



**Universidad de Valladolid**

**E.U. MAGISTERIO DE SEGOVIA**

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES:  
EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL, ECONOMÍA Y EMPRESA**

---

**LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA  
CONCIENCIA FONOLÓGICA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

---

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**Presentado por:**

**Ana M<sup>a</sup> Yagüe Sanz**

**Dirigido por:**

**Andrés Palacios Picos**

**Segovia, 25 de junio de 2014**

ANA M<sup>a</sup> YAGÜE SANZ

## AGRADECIMIENTOS

Este estudio, que en realidad es un trabajo colectivo, nunca habría visto la luz sin la valiosa aportación de todos aquellos que, de una u otra forma, han formado parte de todo esto.

En primer lugar quiero agradecer la gran ayuda, apoyo y paciencia mostrado por mi tutor Andrés Palacios, sin el cual este Trabajo Fin de Máster no hubiese llegado a ningún lugar. Gracias por confiar en mis posibilidades, por transmitirme tus conocimientos y guiarme en mi propio aprendizaje que harán que cada día crezca como persona, investigadora, maestra...

Igualmente, quiero agradecer la total disposición y colaboración de los maestros que han hecho posible que este proyecto se llevara a cabo. Aun no pudiendo decir nombres, con el fin de mantener el anonimato, me gustaría darles las gracias por todo lo que han hecho por mí, no solo en este año sino a lo largo de más de 3 años, pues siempre me han prestado todas las facilidades que estaban a su alcance. Da gusto encontrarse con maestros así, que te abren las puertas de su “casa” sin pedir nada a cambio. Ojalá todos fuéramos así, para que las cosas fueran diferentes.

Por supuesto, dar las gracias a todos los alumnos participantes ya que son los auténticos protagonistas de mi Trabajo Fin de Máster. Todos los esfuerzos que se hacen para mejorar los métodos educativos, son por y para vosotros. Gracias por vuestro entusiasmo, alegría y abrazos que han hecho que crea, aún más, en que una nueva educación es posible. No perdáis nunca la felicidad que demostráis a pesar de los tiempos tan difíciles y complicados que vivimos.

Del mismo modo, quiero dar las gracias a mis padres: “Santos”, desde ahí arriba, y Mica, que aunque no estés todo lo bien que nos gustaría, me has transmitido esos valores que no se pueden aprender en la escuela, por hacerme la persona que soy hoy en día. También gracias a mis hermanos, Javi y Alberto, por enseñar a vuestra hermana pequeña, el valor de las cosas.

Por último, y no por ello menos importante, a mi novio por valorarme tal y como soy y animarme a seguir trabajando para conseguir mis sueños.

Hay en el mundo un lenguaje que todos comprenden: es el lenguaje del entusiasmo, de las cosas hechas con amor y con voluntad, en busca de aquello que se desea o en lo que se cree.

Paulo Coehlo

ANA M<sup>a</sup> YAGÜE SANZ

## RESUMEN

La finalidad de este trabajo gira en torno a la animación a la lectura y su influencia en la adquisición de la conciencia fonológica en Educación Infantil y por ende, en el aprendizaje de la lectoescritura, en el municipio de Segovia durante el curso académico 2013/2014. El eje central del trabajo se desarrolla a través de una metodología mixta, a través del análisis estadístico de las pruebas pasadas a los alumnos, el análisis de la entrevista realizada a una maestra y el análisis del narrado de las sesiones obtenido a través de la observación participante. Los resultados obtenidos muestran que el uso de programas de animación a la lectura favorece la adquisición de la conciencia fonológica fomentando la motivación, atención y creatividad del alumnado. Como prospectiva de futuro, se pretende continuar el trabajo en una Tesis Doctoral que abarque la implantación en varios cursos de este programa de animación a la lectura con el fin de corroborar los datos obtenidos en esta investigación.

**Palabras clave:** Animación a la lectura, conciencia fonológica, aprendizaje de la lectoescritura y metodología mixta.

## ABSTRACT

The purpose of this project focuses on the promotion of reading and its influence on the acquisition of phonological awareness in Infant Education and this learning of literacy, in the town of Segovia during the academic year 2013/2014. The focus of the work is carried out through a mixed methodology, through statistical analysis of student tests, analysis of the interview with a teacher and analysis of the sessions obtained through observation and participation. The results show that the use of encourage reading programs favors the acquisition of phonological awareness, fostering motivation, attention and creativity of students. As prospective future is to continue work on a doctoral thesis that covers the implementation of several courses of this program to encourage reading in order to corroborate the data obtained in this investigation.

**Keywords:** Encourage reading, phonological conscience, literacy learning and mixed methodology.

ANA M<sup>a</sup> YAGÜE SANZ

## Índice de contenidos

CAPÍTULO 1: A MODO DE PRESENTACIÓN.....	13
1.1. INTRODUCCIÓN .....	13
1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	16
1.3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO .....	17
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO .....	20
2.1. HISTORIA DE LA LECTOESCRITURA .....	20
2.2. CONCEPTO DE LECTOESCRITURA .....	22
2.2.1. ¿Qué es leer?.....	22
2.2.2. ¿Qué es escribir?.....	23
2.2.3. El aprendizaje cooperativo de la escritura .....	24
2.2.4. Importancia de la lectoescritura.....	24
2.3. MOMENTO ÓPTIMO PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR .....	25
2.4. PAPEL DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA DEL NIÑO .....	26
2.5. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.....	27
2.6. MEDICIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS Y LOS PRODUCTOS DE LA LECTOESCRITURA .....	28
2.6.1. Evaluación mediante pruebas estandarizadas .....	29
2.6.2. Evaluación de las dificultades de comprensión lectora .....	30
2.7. ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR.....	30
2.7.1. Método sintético .....	32
2.7.2. Método global o analítico .....	32
2.7.3. Método mixto o combinado.....	33
2.8. LA CONCIENCIA FONOLÓGICA.....	35
2.8.1. ¿Qué entendemos por conocimiento fonológico?.....	35
2.8.2. Relación entre el conocimiento fonológico y el lenguaje oral.....	37
2.8.3. Relación entre el conocimiento fonológico y el lenguaje escrito .....	38
2.8.4. Controversia en la relación entre conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura: la cuestión de los prerrequisitos .....	38
2.9. LA ANIMACIÓN A LA LECTURA .....	39
2.9.1. Clases de animación a la lectura.....	40
2.9.2. Características de la animación a la lectura.....	41
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA .....	42
3.1. CONSIDERACIONES GENERALES, OBJETO DE ESTUDIO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	43

3.2. MARCOS DE RACIONALIDAD, PARADIGMAS Y METODOLOGÍAS .....	44
3.2.1. Características de la metodología cuantitativa .....	46
3.2.2. Características de la metodología cualitativa .....	47
3. 3. MUESTRA .....	50
3. 4. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS .....	51
3. 5. CRONOLOGÍA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN .....	55
3. 6. ANÁLISIS DE LOS DATOS .....	57
3.6.1. Análisis de los datos cuantitativos .....	57
3.6.2. Análisis de los datos cualitativos .....	57
CAPÍTULO 4: PROPUESTA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA .....	59
4. 1. Transformación del espacio .....	59
4. 2. Diseño de la intervención docente .....	60
4.2.1. Método y estilos de enseñanza .....	60
4.2.2. Objetivos del proyecto.....	60
4.2.3. Recursos .....	61
4.2.4. Tareas para trabajar la conciencia fonológica mediante la animación a la lectura...	62
4.2.5. Estructura de sesión .....	67
4.2.6. Competencias básicas .....	68
4.2.7. Temas transversales.....	69
4.2.8. Atención a la diversidad .....	69
4.3. Proceso de intervención .....	69
4.4. Diseño de actividades .....	70
4.5. Evaluación .....	76
CAPÍTULO 5: RESULTADOS .....	77
5.1. RESULTADOS OBTENIDOS DE LOS TEST DE LOS ALUMNOS .....	77
5.2. ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.....	88
5.3. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA REALIZADA A UNA MAESTRA.....	90
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	94
CAPÍTULO 7: PROSPECTIVA DE FUTURO.....	100
CAPÍTULO 8: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	101
ANEXOS.....	105

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relación entre Intereses, Paradigmas y Racionalidades.....	45
Figura 2. Metodología mixta. ....	45
Figura 3. Estructura conceptual de nuestro Estudio de caso.....	49
Figura 4. Resumen de la cronología llevada a cabo en la investigación .....	56

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Factores que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora. ....	18
Tabla 2. Concepción de la lectura como comprensión del texto escrito.....	23
Tabla 3. Factores que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora. ....	28
Tabla 4. Instrumentos o pruebas psicopedagógicas de la lectoescritura.....	29
Tabla 5. Características generales de los métodos de lectoescritura.....	34
Tabla 6. Niveles de conciencia fonológica. ....	36
Tabla 7. Ejemplo de niveles de conocimiento fonológico. ....	29
Tabla 8. Representación del lugar de procedencia. ....	51
Tabla 9. Test y evaluación inicial de los alumnos .....	52
Tabla 10. Test y evaluación final de los alumnos.....	53
Tabla 11. Criterios de credibilidad .....	58
Tabla 13. Tareas para trabajar las palabras.....	63
Tabla 14. Tareas para trabajar las sílabas. ....	64
Tabla 15. Tareas para trabajar las palabras.....	65
Tabla 16. Relación de sesiones y sus características. ....	65
Tabla 17. Sesión 1. ....	67
Tabla 18. Sesión 2. ....	72
Tabla 19. Sesión 3. ....	73
Tabla 20. Sesión 4. ....	75
Tabla 20-1. Tabla para recoger los narrados de sesión.....	76
Tabla 21 y 22. Frecuencia de resultados, prueba inicial y final respectivamente, reconoce imágenes con misma rima. ....	78
Tabla 23 y 24. Frecuencia de resultados, prueba inicial y final respectivamente, dibuja lo que se indica. ....	80

Tabla 25 y 26. Frecuencia de resultados, prueba inicial y final respectivamente, señala la ilustración correcta. ....	81
Tabla 27 y 28. Frecuencia de resultados, prueba inicial y final respectivamente, forma palabras y/o frases. ....	82
Tabla 29 y 30. Frecuencia de resultados, prueba inicial y final respectivamente, da una palmada por cada palabra. ....	83
Tabla 31 y 32. Frecuencia de resultados, prueba inicial y final respectivamente, dictado de palabras. ....	84
Tabla 33 y 34. Frecuencia de resultados, prueba inicial y final respectivamente, dictado de frases. ....	85
Tabla 35 y 36. Frecuencia de resultados, prueba inicial y final respectivamente, omite, sustituye e invierte la palabra clave. ....	86
Tabla 37 y 38. Frecuencia de resultados, prueba inicial y final respectivamente, sustituye sílabas. ....	29

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Representación del grupo de edades. ....	50
Gráfico 2. Representación de sexos. ....	50
Gráfico 3 y 4. Representación de los resultados, prueba inicial y final respectivamente, reconoce imágenes con misma rima. ....	79
Gráfico 5 y 6. Representación de los resultados, prueba inicial y final respectivamente, dibuja lo que se indica. ....	80
Gráfico 7 y 8. Representación de los resultados, prueba inicial y final respectivamente, señala la ilustración correcta. ....	81
Gráfico 9 y 10. Representación de los resultados, prueba inicial y final respectivamente, forma palabras y/o frases. ....	83
Gráfico 11 y 12. Representación de los resultados, prueba inicial y final respectivamente, da una palmada por cada palabra. ....	84
Gráfico 13 y 14. Representación de los resultados, prueba inicial y final respectivamente, dictado de palabras. ....	29
Gráfico 15 y 16. Representación de los resultados, prueba inicial y final respectivamente, dictado de frases. ....	86
Gráfico 17 y 18. Representación de los resultados, prueba inicial y final respectivamente, sustituye e invierte la palabra clave. ....	29
Gráfico 19 y 20. Representación de los resultados, prueba inicial y final respectivamente, sustituye sílabas. ....	88

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1 y 2. Datos descriptivos, prueba inicial y final respectivamente, reconoce imágenes con misma rima. ....	79
Cuadro 3 y 4. Datos descriptivos, prueba inicial y final respectivamente, dibuja lo que se indica. ....	80
Cuadro 5 y 6. Datos descriptivos, prueba inicial y final respectivamente, señala la ilustración correcta. ...	81
Cuadro 7 y 8. Datos descriptivos, prueba inicial y final respectivamente, forma palabras y/o frases. ....	82
Cuadro 9 y 10. Datos descriptivos, prueba inicial y final respectivamente, da una palmada por cada palabra. ....	83
Cuadro 11 y 12. Datos descriptivos, prueba inicial y final respectivamente, dictado de palabras. ....	84
Cuadro 13 y 14. Datos descriptivos, prueba inicial y final respectivamente, dictado de frases. ....	85
Cuadro 15 y 16. Datos descriptivos, prueba inicial y final respectivamente, sustituye e invierte la palabra clave. ....	86
Cuadro 17 y 18. Datos descriptivos, prueba inicial y final respectivamente, sustituye sílabas. ....	87
Cuadro 19. Categorías de análisis de la observación participante .....	89
Cuadro 20. Sistema de categorías y subcategorías utilizado .....	93



## CAPÍTULO 1: A MODO DE PRESENTACIÓN

---

### 1.1. INTRODUCCIÓN

La elaboración de la presente investigación refleja la importancia de realizar un proceso de enseñanza - aprendizaje de la conciencia fonológica mediante la animación a la lectura en el aula para contribuir a la adquisición de la lectoescritura y por ende, favorecer el desarrollo integral de los alumnos según se indica en los contenidos del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil y en el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, a través de los cuales se basa la justificación legislativa de este proyecto, entre otros documentos.

