno a la conciencia fonológica: la cuestión de los prerequisites | 14 |
| 4.3. La conciencia fonológica en la escuela | 16 |
| 4.3.1. Conciencia fonológica y lenguaje escrito..... | 16 |
| 4.3.1.1. Métodos de enseñanza del lenguaje escrito | 17 |
| 4.3.1.2. Etapas de la lectura | 19 |
| 4.3.1.3. Etapas de la escritura | 21 |
| 4.3.1.4. Relación de la conciencia fonológica y el lenguaje escrito | 25 |
| 4.3.1.5. El papel del maestro..... | 26 |
| 4.3.2. Desarrollo de la conciencia fonológica | 27 |
| 4.3.3. Conciencia fonológica en el Currículum de Educación Infantil | 28 |
| 5. Metodología de este estudio de caso..... | 30 |
| 5.1. Contexto | 30 |
| 5.2. Fases de este estudio de caso..... | 31 |
| 5.3. Instrumentos de recogida de datos | 32 |
| 5.4. Recogida de datos..... | 35 |
| 5.5. Los datos..... | 39 |
| 5.6. Análisis de datos..... | 45 |
| 6. Conclusiones, aportaciones y limitaciones | 50 |
| 7. Lista de referencias | 53 |
| 8. Anexos | 55 |

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Grado (TFG) es realizado para concluir con los estudios de Grado de Magisterio de Educación Infantil e integrar en él los conocimientos y competencias adquiridos a lo largo de esta titulación.

En las siguientes páginas trataremos de hacer una revisión teórica sobre la conciencia fonológica y la lengua escrita en Educación Infantil. Para ello nos basaremos en las ideas y teorías de diferentes autores, para concluir con un estudio de caso y comprobar la posible relación entre estos dos componentes.

Nos parece necesario aclarar que a lo largo de todo el trabajo utilizaremos el genérico de niño, alumno o maestro para referirnos tanto al sexo masculino como al femenino.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que han guiado la elaboración de este trabajo, “Conciencia fonológica y aprendizaje de la lengua escrita: estudio de caso”, han sido los siguientes:

- Ampliar los conocimientos acerca del concepto de conciencia fonológica.
- Remarcar la importancia de la conciencia fonológica en el desarrollo de la lengua escrita
- Conocer los aspectos polémicos en torno a la conciencia fonológica.
- Analizar el papel de la conciencia fonológica en el currículum de Educación Infantil.
- Realizar un estudio de caso para comprobar la posible influencia de la conciencia fonológica en el desarrollo de la lengua escrita.
- Hacer uso de estos nuevos conocimientos en el futuro profesional como docente.

3. JUSTIFICACIÓN

Actualmente, el aprendizaje de la lengua escrita en Educación Infantil es un tema de gran importancia en la sociedad, y más concretamente en el ámbito escolar. Aprender a leer y a escribir no es un objetivo específico de esta etapa educativa, simplemente, según la legislación vigente, debe producirse un acercamiento a la lengua escrita. No obstante, para los docentes de Educación Infantil es un reto a conseguir, debido, entre otras cosas, a la presión social del momento por parte de las familias de los escolares y al propio centro educativo.

Este tema preocupa tanto a las familias como a los docentes, y por eso con este trabajo pretendemos aportar algo de luz a este ámbito investigando si la conciencia fonológica influye en el desarrollo de la lengua escrita.

Queremos resaltar que el aprendizaje de la lectura y escritura no sólo viene determinado por el maestro y por el método de enseñanza que utilice, sino también hay que tener en cuenta las características individuales del niño y del grupo-clase en el que se encuentre. Hay que desarrollar los aprendizajes de los alumnos atendiendo a estos aspectos y tratando de potenciar y desarrollar al máximo todas sus capacidades. De esta manera, el alumno desarrolla su ámbito cognitivo, afectivo, social y motor, y se consigue así el desarrollo integral del niño.

La elección de este tema para la realización del TFG procede del interés por dos asignaturas que se cursan en la carrera: *“Didáctica de la lengua oral y escrita”* y *“Aprendizaje temprano de lengua extranjera: inglés”*. En ambas asignaturas estudiamos la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje del lenguaje escrito, y era una cuestión que quería comprobar si era cierta. Quería aprender más sobre este tema para poder elegir el método de enseñanza de la lengua escrita a utilizar en un futuro como profesional docente.

Por estos motivos desarrollo este tema, no sólo para conocer más acerca de la conciencia fonológica y el lenguaje escrito, sino para poder comprobarlo yo misma. Además, considero que es un tema importante para cualquier maestro, para que sea capaz de analizar críticamente los métodos de enseñanza de la lengua escrita y escoja el

que más se adapte a sus necesidades, valorando uno de los aspectos influyentes en el desarrollo del lenguaje escrito: la conciencia fonológica.

Este Trabajo de Fin de Grado contribuye a desarrollar las competencias establecidas en la Memoria del plan de estudios del título de Grado de maestro en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid.

Dentro de las competencias generales, este TFG se relaciona con las que exponemos a continuación:

3. “Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.” (p.20)

Este trabajo se ha basado en teorías e ideas expuestas por diferentes autores, y concluye con un estudio de caso en el que se reúnen e interpretan datos previamente recogidos en un aula de Educación Infantil y las conclusiones que se derivan de los mismos.

4. “Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.” (p. 20)
- Este trabajo finaliza con la exposición y defensa ante un tribunal, por lo que en esa exposición se demostrará el desarrollo de esta competencia.

En lo que a competencias específicas se refiere, haremos referencia a las que se encuentran en el módulo de formación básica, en el módulo didáctico disciplinar y, por último, en el módulo Prácticum y TFG, y las exponemos a continuación:

A. De formación básica:

- 39.”Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.” (p. 25)

En la parte final del estudio de caso, se muestran claramente todos los datos obtenidos durante la investigación, así como su análisis y conclusiones.

- 41.”Comprender y utilizar la diversidad de perspectivas y metodologías de investigación aplicadas a la educación.” (p. 25)

El estudio de caso es uno de los tipos de investigación que existe, el cual posee unas características específicas que son las que se han utilizado en el desarrollo de la investigación.

B. Didáctico disciplinar:

14. "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." (p. 27)

En el marco teórico de este TFG se desarrolla esta competencia, especialmente en el apartado 4.3. *La conciencia fonológica en la escuela.*

C. Prácticum y Trabajo Fin de Grado:

9. "Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado." (p. 28)

Este TFG ha promovido el aprendizaje autónomo, puesto que es un trabajo que se desarrolla individualmente y el autor es el responsable y dueño de su propio proceso de aprendizaje.

Una vez justificado el tema elegido y habiendo relacionado el TFG con las competencias docentes del maestro en Educación Infantil, comenzaremos el cuerpo principal del trabajo con el marco teórico, cuyos contenidos se detallan a continuación.

4. MARCO TEÓRICO

Para cumplir los objetivos expuestos en el apartado 2, el desarrollo de este marco teórico se dividirá en 3 grandes bloques basados en la conciencia fonológica. Empezaremos por su definición, niveles e importancia; siguiendo con los aspectos polémicos que genera y finalizando con la influencia que tiene en la escuela.

Trataremos de abordar este tema desde una perspectiva didáctica, en la que en todo momento esté presente el proceso de enseñanza-aprendizaje y todas las implicaciones que éste conlleva.

4.1. LA CONCIENCIA FONOLÓGICA. DEFINICIÓN, NIVELES E IMPORTANCIA

En este bloque expondremos la definición y niveles de la conciencia fonológica, así como su importancia para el aprendizaje de la lengua escrita y el concepto de principio alfabético. De esta manera ubicaremos el objeto de estudio de nuestro TFG dentro del marco teórico de la Didáctica de la Lengua.

4.1.1. Definición

Al iniciar este trabajo, resulta necesaria la definición del concepto principal, la conciencia fonológica. Para ello, a continuación exponemos diferentes definiciones por orden cronológico de publicación de las mismas, y que son relevantes para el ámbito de la Didáctica de la Lengua.

Calero y Pérez (1993) recogen el concepto de conciencia fonológica de Cunningham (1988), definida como “habilidad para examinar el lenguaje, independientemente de su significado y manipular los elementos que lo componen”. (p.42)

Según Defior (1996), la conciencia fonológica “forma parte de la conciencia metalingüística o capacidad para reflexionar sobre la propia lengua, fuera de sus funciones comunicativas. Se la ha definido como la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla.” (p. 50-51)

Domínguez y Barrio (1997) definen la conciencia fonológica como “un aspecto de la conciencia metalingüística que se refiere al plano fónico del lenguaje”. Dentro de ella “se comprende la conciencia sobre las distintas unidades fónicas (fonemas, sílabas, unidades subsilábicas) así como distintos grados de conciencia según sea la tarea que se efectúa o demanda.” (p. 42). Estos autores también la denominan “metaconciencia fonológica, conciencia metafonológica, sensibilidad fonológica, conocimiento fonológico...”

Signorini (1998) indica que la conciencia fonológica “forma parte de los conocimientos metalingüísticos definidos como la capacidad de reflexión y manipulación del lenguaje en sus distintos niveles: fonológico, sintáctico, léxico, semántico, textual y pragmático.” (p. 2). A partir de esto, la define como “la habilidad metalingüística de reflexionar y manipular los rasgos estructurales del habla, que se desarrolla en forma separada y más tardíamente que las habilidades lingüísticas básicas de producir y percibir el habla.” (p. 2)

Por otro lado, Bravo (2002) describe y analiza la conciencia fonológica “como una “zona de desarrollo próximo” (ZDP) para el aprendizaje de la lectura.” La ZDP fue definida por Vygotski como “la distancia que hay entre el nivel de desarrollo real de los niños y su desarrollo potencial, bajo la guía de un adulto. (...) Constituye un elemento dinámico activo para desarrollar un nuevo plano del conocimiento”. Este autor argumenta que, en este caso, la ZDP tiene un objetivo al que aproximarse, aprender a leer, y por ello se modifica y desarrolla mediante una intervención externa.

Bravo (2002), citando a Jiménez y Ortiz (2000), expone que consideran la conciencia fonológica como “una habilidad metalingüística que consiste en la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado”. Por otro lado, cita a Hernández-Valle y Jiménez (2001), que la definen como “la capacidad que tiene el sujeto de descubrir en la palabra la secuencia de fonos o fonemas, la cual sería consecuencia de la instrucción formal en lectura en un sistema alfabético.”

Bravo (2002) concluye que por conciencia fonológica entiende, por un lado, “la toma de conciencia de los componentes fonémicos del lenguaje oral” y por otro, “la adquisición de diversos procesos que se pueden efectuar sobre el lenguaje oral.”

Por último, Palacios (2008) expone que la conciencia fonológica “se refiere a la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral, es decir, se refiere a la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado (sílabas, fonemas, etc.).”

A partir de todas estas definiciones, elaboramos una definición que utilizaremos a lo largo de todo el trabajo: la conciencia fonológica es parte de la habilidad para

reflexionar sobre la lengua, y supone ser consciente de las unidades fonológicas del lenguaje hablado y ser capaces de manipular los segmentos que lo constituyen.

A modo de ejemplo, porque para los adultos es algo muy fácil, pero para el niño no consideremos la frase “la vaca Margarita tiene manchas”. Tener conciencia fonológica supone ser capaces de reconocer que la cadena oral se divide en varios segmentos, en primer nivel, de palabras: la, vaca, Margarita, tiene, manchas. Estas palabras, en sílabas: la va-ca Mar-ga-ri-ta tie-ne man-chas, y por último, las sílabas en fonemas: /l/, /a/, /v/...

4.1.2. Niveles de la conciencia fonológica

Para poder relacionar el objetivo de nuestro trabajo: la conciencia fonológica y el lenguaje escrito, resulta imprescindible exponer los niveles de la conciencia fonológica. Para ello, haremos referencia a varios autores, los cuales utilizan el término de componentes o niveles de la conciencia fonológica como sinónimos.

Palacios (2008) explica que existen dos interpretaciones en relación a los niveles de la conciencia fonológica. Por un lado propone que los niveles “se establecen dependiendo de la dificultad de las tareas planteadas”, y por otro, plantea que “la conciencia fonológica no es una entidad homogénea porque se refiere a la conciencia de diferentes unidades lingüísticas, por ello se permite hablar de niveles de conciencia fonológica.”

Basándonos en la primera interpretación, podemos incluir a Domínguez y Clemente (1993), que argumentan que “la dificultad de las tareas que miden el conocimiento fonológico depende del nivel lingüístico de la unidad de la palabra que se quiera trabajar” (p.173), y dividen los niveles en:

- Rima: es la “manipulación de segmentos menos consciente y deliberada que otros niveles.” (p.173)
- Sílaba: es el segundo nivel más complejo, ya que “los niños pueden apoyarse en unidades articulatorias naturales” (p.174) y es más asequible que el conocimiento de los fonemas.

- Fonemas: es el nivel más complejo y requiere una enseñanza específica, ya que no surge espontáneamente. Por este motivo “debemos ayudar a los niños a través de una enseñanza explícita a descubrir la estructura segmental de la palabra, propia de los sistemas de escritura alfabéticos.” (p.174)

Basándonos en la segunda interpretación, Palacios (2008), divide la conciencia fonológica en tres niveles:

- Conciencia silábica: es la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.
- Conciencia intrasilábica: es la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes de onset y rima. El onset es la parte de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes iniciales. La otra parte de la sílaba es la rima, formada por la vocal y consonante siguientes.
- Conciencia fonémica: es la habilidad metalingüística que implica la comprensión de que las palabras habladas están construidas por unidades sonoras discretas, que son los fonemas.

Haciendo referencia a esta última interpretación, incluimos a Defior (1996), que afirma que la conciencia fonológica englobaría otros tres tipos de conciencias:

- Conciencia lexical: habilidades de identificar y manipular de forma deliberada las palabras que componen las frases.
- Conciencia silábica: las sílabas de las palabras.
- Conciencia fonémica: manipulación de las unidades más pequeñas del habla, los fonemas. (p.51)

En otra línea educativa, Bravo (2002,) haciendo referencia a Carrillo (1994), agrupa los componentes de la conciencia fonológica en:

- Sensibilidad a las semejanzas fonológicas, la cual precede al aprendizaje convencional de la lectura, es decir, es independiente del aprendizaje lector y “consiste en la sensibilidad a las semejanzas entre fonemas.”
- Conciencia segmental, la cual se desarrolla a la vez que se aprende a leer y se relaciona con el aprendizaje de la decodificación. “En otras palabras, el desarrollo del proceso de segmentación de los fonemas se va desarrollando

junto con el aprendizaje de la decodificación de las letras y palabras, lo que habitualmente sucede como consecuencia del proceso de enseñar a leer.”

Esta revisión de los niveles de la conciencia fonológica tiene gran importancia para nuestro TFG, ya que en el apartado 5.3. *Instrumentos de recogida de datos*, se podrán ver diferentes tareas que hemos planteado en función de los distintos niveles de conciencia fonológica. Ésta es uno de los puntos en los que explícitamente vinculamos el marco teórico con nuestra práctica.

4.1.3. Importancia de la conciencia fonológica para el aprendizaje del lenguaje escrito. El principio alfabético

Para concluir con este apartado de nuestro TFG, examinamos la importancia de la conciencia fonológica en relación al lenguaje escrito, punto principal de nuestro trabajo.

Calero y Pérez (1993) afirman que es importante crear conciencia fonológica para favorecer un conocimiento consciente del lenguaje entendido como una secuencia de segmentos, es “hacer comprender al sujeto la estructura segmental del habla.” (p. 43)

En un artículo de divulgación se expone que “se ha comprobado que la conciencia fonológica facilita el aprendizaje de la lectura tanto en niños prelectores como en niños con riesgo de presentar dislexia. Por ello, facilitando precozmente los aprendizajes fonológicos, se pueden prevenir problemas lectores que aparecerían posteriormente.” (www.psicologoescolar.com)

Tal y como expone Bravo (2002), varios resultados de diversas investigaciones coinciden en que “los niños que tienen mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas aprenden a leer más rápido, independientemente del CI, del vocabulario y del nivel socioeconómico.” De este modo, “la ejercitación de la conciencia fonológica facilita la comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas, antes de la enseñanza del código alfabético”, lo que influirá en el aprendizaje eficaz de la lectura y escritura.