Para poder acceder a la información, seleccionarla y procesarla, es necesario que el alumno tenga adquiridos una serie de recursos entre los que destacan la lectura y la escritura. Se trata de actividades esenciales en Educación ya que son el sustento de futuros aprendizajes, conocimientos y destrezas. Por ello, es imprescindible que se cuide el modo de enseñarlas al alumnado así como la actitud que tengamos hacia esos aprendizajes, de tal manera que los niños<sup>1</sup> lleguen a entender la lectura y la escritura como forma de conocimiento y acercamiento a aquello que les rodea.

De este modo, la enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura es un tema de interés y preocupación dentro del contexto educativo. Tanto es así, que a lo largo de la historia se han utilizado una gran cantidad de métodos para llevar a cabo este proceso. Algunos de ellos proponen el uso del conocimiento fonológico para adquirir estas capacidades. Pero en este proyecto, que presentamos a continuación, se ha querido trabajar estos dos conceptos (lectoescritura y conciencia fonológica) a través de la animación a la lectura dada la gran relación que tienen entre sí.

---

<sup>1</sup> En lo sucesivo, en el texto se utilizará el término masculino como forma neutra que abarcará a los dos géneros, masculino y femenino.

El estudio parte con la hipótesis inicial que afirma que el uso de programas de animación a la lectura promueve, positivamente, la adquisición de la conciencia fonológica y por ende, el aprendizaje de la lectoescritura durante la etapa de Educación Infantil.

Así, para la elaboración de este documento empezaremos estableciendo la justificación del tema elegido y su relación con el currículum de Educación Infantil; pasaremos a definir tanto el objeto de estudio como los objetivos que perseguimos con la realización de esta investigación. Continuaremos con una revisión del estado de la cuestión, con la que se demostrará la importancia que tiene el conocimiento fonológico para el aprendizaje de la lectoescritura así como otros aspectos como son el momento óptimo para empezar a leer y escribir; el papel de las familias; las dificultades de aprendizaje que pueden darse; los métodos de medición y evaluación del aprendizaje de la lectoescritura; los distintos enfoques metodológicos que se han utilizado a lo largo de los años para enseñar a leer y escribir y, por último, la definición y tipos de animación a la lectura. Algunos de los autores que se han tenido en cuenta han sido Clemente y Domínguez (1999); Cuetos (2009); Fons (2010) y Vallés (2006). Seguidamente, estableceremos la metodología que utilizaremos durante el estudio.

Una vez establecido y teniendo en cuenta los aspectos recogidos en el marco teórico, elaboraremos una propuesta de intervención educativa a partir de la cual trabajaremos la conciencia fonológica mediante diferentes sesiones de animación a la lectura. De este modo, se realizará una prueba<sup>2</sup> inicial a los alumnos. Tras el proceso de intervención, se hará una prueba final, similar a la inicial.

Los alumnos seleccionados aleatoriamente para elaborar este muestreo corresponden al segundo ciclo de Educación Infantil, con edades comprendidas entre los 5 y 6 años pertenecientes a dos aulas de un centro público de la Capital Segoviana. Además, se tendrá en cuenta la observación participante del propio investigador y una entrevista a una maestra de Educación Infantil.

Posteriormente, se realizará un análisis de los datos obtenidos tanto en los test de los alumnos, en el diario de campo y en la entrevista a la maestra. A modo de conclusión, se hará una reflexión personal de los datos estudiados y se propondrá posibles líneas de investigación futuras a seguir.

A continuación, presentamos un esquema que resumen los aspectos claves de la presente investigación.

---

<sup>2</sup> “Tradicionalmente -y todavía en muchos centros educativos es así- la metodología de evaluación es la del examen, donde se pone a prueba al alumno y se comprueba si ha adquirido o no unos contenidos impartidos” (Vázquez, 2012, p.32.)

## LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

### **MARCO TEÓRICO**

- 2.1. HISTORIA DE LA LECTOESCRITURA
- 2.2. CONCEPTO DE LECTOESCRITURA
- 2.3. MOMENTO ÓPTIMO PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR
- 2.4. PAPEL DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA DEL NIÑO
- 2.5. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA COMPRESIÓN LECTORA
- 2.6. MEDICIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS Y LOS PRODUCTOS DE LA LECTOESCRITURA
- 2.7. ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR
- 2.8. LA CONCIENCIA FONOLÓGICA
- 2.9. LA ANIMACIÓN A LA LECTURA

### **OBJETIVOS**

Indagar en los pros y contras de las estrategias de animación a la lectura que promueven el aprendizaje de la lectoescritura en la etapa de Educación Infantil.

Conocer la influencia que tiene el trabajo de la animación a la lectura en el aula.

Investigar la relación existente entre el uso de programas de animación a la lectura con la adquisición de la conciencia fonológica.

Conocer los aspectos más representativos de la animación a la lectura que se pueden modificar para potenciar la adquisición de la conciencia fonológica.

Analizar los aspectos positivos del programa y sus posibles mejoras, así como los aspectos negativos y sus posibles soluciones.

Observar la relación entre el aprendizaje cooperativo dentro de la adquisición de la conciencia fonológica.

### **METODOLOGÍA**

#### **ESTUDIO DE CASOS INTRÍNSECO**

Técnicas:

Test inicial y final / Entrevistas/ Observación participante

## 1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La animación a la lectura produce un acercamiento afectivo e intelectual hacia los libros. Así, resulta interesante conocer como esta forma de trabajo puede influir en la adquisición de la conciencia fonológica y por tanto, en el aprendizaje de la lectoescritura. En la investigación, nos hemos centrado en un centro que trabaja la animación a la lectura dentro del aula de manera asidua contando con la participación de las familias.

Siguiendo a Stake (2007) definimos una primera pregunta temática (Issue<sup>3</sup>) para la investigación que se transforma en el siguiente objeto de estudio:

La animación a la lectura y su influencia en la adquisición de la conciencia fonológica en Educación Infantil.

Los objetivos específicos que guían y profundizan en los aspectos propuestos en el trabajo se concretan en:

- 1) Indagar en los pros y contras de las estrategias de animación a la lectura que promueven el aprendizaje de la lectoescritura en la etapa de Educación Infantil.
- 2) Conocer la influencia que tiene el trabajo de la animación a la lectura en el aula.
- 3) Investigar la relación existente entre el uso de programas de animación a la lectura con la adquisición de la conciencia fonológica.
- 4) Conocer los aspectos más representativos de la animación a la lectura que se pueden modificar para potenciar la adquisición de la conciencia fonológica.
- 5) Analizar los aspectos positivos del programa y sus posibles mejoras, así como los aspectos negativos y sus posibles soluciones.
- 6) Observar la relación entre el aprendizaje cooperativo dentro de la adquisición de la conciencia fonológica.

---

<sup>3</sup> No existe una traducción exacta al español de lo que significa el término issue. En la traducción al español del libro “The art of Study Research” se emplea el término tema, aunque creemos que puede causar distorsión al lector.

### 1.3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Cada niño a quien se enseña es un hombre a quien se gana.

(Mialaret, 1979, p.12)

La elección de este tema surge del propio interés personal por conocer si la utilización de una metodología motivadora e innovadora, como es la animación a la lectura, puede contribuir a la adquisición de la conciencia fonológica y por ende, al aprendizaje de la lectoescritura. Tanto es así, que el aprender a leer y escribir debe iniciarse desde las primeras edades; Sin embargo se plantean algunos inconvenientes a la hora de elegir el método adecuado que fomente este aprendizaje. Pero no hay ninguna duda en que la enseñanza - aprendizaje del lenguaje es uno de los aspectos más importantes dentro del contexto educativo.

A pesar de tener una formación bastante completa a nivel teórico en este aspecto, gracias a la formación recibida durante el grado de maestro en Educación Infantil, se ha visto necesario llevar a cabo este proyecto para reflexionar sobre los resultados obtenidos y poder mejorar la práctica educativa mediante un proceso de investigación/acción.

De este modo, se ha decidido trabajar el conocimiento fonológico mediante distintas sesiones de animación a la lectura porque como veremos a lo largo de este estudio, todas las investigaciones nos ponen de manifiesto la estrecha relación que existe entre el conocimiento fonológico, la lectoescritura y la animación a la lectura, aunque no se sabe bien en qué dirección se produce el aprendizaje, es decir, si la conciencia fonológica precede al aprendizaje de la lectoescritura o viceversa.

Resulta necesario enmarcar la conciencia fonológica en el marco legislativo vigente. Según lo descrito en el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, aparece el trabajo de la lectoescritura en los objetivos generales que se persiguen en esta etapa educativa:

- “Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión”.
- “Iniciarse en la lectoescritura”.

Aunque aparezcan trabajados desde la complementariedad de las áreas de aprendizaje, intentando que sean aprendizajes significativos y relacionados con el entorno cercano (Anguita et al. (2004), estos objetivos y contenidos, concretamente, se encuentran más desarrollados en el área III *Lenguajes: Comunicación y Representación*.

Tabla 1. Definición de los objetivos y contenidos del currículum de EI (elaboración propia).

<b>Real Decreto 1630/2006 / Decreto 122/2007</b>	
<b>Área III: Lenguajes: comunicación y representación</b>	
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social.</li> <li>- Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y situación.</li> <li>- Realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo creativo de diversas técnicas, y explicar verbalmente la obra realizada.</li> <li>- Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.</li> </ul>
<b>Contenidos:</b>	<p>Bloque 1. Lenguaje verbal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización del lenguaje oral para manifestar sentimientos, necesidades e intereses, comunicar experiencias propias y transmitir información. Valorarlo como medio de relación y regulación de la propia conducta y la de los demás.</li> <li>- Acercamiento a la lengua escrita como medio de comunicación.</li> <li>- Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica.</li> <li>- Interés y atención en la escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas.</li> </ul>

De acuerdo con los principios metodológicos señalados en el Real Decreto, se tendrá que utilizar una metodología activa para que los alumnos construyan su propio aprendizaje significativo, desarrollen habilidades comunicativas mediante el contacto con el entorno.

En lo referente a la atención de las necesidades educativas expuestas en el artículo 8 del Real Decreto y en los principios metodológicos del Decreto, se atenderá a través del principio a la diversidad teniendo en cuenta las características personales, necesidades, intereses y a su estilo cognitivo.

**LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA  
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Del mismo modo, la participación y colaboración de las familias ayudará al desarrollo integral del niño. En lo referente a la evaluación, se caracteriza por ser global, continua y formativa.

En conclusión, las dos principales razones que justifican la realización de este trabajo giran en torno a la relación de dos interrogantes: el por qué y el para qué. Como respuesta al por qué, hemos de decir que es porque nos sentimos identificados y atraídos por los contenidos que se presentan en este estudio. Y como explicación al para qué, hemos de decir que, mediante este estudio pretendemos realizar un proceso de investigación-acción que ayude a los maestros en el día a día del aula.

Una vez que se ha concretado la justificación de este estudio, parece necesario enmarcar la base teórica en la que se sustenta el estudio.

## CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

---

*"La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es la de formar mentes que sean críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece."*  
Jean Piaget

En nuestro proceso de búsqueda de información para fundamentar y delimitar nuestra investigación en base al estado de la cuestión que está presente en distintas fuentes, se expone, a continuación, las ideas que más nos interesan y aproximan a nuestro campo de estudio. Estas mismas se han estructurado en nueve apartados: historia de la lectoescritura; concepto de lectoescritura; momento óptimo para enseñar a leer y escribir; papel de las familias en el desarrollo de la lectoescritura del niño; dificultades en el aprendizaje de la comprensión lectora; medición y evaluación de los procesos y los productos de la lectoescritura; enfoques metodológicos para la enseñanza de la lectoescritura; la conciencia fonológica y la animación a la lectura.