Un concepto muy importante relacionado con la conciencia fonológica es el **principio alfabético**. Signorini (1998) explica que la escritura alfabética posee una representación más o menos directa de la estructura fonológica, pero el habla codifica esa misma estructura de una forma más compleja. De este modo, el hablante no produce los fonemas aislados, sino que fusiona los elementos.

Esta autora expone que según el principio alfabético, “cada letra representa un fonema, y asumiendo que los fonemas son las unidades mínimas del lenguaje, es posible concluir que la relación entre señal y lenguaje es relativamente simple en una representación alfabética.” (p. 1)

Para adquirir el principio alfabético, el niño que aprende a leer en un sistema alfabético tiene que comprender el principio de codificación, es decir, que las grafías se corresponden con fonemas aislados sin significado propio (relación fonema-grafema). De aquí se deriva la dificultad de la conciencia fonológica. (Signorini, 1998).

Por este motivo, Calero y Pérez (1993) afirman que es necesario desarrollar la conciencia fonológica para entender el principio alfabético de nuestro sistema específico de escritura, y para ello es importante favorecer el trabajo de segmentación del habla. Por otro lado, Signorini (1998) parece contradecirse, ya que expresa que desde el punto de vista evolutivo, segmentar la lengua en sonidos no es un requisito para descubrir el principio alfabético, al menos no en español, una lengua en la que el alfabeto forma el soporte ideal para comprender la estructura segmental del habla y de la escritura.

Signorini (1998) explica que la relevancia de la conciencia fonológica se basa, por un lado en la relación fonema-grafema y por otro, en la habilidad para reconocer y manipular segmentos sonoros.

Calero y Pérez (1993) recalcan que es importante desarrollar la conciencia fonológica en prelectores porque en nuestro sistema de escritura las palabras escritas están conformadas por segmentos que se corresponden con los fonemas de las palabras. Para esto es necesario el principio alfabético, ya que sería muy difícil enseñar a leer en nuestro sistema alfabético sin enseñar las reglas de transformación fonema-grafema. Para que el niño llegue a escribir espontáneamente es necesario que sea consciente de la estrecha relación que existe entre los segmentos que componen el lenguaje oral y el

escrito, y “nada hay más cercano a la tarea de leer y escribir que los sonidos del lenguaje oral”. (p. 45)

A partir de todas estas citas expuestas, que corroboran la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje del lenguaje escrito, así como la importancia de la adquisición del principio alfabético, podemos darnos cuenta de la gran influencia que tiene la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, y que cuanto antes se les enseñe a los niños, más beneficios obtendrán de ello.

4.2. ASPECTOS POLÉMICOS ENTORNO A LA CONCIENCIA FONOLÓGICA: LA CUESTIÓN DE LOS PRERREQUISITOS

En este bloque nos parece necesario examinar la polémica que existe en relación a si se puede considerar la conciencia fonológica como prerrequisito. Esta cuestión de debate se inició hace muchos años, pero sigue existiendo en la realidad, sin llegar todavía a ningún acuerdo.

Domínguez y Clemente (1993) explican que el enfoque tradicional considera las habilidades perceptivo-motoras (lateralidad, esquema corporal, discriminación visual...) como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura y escritura. Posteriormente, desde una perspectiva psicolingüística, se ha dado más importancia al conocimiento fonológico en este proceso, ya que “la dificultad para aprender a leer no reside en distinguir los símbolos gráficos que contiene el sistema alfabético, sino en comprender lo que representa cada uno de ellos.” (p. 172).

Por este motivo diversos estudios (Lundberg, Bradley y Bryant (citado por Calero y Pérez, 1993); Signorini, 1998; Bravo, 2002; Palacios, 2008) afirman que la conciencia fonológica es un prerrequisito psicolingüístico, y el entrenamiento y enseñanza de las habilidades fonológicas produce mejoras en el aprendizaje de la lectura, e influye en ello el desarrollo en los niños de la conciencia metalingüística (ser capaces de reflexionar sobre la naturaleza y estructura del propio lenguaje).

Siguiendo este enfoque, Calero y Pérez (1993) exponen que la única finalidad de los prerrequisitos neuromotores es la de desarrollar la maduración perceptiva del niño, pero esto no quiere decir “que el desarrollo en este tipo de habilidades tenga alguna relación directa con el rendimiento en lectura.” (p. 47). A diferencia de las habilidades perceptivo-motoras, “un desarrollo de las habilidades de segmentación del lenguaje oral, se muestra como un poderoso predictor en nivel lectoescritor a adquirir posteriormente por el alumno.” (p. 42). Por este motivo afirman que antes de comenzar la enseñanza formal de la lectoescritura, los niños deberían tener la posibilidad de enfrentarse a la manipulación de los segmentos del habla en actividades lúdicas, y recalcan que “es necesario hacer un esfuerzo para desarrollar programas que favorezcan que el niño/a llegue a ser consciente de los sonidos básicos del lenguaje (...), requisito necesario para aprender a leer y escribir”. (p. 42).

En la misma línea educativa, Domínguez y Barrio (1997) investigan los prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura, es decir, si es necesaria o no la conciencia fonológica para el aprendizaje del lenguaje escrito. Existe un debate entre los que defienden que es necesaria la conciencia fonológica para que se desarrolle el lenguaje escrito y los que no consideran dicha conciencia como prerrequisito para el mismo. A pesar de ello, ambos defienden que el aprendizaje del lenguaje escrito ayuda al desarrollo de la conciencia fonológica, y las conclusiones que establecen son las siguientes:

- Independientemente de la relación que exista entre la conciencia fonológica y aprendizaje del lenguaje escrito, es importante fomentar el desarrollo de la conciencia fonológica en todos sus componentes.
- La conciencia de las unidades silábicas se adquiere de forma espontánea y a edades relativamente tempranas, y para desarrollar la conciencia segmental o de las unidades fonémicas es necesaria una intervención externa.

Sánchez (2010) plantea que el niño debe poseer unos requisitos madurativos para leer y escribir. “Con frecuencia se ha creído que para aprender a leer y escribir el alumno tiene que estar bien lateralizado y con el esquema corporal adquirido. Hoy se sabe que son muchas las capacidades que influyen en el proceso” (p. 68):

- Las relaciones espacio-temporales.

- Coordinación óculo-motriz.
- Habilidad grafomotriz. Adquirir independencia segmentaria: dejar libre la mano con la que escribe.
- Percepción y discriminación auditiva.
- Capacidad analítico-sintética.
- Simbolismos y aptitudes psicolingüísticas.
- Capacidad de atención.
- Resistencia a la fatiga.
- Facultad de memorización y de evocación inmediata.
- Si el niño tiene dominio del lenguaje oral es más fácil que aprenda a hablar y a escribir.

En la actualidad este debate aún sigue existiendo, ya que sigue habiendo dos partes, los que defienden que la conciencia fonológica precede al lenguaje escrito, y los que afirman que no posee ningún tipo de influencia.

4.3. LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN LA ESCUELA

En este bloque se abordará el planteamiento de la conciencia fonológica en la escuela, y para ello se divide en tres apartados que tratan de la relación entre conciencia fonológica y lenguaje escrito, el desarrollo de la conciencia fonológica, y la conciencia fonológica en el currículum de Educación Infantil.

4.3.1. Conciencia fonológica y lenguaje escrito

“Tanto la lectura como la escritura son procesos interpretativos a través de los cuales se construyen significados; es decir, que leer y escribir son básicamente actividades con las que construimos y ampliamos nuestro conocimiento del mundo que nos rodea.” (Díez de Ulzurrun, 2007, p. 11)

Sánchez (2010) afirma que “leer y escribir son aprendizajes que se producen a la vez y que posibilitarán la mayoría de los logros posteriores.” (p. 66). Por esto, se puede

considerar que “un buen nivel de competencia lectoescritora será el pilar de todo el desarrollo posterior del niño en su ámbito curricular y pedagógico.” (p. 66).

En el marco de situar y comprender el objeto de este apartado, resulta necesario tener en cuenta otros aspectos relacionados con el tema. Para ello, lo estructuramos en los siguientes subapartados: métodos de enseñanza del lenguaje escrito, etapas de la lectura, etapas de la escritura, relación de la conciencia fonológica y el lenguaje escrito, y por último, el papel del maestro.

4.3.1.1. Métodos de enseñanza del lenguaje escrito

Domínguez y Barrio (1997) explican que el criterio que se suele utilizar para clasificar los métodos es el tipo de procesos mentales que el niño tiene que realizar para aprender a leer y escribir. Los tipos de métodos que hay son:

- Métodos sintéticos: comienzan el aprendizaje por las unidades mínimas del lenguaje y el niño debe hacer una síntesis de los elementos aprendidos de forma aislada. De esta manera, si las unidades son letras, tenemos métodos alfabéticos; si las unidades son fonemas, tenemos métodos fónicos o fonéticos; y si las unidades son sílabas, hablamos de métodos silábicos. Las características comunes de los métodos fónicos y silábicos son las siguientes:
 - Enseñan el código alfabético, es decir, la relación fonema-grafema
 - Es el primer paso en la enseñanza de la lectura.
 - Utilizan procedimientos variados para que el niño establezca una relación sólida entre el grafema y el fonema: dibujos, gestos, onomatopeyas, canciones, cuentos... De esta manera se facilita el reconocimiento y recuerdo de dicha relación.
 - Siguen un orden preestablecido en la presentación de los fonemas, grafemas o sílabas, de tal forma que la enseñanza avanza secuencialmente.
 - Según se van aprendiendo dichas unidades, se van presentando diferentes combinaciones que forman primero palabras y después pequeñas oraciones. Éstas sólo contienen las unidades ya estudiadas, y

se suelen basar en la repetición de la letra o sílaba que se esté estudiando.

- Métodos analíticos o globales: comienzan el aprendizaje por unidades del lenguaje más amplias: palabras u oraciones. El niño, a partir del estudio y análisis de esas unidades, llega hasta las unidades mínimas, es decir, la relación fonema-grafema. Las características generales de este método son las siguientes:
 - Parten del interés del niño, de las oraciones que surgen entre ellos.
 - El interés está ligado a la significación.
 - Se asientan en la percepción global predominante en la infancia.
 - No se basan en el apoyo fónico, sino en el reconocimiento visual.
- Métodos mixtos: comparten características de ambos métodos y pueden tener un punto de partida sintético o analítico. Este tipo de método es el que más abunda en la práctica educativa.

Sánchez (2010) concluye con lo siguiente:

“Un enfoque total y exclusivamente global no responde a las características lingüísticas de nuestro idioma, al no permitir descender a los grafemas-fonemas como segmentos mínimos de la lengua. Por el contrario, cuando se incorpora el enfoque y el entrenamiento fonético (sin que ello signifique un uso exclusivo y abusivo), se supera la fase anterior y permite acceder al aspecto semántico del texto.” (p. 70)

Calero y Pérez (1993), haciendo referencia a la conciencia fonológica, exponen que “es improbable que el niño con carencia de conciencia fonológica se pueda beneficiar de metodologías fonéticas”. (p. 43)

Por lo tanto es importante desarrollar la conciencia fonológica para trabajar con métodos sintéticos fonéticos, porque sin la conciencia fonológica los alumnos no pueden comprender las unidades mínimas del lenguaje, los fonemas.

Sánchez (2010) defiende, desde el punto de vista didáctico, la utilización de métodos mixtos, incorporando las estrategias globales con las fonológicas y las semánticas, y se han de suceder las siguientes fases:

- Fase globalizadora: para fomentar una actitud positiva del alumno frente al mensaje escrito y favorecer la comprensión del significado.
- Fase de análisis de los elementos componentes del idioma: la relación fonema-grafema con un carácter significativo, interesante, lúdico y multisensorial.
- Fase sintetizadora de acceso directo al léxico: permite la lectura fluida y comprensiva.

La pregunta que realiza esta autora es qué método utilizar, y afirma que el elegido debe reunir las siguientes condiciones:

- Incorporar las tres rutas de acceso al lenguaje: global, fonética y semántica.
- Utilizar aquél que esté investigado en el aula y haya obtenido resultados positivos, tanto en el periodo de adquisición como en los años sucesivos, “de manera que fomente la actitud positiva hacia la lectura y hacia el aprendizaje en general y al mismo tiempo prevenga posibles trastornos en los años sucesivos.” (p. 70)

4.3.1.2. Etapas de la lectura

Sánchez (2010) define el concepto de lectura como un proceso intelectual mediante el que “transformamos un código de formas geométricas o signos gráficos en imágenes mentales aptas para ser expresadas en otro código de sonidos orales.” (p. 66). Defiende que se habla de lectura cuando hay comprensión.

Por otro lado, Fons (2004) expone que “leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito”. (p. 20)

Domínguez y Barrio (1997) indican que dentro de los modelos cognitivos de la lectura, existen dos vías para el acceso léxico:

- Vía directa: “va desde la percepción visual de la palabra a la activación de la representación léxica y por lo tanto a su reconocimiento”. (p. 58). Los métodos analíticos utilizan esta vía de aprendizaje.
- Vía indirecta: “utiliza como camino intermedio la representación fónica a partir de la cual se llega al reconocimiento léxico”. (p. 58). Los métodos sintéticos explotan esta vía de aprendizaje.

Domínguez y Barrio (1997) hacen referencia a Frith (1989), que propone tres fases o estrategias evolutivas en relación al aprendizaje de la lectura:

- Fase logográfica: el niño es capaz de reconocer visualmente las palabras, reconociendo de manera global algunas palabras que le son familiares.

Según expone Rubén (2012), “este período no constituye un avance notable en la lectura, dado que no se desarrolla una verdadera estrategia para el procesamiento de textos” (p. 10), pero es importante para preparar al niño en el reconocimiento de la estructura visual y ortográfica del texto.

- Fase alfabética: el niño “aprende el valor sonoro de las letras, es capaz de aislar los fonemas de las palabras, y puede relacionar ambos” (Domínguez y Barrio, 1997, p. 60). En esta fase es fundamental adquirir la conciencia fonológica, lo que le permite al niño leer y escribir gran número de palabras a partir de un número muy reducido de símbolos gráficos.

Rubén (2012) explica que “el tránsito entre la etapa logográfica y alfabética está condicionado por el desarrollo de la conciencia fonológica; y que a partir del reconocimiento del texto como lenguaje en código, el niño desarrolla una estructura cognitiva central” (p. 13) que le permitirá asimilar un nivel de representación específico (escritura), con otro más elevado (discurso). De este modo el autor afirma que “la lectura alfabética puede desarrollarse en paralelo con la estrategia logográfica, implicando en cada caso, formas distintas de reconocimiento de palabras.” (p. 14)

- Fase ortográfica: el elemento imprescindible es la estructura de las palabras, y “capacita al lector para reconocer instantáneamente los morfemas (palabras o partes de palabras)” (Domínguez y Barrio, 1997, p. 60).

“La atención del lector se centra en atribuir significado a lo que lee. Es decir, la atención no está en la descodificación sino en la comprensión.” (Apuntes de Maryan Martín, de la asignatura de *Didáctica de la lengua oral y escrita*)

Sánchez (2010) expone los procesos que intervienen en la lectura, y son los siguientes:

- Procesamiento perceptivo: es extraer e identificar los signos gráficos escritos.