### 2.1. HISTORIA DE LA LECTOESCRITURA

Tanto el inicio como evolución de la escritura no ha sido interpretado de manera unánime por los expertos en el tema. Pero también es cierto que Gelb (1987), importante historiador de la escritura, propone diferenciar dentro de la teoría de la escritura en tres etapas:

La primera fase llamada No escritura, el hombre únicamente era capaz de pintar en la roca elementos denominados, petrogramas o petroglifos.

En la segunda etapa "semasiografía" (del griego *semasia*, "sentido", y *graphe*, "escritura"). Los dibujos expresan el significado de las cosas. Se trata de un sistema de comunicación mediante símbolos que expresan los elementos principales del objeto en cuestión. Pero con este sistema solo se representaba la palabra y no permitía establecer ni nombres propios, ni conjunciones, adverbios, preposiciones, etc.

Con ello se dieron cuenta de la necesidad de crear una representación para definir estos últimos que dio paso al proceso de fonetización en la escritura sumeria.

De acuerdo a lo anterior, se llega a la última etapa conocida por “fonografía” en la que la escritura expresa la lengua mediante el llamado principio de *rebus* o “*jeroglífico*” que consiste en el uso de “signos logográficos que representan ciertas palabras o morfemas para representar otras palabras o morfemas distintos, pero que se pronuncian de un modo igual o parecido” (Mosterín, 1993, p.31). Por ejemplo, imaginemos que tenemos dos pictogramas que representan la palabra ojo y papel, pero no tenemos un pictograma para poner leer. Con el principio de rebús se puede escribir utilizando la palabra ojo y papel. De esta manera, los pictogramas y logogramas se convierten en fonogramas, es decir, cada símbolo representar un sonido y no, un objeto en sí.

Desde el punto de vista de la teoría de la escritura, Gelb (1987) exponen que las escrituras fueron evolucionando desde la escritura logo-silábica a la alfabética pasando por la silábica. En cuanto al punto de vista histórico, Gelb (1987) sostiene que la escritura evolucionó desde la egipcia (sistema logosilábico) a la semítico occidental (sistema silábico) y finalmente a la griega (sistema alfabético).

El planteamiento de Gelb (1987) defiende que el origen de la escritura es único pero que ha ido evolucionando hacia otros sistemas. En contraposición, encontramos autores como Mattingly (1989), Coulmas (1989) y Sampson (1985) según Clemente y Domínguez (1999) que apoyan la idea de que hubiera distintos orígenes de la escritura.

Por lo tanto, la escritura ha permitido conservar y transmitir de generación en generación las raíces culturales y la memoria colectiva de las gentes (Anguita et al., 2004).

En el contexto escolar, siempre se había distinguido las actividades de lectura y las actividades de escritura pero se creía que los niños aprendían, primero, a leer y después a escribir (Fons, 2010). Más tarde, este mismo autor, nos dice que estas dos actividades se consideraban interrelacionadas y divididas en dos fases pertenecientes a lo que denominaron *lectoescritura*.

De este modo, tras conocer cuál es la historia en la que se fundamenta el aprendizaje de la lectoescritura, pasamos a abordar el concepto de lectoescritura.

## 2.2. CONCEPTO DE LECTOESCRITURA

En los últimos años estamos asistiendo a un cambio progresivo en la forma de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

Dicho de otro modo, “leer y escribir constituirían esencialmente los medios a través de los cuales se puede comunicar una información más allá de la interacción cara a cara (Anguita et al., 2004, p.13). La gran mayoría de los autores afirman que no saber escribir viene originado por no saber leer pero son aspectos que han de ir unidos e interaccionados en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Del mismo modo, Fons (2010) comenta la importancia de considerar la lectura y la escritura como un todo puesto que son elementos del aprendizaje que van unidos e interrelacionados. A pesar de ello, numerosas investigaciones declaran que en realidad deben tratarse como dos tareas independientes pues como expone Cuetos (2009) en la sociedad nos podemos encontrar con buenos escritores que tienen problemas para leer y viceversa. No obstante, tanto la lectura como la escritura son dos actividades que comparten muchos elementos y procedimientos en común.

Como explica Cuetos (2009), se han desarrollado muchos más estudios de lectura que escritura. Esto es debido a que se cree que la lectura es más utilizada y más necesaria que la escritura. Pero la verdadera razón de que se realicen más investigaciones sobre la lectura es porque a nivel metodológico es mucho más fácil ejercer control sobre el material.

Por ello, a partir de estos datos creemos necesario dar una definición más pormenorizada del término leer y escribir.

### 2.2.1. ¿Qué es leer?

Vallés (2006) define que leer consiste en “descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto” (p.19). Igualmente Doman (2008) afirma que leer es “una de las funciones más importantes de la vida, dado que prácticamente todo aprendizaje se basa en la habilidad para leer” (p.25).

En la Tabla 2 se recogen las diferentes concepciones que nos aportan distintos autores sobre la lectura como comprensión del texto escrito:

Tabla 2. *Concepción de la lectura como comprensión del texto escrito* (elaboración propia a partir de Fons (2010, p.21-22).

¿Qué es leer?	Significado
Leer es un proceso activo.	Quien lee interactúa con el texto para darle un significado.
Leer es conseguir un objetivo.	Leemos para conseguir una finalidad. La interpretación que hagamos está relacionada con el objetivo que perseguimos.
Leer es un proceso de interacción entre quien lee y el texto.	Quien lee debe relacionar el texto con lo que sabe pero también adaptarse a él.
Leer es implicarse en un proceso de predicción e inferencia continúa.	La información que aporta el texto y el bagaje del lector le permite afirmar o rechazar las predicciones realizadas.

Al margen de todas las definiciones que acabamos de dar, creemos que es reseñable incluir algunas de las definiciones que propone Nieto (2011):

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. (p. 27).

### 2.2.2. ¿Qué es escribir?

Durante muchos años se ha entendido el concepto de escribir como los signos o huellas que se quedaban marcados en el papel. Así, para Gelb (1987) la escritura empezó con los primeros signos visibles que el hombre fue capaz de desarrollar para transmitir una serie de pensamientos y sentimientos a los demás. Con el paso de los años, este concepto ha evolucionado puesto que la escritura implica la elaboración de un significado para poder transmitir algo.

Por tanto, como expone Díez et al. (2007) tanto la lectura como la escritura “son procesos interpretativos a través de los cuales se construyen significados” (p. 31) de todo aquello que nos rodea.

Siguiendo a Cuetos (2009, p. 44) los procesos que intervienen en la escritura de un dictado son los siguientes:

- 1) Análisis acústico de los sonidos: permite identificar los fonemas que componen las palabras.
- 2) Almacén grafémico: recuerdo de la forma gráfica de las palabras que vamos a escribir.
- 3) Análisis léxico ortográfico: almacenamiento de la ortografía.
- 4) Procesos motores: movimientos gráficos necesarios para escribir.

### **2.2.3. El aprendizaje cooperativo de la escritura**

El aprendizaje de la lectoescritura es uno de los principales retos educativos puesto que el niño empieza a tener un papel activo en el aprendizaje de sus propios conocimientos.

Todo proyecto de escritura lleva consigo un proceso constante de reflexión y planificación del alumnado de manera grupal que les permita comprobar desde su propia experiencia que con la escritura y la lectura se aprende sin que sea necesario tener ningún tipo de inteligencia innata. Por lo tanto, los niños verán sus escritos como proceso de aprendizaje y harán autoevaluaciones críticas de su aprendizaje que les permita ir mejorando y no caer en desilusiones (Anguita et al., 2004).

De igual manera, es necesario organizar los aprendizajes en subtarear que vayan presentándoseles progresivamente, de modo que el niño pueda ir adquiriendo y automatizando el aprendizaje.

Todos estos aspectos que acabamos de mencionar están relacionados con el aprendizaje cooperativo que según, Morton Deutsch (1949a, 1949b, 1962) en Ovejero (1990) es una “situación social en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positivas entre las consecuciones o logros de sus objetivos” que ayudan a eliminar el prejuicio de las aulas. Por tanto, el aprendizaje cooperativo aplicado al aprendizaje de la conciencia fonológica es uno de los aspectos claves, hoy en día, en la educación.

### **2.2.4. Importancia de la lectoescritura**

Estamos enseñados y educados por el entorno en que vivimos y para el que vivimos.

G. Lozanov

La escuela supone el vehículo de interacción entre los aprendizajes y el mundo social alfabetizado. En este sentido, para que los alumnos aprendan a leer y escribir necesitan participar en actividades y contextos diversos de lectura y escritura (Anguita et al., 2004). En la actualidad, la lectura es un problema de muchos estudiantes por su falta de dominio que les impide acceder a una formación de calidad (Galera, 2001).

Como afirma Mendoza et al. (1996) “el aprendizaje de la lectoescritura es un fenómeno muy complejo y la investigación experimental es difícil porque intervienen gran cantidad de variables, muchas de ellas difíciles de controlar, lo que nos lleva a la disparidad en las distintas investigaciones” (p.287).

Para llevar a cabo el proceso del aprendizaje de la comprensión lectora Galera (2001) propone el uso de una metodología con carácter global que tenga en cuenta las siguientes fases: antes, durante y después de la lectura.

Antes de la lectura se produce una motivación previa y se recuerdan momentos y vivencias con relación al tema. Durante la lectura, el alumnado participa activamente en la construcción de la sesión. Por último, tras la lectura, nos ayuda a realizar un resumen de lo leído recapitular la historia y relacionarlo con la vida de cada uno. Pero estas fases no tienen por qué tener un carácter lineal porque hay actividades que pueden realizarse antes, durante o después, según escoja el maestro-animador (Galera, 2001, p. 25).

“Leer es comprender... Lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos”

(Cassany et al., 1994, p. 71).

Para la consecución de los objetivos Galera (2001) cree necesario utilizar estrategias cognitivas variadas y aplicadas de manera progresiva, aumentando su dificultad según se va avanzando. Además, la metodología empleada tendrá un carácter significativo, interactivo, global, integral y constructivista. Otro aspecto importante que proponen Clemente y Domínguez (1999) es crear contextos significativos para el aprendizaje de la lectoescritura.

### **2.3. MOMENTO ÓPTIMO PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR**

En numerosos trabajos se ha puesto de manifiesto la importancia que juegan los primeros años de vida para el aprendizaje de la lectoescritura.

Lobrot (1974) afirma que el aprendizaje de la lectoescritura se ha ido adelantando con el paso de los años. Hasta el siglo XIX se creía oportuno que el aprendizaje se iniciara sobre los 10 años. Más tarde se redujo esa edad hasta los 6 años. En nuestros días el aprendizaje de la lectura y escritura se realiza en torno a los 4 y 5 años. Ante esta situación, Cohen (1983) trató de dar respuesta a este hecho diciendo que, desde los primeros años de vida, el niño está sometido a una gran cantidad de estímulos de todo tipo de lenguajes, fundamentalmente a través de los medios de comunicación.

En contraposición a la idea de Fons (2010) que considera que el docente debe esperar a que el alumno se interese por la lectura y esté lo suficiente maduro para ello, Clemente y Domínguez (1999) opinan que se debe enseñar a leer y escribir lo antes posible sin tener en cuenta la madurez del niño; estos autores se ven apoyados en la idea de Vygotski y su relación con el aprendizaje temprano del lenguaje escrito para favorecer el desarrollo cultural y el acceso al conocimiento.

Para medir la madurez que tiene el niño se usan diferentes test entre los que destaca el test ABC de Filho que consta de cuatro tipos de pruebas: organización espacial, memoria (visual, motriz, auditiva y lógica), verbal (articulación) y atención.

“Leer es una de las funciones más importantes de la vida, puesto que, virtualmente, todo el saber se basa en la capacidad para leer”

Doman (2008).

Doman (2008) relata distintas historias apasionantes de niños que han aprendido a leer a edades tempranas o incluso con algún tipo de deficiencia.

Rodríguez (1985) defiende el aprendizaje precoz de la lectoescritura es el interés innato que tiene el niño hacia su aprendizaje pero en ello también influye el ambiente socio-cultural de la familia, actitud de los educadores, recursos metodológicos, etc.

## **2.4. PAPEL DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA DEL NIÑO**

El papel de las familias en el aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos es fundamental, no solo como modelos de imitación mecánicos sino como guías en el proceso de su aprendizaje. Igualmente, si transmiten a sus hijos el gusto por la lectura mediante la puesta en práctica de trabalenguas, retahílas, canciones, juegos de palabras, poesía, etc. entonados de manera

adecuada están creando en ellos, inconscientemente, el gusto por la lectura.

Por ello creemos conveniente señalar las principales razones para que los padres se involucren en el aprendizaje de sus hijos de la lengua escrita teniendo en cuenta a Bazán, Sánchez y Castañeda (2007, p. 703):

- 1) Expectativas y creencias de que su apoyo puede ayudar significativamente en la escolarización de sus hijos.
- 2) Creencia social de que su apoyo puede marcar una diferencia positiva en el aprendizaje de sus hijos.
- 3) Capacidad de los padres para involucrarse en las actividades escolares de sus hijos.
- 4) Percepción propia de que se les invita a participar o involucrarse en el aprendizaje.

Pero lo cierto es que el nivel cultural de la familia va a determinar la ayuda que el niño reciba hacia la comprensión lectora (Vallés y Vallés, 2006).

## **2.5. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

Analizado el concepto de lectoescritura y el momento óptimo para enseñar a leer y escribir, este apartado está pensado para analizar las posibles dificultades que influyen en el rendimiento de los alumnos con el fin de ajustar el diagnóstico e intervención a sus necesidades.

Generalmente, los sujetos con dificultades en el aprendizaje de la comprensión lectora tienen una capacidad intelectual normal pero presentan una motivación nula hacia la lectura y el tiempo que dedican a leer es muy limitado. Su estatus sociocultural suele ser bajo, lo que les lleva al uso de un lenguaje sin riqueza léxica que les dificulta aún más la comprensión de los textos y lenguaje académico (Romero y González, 2001). Otros de los factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora es la inteligencia emocional (IE), el autoconcepto y la autoestima al tratarse de un componente fundamental en el rendimiento académico y por ende en el aprendizaje del niño.

En cuanto a las tareas de ejecución se preocupan más por la decodificación del texto que por la comprensión del mismo. Por lo tanto, según Romero y González (2001) y Vallés (2006) estos factores se pueden clasificar en dos tipos que se presentan en la Tabla 3:

Tabla 3. Factores que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora (elaboración propia a partir de Romero y González (2001, p. 24 – 28) y Vallés (2006, p. 46)

Relativos al propio sujeto	Relativos al contexto
1. Desarrollo semántico y morfosintáctico.	1. Relación profesor-alumno.
2. Atención y memoria.	2. Tiempo de exposición.
3. Motivación y expectativas hacia la lectura.	3. Materiales y tipos de textos.
4. Inteligencia emocional	4. Métodos de enseñanza.
5. Autoconcepto y autoestima.	5. Relaciones padre-hijo y pautas educativas.
	6. Comportamiento lector.
	7. Nivel sociocultural.

## 2.6. MEDICIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS Y LOS PRODUCTOS DE LA LECTOESCRITURA

La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje así que es fundamental definir muy bien los criterios que se van a seguir para evaluar al alumnado y los métodos e instrumentos que se van a emplear para ello. Pero a la hora de evaluar nos encontramos con el problema de que no hay una definición clara y precisa del concepto de lectoescritura lo que dificulta aún más el elegir las pruebas necesarias para realizarlo (Pérez, 2005).

La evaluación de la lectoescritura en la etapa de Educación Infantil puede desarrollarse mediante el dibujo puesto que en ellos, los alumnos ponen de manifiesto su manera de percibir, interpretar y comprender el mundo (Carvajal y Ramos, 1999).

Alrededor de la evaluación gira todo el trabajo escolar. No sólo condiciona qué, cuándo y cómo se enseña, sino también los ajustes que se deben introducir para atender a la diversidad de necesidades que se generan en el aula. Un buen dispositivo de evaluación debe estar al servicio de una pedagogía diferenciada capaz de dar respuesta a los intereses y dificultades de cada alumno y alumna. (Jorba y Sanmartí, 2000, pp.22-23).

A pesar de ello, a continuación presentamos algunas pruebas estandarizadas que suelen emplearse para evaluar los elementos que forman parte de la lectoescritura así como las dificultades que puedan surgir en las primeras etapas educativas.

### 2.6.1. Evaluación mediante pruebas estandarizadas

El uso de pruebas estandarizadas se ha venido haciendo más notorio desde los años 70 en España con una aplicación poco individualizada Pukulski (1993). Este autor considera que se ha venido dando un mal uso a las pruebas estandarizadas debido a su abuso. Como dice Cuetos (2009) clasificar a los niños en una determinada categoría no permite entender la causa de su problema ni los medios más convenientes para solucionarlo. Pero lo cierto es que conviene aplicar alguna prueba estándar con el objeto de comprobar los procesos que están interviniendo en el aprendizaje de la lectoescritura.

Las pruebas estandarizadas que propone Vallés (2006, p. 113-114) vinculadas con la comprensión lectora suelen recoger actividades del siguiente tipo:

- ✓ Pruebas de verdadero o falso sobre cuestiones referidas a un texto.
- ✓ Pruebas de opción múltiple a partir de cuestiones provocadas por la lectura.
- ✓ Pruebas de asociación.
- ✓ Pruebas de completar huecos en un texto.
- ✓ Pruebas semiobjetivas: poner título a un fragmento determinado, identificar el sentido de algunas frases, obedecer órdenes por escrito, ordenar párrafos, completar una historia sin final etc.

Entre los instrumentos o pruebas psicopedagógicas que más se han utilizado para medir el grado de aprendizaje de la lectoescritura, destacan los propuestos por García Hoz et al. (1993); Inizan (1976) y Filho (1960) entre otros autores. Así, se recogen los siguientes en la tabla 4:

*Tabla 4. Instrumentos o pruebas psicopedagógicas de la lectoescritura (elaboración propia).*

Nombre	Características definitorias
Test ABC de Verificación de la Madurez Necesaria para el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura	Detecta la madurez individual para el aprendizaje de la lectura y de la escritura: coordinación visomotriz, memoria inmediata, memoria auditiva, memorialógica, pronunciación, coordinación motora, atención y fatigabilidad. De 5 a 12 años.
Batería Predictiva "Cuando enseñar a leer" de Inizan.	Determina el momento oportuno de la lectura y de la duración probable. De 4 a 7 años.

Batería Diagnóstica de la Madurez Lectora (BADIMALE).	Evalúa el rendimiento en las destrezas precepto-sensorio-motrices y verbales que son requisito para el aprendizaje de la lectoescritura. De 5 a 6 años.
Test de Conceptos Básicos de BOHEM	Evalúa la comprensión de 26 conceptos básicos importantes para el desarrollo del lenguaje y de la cognición. De 3 a 5 años y 11 meses.

Según Jiménez y Artiles (1990) son muchos los procedimientos empleados para predecir el mejor rendimiento de la lectoescritura como el uso de test de madurez lectora (lectura de un texto, comprensión y velocidad lectora, dictado de palabras y frases, etc.), y por otro lado, el empleo de calificaciones y opiniones de los profesores, que cada día son más carentes de credibilidad, a pesar de la importancia que éstas presentan.

### 2.6.2. Evaluación de las dificultades de comprensión lectora

Una evaluación que tenga en cuenta las dificultades de comprensión lectora ha de incluir información acerca de cómo el alumno intenta comprender un texto y cuál es el proceso que utiliza para conseguirlo.

Cuetos (2009) afirma que “existe un buen número de pruebas de escritura en castellano que son usadas con relativa frecuencia en la evaluación de los niños con trastornos de escritura” (p. 201) como por ejemplo la Escala de escritura de Ajuriaguerra, TALE, Escala de escritura de J. F. Huerta, etc. Actualmente, la mayoría de pruebas que se encuentran en el mercado se limitan a comprobar la existencia de dificultades en el niño pero no las causas del problema por lo tanto, no se evalúa al niño de manera concreta y personal sino que se pasan test estándar para todos los niños con dificultades por igual.

Por este motivo, se tiene que trabajar mediante diferentes actividades de intervención según las necesidades que presente cada niño.

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

Para Lebrero y Lebrero (1999) el método es “la estrategia elegida por el docente para la organización/estructuración del trabajo, de forma que consiga el objetivo lo más directa y

eficazmente posible” (p. 15). Asimismo, la eficacia del método va a estar condicionada por los siguientes factores:

- Contribuir al desarrollo total del alumno.
- Fomentar la actividad del alumno en el proceso del aprendizaje e interacción con sus iguales.
- Adaptación al ritmo del progreso y características individuales.
- Motivación intrínsecamente.
- Ambiente relajado y de libertad controlada.
- Autoevaluación y conocimiento de progresos por parte del alumnado.
- Transferencia a otros ámbitos y aprendizajes.

Lo cierto es que Solé (1992) quiere romper con la idea de que haya un único camino para ir adquiriendo los aspectos relacionados con la lectoescritura. Por lo tanto, su idea es la de utilizar los diferentes métodos existentes según las necesidades de cada niño.

A la hora de elegir un método de enseñanza de la lectura, Cuetos et al. (2003) dice que “es una de las decisiones más importantes que los centros escolares tienen que tomar, ya que es innegable que el éxito escolar depende en gran medida del dominio que se posea de la lectura” (p. 133). A pesar de ello, estos autores exponen que su elección viene determinada por la tradición en el uso de un método determinado por el maestro o por la propuesta de las editoriales que permiten mostrar los resultados a los padres (Domínguez Chillón y Barrio Valencia, 1997, p. 55).

A pesar de esta concepción, Lebrero y Lebrero (1990) proponen clasificar los métodos teniendo en cuenta los mecanismos que están implicados en el procesamiento lector. Igualmente, Domínguez y Barrio (1997) dicen que el criterio que se suele utilizar para establecer categorías de los enfoques metodológicos es el tipo de procesos mentales que el sujeto tiene que hacer para aprender a leer y escribir. En definitiva, Domínguez y Barrio (1997) y Galera (2001) clasifican los tipos de métodos, que desarrollaremos más detenidamente a continuación, en: sintéticos, analíticos o globales y mixtos o combinados.

### 2.7.1. Método sintético

Los métodos de proceso sintético dan prioridad a los elementos más pequeños de lo escrito, es decir, su inicio es el aprendizaje de las letras y los sonidos. Poco a poco, el niño va combinando vocales y consonantes para formar sílabas, después palabras y por último, frases.

Una vez que se define el elemento inicial a analizar, los métodos sintéticos, atendiendo a Lebrero y Lebrero (1999), se pueden clasificar en:

- ❖ Método alfabético. Empieza con el aprendizaje de las letras. Se asocia la letra con su nombre. Cuando ya se saben todas las letras del abecedario, se inicia el aprendizaje de las sílabas, después el de las palabras y por último, el del texto.
- ❖ Método fonético u onomatopéyico. Repite las mismas fases que el método alfabético, pero en vez de relacionar la letra a su nombre, se asocia al fonema en cuestión. Una variante de este método es el kinestésico. Es igual pero en este caso, se asocia el fonema a un gesto para facilitar la asociación letra-fonema.
- ❖ Método silábico. Se empieza por el aprendizaje de las sílabas.

Tras analizar los tipos que podemos encontrar, vamos a definir las características más comunes de este tipo de método que proponen Lebrero y Lebrero (1999, p. 54):

- Se enseña la relación que hay entre fonema-grafema.
- El primer paso es la enseñanza de la lectura.
- Se facilita el reconocimiento y recuerdo entre grafema y fonema utilizando procedimientos variados: dibujos, canciones, cuentos, etc.
- Se enseñan secuencialmente: fonema, grafema o sílaba.
- Una vez que van aprendiendo las distintas unidades, se enseñan las combinaciones para formar palabras y después, frases.

### 2.7.2. Método global o analítico

Los métodos sintéticos, según exponen Domínguez y Barrio (1997) comienzan con el aprendizaje de unidades más amplias y significativas como son las palabras y oraciones.

A partir de la adquisición de estas unidades, el niño llega a unidades más pequeñas, es decir, la relación fonema-grafema. Se conoce con el término “global” gracias Decroly que propuso la presentación general del mensaje (palabra, frase o texto).

Tras definir el método sintético, fundamentándonos en Lebrero y Lebrero (1999, p. 54), vamos a clasificarlo en dos tipos diferentes:

- ❖ Método global puro. Trabaja la unidad presentada sin intervención del adulto, únicamente con el descubrimiento y construcción personal del alumno (enfoque constructivista). En este tipo juego un papel fundamental son los conocimientos y la información extrínseca.
- ❖ Método global mitigado. Partiendo de la unidad trabajada, el profesor interviene analizándola hasta llegar a unidades menores.