- Procesamiento léxico: es acceder al significado y pronunciación de las palabras que ya se han identificado.
- Procesamiento sintáctico: después de reconocer las palabras, el lector tiene que establecer una relación entre ellas.
- Procesamiento semántico: elaborar una representación mental de los diferentes elementos de la oración.
- Procesamiento del texto: va más allá de entender el significado de las palabras. El lector debe entender cómo el autor ha organizado el texto y ha estructurado las ideas.

Estos modelos dejan ver el peso que posee la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura, puesto que la conciencia fonológica es un componente esencial para la descodificación de las palabras, y permite llegar a una buena comprensión lectora.

4.3.1.3. Etapas de la escritura

Fons (2004) define que escribir es “el proceso mediante el cual se produce el texto escrito”. (p. 22) Esto implica pensar en el receptor, en el mensaje, la manera en que quiere manifestarse quien escribe... “Se trata de dar forma de escrito y reajustar todas las variables para conseguir un texto escrito portador del significado deseado por el autor”. (p. 22)

Domínguez y Barrio (1997), haciendo referencia a Scardamalia y Bereiter (1992), distinguen dos modelos de los procesos de composición, que son los siguientes:

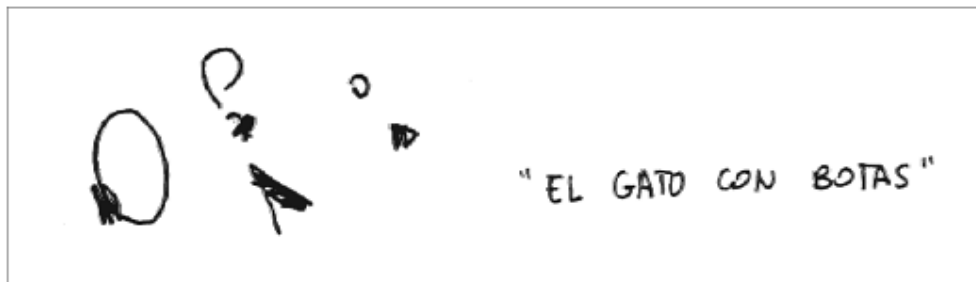
- Modelo de composición inmadura: modelo *decir el conocimiento*, en el cual a partir de lo que se ha pedido que escriba, el escritor, basándose en el tópico y el género, pone en marcha conceptos asociados en la memoria. De esta manera no necesita elaborar planes y pasa directamente del *pensar* al *decir*.

Los niños (escritores inmaduros) utilizan este modelo debido a que tienen dificultades en el conocimiento y en las habilidades de escritura, y “recurren a buscar la solución menos costosa al problema de escribir.” (p. 59).

- Modelo de composición madura: modelo *transformar el conocimiento*. Contiene al modelo anterior y lo integra en una serie de procesos más complejos. La información recuperada tiene que adaptarse al tópico, al género y al análisis que el escritor realiza de las características del discurso. Para alcanzar este modelo es necesaria la reconstrucción de la estructura cognitiva, y requiere de la intervención educativa.

Fons (2004) haciendo referencia a Ferreiro y Teberosky (1979), realiza una descripción evolutiva del desarrollo de la escritura en el niño, y diferencia cinco niveles:

- Primer nivel: escribir como reproducción de los rasgos de la escritura adulta. Es la etapa de la escritura indiferenciada, en la que el niño realiza pequeños círculos, palitos, ganchos y otras formas no icónicas. Se denomina así porque el adulto no diferencia el dibujo de la escritura aunque el niño sí sea capaz de hacerlo.



(p. 27)

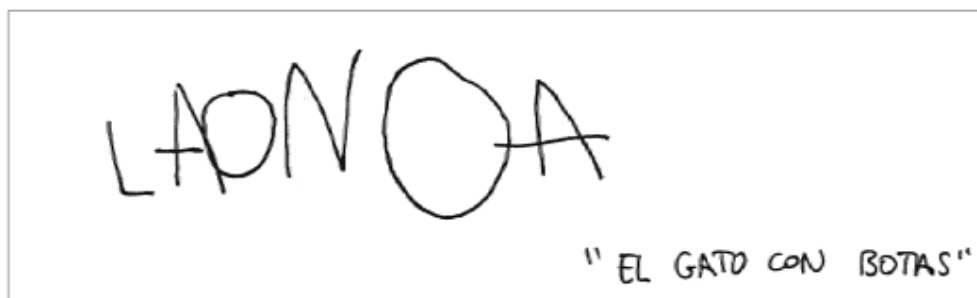
- Segundo nivel: escribir como producción formalmente regulada para crear escrituras diferenciadas. El niño realiza formas gráficas diferentes para las diferentes palabras que escribe. Para ello, elabora las siguientes hipótesis de funcionamiento del código:
 - Hipótesis de cantidad: considera que debe haber una cantidad mínima de caracteres para que diga algo.
 - Hipótesis de variedad interna: debe haber variación en el repertorio de caracteres, porque muchas letras iguales no dicen nada.
 - Hipótesis de variedad externa: debe haber diferencias objetivas entre escrituras que digan cosas diferentes.



(p. 27-28)

- Tercer nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra. Comienza cuando los niños descubren algún tipo de relación entre la escritura y la palabra sonora. Las hipótesis que utiliza en este nivel son:

- Sílabas cuantitativa: a cada parte que reconoce oralmente (generalmente sílabas) le hace corresponder una representación gráfica (letras o seudoletas), sin que tenga un valor convencional.
- Sílabas cualitativa: añaden a la hipótesis anterior el valor convencional de las grafías. Es decir, a cada sílaba le corresponde una grafía y esta grafía corresponde al sonido convencional de la consonante o de la vocal de esta sílaba.



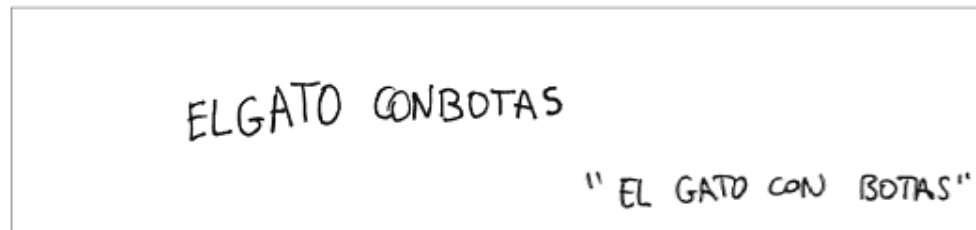
(p. 28)

- Cuarto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra. se utilizan la forma silábica y la alfabética para hacer corresponder los sonidos y las grafías. Empiezan a escribir más de una grafía para cada sílaba, y pueden aparecer palabras escritas completas al lado de otras que están escritas con la hipótesis silábica.



(p. 29)

- Quinto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra. El niño realiza un análisis alfabético estricto estableciendo todas las correspondencias entre sonidos y grafías, aunque puede tener problemas con las sílabas inversas, trabadas y complejas.



(p. 29)

Estos niveles de escritura cobrarán más importancia en el estudio de caso que realizaremos (apartado 5.6. *Análisis de datos*) debido a que nos aportará una información relevante acerca de la cantidad de lenguaje escrito que poseen los niños, y serán nuestro marco teórico de referencia a la hora de analizar los datos de las producciones escritas de los niños.

Los procesos cognitivos que son necesarios en la escritura, según Sánchez (2010) son los siguientes:

- Elaboración del mensaje: es un proceso de mayor complejidad cognitiva.
- Textualización: organizar y transformar ideas escribiendo el texto.
- Revisión: analizar lo que ya se ha planificado y escrito.

4.3.1.4. Relación de la conciencia fonológica y el lenguaje escrito

Para llevar a cabo el objetivo de nuestro trabajo, resulta imprescindible plasmar la relación que existe entre la conciencia fonológica y el lenguaje escrito. Para ello expondremos a continuación las ideas de algunos autores ordenados cronológicamente.

Calero y Pérez (1993) analizan varios enfoques de diferentes autores:

- Lundberg y Bradley y Bryant plantean una relación unidireccional de causalidad entre análisis segmental del habla y rendimiento en lectoescritura.
- El grupo de Bruselas, por otro lado, afirma que “la lectura y el conocimiento segmental del lenguaje oral se desarrollan conjuntamente a través de procesos de múltiples influencias recíprocas.” (p. 44) Es decir, argumentan que la conciencia fonológica influye en el desarrollo del lenguaje escrito, y éste lo hace sobre la conciencia fonológica de una manera recíproca.

Estos autores concluyen con que hay que desarrollar el lenguaje a nivel comprensivo y expresivo, favoreciendo el desarrollo de la conciencia fonológica.

Signorini (1998), haciendo referencia a Perfetti (1991), sintetiza la relación entre la conciencia fonológica y la lectura, y explica que “un conocimiento explícito mínimo sobre los segmentos del habla sería necesario para el progreso en lectura. Sin embargo, es el contacto con el lenguaje escrito el que permite al niño analizar las palabras y manipular los segmentos sonoros.” (p. 7)

Bravo (2002) afirma que el nivel de aprendizaje inicial de la lectura está determinado principalmente por el desarrollo fonológico, “el cual constituye el nivel de desarrollo más próximo para aprender a identificar los componentes del lenguaje escrito.”

Palacios (2008) explica que la conciencia fonológica tiene un papel importante para asegurar el acercamiento a la lectura y a su riqueza, y puesto que la relación fonema-grafema de lo escrito es esencial para la lectura, la conciencia silábica influye en la decodificación de los significados del texto, y con ello influye en la comprensión lectora.

4.3.1.5. El papel del maestro

En este apartado trataremos que explicitar, basándonos en los estudios de diferentes autores, el papel que posee el maestro en relación al desarrollo de la conciencia fonológica y el lenguaje escrito.

Hernández (2009) refleja que actualmente, la institución escolar trabaja contenidos lingüísticos cada vez a edades más tempranas. Esto, unido a otras variables de carácter ambiental, produce variaciones en la evolución del lenguaje oral del alumnado. En los centros escolares está la figura del maestro de Audición y Lenguaje, que puede “asesorar al profesorado en orientaciones que potencien ciertos aspectos del lenguaje, beneficiosos para el habla, el lenguaje y la comunicación del niño.” (p. 1)

Haciendo referencia a esto, Sánchez (2010) afirma que la no-obligatoriedad del aprendizaje de la lectura y escritura “no puede llevarnos al error de prohibirlo, frenar su aprendizaje o el interés por él que, de manera espontánea, surge en nuestros alumnos.” (p. 69)

Hernández (2009) también hace referencia a que cuando los niños empiezan el colegio, los maestros de Educación Infantil desconocen el punto de partida de sus alumnos. Por ello la escuela posee un ambiente que favorece las interrelaciones sociales y un óptimo desarrollo madurativo, y argumenta lo siguiente:

En el desarrollo del lenguaje confluyen una serie de variables no del todo controlables que marcarán en el niño la existencia o no de un desarrollo normalizado o por el contrario la existencia de determinadas alteraciones a nivel de lenguaje, comunicación y/o habla. (p.1)

Por este motivo, Bravo (2002) expone que el profesor interviene en el aprendizaje de la lectura, ya que influye en el nivel de conciencia fonológica oral y en la interacción de los componentes escuchados de las palabras con el lenguaje escrito.

Por otro lado, Rubén (2012) explica que “utilizar los fonemas en la producción y percepción del habla, no necesariamente implica que puedan hacerse conscientes y ser manipulados con facilidad; es decir, la habilidad para manipular los fonemas debe ser

objeto de enseñanza explícita.” (p. 14-15), de ahí la importancia del papel del maestro en el desarrollo de la conciencia fonológica y en principio alfabético de sus alumnos.

4.3.2. Desarrollo de la conciencia fonológica

Bravo (2002) argumenta que “los procesos que conforman la conciencia fonológica tienen diferentes grados de complejidad psicolingüística.” Primeramente aparece la sensibilidad a los fonemas del lenguaje oral y, posteriormente, aparece la habilidad para segmentar palabras oralmente. De esta manera, propone una secuencia pedagógica para desarrollar la conciencia fonológica teniendo como objetivo enseñar a leer:

- Entrenar la conciencia fonológica a nivel del fonema: ritmo, segmentación, categorización de sonidos e identificación. Esto implicará, junto con los métodos de enseñanza, el dominio de los fonemas que forman el lenguaje escrito.
- Trabajo en el aislamiento de fonemas. “La enseñanza de los fonemas hace que los niños tomen mayor conciencia de que las palabras escritas están estructuradas cognitivamente en segmentos correspondientes al lenguaje oral y por esta vía se pueden decodificar.”
- Trabajar la representación de la estructura interna de las sílabas (segmentarlas y ordenar los fonemas).

Por su parte, Defior (1996) explica algunas sugerencias para desarrollar las habilidades fonológicas, y éstas son las siguientes:

- No utilizar un vocabulario técnico (sílabas, fonemas...)
- Realizar los tipos de tareas en función de su dificultad y teniendo en cuenta la edad de los niños.
- Aumentar la dificultad de las tareas progresivamente
- Utilizar correcciones de retroalimentación inmediatas
- La utilización de materiales de apoyo (láminas, fichas, letras...) facilita la realización de la tarea. Estos apoyos se suprimirán a medida que los niños vayan dominando la tarea.

- Para motivar a los niños y mantener su atención, es necesaria la utilización de recursos lúdicos.

4.3.3. Conciencia fonológica en el currículum de Educación Infantil

Resulta necesario enmarcar la conciencia fonológica en el marco legislativo vigente. Para ello nos basaremos en el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículum del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

La primera relación que encontramos se sitúa dentro de los objetivos generales de la etapa de Educación Infantil, y es el siguiente: g) “Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.”

Aunque en este objetivo no se mencione la conciencia fonológica, sí se hace referencia al lenguaje escrito y, como hemos visto en el apartado 4.3.1.4., la conciencia fonológica es un elemento que interviene en el desarrollo del lenguaje escrito.

Este objetivo se desarrolla de una forma más concreta en el tercer área de conocimiento que establece el Decreto 122/2007: Lenguajes: comunicación y representación. Dentro de los objetivos de este área, se encuentra implícito en los que exponemos a continuación:

6. “Iniciarse en la lectura comprensiva de palabras y textos sencillos y motivadores, utilizando una entonación y ritmo adecuados. Descubrir la funcionalidad del texto escrito.”

Para poder llegar a la lectura comprensiva, el primer paso es la descodificación del código, es decir, reconocer las palabras dentro de las frases, y éstas dentro del texto para llegar a comprender el significado. Como ya hemos mencionado antes, para ello es necesaria la conciencia fonológica.

7. “Identificar las palabras dentro de la frase y discriminar auditiva y visualmente los fonemas de una palabra, en mayúscula y en minúscula.”

Este objetivo es el que más se relaciona de una manera más explícita, aunque sin nombrar el tecnicismo de conciencia fonológica. Se relaciona con la manipulación y segmentación de los fonemas y con la relación grafema-fonema, es decir, con el principio alfabético que ya hemos visto en el apartado 4.1.3.

8. “Iniciarse en la escritura de palabras o frases significativas aplicando una correcta dirección en el trazo y posición adecuada al escribir.”

De la misma manera que la conciencia fonológica influye en la lectura, también lo hace en la escritura, por lo que implícitamente, este objetivo se puede relacionar con la misma.

Haciendo alusión a los contenidos de éste área, dentro del bloque 1 (Lenguaje verbal), se encuentra un apartado (1.2.) denominado Aproximación a la lengua escrita, y dentro de éste se encuentra otra subdivisión: 1.2.1.Desarrollo del aprendizaje de la escritura y la lectura. Éste último apartado es en el que podemos establecer una relación más directa, y se plasma en los siguientes puntos:

- Iniciación a la lectura y la escritura a través de sus nombres, objetos, palabras y frases usuales y significativas.
- Interés y disposición para el uso de algunas convenciones del sistema de la lengua escrita, como dirección de la escritura, linealidad, orientación y organización del espacio, y posición correcta al escribir.
- Producción de diferentes mensajes con sus palabras preferidas y representación gráfica de los fonemas que las componen.
- Estructura fonémica del habla: segmentación en palabras, sílabas y fonemas. Correspondencia fonema-grafía, identificación de letras vocales y consonantes, mayúsculas y minúsculas.

Se puede observar la estrecha relación que existe entre estos contenidos y la conciencia fonológica. Como ya hemos comentado anteriormente, ésta se relaciona con la lectura y la escritura, y en el último punto se explicita más lo relativo a la conciencia fonológica: identificación y segmentación de las unidades que componen la lengua oral (palabras, sílabas y fonemas) y relación grafema- fonema, es decir, las bases del principio alfabético.

Con este apartado finalizamos nuestro marco teórico para pasar a explicar y detallar el estudio de caso que hemos llevado a cabo basándonos en él.

5. METODOLOGÍA DE ESTE ESTUDIO DE CASO

Para enmarcar este bloque resulta necesaria la explicación del estudio de caso, que es un tipo de investigación cualitativa del que “se espera que abarque la complejidad de un caso particular” (Stake, 1998, p. 11).

Stake (1998) explica que se estudia un caso cuando éste presenta interés especial. Para ello se parte del estudio de la particularidad y complejidad del mismo, para llegar a comprenderlo en circunstancias específicas. Este autor afirma que el objetivo del estudio de caso es comprender el caso en sí mismo, no generalizarlo para entender otros casos.

Este estudio de caso pretende comprobar si el desarrollo de la conciencia fonológica que presenta un niño guarda relación con su conocimiento de la lengua escrita en un momento determinado del proceso de aprendizaje de ésta.

5.1. CONTEXTO

Nuestro estudio de caso se realizó en un colegio concertado situado en la capital de Segovia, centro en el que la autora de este TFG realizaba las prácticas de la carrera (*Prácticum II*). La maestra tutora del aula en la que se llevó a cabo no puso ningún tipo de problemas para realizar las pruebas necesarias y dejó total libertad para su realización.

El aula en la que se desarrolla el estudio de caso es un aula del 2º curso del segundo ciclo de Educación Infantil (4-5 años), está compuesta por 25 alumnos, 14 niños y 11 niñas, y es una clase bastante equilibrada en cuanto al nivel cognitivo, social, afectivo y motor de los niños.

La muestra escogida para realizar el trabajo consta de 10 alumnos seleccionados teniendo en cuenta el nivel de lenguaje escrito que poseen, tratando que dicha muestra fuera lo más heterogénea posible. En el momento de realización de las actividades, la edad en meses de la muestra seleccionada es la siguiente:

| NIÑO | EDAD (en meses) |
|-------------|------------------------|
| Niño A | 63 meses |
| Niño B | 59 meses |
| Niño C | 57 meses |
| Niño D | 59 meses |
| Niño E | 56 meses |
| Niño F | 62 meses |
| Niño G | 59 meses |
| Niño H | 52 meses |
| Niño I | 53 meses |
| Niño J | 62 meses |

En la realización del posterior estudio de caso que llevaremos a cabo en nuestro trabajo, consideramos esencial exponer el método de lengua escrita que se utiliza en el centro.

Para desarrollar en los alumnos el lenguaje escrito, en el centro se basan en un método de enseñanza mixto (ver apartado 4.3.1.1. *Métodos de enseñanza del lenguaje escrito*). Por un lado utilizan un método sintético fonético que se basa en la enseñanza de los fonemas, y por otro lado, un método analítico que se basa en los bits de inteligencia.

5.2.FASES DE ESTE ESTUDIO DE CASO

Para llevar a cabo este estudio de caso, las fases seguidas, que se explicarán en los siguientes apartados, son las siguientes:

- 1) Diseño de las actividades de conciencia fonológica
- 2) Realización en el aula de las actividades de conciencia fonológica

- 3) Diseño de actividades de escritura
- 4) Realización en el aula de las actividades de escritura
- 5) Análisis de los resultados obtenidos
- 6) Comparación de los resultados de conciencia fonológica (fase 2) y de escritura (fase 4).

5.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Con el objetivo de vincular nuestra investigación con el marco teórico, retomamos lo expuesto en el apartado “4.1.2. Niveles de la conciencia fonológica”. Por ello plasmamos a continuación ideas de diferentes autores para concluir con las actividades que se han elaborado.

Domínguez y Clemente (1993) clasifican los niveles de la conciencia fonológica en función de la dificultad de las tareas, y las dividen en rima, sílaba y fonemas. En cuanto a la secuenciación de las tareas, estas autoras afirman que “de la más fácil a la más compleja, sería: rima, identificación, adición y omisión.” (p. 174)

Por otro lado, a la hora de identificar fonemas, es más fácil al principio de la palabra que al final, mientras que en las tareas de adición y omisión, es más sencillo cuando están al final que cuando están al principio.

Calero y Pérez (1993) plantean que hay que elaborar actividades para desarrollar en los niños habilidades cognitivas de las unidades fundamentales del habla: palabras, sílabas y fonemas, siendo éste el orden que siguen. Argumentan que “las palabras y las sílabas son más directamente perceptibles que los fonemas, y, de este modo, más fáciles de trabajar en una etapa inicial.” (p. 50). Estos autores, haciendo referencia a Stanovich (1984), argumentan que lo más fácil para los niños son las tareas de rimas, después la unión de fonemas, y la más difícil la supresión de un fonema.

Por último, es necesario recalcar los niveles que explica Defior (1996), que divide la conciencia fonológica en conciencia léxica, silábica y fonémica.

Basándonos en las referencias de todos estos autores y en los niveles que ellos distinguen, hemos elaborado, por un lado, actividades de conciencia fonológica atendiendo a los niveles de Defior (1996) y Domínguez y Clemente (1993), y por otro lado, actividades de escritura, para posteriormente pasar a analizar la posible relación entre ambas.

A continuación, explicitamos el orden en el que se han llevado a cabo dichas actividades, realizando una explicación de las mismas.

Actividades de conciencia fonológica. Cabe destacar que antes de que el niño proceda a la realización de cada actividad, la maestra le explica en qué consiste con su correspondiente motivación, y le pone varios ejemplos para que pueda comprender mejor en qué consiste cada una de ellas. Parte de la motivación de las actividades estará basada en el “Duende Catapún”, un personaje ficticio que utiliza la maestra tutora y que nos ayuda a solventar la abstracción de las actividades que vamos a pedir al niño.

Estas actividades se realizan de forma oral, exagerando mucho los fonemas que se dicen a los niños, ya que como argumenta Hernández (2009) “en la realización de cualquier actividad, la recepción auditiva es el primer paso para llegar a la comprensión del lenguaje oral” (p.4). Estas actividades son las siguientes:

1º. Actividad de conteo de palabras. La maestra dice una frase al niño y éste debe decir el número de palabras que tiene. Esto se realiza con varias frases de diferente dificultad, debido a que unas frases tendrán más palabras y otras menos.

Para motivar a los niños, la maestra les dirá que el “Duende Catapún” le ha robado los números y no se acuerda de cómo se cuenta. De esta manera, el niño procederá a la realización de la actividad con el objetivo de ayudar a la maestra a contar las palabras de las frases.

2º. Actividad de conteo de sílabas. La maestra enseña una imagen al niño y éste tiene que decir lo que ve en ella (ANEXO 1). A partir de ahí, el alumno debe decir el número de sílabas que contiene la palabra. Se realizará con varias palabras de diferentes sílabas para que varíe la dificultad.

La motivación será la misma que en la actividad anterior, ayudando a la maestra a contar las sílabas de las diferentes palabras. Además, utilizaremos

el apoyo gráfico de las imágenes de las palabras establecidas para dotar a la actividad de un carácter más lúdico.

- 3°. Actividad de rimas. La maestra enseña al niño una pareja de imágenes y le pregunta lo que ve en ellas (ANEXO 2). A partir de ahí, el alumno debe decir a la maestra si las parejas de palabras riman o no.

Para motivar al alumno, la maestra le dirá que el “Duende Catapún” le ha taponado los oídos y no puede escuchar bien las terminaciones de las palabras, apoyándose también en el apoyo gráfico de las imágenes.

- 4°. Actividad de identificación de fonemas. La maestra enseña al alumno una imagen y él tiene que decir lo que aparece en ella (ANEXO 3). Posteriormente, la maestra pregunta al alumno qué sonido aparece en cada palabra. Los fonemas que le tiene que decir son aquellos que los niños han estudiado hasta el momento: /l/, /m/, /p/, /s/, /t/. Los niños deben juzgar si un sonido determinado se encuentra en determinadas palabras.

La motivación de esta actividad será igual que en la actividad anterior.

- 5°. Actividad de adición de fonemas. La maestra dice una parte de una palabra (pseudopalabra) al niño y le pregunta qué nueva palabra se forma al juntar un fonema. El niño debe decir la palabra que se forma al añadir el fonema indicado con la pseudopalabra. Los fonemas que tendrán que unir a la pseudopalabra estarán al principio o al final de la misma para variar la dificultad, y serán aquellos que han estudiado.

Para motivarle, la maestra dirá al alumno que el “Duende Catapún” le ha dormido la lengua y que no puede decir todas las palabras completas.

- 6°. Actividad de omisión de fonemas. La maestra enseña una imagen al niño y le pregunta qué ve en ella (ANEXO 4). A partir de la imagen, la maestra pregunta al niño qué queda si a esa palabra se le quita un fonema. Los fonemas que tendrán que quitar de cada palabra estarán al principio o al final de la misma para variar la dificultad, y serán aquellos que han estudiado.

Para motivar al niño, la maestra se apoyará en las imágenes y le dirá que el “Duende Catapún” le ha dormido la lengua y no puede separar los sonidos de las palabras.

Actividades de escritura. Antes de que el niño realice la actividad, la maestra le tiene que explicar en qué consiste. Para motivarle, la maestra le dirá que tiene que demostrar a “Pillo” (mascota del método que utilizan en lengua escrita) lo bien que sabe escribir solo. Las actividades de escritura que se van a realizar se detallan a continuación:

7°. Actividad de escritura de palabras. La maestra da al alumno una ficha que contiene cinco imágenes y, al lado de ellas, la pauta en la que siempre escriben (4 líneas equidistantes, pauta Montessori) (ANEXO 5). Las palabras que el niño tiene que escribir contienen todos los fonemas que han estudiado, excepto una palabra, que contiene grafías que no saben. La actividad cuenta con palabras con sílabas inversas y trabadas. Con esto se pretende ver la respuesta de los niños ante grafías que no saben y ante sílabas que son más complicadas para ellos.

8°. Actividad de escritura de frases. La maestra proporciona al alumno una ficha con la pauta de escritura y alguna imagen encima de ella relacionada con las frases que tienen que escribir (ANEXO 6). El niño tiene que escribir dos frases:

- Mi papá tiene una tele.
- El tulipán es rojo.

Igual que en la actividad anterior, también hay grafías que no han estudiado y sílabas más complicadas para ellos a la hora de escribir.

5.4.RECOGIDA DE DATOS

En este apartado trataremos de explicar cómo se han llevado a cabo las actividades anteriormente expuestas en el aula.

Todas las actividades se han realizado a los alumnos de manera individual, para evitar así que no puedan copiarse entre ellos y así poder obtener unos resultados más ajustados a lo que el niño sabe o no sabe, es decir, unos resultados más reales. Cabe señalar que las actividades se han realizado en días diferentes, siguiendo el orden ya establecido en el apartado anterior.

A continuación, trataremos de explicar cómo ha sido el desarrollo de las entrevistas de cada actividad y la manera en la que se han recogido las respuestas producidas por los niños.

1º. Actividad de conteo de palabras. Para recoger las respuestas de los niños, hemos elaborado una tabla en la que aparecen las frases que hay que decir al niño y un hueco para anotar las palabras que él dice (ANEXO 7). Es decir, si en la frase “me gustan los animales” el niño ha contado cuatro palabras, hemos escrito el número 4 al lado de la frase:

| FRASE | Nº PALABRAS |
|------------------------|--------------------|
| Me gustan los animales | 4 |

Antes de realizar la actividad se la hemos explicado a los niños y, para que la comprendieran mejor, les hemos puesto algunos ejemplos tratando de que contáramos las palabras juntos. Para que les fuera más fácil, se ha dado una palmada con cada palabra de la frase y ellos han hecho lo mismo.

Los ejemplos que hemos puesto a los alumnos se adaptaban a ellos mismos y a la situación: soy alto, tengo un peluche, mis zapatillas son blancas, voy a leer un cuento...

2º. Actividad de conteo de sílabas. Para recoger las respuestas de los niños hemos elaborado una tabla con el mismo formato que la de la actividad anterior (ANEXO 8), de tal manera que si el niño ha dicho que la palabra “paloma” tiene tres sílabas, se ha escrito el número 3 en la tabla.

| PALABRA | Nº SÍLABAS |
|----------------|-------------------|
| Paloma | 3 |

Igual que en la actividad anterior, antes de realizarla se la hemos explicado, ayudándonos con palmadas (una palmada para cada sílaba) y poniendo varios ejemplos.

Los ejemplos de esta actividad también se han adaptado a la situación de los niños en el momento de realización de la misma: silla, profesora, pintura...

3º. Actividad de rimas. Para recoger las respuestas de los niños, hemos elaborado una tabla con tres columnas: las parejas de palabras, si y no (ANEXO 9).

Cuando el niño ha dicho las palabras de las imágenes que le hemos enseñado, ha dicho si riman o no, de tal manera que si ha dicho que las palabras “botella/estrella” riman, he puesto una “X” en la casilla de “sí”, y si por el contrario ha dicho que no riman, he puesto la “X” en la casilla de “no”.

| PALABRAS | SÍ | NO |
|------------------|-----------|-----------|
| Botella/Estrella | X | |

Antes de que el niño lo hiciera solo, le hemos puesto varios ejemplos, haciéndole reflexionar sobre si el final de las palabras sonaba igual o diferente. Algunos de los ejemplos que les hemos puesto han sido: lila/pila, noche/coche, guitarra/cigarra...

4º. Actividad de identificación de fonemas. Para recoger las respuestas de los niños, hemos elaborado una tabla en la que aparece la palabra que tienen que analizar y los diferentes fonemas que han estudiado hasta el momento: /l/, /m/, /p/, /s/, /t/ (ANEXO 10)

Para realizar la actividad, hemos ido basándonos en las diferentes palabras, preguntando fonema por fonema. Es decir, he preguntado al alumno si la palabra “mesa” tiene el fonema /l/. Si me ha dicho que sí, he escrito “sí” en la casilla de ese fonema, y si me ha dicho que no, he escrito “no” en esa casilla. De esta manera le he ido preguntando si la palabra “mesa” tiene el fonema /m/, /p/, /s/ y /t/ y anotando la respuesta del niño.

| PALABRA | /l/ | /m/ | /p/ | /s/ | /t/ |
|----------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Mesa | NO | SÍ | NO | SÍ | NO |

Antes de realizar la actividad, les hemos puesto varios ejemplos con diferentes palabras y con los fonemas estudiados: paso, tomate, lima...

5º. Actividad de adición de fonemas. Las respuestas de los niños se han recogido en una tabla que hemos elaborado, en la que están la pseudopalabra y el fonema que tienen que unir, y una casilla vacía para anotar la respuesta de los niños (ANEXO 11). Los fonemas que han tenido que unir se encontraban al principio o al final de las pseudopalabras. Si estaba al principio, le hemos dicho: ¿Qué palabra se forma si unimos el sonido /m/ con /esa/?; y si estaba al final: ¿Qué palabra se forma si unimos /so/ con el sonido /l/?

| Fonema + pseudopalabra | PALABRA | Pseudopalabra + fonema | PALABRA |
|-------------------------------|----------------|-------------------------------|----------------|
| /m/+esa | mesa | So+/l/ | sol |

Antes de realizar la actividad al niño, se la hemos explicado y le hemos puesto varios ejemplos, con el fonema que tienen que unir al principio y al final: /l/ + /ila/, /p/ + /elota/, /com/ + /o/, /ol/ + /a/...