Una vez que hemos analizado los tipos que podemos encontrar, vamos a definir las características más comunes de este tipo de método que proponen Lebrero y Lebrero (1999, p. 57):

- Prioridad de la función visual sobre la auditiva y motriz.
- Globalización y significación como fundamentos principales del método.
- Se parte del interés del sujeto cuando aporta oraciones.
- Reconocimiento visual.
- Carácter natural del proceso.
- Se llega a leer mediante el contacto con el texto sin necesidad de realizar ningún tipo de sistematización.

### 2.7.3. Método mixto o combinado

Los métodos mixtos presentan características comunes a los métodos anteriormente descritos. Este tipo de método es el que más se utiliza en la práctica educativa. Para corroborar esta afirmación nos basamos en las palabras de Sánchez (2010) que expone 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).

Este tipo de metodología aparece alrededor de 1920 porque ninguna de las otras dos metodologías anteriores, daba un resultado totalmente positivo. A pesar de ello, comparte ciertas ventajas de la metodología sintética y analítica intentado no caer en los mismos inconvenientes (Sánchez, 2010). Igualmente, esta autora defiende la idea de utilizar métodos mixtos pues se incorporan aprendizajes tanto fonéticos como semánticos.

Con el propósito de resumir todo el contenido que se acaba de exponer en las anteriores líneas, se ha elaborado un cuadro, en base a Lebrero y Lebrero (1999) donde se ven reflejados los tres métodos, sus definiciones, sus ventajas e inconvenientes:

*Tabla 5. Características generales de los métodos de lectoescritura (elaboración propia a partir de Lebrero y Lebrero (1999)).*

<b>Métodos</b>	<b>Definición</b>	<b>Ventajas</b>	<b>Desventajas</b>
Métodos de proceso sintético	Proceso consciente que va de la parte al todo, es decir, parte de la letra, combina letras y vocales para formas sílabas, luego palabras y por último pequeñas frases.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso eficaz al establecer correspondencia fonema-grafema.</li> <li>- Eficaces con deficiencias lectoescritoras.</li> <li>- Ofrecen autonomía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se divide las palabras cuando se leen.</li> <li>- No se tiene en cuenta los intereses del niño.</li> <li>- No estimula la percepción global.</li> <li>- No beneficia a la velocidad lectora.</li> <li>- No hay comprensión.</li> </ul>
Métodos de proceso analítico	Se inicia en el aprendizaje de unidades con significado como la palabra, la frase o el texto hasta llegar a unidades más simples como las letras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura rápida.</li> <li>- Carácter motivador.</li> <li>- Objetivo: la comprensión.</li> <li>- Estimula la percepción global.</li> <li>-No aparece el silabeo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso lento.</li> <li>- Abandona la relación entre el lenguaje hablado y escrito.</li> <li>- Origen de posibles dislexias o de problemas de ortografía.</li> </ul>
Métodos de proceso mixto	Es una mezcla de los dos anteriores métodos cogiendo lo mejor de cada uno de ellos. Es el más usado, actualmente, en las aulas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se inicia en la comprensión y el conocimiento del código escrito.</li> <li>- Se adapta al proceso en el que el sujeto tenga más habilidad.</li> </ul>	Al tratarse de una metodología flexible, depende del método que se utilice y cómo se utilice, se tendrán unos resultados u otros.

## 2.8. LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

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

El concepto “conocimiento fonológico” según Clemente y Domínguez (1999) adquiere diferentes expresiones pero todas ellas referidas a la habilidad para manipular explícitamente las unidades lingüísticas de la palabra hablada. Pero son muchos los autores que consideran que dependiendo de cuál sea la unidad lingüística seleccionada (rima, sílaba, unidad intrasilábica o fonema) aplican una definición diferente para el conocimiento fonológico. En este trabajo, consideremos necesario hacer una revisión de todas aquellas definiciones que se han ido dando a lo largo de la historia.

Más tarde, Jiménez y Ortiz (1995) definen la conciencia fonológica como “la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado” (p. 23).

Unos años más tarde, Domínguez y Barrio (1997) definen el término “conciencia fonológica” como “un aspecto de la conciencia metalingüística que se refiere al plano fónico del lenguaje” (p. 42).

En el caso de Bravo (2002) propone una nueva concepción del conocimiento fonológico como “zona de desarrollo próximo” (ZDP) para el aprendizaje de la lectura. El creador de este término fue Vygotski que lo definió como “la distancia que hay entre el nivel de desarrollo real de los niños y su desarrollo potencial, bajo la guía de un adulto”.

Para terminar la revisión histórica de las distintas definiciones que se han ido dando de conciencia fonológica Palacios (2008) se refiere al término como “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.)” (p. 31).

Partiendo de todas estas definiciones, consideramos la conciencia fonológica como la habilidad de ser conscientes y saber manejar las unidades fonológicas del lenguaje hablado.

En el caso de este estudio, los niños para aprender a leer y escribir en castellano utilizan un sistema alfabético que comienza por la codificación, es decir, los signos gráficos que corresponden a segmentos sonoros sin significado (Rodríguez, 2012). Pero también es cierto, como bien dice Singorini (1998) que para comprender el principio alfabético es necesario que los niños conozcan el fonema como base para iniciarse en el procesamiento del lenguaje oral.

Partiendo de Defior (1996) propone el término conciencia fonológica como “la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla” (p. 4). De igual modo, enumera distintos niveles de conciencia fonológica que se representan en la tabla 6:

*Tabla 6. Niveles de conciencia fonológica (elaboración propia a partir de Lebrero y Lebrero (1999)).*

<b>Conciencia lexical</b>	Habilidad para identificar y manipular de forma intencionada las palabras que componen las oraciones.
<b>Conciencia silábica</b>	Capacidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.
<b>Conciencia fonémica</b>	Destreza para manipular las unidades más simples del habla (los fonemas).
<b>Conciencia intrasilábica o “onset”</b>	Competencia para identificar y manipular rimas. Actualmente, en el castellano no se tienen evidencias de su existencia.

Atendiendo a la clasificación que propone Domínguez y Clemente (1993), los tres niveles que se presentan a continuación, se definen por el grado de dificultad de la tarea planteada.

- Rima: es el nivel menos complejo porque requiere una manipulación menos consciente e intencional.
- Nivel silábico: es más complejo que el nivel anterior ya que el niño, para darse cuenta de su existencia, se apoya en unidades articulatorias naturales.
- Nivel fonológico: es el nivel con mayor dificultad, puesto que es necesaria su enseñanza explícita, es decir, no surge espontáneamente.

Para el desarrollo de nuestra propuesta, tendremos en cuenta esta última clasificación con la excepción de que añadiremos un nivel inicial para trabajar las palabras que más adelante haremos referencia más detenidamente. Estos niveles resultan imprescindibles para relacionar la conciencia fonológica y la lectoescritura.

Una vez que hemos establecido la definición y niveles de la conciencia fonológica, pasamos a analizar la relación que tiene esta con el lenguaje.

En la Tabla 7 se representan los diferentes niveles de conocimiento fonológico a través de un ejemplo que hace más fácil su entendimiento.

Tabla 7. Ejemplo de niveles de conocimiento fonológico (elaboración propia a partir de Clemente y Domínguez, 1999, p. 59; y Gutiérrez, García y Carriedo, 2008, p. 222.

CONOCIMIENTO FONOLÓGICO					
Conocimiento de la palabra: copla	Conocimiento de la rima	Conocimiento silábico	Conocimiento intrasilábico	Conocimiento fonético	Conocimiento fónico
	C-opla S-opla	Co-pla	c-o.pl-a	/c/ /o/ /p/ /l/ /a/	[c] [o] [p] [l] [a]
	Rima	Sílabas	Unidades intrasilábicas	Fonemas	Fonos
	UNIDADES DE LA PALABRA				

### 2.8.2. Relación entre el conocimiento fonológico y el lenguaje oral

Como señalan Clemente y Domínguez (1999) el conocimiento fonológico no se adquiere espontáneamente sino que se desarrolla cuando el niño aprende a leer y escribir en el sistema de escritura alfabético. Igualmente, los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura presentan problemas para adquirir la conciencia fonológica. Por tanto, para tener un desarrollo adecuado es necesario trabajarlo a través de la enseñanza, la estimulación y el entrenamiento de todos los aspectos que la engloban.

En este sentido, Calero y Pérez (1993) exponen que es importante que el sujeto aprenda a segmentar el lenguaje oral en secuencias de sonidos. En algunas investigaciones que se presentan en Bravo (2002) concluyen diciendo 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” (p.12). Por lo tanto, se puede decir que el trabajo habitual de la conciencia fonológica facilita la comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas.

Para que el sujeto sea capaz de escribir en nuestro sistema alfabético, ha de ser capaz de comprender la relación que hay entre fonema-grafema, es decir, entre los segmentos que componen el lenguaje oral y escrito.

Así, la información que hemos venido exponiendo, prueba como la conciencia fonológica influye en la adquisición del lenguaje oral y por tanto, es necesario empezar con su manejo desde los primeros años de vida.

### **2.8.3. Relación entre el conocimiento fonológico y el lenguaje escrito**

Para el desarrollo de nuestro trabajo, resulta imprescindible plasmar la relación que hay entre conciencia fonológica y lenguaje escrito. En este aspecto, Calero y Pérez (1993) analizan distintas definiciones que han ido dando a lo largo del tiempo distintos autores como Lundberg y Bradley y Bryant plantean una relación de causa unidireccional entre análisis segmental del habla y rendimiento en lectoescritura.

Por otro lado, el postulado del grupo Bruselas dice que tanto la conciencia fonológica y el lenguaje escrito se influyen de manera recíproca y deben desarrollarse a nivel comprensivo y expresivo. De igual manera, Bravo (2002) nos dice que el nivel de aprendizaje inicial de la lectura está definido por el desarrollo fonológico, que sirve de inicio para empezar a identificar los primeros elementos del lenguaje escrito. Por lo tanto, el lenguaje escrito y la conciencia fonológica presentan una relación unidireccional de causalidad.

Estas relaciones que presenta la conciencia fonológica con el lenguaje oral y escrito, no están exentas de opiniones que afirman o desmienten, mediante sus investigaciones, la relación que hay entre estos elementos.

### **2.8.4. Controversia en la relación entre conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura: la cuestión de los prerrequisitos**

Aunque no se encuentren discrepancias sobre la relación de estos dos aspectos, si hay cierto grado de controversia a la hora de definir cuál es la dirección (el conocimiento fonológico precede a la lectura o es un producto del aprendizaje de la lectura) y la naturaleza de esa relación en el aprendizaje de la lectura (Clemente y Domínguez, 1999).

Clemente y Domínguez (1999) proponen numerosos estudios en los que parece no haber discrepancias en cuando a que el conocimiento de la rima y sílabas son dos habilidades que se desarrollan antes del conocimiento de los fonemas, es decir, antes de haber aprendido a leer y escribir. Pero el problema viene a la hora de definir el momento de adquisición de los fonemas, es decir, si se puede desarrollar antes del aprendizaje de la lectura o es un resultado de dicho aprendizaje.

En conclusión, se trata de una relación causal bidireccional porque el conocimiento fonológico puede ser tanto causa como consecuencia del desarrollo de la lectoescritura, y por ello, desde Educación Infantil favoreceremos ese aprendizaje de la lectura y la escritura por medio de la enseñanza.

Este asunto tiene como origen los estudios que se realizaron en torno a los años ochenta expuestos por Defior (1996) puesto que:

Unos autores proponían un efecto positivo en el sentido de que la posesión inicial de niveles superiores en las habilidades fonológicas se asociaban posteriormente con mejores logros en lectura y otros defendían, por el contrario, que las habilidades fonológicas eran un producto del aprendizaje de la lectura (p. 50).

Por este motivo, Defior (1996) afirma que esta controversia surgió a partir de los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones y, a su vez, expone que aunque todos los trabajos tuvieran en cuenta el procesamiento fonológico, los diseños, parámetros y métodos utilizados eran muy variados. En resumen, resulta complicado que los resultados fueran similares puesto que los investigadores y sus interpretaciones eran diferentes.

Además de este aspecto, nos encontramos con la cuestión de los prerrequisitos necesario para aprender a leer y escribir. En este caso se dice que la conciencia fonológica es un prerrequisito psicolingüístico que permite, mediante su entrenamiento y enseñanza, mejorar el aprendizaje de la lectura (Bravo, 2002 y Palacios, 2008).