- 6°. Actividad de omisión de fonemas. Hemos elaborado una tabla para recoger las respuestas de los niños, y tiene el mismo formato que la de la actividad anterior (ANEXO 12), pero en lugar de unir el fonema, lo tienen que omitir. Si el fonema estaba al principio de la palabra, hemos dicho al niño: ¿Qué nos queda si a la palabra “pala” le quitamos el sonido /p/?; y si éste estaba al final hemos preguntado: ¿Qué nos queda si a la palabra “patas” le quitamos el sonido /s/?

| Palabra – fonema | Pseudopalabra | Palabra – fonema | Pseudopalabra |
|-------------------------|----------------------|-------------------------|----------------------|
| Pala-/p/ | /ala/ | Patas-/s/ | /pata/ |

Antes de que el niño realizara la actividad se la hemos explicado poniéndole varios ejemplos: malo - /m/, lío - /l/, sapo - /o/, tomate - /e/...

- 7°. Actividad de escritura de palabras. Hemos elaborado una ficha en la que hay cinco imágenes diferentes y la pauta en la que escriben los niños (ANEXO 5). Cuando se ha realizado la actividad al alumno, le hemos dado la ficha para que escribiera el nombre de la imagen que veía y, una vez acabado, hemos cogido la ficha y es lo que utilizaremos como registro de las respuestas de los niños.
- 8°. Actividad de escritura de frases. De la misma manera que en la actividad anterior, hemos elaborado una ficha con la pauta en la que escriben y algunas imágenes relacionadas con lo que tienen que escribir (ANEXO 6). A la hora de realizar la actividad con el niño, se le ha dado la ficha y le hemos dicho lo que tenía que escribir: “mi papá tiene una tele” y “el tulipán es rojo”. Posteriormente, hemos cogido la ficha y la utilizaremos como registro de las respuestas de los niños.

5.5.LOS DATOS

En este apartado expondremos la evaluación de las actividades que hemos llevado a cabo para poder comparar las actividades de conciencia fonológica y las de escritura, y proceder a analizarlo en el apartado siguiente.

Para realizar una tabla de evaluación en la que se pueda ver la posible relación existente entre la conciencia fonológica y la lengua escrita, hemos decidido realizar una tabla de evaluación por niño. Es decir, cada tabla de evaluación es de un niño diferente y en ella se plasman los resultados de todas las actividades que el alumno ha realizado.

La escala que hay en la tabla es:

| ESCALA | SIGNIFICADO |
|-------------------|---|
| SÍ | El niño es capaz de realizar de manera correcta lo que se pide en la actividad. |
| EN PROCESO | El niño está adquiriendo el objetivo de la actividad, pero aún no es capaz de realizarla correctamente o no todas sus respuestas se ajustan a lo que se pide. |
| NO | El niño no es capaz de realizar la actividad porque no la entiende o porque, entendiéndola, no tiene desarrolladas las habilidades necesarias para poder llevarla a cabo. |

En cada actividad se ha utilizado un baremo diferente en lo que respecta al número de aciertos o fallos, debido a que las diferencias en grado de dificultad y la propia estructura de la actividad hacen que no se puedan calificar de la misma manera. Por ello mismo, se expone a continuación una tabla con las actividades y los baremos que hemos utilizado en cada una de ellas para clasificar la respuesta en “sí”, “en proceso” o “no”.

| ACTIVIDADES | SÍ | EN PROCESO | NO |
|--------------------|-----------------|-------------------|------------------|
| Conteo de | Tiene 8, 9 ó 10 | Tiene 5, 6 ó 7 | Tiene menos de 5 |

| | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|
| palabras y conteo de sílabas | aciertos. | aciertos. | aciertos, no sabe hacerlo o lo realiza aleatoriamente. |
| Rimas | Tiene 8, 9 ó 10 aciertos. | Tiene 6 ó 7 aciertos. | Tiene menos de 6 aciertos, no sabe hacerlo o lo realiza aleatoriamente. |
| Identificación de fonemas | Tiene 4 fallos (10% del total) o menos. | Tiene entre 5 y 10 fallos | Tiene más de 10 fallos, no sabe hacerlo o lo realiza aleatoriamente. |
| Adición y omisión de fonemas | Tiene 8, 9 ó 10 aciertos. | Tiene 5, 6 ó 7 aciertos. | Tiene menos de 5 aciertos, no sabe hacerlo o lo realiza aleatoriamente. |
| Escritura de palabras y frases | Escribe prácticamente todas las grafías, se encuentra en el nivel de escritura alfabética. | Escribe solamente algunas grafías, se encuentra en el nivel de escritura silábica o silábica-alfabética. | No escribe las grafías, se encuentra en el nivel de escritura indiferenciada o diferenciada. |

En la actividad de rimas hay cinco parejas de palabras que riman y cinco que no, por lo que el baremo es más alto, y la actividad de identificación de fonemas posee 40 casillas, por lo que el baremo es mayor y se permite a los niños tener más errores.

A partir de esto, a continuación exponemos las tablas de evaluación de cada niño:

NIÑO A

| ACTIVIDAD | SÍ | EN PROCESO | NO |
|---|----|------------|----|
| Actividades de conciencia fonológica | | | |
| Conteo de palabras | | | X |

| | | | |
|---------------------------------|---|---|---|
| Conteo de sílabas | X | | |
| Rima | | X | |
| Identificación | X | | |
| Adición | | | X |
| Omisión | | | X |
| Actividades de escritura | | | |
| Escritura de palabras | X | | |
| Escritura de frases | | X | |

NIÑO B

| ACTIVIDAD | SÍ | EN PROCESO | NO |
|---|----|------------|----|
| Actividades de conciencia fonológica | | | |
| Conteo de palabras | | | X |
| Conteo de sílabas | X | | |
| Rima | X | | |
| Identificación | X | | |
| Adición | X | | |
| Omisión | X | | |
| Actividades de escritura | | | |
| Escritura de palabras | X | | |
| Escritura de frases | X | | |

NIÑO C

| ACTIVIDAD | SÍ | EN PROCESO | NO |
|---|----|------------|----|
| Actividades de conciencia fonológica | | | |
| Conteo de palabras | | | X |
| Conteo de sílabas | X | | |
| Rima | X | | |
| Identificación | X | | |
| Adición | | X | |
| Omisión | | | X |
| Actividades de escritura | | | |

| | | | |
|-----------------------|--|---|--|
| Escritura de palabras | | X | |
| Escritura de frases | | X | |

NIÑO D

| ACTIVIDAD | SÍ | EN PROCESO | NO |
|---|----|------------|----|
| Actividades de conciencia fonológica | | | |
| Conteo de palabras | | | X |
| Conteo de sílabas | X | | |
| Rima | X | | |
| Identificación | X | | |
| Adición | X | | |
| Omisión | | X | |
| Actividades de escritura | | | |
| Escritura de palabras | X | | |
| Escritura de frases | X | | |

NIÑO E

| ACTIVIDAD | SÍ | EN PROCESO | NO |
|---|----|------------|----|
| Actividades de conciencia fonológica | | | |
| Conteo de palabras | | | X |
| Conteo de sílabas | X | | |
| Rima | | | X |
| Identificación | X | | |
| Adición | | | X |
| Omisión | | | X |
| Actividades de escritura | | | |
| Escritura de palabras | | X | |
| Escritura de frases | | X | |

NIÑO F

| ACTIVIDAD | SÍ | EN PROCESO | NO |
|---|----|------------|----|
| Actividades de conciencia fonológica | | | |
| Conteo de palabras | | | X |

| | | | |
|---------------------------------|---|---|--|
| Conteo de sílabas | X | | |
| Rima | | X | |
| Identificación | X | | |
| Adición | X | | |
| Omisión | X | | |
| Actividades de escritura | | | |
| Escritura de palabras | X | | |
| Escritura de frases | X | | |

NIÑO G

| ACTIVIDAD | SÍ | EN PROCESO | NO |
|---|----|------------|----|
| Actividades de conciencia fonológica | | | |
| Conteo de palabras | | | X |
| Conteo de sílabas | X | | |
| Rima | X | | |
| Identificación | | X | |
| Adición | | | X |
| Omisión | | | X |
| Actividades de escritura | | | |
| Escritura de palabras | | X | |
| Escritura de frases | | X | |

NIÑO H

| ACTIVIDAD | SÍ | EN PROCESO | NO |
|---|----|------------|----|
| Actividades de conciencia fonológica | | | |
| Conteo de palabras | | | X |
| Conteo de sílabas | | | X |
| Rima | X | | |
| Identificación | | | X |
| Adición | | | X |
| Omisión | | | X |
| Actividades de escritura | | | |

| | | | |
|-----------------------|--|---|--|
| Escritura de palabras | | X | |
| Escritura de frases | | X | |

NIÑO I

| ACTIVIDAD | SÍ | EN PROCESO | NO |
|---|----|------------|----|
| Actividades de conciencia fonológica | | | |
| Conteo de palabras | | | X |
| Conteo de sílabas | | | X |
| Rima | | | X |
| Identificación | X | | |
| Adición | | | X |
| Omisión | | | X |
| Actividades de escritura | | | |
| Escritura de palabras | | X | |
| Escritura de frases | | X | |

NIÑO J

| ACTIVIDAD | SÍ | EN PROCESO | NO |
|---|----|------------|----|
| Actividades de conciencia fonológica | | | |
| Conteo de palabras | | | X |
| Conteo de sílabas | X | | |
| Rima | X | | |
| Identificación | X | | |
| Adición | | X | |
| Omisión | | | X |
| Actividades de escritura | | | |
| Escritura de palabras | X | | |
| Escritura de frases | X | | |

Tras haber plasmado todos estos resultados, pasaremos a analizarlos en el apartado siguiente.

5.6. ANÁLISIS DE DATOS

Para poder comenzar con el análisis de los datos recogidos, resulta necesario enmarcarlo teóricamente.

En este apartado, se exponen unas tablas de cada niño en las que se analizan las actividades de conciencia fonológica, las de escritura, y la conclusión final de la relación existente entre ellas.

Para analizar las actividades de conciencia fonológica nos hemos basado en el nivel de dificultad que exponen Domínguez y Clemente (1993) y Defior (1996) (ver apartado 5.3. *Instrumentos de recogida de datos*); para analizar la etapa de escritura en la que se encuentran los niños, en Ferreiro y Teberosky (1979) (ver apartado 4.3.1.3. *Etapas de la escritura*); y para establecer la relación que existe entre ellas, en Calero y Pérez (1993), Signorini (1998), Bravo (2002) y Palacios (2008) (ver apartado 4.3.1.4. *Relación de la conciencia fonológica y el lenguaje escrito*).

Al analizar los resultados expuestos hemos tenido en cuenta la siguiente idea de Defior (1996): “existen grandes diferencias en las demandas cognitivas que plantean las diversas tareas fonológicas y, por lo tanto, también en la dificultad que conllevan para su realización.” (p. 56)

Antes de comenzar con el análisis, hemos de recalcar que ninguno de los 10 niños ha conseguido realizar con éxito la actividad del conteo de palabras, por lo que se elimina del posterior análisis. Ante esto, podemos decir que esto parece contradictorio con los niveles que establece Defior (1996), puesto que ella argumenta que éste es el nivel más fácil.

NIÑO A

| ACTIVIDADES | OBSERVACIONES |
|----------------|---|
| Actividades de | Presenta mucha variedad en los resultados, ya que algunas tareas las realiza muy bien, otras está en proceso y otras no sabe. El nivel de dificultad de la realización de las actividades no se corresponde |

| | |
|---------------------------------|--|
| conciencia fonológica | con el que defienden los autores, puesto que las que más difíciles le resultan son las de conteo de palabras, adición y omisión; seguidas de rima y finalizando con el conteo de sílabas e identificación. |
| Actividades de escritura | En la escritura de palabras, el niño se encuentra en el nivel alfabético, mientras que en las frases está en la fase silábico-alfabética y no segmenta las palabras. |
| Conclusión | Los resultados obtenidos, a pesar de que son muy variados, nos hacen establecer que la conciencia fonológica (CF a partir de ahora) influye en el lenguaje escrito (LE a partir de ahora), puesto que el niño la pone en práctica a la hora de escribir. |

NIÑO B

| ACTIVIDADES | OBSERVACIONES |
|---|---|
| Actividades de conciencia fonológica | Todas las actividades realizadas las ha hecho correctamente, demostrando así un nivel de conciencia fonológica elevado. |
| Actividades de escritura | Ha realizado correctamente ambas pruebas, demostrando que se encuentra en la etapa alfabética de la escritura y que es capaz de segmentar las palabras de la frase. |
| Conclusión | Con estos resultados, podemos afirmar que la CF y el LE poseen una relación recíproca, y que ambos influyen en el desarrollo del otro aspecto. |

NIÑO C

| ACTIVIDADES | OBSERVACIONES |
|---|---|
| Actividades de conciencia fonológica | Las actividades de conteo de sílabas, rima e identificación las ha realizado correctamente, siendo la de adición la que está en proceso y la de omisión la que no es capaz de realizarla. Esto corrobora los niveles de dificultad establecidos por los diferentes autores. Por otro lado, en la actividad de adición ha sido capaz de realizarlo cuando el fonema se encontraba al principio de la palabra pero no cuando estaba al final, lo que no coincide con lo |

| | |
|---------------------------------|---|
| | que establecen los autores. |
| Actividades de escritura | En ambas actividades el niño presenta una escritura silábica-alfabética en la mayoría de sus producciones, aunque en algunas es completamente silábica. En las frases no segmenta las palabras. |
| Conclusión | A partir de estos resultados, podemos concluir que la CF influye en el LE, debido a que el niño muestra más nivel de CF que de LE. |

NIÑO D

| ACTIVIDADES | OBSERVACIONES |
|---|---|
| Actividades de conciencia fonológica | Este alumno muestra un buen nivel de CF, siendo la actividad de omisión la única que está en proceso de adquirir, siendo sólo los fonemas de final de palabra los que no es capaz de omitir. Por este motivo, afirmamos que esto último no se corresponde con lo que argumentan los autores, pero sí coinciden los niveles de dificultad de las tareas de CF. |
| Actividades de escritura | En niño se encuentra en el nivel alfabético de escritura, y ambas actividades las realiza adecuadamente, aunque no segmenta correctamente las palabras de las frases. |
| Conclusión | En este caso, la CF y el LE tienen una influencia recíproca. |

NIÑO E

| ACTIVIDADES | OBSERVACIONES |
|---|---|
| Actividades de conciencia fonológica | El niño muestra variedad en las producciones de estas actividades, no coincidiendo con los niveles que afirman los autores. Las actividades que más fáciles le resultan son las de conteo de sílabas e identificación, mientras que las más difíciles las de rima, adición y omisión. |
| Actividades de escritura | En ambas actividades demuestra que se encuentra en la etapa silábico-alfabética, y no segmenta las palabras. |
| Conclusión | Consideramos que la CF influye en el LE, puesto que, aunque la diferencia no sea muy notable, posee algo más de nivel de CF que de LE. |

NIÑO F

| ACTIVIDADES | OBSERVACIONES |
|---|--|
| Actividades de conciencia fonológica | El alumno presenta un buen nivel de CF, pese a que presente fallos en la actividad de rima, lo que hace que no coincida con los niveles de dificultad de las tareas que presentan los autores. |
| Actividades de escritura | El niño muestra mucha fluidez en la escritura aunque no segmenta adecuadamente, lo que le sitúa en el nivel alfabético. |
| Conclusión | Estos datos nos permiten concluir que la CF y el LE presentan una relación de reciprocidad. |