Igualmente, Domínguez y Barrio (1997) defienden la idea anterior ya que creen que el aprendizaje del lenguaje escrito ayuda al desarrollo de la conciencia fonológica. A pesar de que se hayan realizado muchas investigaciones sobre este aspecto, en la actualidad sigue habiendo dos postulados: los que defienden que la adquisición de conciencia fonológica precede al aprendizaje de la lectoescritura y los que afirman que no existen ningún tipo de relación. Por ello, a partir de este sustento teórico, trataremos de visualizar mediante el análisis de los resultados este aspecto, entre otras muchas cosas.

## 2.9. LA ANIMACIÓN A LA LECTURA

La animación a la lectura, es un acto consciente realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro, texto o cuento concreto, de manera que esta unión suponga una valoración positiva hacia los cuentos. Con la animación a la lectura, se intenta que el niño no lector descubra el libro de una forma creativa, lúdica y placentera. Al niño hay que introducirle en la literatura a través de una lectura que pueda comprender, gozar y reflexionar, porque educando el sentido crítico y reflexivo del niño, se contribuirá al desarrollo integral del mismo, y por tanto, de su personalidad y lo preparará para la vida. Este aspecto cuanto es llevado a cabo

en la escuela, hace que el niño descubra el placer que puede proporcionar la lectura (Sarto, 1984).

El equipo peonza define el término animación a la lectura como el conjunto de “técnicas que difunden contenidos de libros, provocan la imaginación y la curiosidad, despiertan interés, recrean situaciones novedosas e incluso llegan a conseguir que todos los niños estén a lo que se celebra”, es decir, la animación a la lectura es un grupo de actividades y estrategias que pretenden hacer atractivo ante los niños el mundo de los libros, y como consecuencia, invitarles a leer.

Igualmente, toda animación a la lectura debe realizarse con creatividad e ilusión, siguiendo una serie de estrategias como las que propone Sarto (1998) o inventadas por el propio maestro-animador.

En palabras de Nieto (2011) “el niño no nace lector, se hace lector” (p. 37).

### **2.9.1. Clases de animación a la lectura**

Dentro del conjunto de animaciones a la lectura que propone Sarto (1998) podemos clasificarlas atendiendo a sus características:

- ✓ Animaciones antes de leer el libro: se realizan de manera previa a la lectura del libro. Existen dos tipos: animaciones a la lectura general (carteles, préstamo de libros), y animaciones a un libro en concreto.
- ✓ Animaciones de profundización en la lectura después de leer un libro concreto: se muestra de manera divertida los distintos aspectos de un libro (personajes, situaciones, lugares, tiempo).
- ✓ Actividades en torno al libro: son muy motivadoras pues se usan para romper con la rutina del aula.
- ✓ Actividades de lenguaje trabajadas con un libro concreto: suelen considerarse menos eficaces puesto que se identifican con la rutina del aula. Estas deben ser agradables y estar guiadas.
- ✓ Actividades de creación personal: se usan para fomentar la creatividad en el niño. Se llevan a la práctica cuando se cree que el niño va a presentar dificultades.

- ✓ Otras formas de animar a leer: cada maestro tiene sus propias estrategias para animar a leer pero también es importante la colaboración de los padres para acercar al niño a la lectura.

### 2.9.2. Características de la animación a la lectura

El conjunto de estrategias que conforman la animación a la lectura comparten una serie de características en común según lo propuesto en Sarto (1998):

- ✓ Son continuas a lo largo de todo el curso.
- ✓ Son más efectivas si se comienzan a realizar durante los primeros años educativos y se continúa a lo largo de las distintas etapas.
- ✓ Los cuentos deben adaptarse al grupo de edad para el que van dirigidos.
- ✓ Realizar una puesta en común donde los niños expresen lo que más les ha gustado del libro de forma espontánea y libre.
- ✓ Presentan pequeñas pinceladas de juegos, diferenciándose de la acción escolar.
- ✓ No emplear la misma estrategia de animación con el mismo cuento ni alumnos.
- ✓ No promover la competición sino el disfrute por la lectura.

Con este apartado finalizamos nuestro estado de la cuestión. Ahora pasaremos a explicar y detallar los métodos y técnicas empleados para la recogida de los datos.

## CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

---

Hay dos clases de niños que leen: los que lo hacen para la escuela porque es un trabajo o un deber y los que lo hacen para sí mismos, para satisfacer una necesidad personal.

(Rodari, 1991, p.254)

Tras la búsqueda exhaustiva de información de todo lo relacionado con la animación a la lectura, conciencia fonológica y aprendizaje de la lectoescritura para desarrollar el estado de la cuestión, en este capítulo se explicarán todos los aspectos que forman parte de la metodología empleada para el estudio. Por ello, consideramos que toda realidad social es compleja y cambiante durante el tiempo, que podría abordarse desde una perspectiva cuantitativa o cualitativa. En nuestra investigación, utilizaremos ambas metodologías pues consideramos que es la mejor forma de conocer la realidad social de estudio señalando la importancia de utilizar estos dos modelos que son complementarios entre sí.

Por consiguiente, para la realización del estudio, se usarán metodologías cuantitativas en cuanto a análisis de los datos obtenidos de las pruebas tanto inicial como final pasado a los alumnos elaborado propiamente para este grupo de alumnos. Además, se han utilizado métodos cualitativos como la entrevista en profundidad a una maestra y el diario de campo. En consecuencia, se plantea una investigación viable, novedosa, atractiva y de interés para la comunidad científica, que parte de la formación e interés del propio investigador.

En los sucesivos apartados abordaremos el objeto de estudio, el diseño de la investigación, el paradigma y el método desde el que se inicia el estudio, el contexto, las técnicas e instrumentos de recogida y análisis de los datos, el cronograma con la precisión de las actuaciones, las categorías del análisis y por último, la bibliografía empleada.

### 3.1. CONSIDERACIONES GENERALES, OBJETO DE ESTUDIO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En primer lugar, la Real Academia Española (RAE) define la metodología como un “conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal”. Se trata del conjunto de procedimientos que debemos utilizar para conseguir los objetivos que nos hayamos propuesto con el fin de conocer, investigar e indagar un determinado fenómeno. El objeto de estudio de nuestra investigación gira entorno la animación a la lectura y su influencia en la adquisición de la conciencia fonológica en Educación Infantil.

De este modo, estamos ante un proceso que necesita una preparación previa y sistemática, que exige que se planifiquen previa del programa a llevar a cabo así como los instrumentos para obtener y analizar los resultados con el fin de analizar las ventajas e inconvenientes que estos método producen en el aprendizaje de la lectoescritura.

Tras conocer tantos los aspectos generales y el objeto de estudio de nuestra investigación creemos necesario, creemos necesario abordar el diseño y la estructuración de la misma. Así, nuestra investigación se caracteriza por combinar los enfoques cuantitativos y cualitativos que los expondremos en los siguientes apartados. En este sentido, podemos clasificar la investigación en tres partes diferenciadas con el fin de triangular los datos obtenidos:

1. Se realiza un estudio estadístico-descriptivo de las pruebas pasadas a los alumnos tanto antes como después de llevar a cabo el programa.
2. Se estudia y desarrolla una entrevista en profundidad a una maestra de Educación Infantil ajena a la propuesta práctica.
3. Se analiza la información recogida en el diario de campo a través de los narrados de las distintas sesiones.

Tras haber establecido los aspectos generales así como el objeto de estudio de la investigación, debemos conocer cuál es el diseño de la misma. En este caso, la metodología se caracteriza por utilizar planteamientos cuantitativos y cualitativos mediante los cuales triangularemos los datos obtenidos a fin de identificar la relación que pueda existir entre los programas de animación a la lectura y la adquisición de la conciencia fonológica dentro del aprendizaje de la lectoescritura.

Una vez que hemos fijado las líneas generales de la investigación, debemos establecer los paradigmas y argumentar científicamente el método elegido.

### 3.2. MARCOS DE RACIONALIDAD, PARADIGMAS Y METODOLOGÍAS

A partir de aquí, creemos conveniente establecer los tres tipos de racionalidad existentes. Según López-Pastor et al. (2003), la Racionalidad Técnica “se fundamenta en la aplicación a las ciencias sociales de la conceptualización y metodología que emana de las ciencias naturales de base empírico-analítica, desde una perspectiva de investigación científico natural” (p. 47), es decir, piensa que tanto la ciencia como la técnica pueden solucionar los problemas humanos. Se basa en el paradigma positivista puesto que se cree que todas las cosas son medibles y objetivas. Igualmente, utiliza una metodología cuantitativa, en la que los números tienen un papel muy importante.

Por otro lado, López-Pastor et al. (2003) expone que la Racionalidad Práctica se basa en “las ciencias hermenéuticas y sus producciones son informes interpretativos de la vida social, con los cuales trata de iluminar los procesos históricos y sociales que fundamentan el pensamiento y la acción de las personas y grupos” (p.48). Se sustenta en el paradigma interpretativo pues intentar no solo conocer la realidad de estudio sino también interpretarla de manera subjetiva. De igual modo, esta racionalidad se fundamenta en la metodología cualitativa porque tienen más valor las palabras que los números.

Por último, nos encontramos con la Racionalidad Crítica que presenta dos postulados. El primero, defendido por autores como Habermas (1984), Kemmis (1988) y Grundy (1991), piensan que esta manera de entender la realidad bien dada de la Teoría Crítica ya que considera necesario mejorar la dualidad existente entre la Racionalidad Técnica y la Racionalidad Práctica. En contraposición, se encuentran otros autores (Elliott, 1993; López-Pastor, 1999) que defienden la idea de que la Racionalidad Crítica presenta características similares a la Racionalidad Práctica puesto que ambas interpretan la realidad desde perspectiva abierta y subjetiva. Pero la Racionalidad Crítica, va más allá pues no solo quiere conocer e interpretar el mundo, sino también hacer que ese conocimiento consiga un cambio relacionado con la justicia social.

En conclusión, la Racionalidad Crítica no tiene sentido si no va acompañada de la Racionalidad Práctica, pues para intentar cambiar los problemas e injusticias sociales, en primer lugar, debemos conocer e interpretar la realidad que queremos mejorar.

Para hacer más sencillo el proceso de comprensión de estos tres paradigmas, presentamos a continuación la Figura 1 donde mostramos los tres tipos de racionalidades con sus respectivas características.

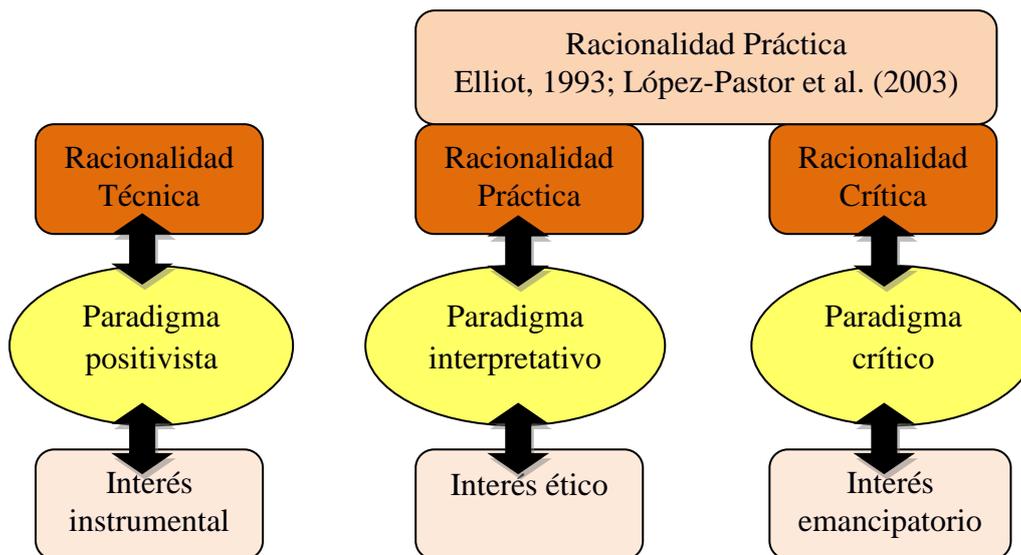


Figura 1. Relación entre Intereses, Paradigmas y Racionalidades (elaboración propia a partir de López Pastor et al. 2003).

Por este motivo, este estudio se ha fijado dentro de un modelo dual, utilizando la racionalidad técnica y práctica. Según Guba (1989) este modelo entiende la realidad que estudia como un hecho cambiante y singular, que su principal interés se centra en la interrelación de sus partes de tal manera que el estudio de una parte influye en todos los agentes implicados. Por lo tanto, analiza e interpreta la realidad con los datos que dispone.