NIÑO G

| ACTIVIDADES | OBSERVACIONES |
|---|---|
| Actividades de conciencia fonológica | Los datos recogidos confirman la secuencia de niveles de dificultad en las tareas establecida, ya que las actividades que mejor hace son las de conteo de sílabas y rima, seguido por la de identificación y finalizando con las de adición y omisión, que no es capaz de realizar. |
| Actividades de escritura | En ambas actividades presenta una escritura silábica, pero realiza mejor la escritura de palabras que la de frases porque escribe mayor número de grafías correctas y porque no segmenta las palabras. |
| Conclusión | En este caso, el alumno posee algo más de nivel de CF que de LE, por lo que concluimos con que la CF influye en el LE. |

NIÑO H

| ACTIVIDADES | OBSERVACIONES |
|---|---|
| Actividades de conciencia fonológica | Este alumno no entiende la mayoría de las actividades, por lo que las dice aleatoriamente o dice que no sabe hacerlas. La única que realiza correctamente es la de rima, que coincide con el nivel más fácil (dentro de las actividades de fonemas), por lo que tiene relación con lo que argumentan los autores. |

| | |
|---------------------------------|---|
| Actividades de escritura | Posee una escritura completamente silábica en ambas actividades y no segmenta las palabras en la frase. |
| Conclusión | La poca CF que posee la utiliza para llevar a cabo su escritura silábica, por lo que concluimos con que la CF influye en el LE. |

NIÑO I

| ACTIVIDADES | OBSERVACIONES |
|---|--|
| Actividades de conciencia fonológica | El niño entiende las actividades propuestas, pero sólo es capaz de llevar a cabo la actividad de identificación de fonemas. Con esto podemos decir que no se corresponde con los niveles propuestos por los autores. |
| Actividades de escritura | El alumno demuestra una escritura silábica en ambas actividades y no segmenta las palabras de las frases. |
| Conclusión | Igual que en el caso anterior, la poca CF que posee la utiliza para llevar a cabo su escritura silábica, lo que hace que concluyamos con que la CF influye en el LE. |

NIÑO J

| ACTIVIDADES | OBSERVACIONES |
|---|--|
| Actividades de conciencia fonológica | El niño corrobora los niveles de dificultad que establecen los autores, puesto que las actividades que mejor realiza son las de conteo de sílabas, rima e identificación, seguido por la de adición y finalizando con la de omisión, que no es capaz de hacerla. En la actividad de omisión el niño omite la sílaba que contiene el fonema, no el fonema solo. |
| Actividades de escritura | El niño escribe perfectamente ambas actividades mostrando una escritura alfabética, aunque no segmenta las palabras de la frase adecuadamente. |
| Conclusión | A través de los datos que hemos obtenido, concluimos con que la CF influye en el LE, puesto que el nivel de CF que posee lo utiliza para escribir. |

Para finalizar este apartado y basándonos en las tablas expuestas anteriormente, establecemos las siguientes conclusiones:

- **Actividades de conciencia fonológica:** 6 niños de la muestra corroboran los niveles de dificultad de las tareas que exponen Domínguez y Clemente (1993) y Defior (1996), mientras que en 4 niños no coincide, por lo menos en estas tareas. Con esto no podemos corroborar ni refutar los niveles expuestos por dichos autores, puesto que no son datos relevantes que nos permitan llegar a una conclusión verdadera.
- **Actividades de escritura:** basándonos en Ferreiro y Teberosky (1979), afirmamos que 4 alumnos se encuentran en la etapa alfabética, 3 en la alfabético-silábica y 3 en la silábica. Solamente un alumno es capaz de segmentar las palabras de la frase, 3 no segmentan adecuadamente, y 6 no son capaces de ello.
- **Conclusión:** relacionando la CF y el LE, nos encontramos con 3 alumnos que presentan una influencia recíproca y 7 alumnos en los que la CF influye en el desarrollo del LE, es decir, poseen más nivel de CF que de LE, lo que hace que utilicen la CF para escribir.

Haciendo referencia a nuestro marco teórico, los autores que argumentan que CF y LE poseen una influencia recíproca son únicamente El grupo de Bruselas (citado por Calero y Pérez, 1993), mientras que los que explican que la CF influye en el desarrollo del LE son Lundberg, Bradley y Bryant (citado por Calero y Pérez, 1993), Signorini (1998), Bravo (2002) y Palacios (2008). Con estas ideas de los diferentes autores y los datos recogidos con las diferentes actividades, podemos confirmar que, en un 70% de los casos, la CF influye en el desarrollo del LE, mientras que en un 30%, esa relación es de reciprocidad.

6. CONCLUSIONES, APORTACIONES Y LIMITACIONES

Después de haber indagado en la relación entre la conciencia fonológica y la lengua escrita, en este apartado expondremos las conclusiones, aportaciones y limitaciones que de ellas se derivan.

En cuanto a las conclusiones generales, consideramos importante haber abordado un tema de máxima actualidad en la enseñanza de la lengua escrita, cuestión de debate actual según Domínguez y Barrio (1997). Hemos podido comprobar que el tema se ha ido investigando a lo largo de los años sin llegar a conclusiones definitivas, debido a que la información existente nos proporciona y argumenta diversas perspectivas y puntos de vista.

Tras finalizar el trabajo, nos damos aún más cuenta de la importancia de trabajar la conciencia fonológica en Educación Infantil. Hemos podido comprobar que ésta influye en el desarrollo del lenguaje escrito de los alumnos, aspecto que se menciona en la legislación vigente que, aunque no sea obligatorio desarrollarlo en Educación Infantil, es un reto para el maestro en particular y para la sociedad en general.

Además, consideramos que este trabajo es útil para la práctica docente, ya que permite conocer los beneficios de desarrollar la conciencia fonológica y sus implicaciones y, a partir de ello, se pueden elaborar recursos para sacarla el mayor partido y conseguir el fin que el docente se proponga.

Por otro lado, la realización de este TFG nos ha permitido cumplir los objetivos y competencias expuestas al principio del mismo. Hemos sido capaces de diseñar y llevar a la práctica un estudio de caso diseñado específicamente para este trabajo, que nos ha permitido comprobar la relación entre la conciencia fonológica y el desarrollo del lenguaje escrito. Hemos sido capaces de diseñar un instrumento de observación y registro de datos y de vincularlo con marcos teóricos avalados por estudios muy serios en Educación Infantil.

Haciendo referencia a las limitaciones que hemos tenido a la hora de llevar a cabo el TFG, podemos destacar algunas relacionadas con el estudio de caso:

- Las pruebas que hemos realizado no son pruebas estandarizadas, por lo que los resultados que obtenemos no están comprobados científicamente y no son

100% seguros. Se puede decir que sólo están comprobados con la muestra que nosotros hemos utilizado.

- Creemos que el estudio de caso hubiera tenido mejores resultado si se hubiera podido llevar a cabo en un aula de 3º de Educación Infantil (5-6 años) en lugar de en uno de 2º. Algunas de las actividades planteadas eran algo difíciles para los alumnos, debido a que no las entendían, y además creemos que los niños de un curso superior hubieran tenido más nivel de conciencia fonológica y de lenguaje escrito, por lo que se hubiera podido comprobar mejor la influencia de la conciencia fonológica en el lenguaje escrito.
- La muestra de los alumnos ha sido de un número de niños muy reducido, por lo que los resultados obtenidos, como ya hemos dicho anteriormente, no son una verdad absoluta. No podemos comprobar científicamente los datos que hemos obtenido con las teorías expuestas por los autores a los que hemos hecho referencia. Por este motivo, consideramos que hubiera sido más adecuado realizar un estudio de caso de carácter transversal, para poder obtener más datos y que los resultados fueran más relevantes.

Por último, para finalizar con este trabajo, hemos de decir que no queremos que la simple lectura del mismo sirva para exponer las teorías de unos autores importantes en el ámbito de la *Didáctica de la Lengua* y la realización de un estudio de caso que nos permitan conseguir los objetivos y competencias expuestas; sino que el objetivo fundamental es provocar una crítica constructiva en el docente sobre el método de enseñanza del lenguaje escrito que utiliza, y de esta manera potencie todas las capacidades de sus alumnos.

Para terminar, quiero expresar la satisfacción personal que me ha supuesto la realización de este trabajo, ya que el tema seleccionado me inquietaba personalmente y quería aprender más sobre ello para poder aplicarlo en un futuro profesional.

7. LISTA DE REFERENCIAS

- Bravo Valdivieso, B. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos*, 28, 165-177.
- Calero, A. y Pérez, R. (1993). Segmentación del habla y adquisición de la lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 41-53.
- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y aprendizaje*, 73, 49-63
- Díez de Ulzurrun Pausas, A. (2007). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. (Vol. I) Barcelona: Graó.
- Domínguez Chillón, G. y Barrio Valencia, J.L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.
- Domínguez, A.B. y Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 171-181.
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó
- Hernández Rodríguez, V. (2009). ¿Cómo desarrollar en el niño de 3 años la conciencia fonológica en el aula de infantil? *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-9.

La conciencia fonológica: cómo trabajarla con su hijo.
http://www.psicologoescolar.com/PROBLEMAS_MAS_FRECUENTES/LECTOESCRITURA/conciencia_fonologica.htm (Consulta: 26 de abril de 2013)

Palacios Díaz, R. (2008). *Conciencia fonológica y lectura.*
http://www.xing.com/net/ne_maestrosprofesoresypedago/pedagogia-133416/conciencia-fonologica-y-lectura-10019017/10019017/#10019017
(Consulta: 27 de abril de 2013)

Rubén Lorenzo, J. (2012). *Principio alfabético y aprendizaje de la lectura.*
<http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/ffyh/739/Principio%20alfab%C3%A9tico%20y%20aprendizaje%20de%20la%20lectura.pdf?sequence=1> (Consulta: 12 de junio de 2013)

Sánchez Izquierdo, M.A. (2010). Iniciación a la lectoescritura en Educación Infantil. *Autodidacta*, 1(2), 66-78.

Signorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y Vida*, 3, 1-10.

Stake. R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

8. ANEXOS

ANEXO 1. Imágenes de la actividad conteo de sílabas

ANEXO 2. Imágenes de la actividad de rimas

ANEXO 3. Imágenes de la actividad de identificación

ANEXO 4. Imágenes de la actividad de omisión

ANEXO 5. Actividad de escritura de palabras

ANEXO 6. Actividad de escritura de frase

ANEXO 7. Recogida de datos: conteo de palabras

ANEXO 8. Recogida de datos: conteo de sílabas

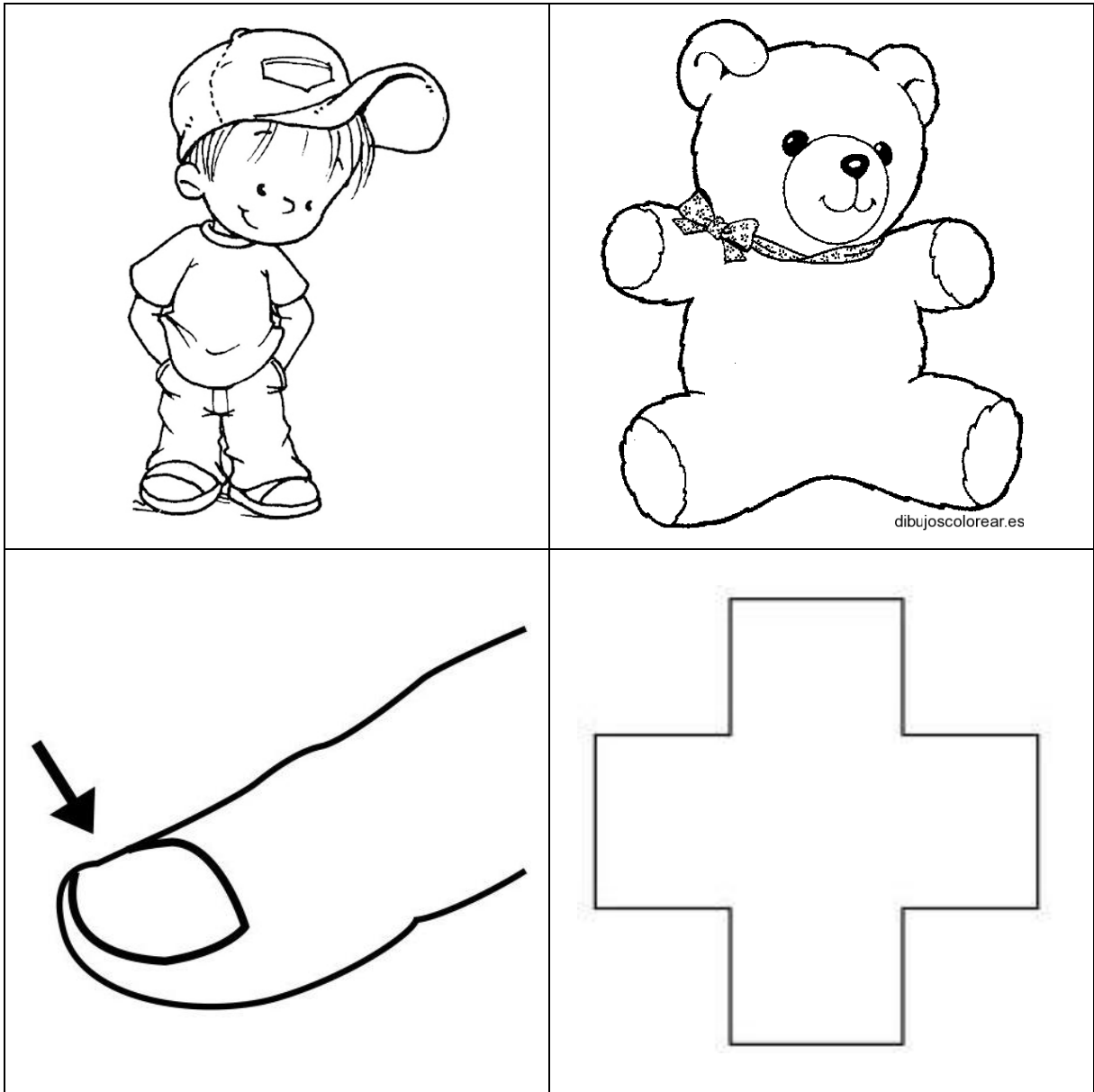
ANEXO 9. Recogida de datos: rimas

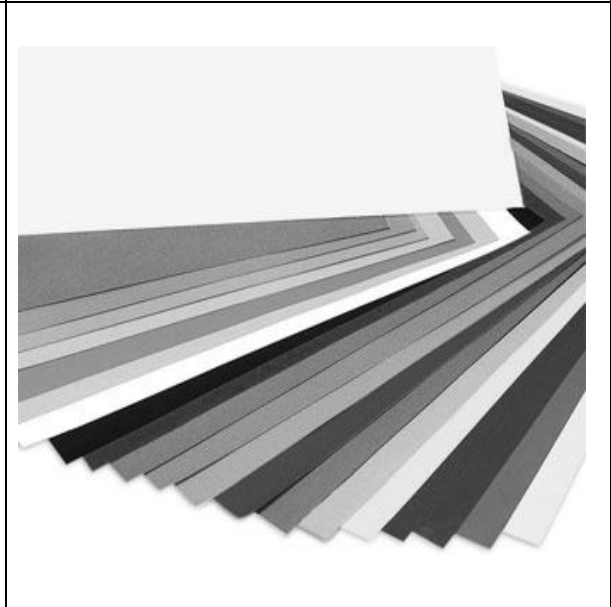
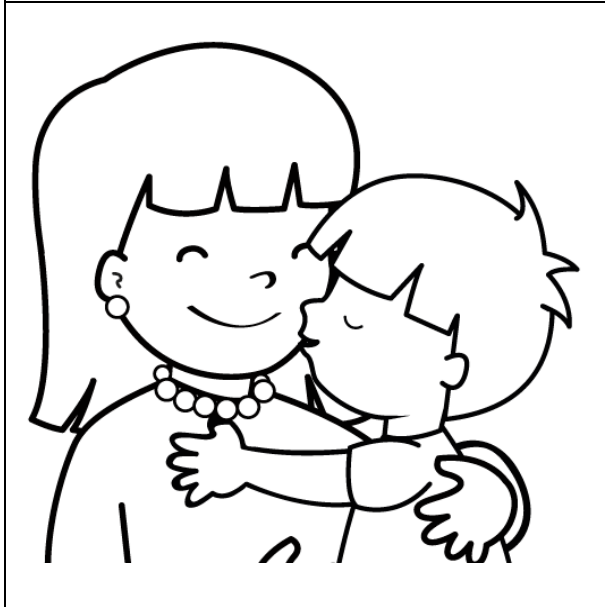
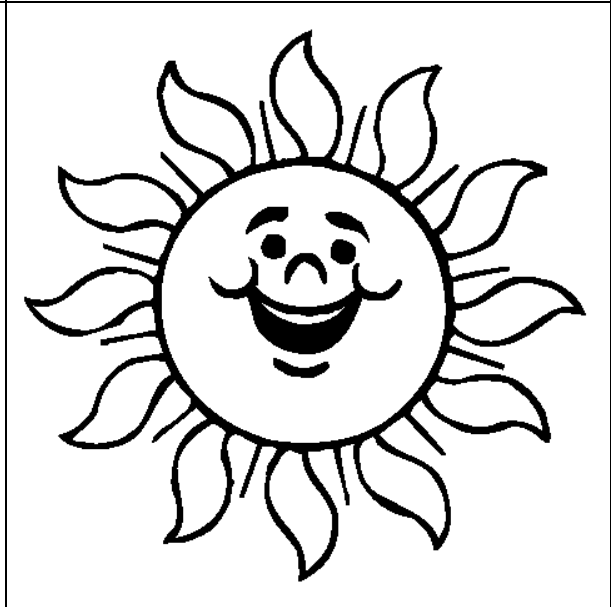
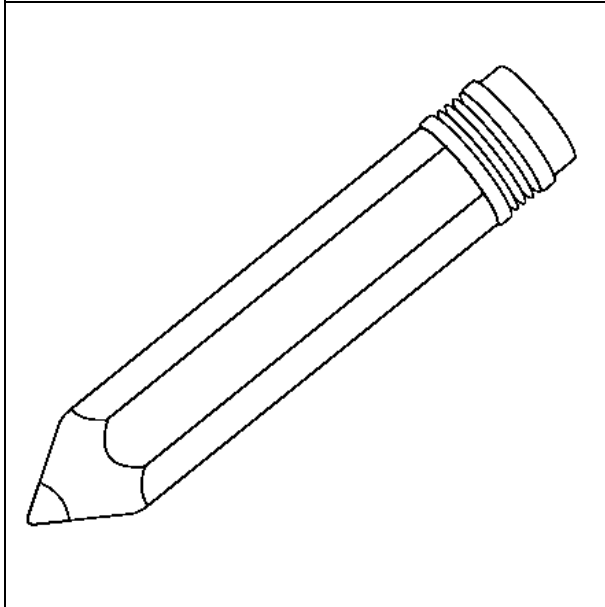
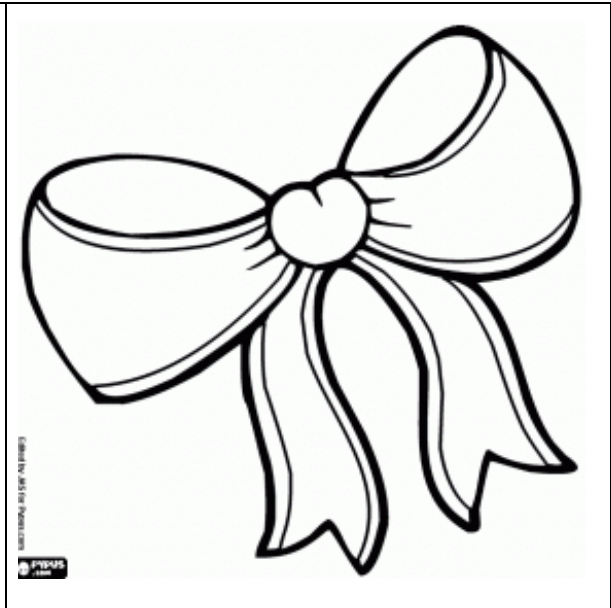
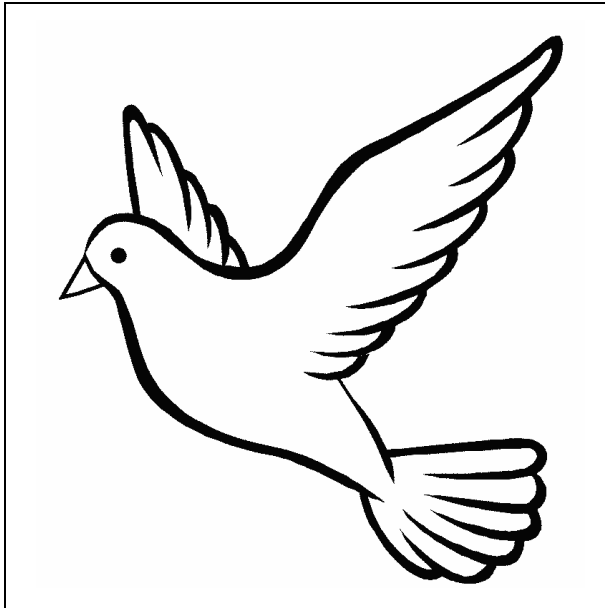
ANEXO 10. Recogida de datos: identificación de fonemas

ANEXO 11. Recogida de datos: adición de fonemas

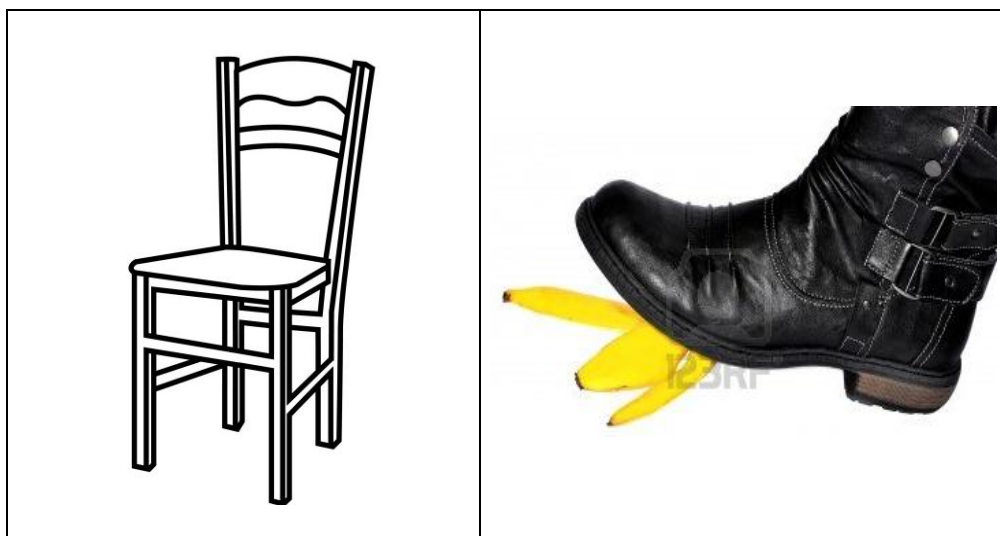
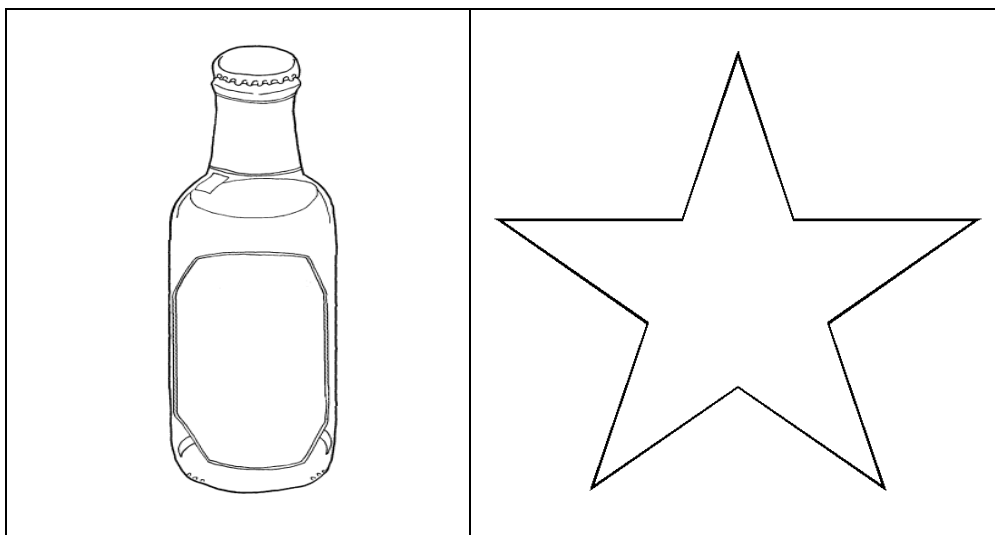
ANEXO 12. Recogida de datos: omisión de fonemas

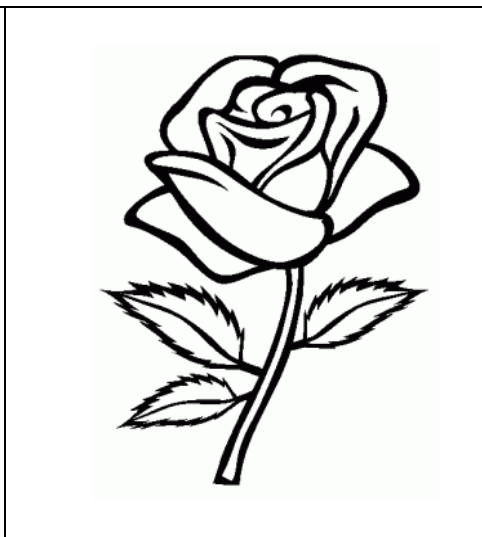
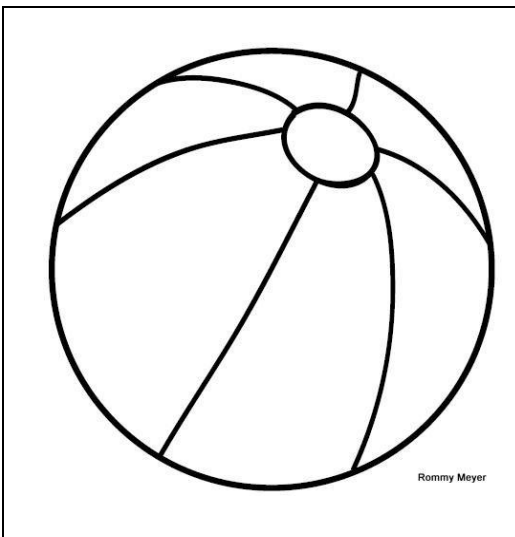
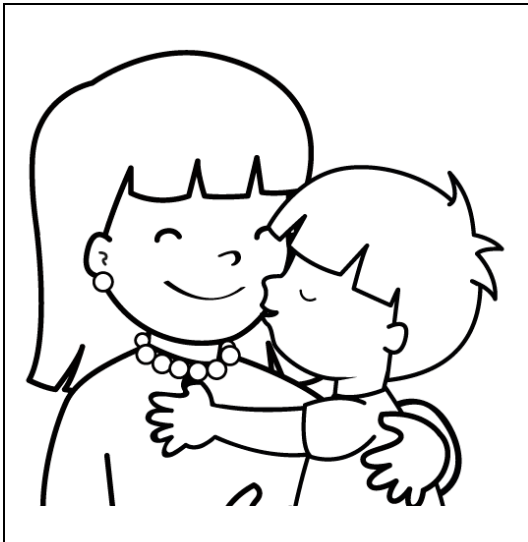
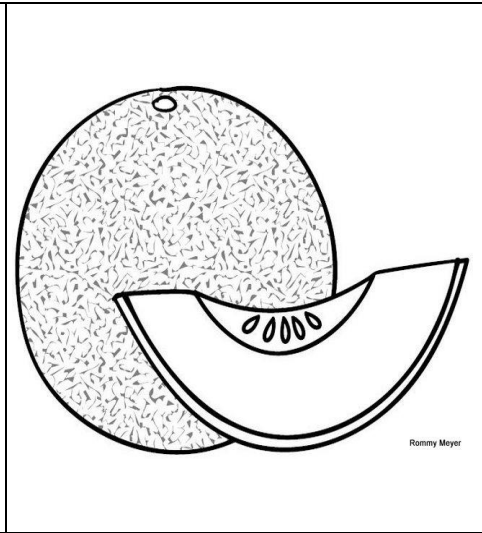
ANEXO 1. Imágenes de la actividad conteo de sílabas

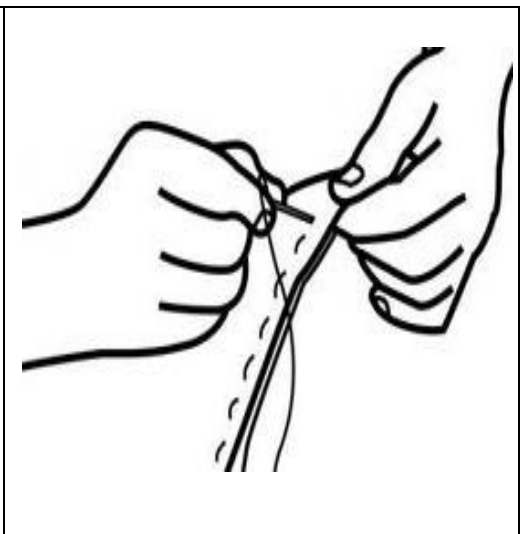
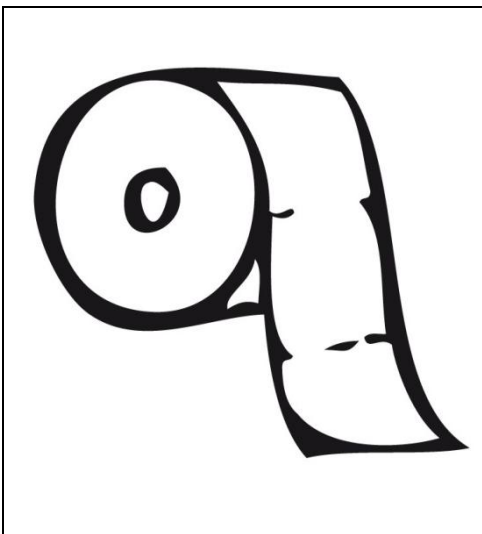
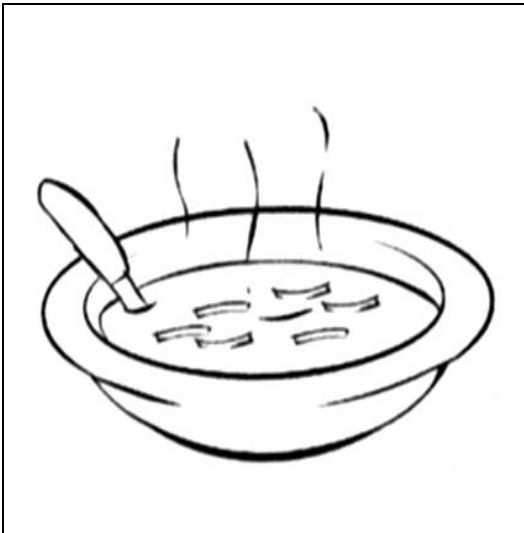
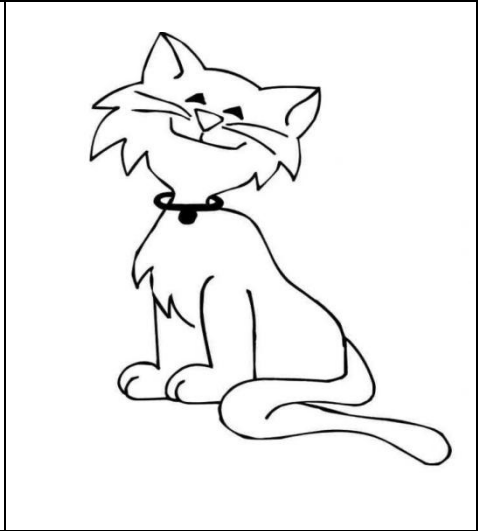
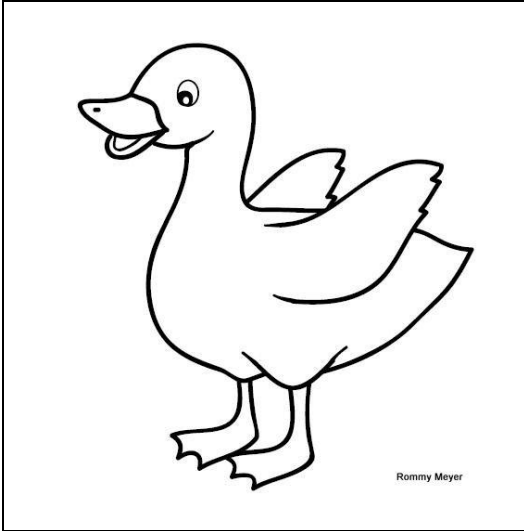


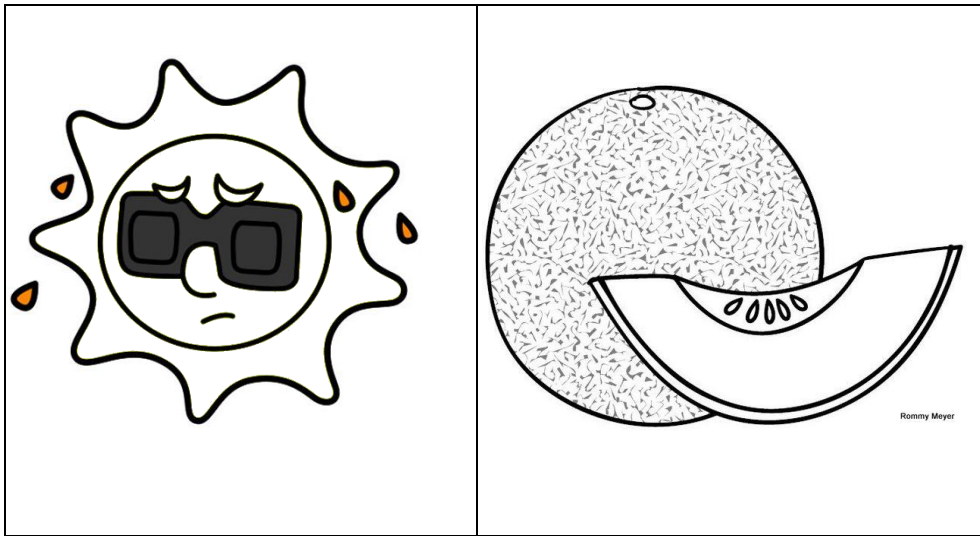


ANEXO 2. Imágenes de la actividad de rimas



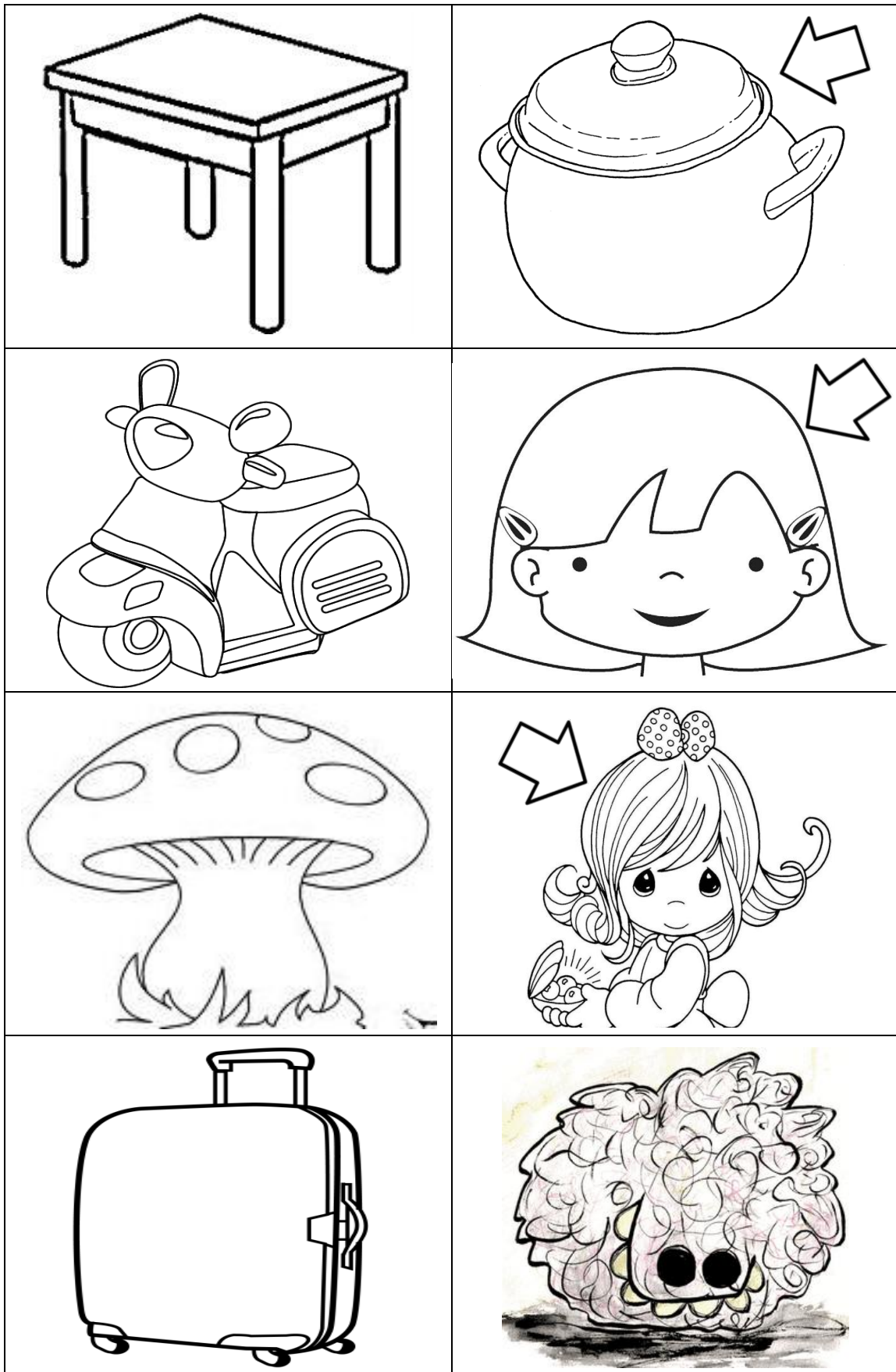






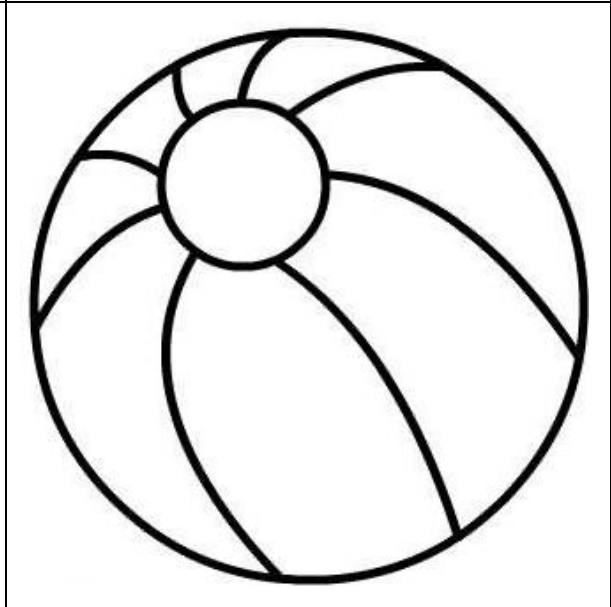
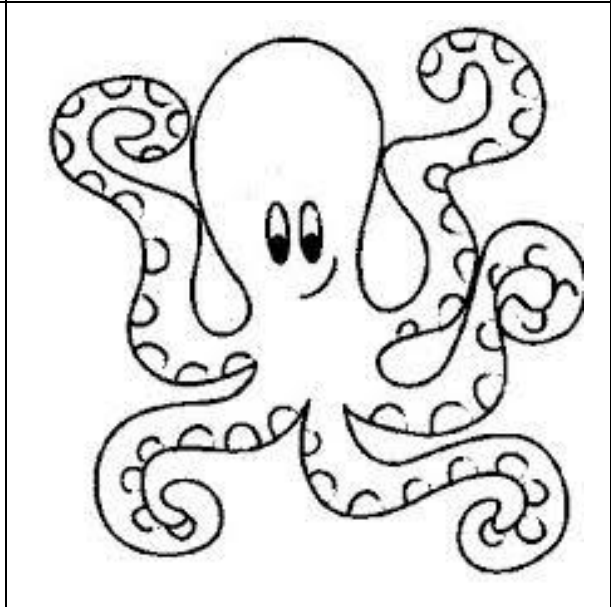
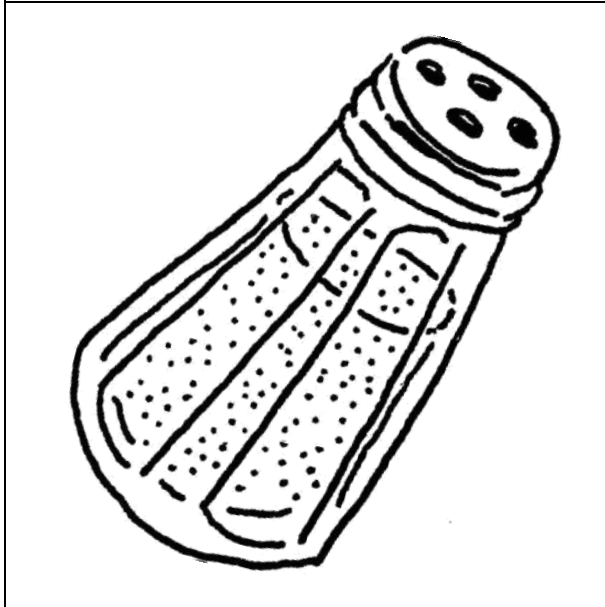
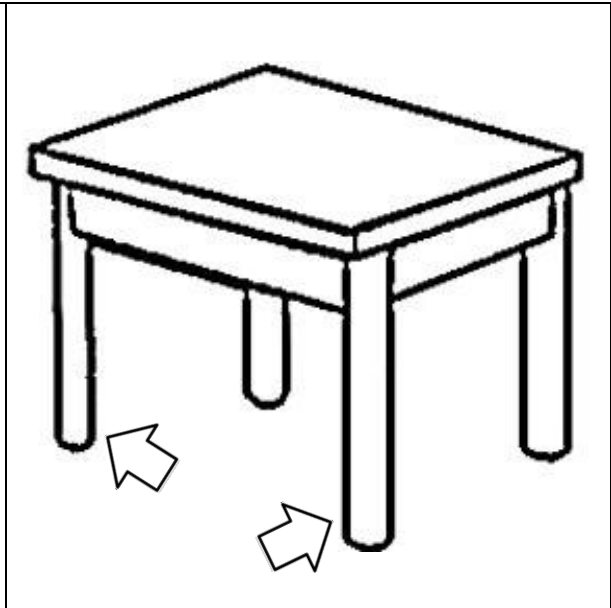
Rommy Meyer

ANEXO 3. Imágenes de la actividad de identificación



ANEXO 4. Imágenes de la actividad de omisión

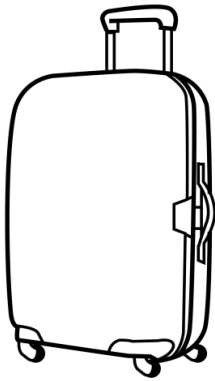


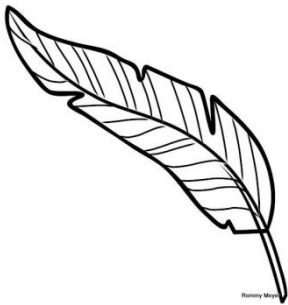


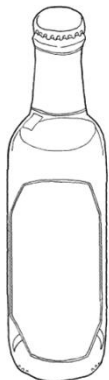
ANEXO 5. Actividad de escritura de palabras



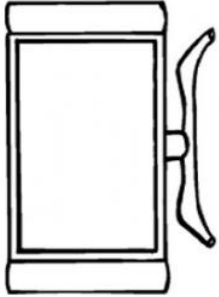








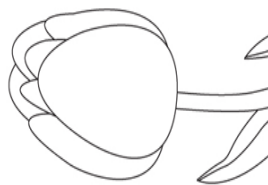
ANEXO 6. Actividad de escritura de frase



Three vertical lines forming a writing area for the first illustration.



Three vertical lines forming a writing area for the second illustration.



ANEXO 7. Recogida de datos: conteo de palabras

| FRASE | Nº PALABRAS |
|-----------------------------------|-------------|
| Una mano | |
| Me llamo (_____) | |
| Mi prima es muy guapa | |
| Mi perro es negro | |
| Tengo 5 años | |
| Me gustan los animales | |
| Hoy como macarrones con tomate | |
| Soy muy listo/a | |
| La profesora me enseña las letras | |
| Vamos a salir al recreo | |

ANEXO 8. Recogida de datos: conteo de sílabas

| PALABRA | Nº SÍLABAS | PALABRA | Nº SÍLABAS |
|----------------|-------------------|----------------|-------------------|
| Niño | | Lazo | |
| Peluche | | Lapicero | |
| Uña | | Sol | |
| Más | | Beso | |
| Paloma | | Cartulina | |

ANEXO 9. Recogida de datos: rimas

| PALABRAS | SÍ | NO |
|------------------|-----------|-----------|
| Botella/Estrella | | |
| Silla/Pisa | | |
| Pantalón/Melón | | |
| Beso/Velo | | |
| Pelota/Rosa | | |
| Pato/Gato | | |
| Sopa/Copa | | |
| Papel/Coser | | |
| Calor/Melón | | |
| Ventana/Mañana | | |

ANEXO 10. Recogida de datos: identificación de fonemas

| PALABRA | /l/ | /m/ | /p/ | /s/ | /t/ |
|----------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Mesa | | | | | |
| Tapa | | | | | |
| Moto | | | | | |
| Liso | | | | | |
| Seta | | | | | |
| Pelo | | | | | |
| Maleta | | | | | |
| Pelusa | | | | | |

ANEXO 11. Recogida de datos: adición de fonemas

| Fonema + pseudopalabra | PALABRA | Pseudopalabra + fonema | PALABRA |
|-----------------------------------|----------------|-----------------------------------|----------------|
| /m/+esa | | So+/l/ | |
| /p/+olo | | Lupa+/s/ | |
| /t/+omate | | Pat+/o/ | |
| /a/+upa | | Sop+/a/ | |
| /e/+spejo | | To+/s/ | |

ANEXO 12. Recogida de datos: omisión de fonemas

| Palabra – fonema | Pseudopalabra | Palabra – fonema | Pseudopalabra |
|-------------------------|----------------------|-------------------------|----------------------|
| Pala-/p/ | | Patas-/s/ | |
| Lupa-/l/ | | Sal-/l/ | |
| Tío-/t/ | | Pulpo-/o/ | |
| Suelo-/s/ | | Tom-/m/ | |
| Muela-/m/ | | Pelota-/a/ | |