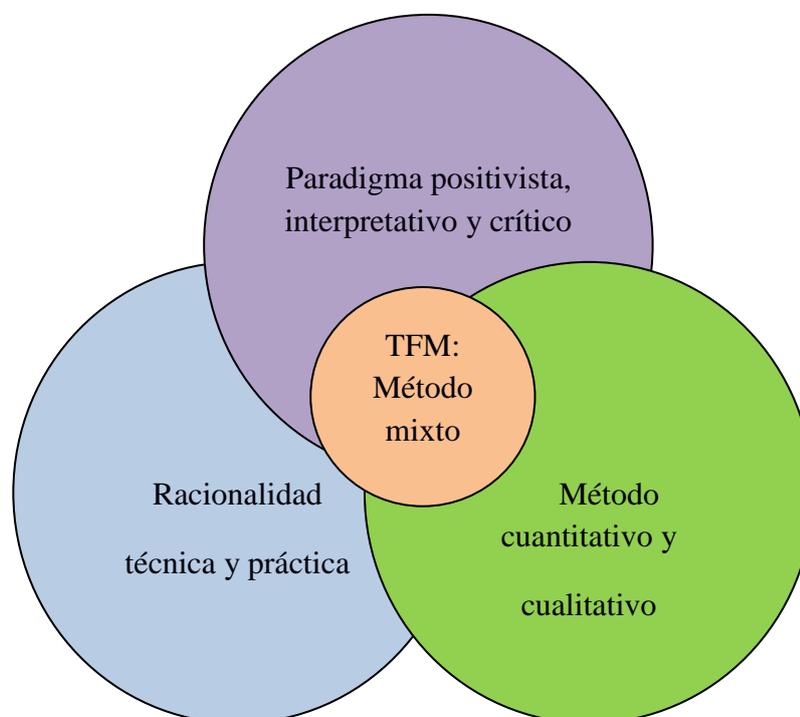


Figura 2. Metodología mixta seguida en la investigación (elaboración propia).

### 3.2.1. Características de la metodología cuantitativa

La metodología cuantitativa o también conocida como positivista se caracteriza por utilizar el método hipotético-deductivo con el fin de explicar, predecir y controlar los fenómenos. Así, se parte de una serie de hipótesis de la realidad que se pretende estudiar y se diseña un proceso que mida tanto la hipótesis como el resto de datos de manera cuantificada con el propósito de analizarlos mediante pruebas estadísticas. Cuando estos datos han sido analizados, pueden dar lugar a leyes y teorías universales hasta que nuevamente sean refutadas o se alcance una mejor explicación (Hernández-Sampieri; Fernández-Collado y Baptista, 2003).

De igual manera, Albert-Gómez (2009, p. 38) expone las principales características de este tipo de metodología:

- ✓ Busca las causas de los fenómenos prestando sin tener en cuenta los estados subjetivos de las personas.
- ✓ Utiliza la medición controlada con instrumentos validados y fiables: cuestionarios, test, escalas de medida.
- ✓ Objetividad, independiente del juicio de la persona.
- ✓ No fundamentada en la realidad.
- ✓ Mantiene una visión objetiva y positivista de la realidad.
- ✓ Orientada a comprobar, contrastar o falsear hipótesis.
- ✓ La evidencia empírica sustituye al sentido común.
- ✓ Utiliza el proceso hipotético-deductivo.
- ✓ Orientada al resultado.
- ✓ Fiable, de modo que otro investigador que utiliza los mismos procedimientos llegue a obtener los mismos resultados.
- ✓ Generalizable a partir de muestras de población representativa.
- ✓ Se reduce a los fenómenos observables que sean susceptibles de medición, análisis estadístico y control experimental.
- ✓ Sometida a contraste y réplica.

Este tipo de características han sido las que orientan esta metodología hacia el campo de las Ciencias Naturales, además de autores que les parece insuficiente el uso de este tipo de metodologías para analizar el complejo mundo de las Ciencias Sociales.

### 3.2.2. Características de la metodología cualitativa

Desde los primeros años de la segunda mitad del siglo XIX han ido formulándose muchas formas de investigar contrarias al enfoque positivista. Esta nueva concepción ha sido denominada como metodología cualitativa.

De acuerdo con Sandín-Esteban (2003), en Albert-Gómez (2007) se define la investigación cualitativa como "la actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos" (p.147).

Con este tipo de metodología, el investigador se sitúa en el propio contexto que quiere investigar. Al igual que las investigaciones cuantitativas, necesitan ser planificadas y estructuradas para analizar determinados aspectos de la realidad.

En este sentido,

La investigación cualitativa es un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto está en el campo de estudio. El foco de atención de los investigadores está en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias y reflexiones tal como son esperadas por ellos mismos (Pérez-Serrano, 1994, p.46).

Taylor y Bogdan (1987, p. 20) proponen como características de este tipo de metodología, las siguientes:

- ✓ Es inductiva.
- ✓ Los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible.
- ✓ El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística.
- ✓ Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- ✓ Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- ✓ Nada se da por sobrentendido.
- ✓ Los métodos cualitativos son humanistas.

De este modo, se puede decir que ambas metodologías (cuantitativa y cualitativa) se interrelacionan en esta investigación.

A partir de las distintas técnicas cualitativas que existen (investigación- acción, método biográfico, etnografía, fenomenología, teoría fundamentada, etc.) hemos escogido un método denominado “estudio de casos” definido por Stake (1998), psicólogo educativo, como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Del mismo modo, Stake (1995, p. 17) clasifica este tipo de metodología en intrínsecos, instrumentales o colectivos. El objetivo del estudio de casos intrínseco es analizar y comprender un caso particular. En cambio en un estudio de casos instrumental el interés está centrado en las implicaciones de los resultados de la investigación en otros ámbitos más allá del propio caso. Igualmente, el estudio de casos colectivo selecciona, estudia y elige una colectividad de entre los posibles.

Tras esta clasificación, la presente investigación se sitúa dentro del estudio de casos intrínseco pues se parte de la comprensión y análisis de un caso en particular para llegar a sacar conclusiones de ese campo en concreto.

Stake (1998) señala que es difícil clasificar el estudio de casos en diferentes características, pero Montero y León (2002) presentan este método en cinco fases: 1) La selección y definición del caso; 2) Elaboración de una lista de preguntas; 3) Localización de las fuentes de datos; 4) El análisis e interpretación y 5) La elaboración del informe.

A continuación presento el gráfico elaborado del propio estudio de caso a partir de la propuesta de Stake (1998) con el fin de facilitar la comprensión al lector y que así pueda llegar a entender el caso.

**LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA  
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

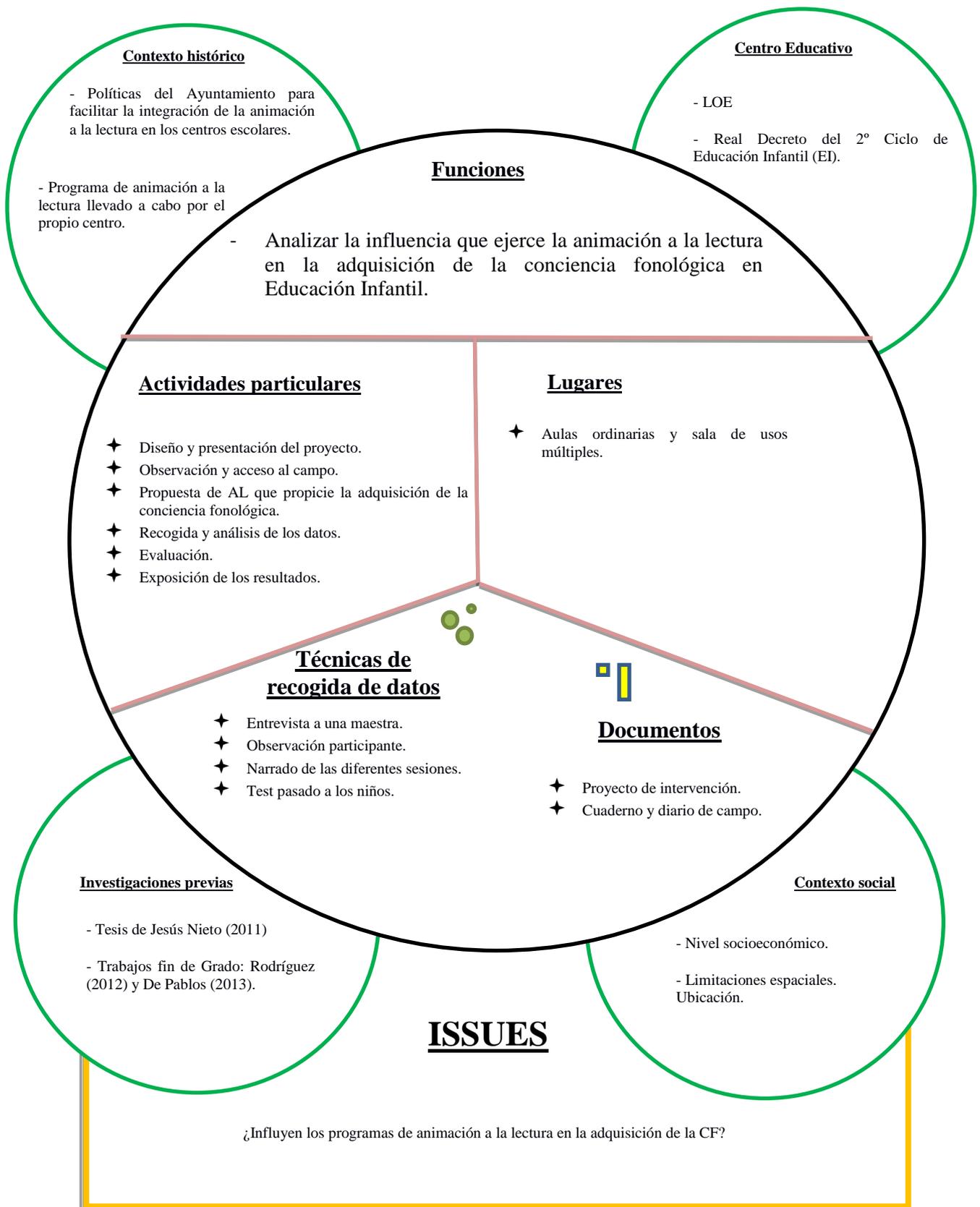


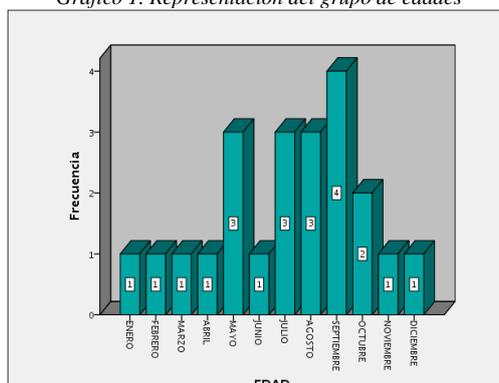
Figura 3: Estructura conceptual de nuestro Estudio de Caso (elaboración propia).

### 3. 3. MUESTRA

La realización de esta investigación basada en la evaluación de un programa de animación a la lectura para trabajar la adquisición de la conciencia fonológica en la etapa de Educación Infantil llevado a la práctica por la propia investigadora, ha tomado una muestra escogida al azar dentro de las posibilidades que los centros nos ponían a nuestro alcance.

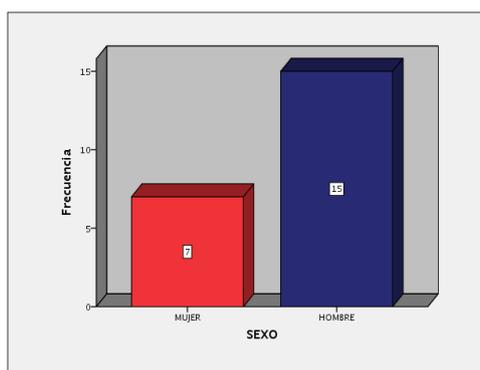
La muestra está compuesta por 24 alumnos de tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil (5 y 6 años) de dos aulas diferentes. En el gráfico 1 pueden apreciarse las frecuencias de las edades.

Gráfico 1. Representación del grupo de edades



Todas las muestras pertenecen a un centro público de la Capital Segoviana. Dentro de este grupo nos encontramos con un 68,18% que son niños y un 31,82% que son niñas. En el gráfico X pueden apreciarse las frecuencias de sexo.

Gráfico 2. Representación de sexos



En cuanto a la procedencia, nos encontramos con niños pertenecientes a España, Polonia, Marruecos, Honduras y de etnia gitana. En el siguiente cuadro, se muestran las frecuencias de sujetos con sus respectivas procedencias.

LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA  
EN EDUCACIÓN INFANTIL

Tabla 8. Representación del lugar de procedencia

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	ESPAÑA	12	54,5
	POLONIA	1	4,5
	MARRUECOS	4	18,2
	ÉTNIA GITANA	4	18,2
	HONDURAS	1	4,5
	Total	22	100,0

Las razones por las que se eligió este campo de estudio fue la accesibilidad al mismo puesto que ya se conocía por las prácticas del grado de maestra en Educación Infantil y por la predisposición e interés que los maestros de estas clases mostraron ante nuestra propuesta de estudio.

### 3. 4. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS

Dentro del amplio abanico de técnicas e instrumentos de recogida de datos que según Valles (2006) cada investigador los utiliza de manera específica, se han escogido las que mejor se adecuan a la temática de la investigación. En primer lugar, se encuentran las técnicas cualitativas como la observación en las que el observador desarrolla relaciones de confianza y cooperación con los participantes (Albert-Gómez, 2007). Para registrar de manera sistemática estas situaciones y realidades se utiliza un diario de campo que nos ayuda a comprender los procesos que se están desarrollando en los contextos que se estudian (Albert-Gómez, 2007). Para realizar el diario de campo se utilizó un anecdotario en el que se iban incluyendo los aspectos más relevantes que se daban en el escenario. Además de todo ello se utilizó una tabla de autoevaluación de la puesta en práctica del propio investigador.

Además de la observación, el diario de campo y el anecdotario se ha utilizado una entrevista semiestructurada realizada a una maestra que no estaba implicada dentro de la puesta en práctica del proyecto. Para Albert-Gómez (2007) es una técnica de diseño flexible teniendo en cuenta un nudo central en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o un grupo para obtener datos sobre un problema determinado, en este caso la animación a la lectura. La entrevista fue grabada y después transcrita para su análisis.

En segundo lugar, se encuentran las técnicas cuantitativas como las pruebas inicial y final pasadas a los alumnos que se muestran, a continuación, en la Tabla 9 y 10.

Tabla 9. Test y evaluación inicial de los alumnos

		<b>TAREAS</b>	<b>EVALUACIÓN – PUNTUACIÓN</b>
<b>Palabras</b>	<b>Relación de palabras (rimas)</b>	1. Reconoce imágenes con la misma rima	3 Rimas correctas: 10 puntos. 2 Rimas correctas: 5 puntos. 1 Rimas correctas: 2 puntos.
	<b>Identificar, contar y asociar palabras</b>	2. Dibuja lo que se indica. - Dibuja un conejo en el parque con una camiseta. - Dibuja una casa con tres ventanas y una chimenea.	3 Dibujos correctos: 10 puntos. 2 Dibujos correctos: 5 puntos. 1 Dibujos correctos: 2 puntos.
		3. Colorea la ilustración correcta.	3 Dibujos correctos: 10 puntos. 2 Dibujos correctos: 5 puntos. 1 Dibujos correctos: 2 puntos.
		4. Forma palabras y/o frases.	- Por cada palabra bien formada se consigue 1 punto hasta un total de 3 puntos. - Por cada frase bien formada se consigue 1 punto hasta un total de 3 puntos.
		5. Da una palma por cada palabra: peso, pan y burbuja.	- Por cada palmada que de, por palabra que se diga, se consigue 1 punto hasta un total de 3 puntos.
		6. Dictado de palabras: trompeta, zapatería y enchufe.	- Por cada palabra bien escrita, se consigue 1 punto hasta un total de 3 puntos.
		7. Dictado de frases - Lucía tiene un gato naranja. - Juego con mis primos en el parque. - Mi casa está en Segovia.	3 Frases correctas: 10 puntos. 2 Frases correctas: 5 puntos. 1 Frases correctas: 2 puntos.
		<b>Añadir palabras</b>	8. Añade palabras a las frases. - Luis ha sido carpintero... - Tu amigo me cambió un juguete... - A mí no me gustan los despertadores...
	9. Localiza el añadido de la frase. - Su perro (marrón) es peligroso. - La niña jugó al fútbol (en el parque). - Voy a comprar pan (y huevos).		3 Palabras añadidas: 10 puntos. 2 Palabras añadidas: 5 puntos. 1 Palabras añadidas: 2 puntos.
	<b>Omitir, sustituir e invertir palabras</b>	10. Omite, sustituye e invierte la palabra clave:	- Por cada palabra que omite se consigue 1 punto hasta un total de 3 puntos. - Por cada palabra que sustituye se consigue

**LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA  
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

			1 punto hasta un total de 3 puntos. - Por cada palabra que invierte se consigue 1 punto hasta un total de 3 puntos.
<b>Sílabas</b>	<b>Identificar y contar sílabas</b>	11. Golpea por cada sílaba: sopa, bruja y alcachofa.	Por cada palabra que esté bien identificada con los diferentes golpes, se consigue 1 punto hasta un total de 3 puntos.
		12. Cuenta sílabas: estufa, monedero y silla.	Por cada palabra que esté bien identificada al contar las sílabas, se consigue 1 punto hasta un total de 3 puntos.
	<b>Unir sílabas</b>	13. Forma palabras: la(ta), pe(so) y lu(pa).	3 Palabras formadas: 10 puntos. 2 Palabras formadas: 5 puntos. 1 Palabras formadas: 2 puntos.
	<b>Añadir sílabas</b>	14. Introduce sílabas: silba(to), toma(te) y palma(da).	3 Palabras formadas: 10 puntos. 2 Palabras formadas: 5 puntos. 1 Palabras formadas: 2 puntos.
	<b>Omitir sílabas</b>	15. Invierte sílabas: copa, sapo y jamón.	3 Sílabas invertidas: 10 puntos. 2 Sílabas invertidas: 5 puntos. 1 Sílabas invertidas: 2 puntos.
	<b>Sustituir sílabas</b>	16. Sustituye sílabas: sala (pala), luna (lupa) y pulsa (pulpo)	3 Sílabas sustituidas: 10 puntos. 2 Sílabas sustituidas: 5 puntos. 1 Sílabas sustituidas: 2 puntos.
	<b>Invertir sílabas</b>	17. Cambia el orden: sapo(posa), copa(Paco) y jamón (monja).	3 Silabas cambiadas: 10 puntos. 2 Silabas cambiadas: 5 puntos. 1 Silabas cambiadas: 2 puntos.
<b>Fonemas</b>	<b>Identificar y contar fonemas</b>	18. Identifica fonemas: feo, peso y leche. Lupa, sube y fuera. Lila, libra y limpia.	3 Fonemas identificados: 10 puntos. 2 Fonemas identificados: 5 puntos. 1 Fonemas identificados: 2 puntos.
	<b>Añadir fonemas</b>	19. Completa las palabras	3 Palabras completadas: 10 puntos. 2 Palabras completadas: 5 puntos. 1 Palabras completadas: 2 puntos.
	<b>Omitir, sustituir e invertir fonemas</b>	20. Forma a partir de omitir, sustituir e invertir fonemas	3 Palabras formadas: 10 puntos. 2 Palabras formadas: 5 puntos. 1 Palabras formadas: 2 puntos.
<b>TOTAL</b>			

*Tabla 10. Test y evaluación final de los alumnos*

		<b>TAREAS</b>	<b>EVALUACIÓN – PUNTUACIÓN</b>
<b>Palabras</b>	<b>Relación de palabras (rimas)</b>	1. Reconoce imágenes con la misma rima.	3 Rimadas correctas: 10 puntos. 2 Rimadas correctas: 5 puntos. 1 Rimadas correctas: 2 puntos.
	<b>Identificar, contar y asociar palabras</b>	2. Dibuja lo que se indica. - Dibuja un ratón y un elefante al lado de una casa. - Dibuja un árbol con tres manzanas y dos flores.	3 Dibujos correctos: 10 puntos. 2 Dibujos correctos: 5 puntos. 1 Dibujos correctos: 2 puntos.
		3. Señala la ilustración correcta.	3 Dibujos correctos: 10 puntos. 2 Dibujos correctos: 5 puntos. 1 Dibujos correctos: 2 puntos.

		4. Forma palabras y/o frases.	- Por cada palabra bien formada se consigue 1 punto hasta un total de 3 puntos. - Por cada frase bien formada se consigue 1 punto hasta un total de 3 puntos.	
		5. Da una palma por cada palabra: sopa, tiburón y estropajo.	- Por cada palmada que de, por palabra que se diga, se consigue 1 punto hasta un total de 3 puntos.	
		6. Dictado de palabras: luna, león y columpio.	- Por cada palabra bien escrita, se consigue 1 punto hasta un total de 3 puntos.	
		7. Dictado de una frase - María es buena.	3 Palabras correctas: 10 puntos. 2 Palabras correctas: 5 puntos. 1 Palabras correctas: 2 puntos.	
	<b>Añadir palabras</b>	8. Añade palabras a las frases. - Mi tío tiene un... - Pedro quiere ir a... - A mí me gustan los...	3 Palabras añadidas: 10 puntos. 2 Palabras añadidas: 5 puntos. 1 Palabras añadidas: 2 puntos.	
		9. Localiza el añadido de la frase. - Su caballo (blanco) es precioso. - La niña (morena) tiene el pelo largo. - Voy a comprar con mi madre (y mi hermano).	3 Palabras añadidas: 10 puntos. 2 Palabras añadidas: 5 puntos. 1 Palabras añadidas: 2 puntos.	
	<b>Omitir, sustituir e invertir palabras</b>	10. Omite, sustituye e invierte la palabra clave: - Julia no sabe hablar-	- Por cada palabra que omite se consigue 1 punto hasta un total de 3 puntos. - Por cada palabra que sustituye se consigue 1 punto hasta un total de 3 puntos. - Por cada palabra que invierte se consigue 1 punto hasta un total de 3 puntos.	
	<b>Sílabas</b>	<b>Identificar y contar sílabas</b>	11. Golpea por cada sílaba: lupa, estrella y sobremesa.	Por cada palabra que esté bien identificada con los diferentes golpes, se consigue 1 punto hasta un total de 3 puntos.
			12. Cuenta sílabas: estuche, linterna y perro.	Por cada palabra que esté bien identificada al contar las sílabas, se consigue 1 punto hasta un total de 3 puntos.
		<b>Unir sílabas</b>	13. Forma palabras: pa(), ra() y te().	3 Palabras formadas: 10 puntos. 2 Palabras formadas: 5 puntos. 1 Palabras formadas: 2 puntos.
<b>Añadir sílabas</b>		14. Introduce sílabas: linter(na), subi(da) y espa(cio).	3 Palabras formadas: 10 puntos. 2 Palabras formadas: 5 puntos. 1 Palabras formadas: 2 puntos.	
<b>Omitir sílabas</b>		15. Invierte sílabas: beso, monja y pelo.	3 Sílabas invertidas: 10 puntos. 2 Sílabas invertidas: 5 puntos. 1 Sílabas invertidas: 2 puntos.	
<b>Sustituir sílabas</b>		16. Sustituye sílabas: silla (silbo), pelo (peso) y ra (rata).	3 Sílabas sustituidas: 10 puntos. 2 Sílabas sustituidas: 5 puntos. 1 Sílabas sustituidas: 2 puntos.	
<b>Invertir sílabas</b>		17. Cambia el orden: loco (coló), bala (laba) y chupete (tepechu).	3 Silabas cambiadas: 10 puntos. 2 Silabas cambiadas: 5 puntos. 1 Silabas cambiadas: 2 puntos.	

**LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA  
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

<b>Fonemas</b>	<b>Identificar y contar fonemas</b>	18. Identifica fonemas: fe, pelo y llena. Luna, ira y sala. Sol, todo y peso.	3 Fonemas identificados: 10 puntos. 2 Fonemas identificados: 5 puntos. 1 Fonemas identificados: 2 puntos.
	<b>Añadir fonemas</b>	19. Completa las palabras. Rí_, m_sa y lu_a.	3 Palabras completadas: 10 puntos. 2 Palabras completadas: 5 puntos. 1 Palabras completadas: 2 puntos.
	<b>Omitir, sustituir e invertir fonemas</b>	20. Forma a partir de omitir, sustituir e invertir fonemas.	3 Palabras formadas: 10 puntos. 2 Palabras formadas: 5 puntos. 1 Palabras formadas: 2 puntos.
<b>TOTAL</b>			

El análisis de datos en una investigación es uno de los procesos más importantes dada la gran cantidad de información que se obtiene. Por este motivo, es fundamental estructurar y realizar un análisis exhaustivo de los datos obtenidos. Para Stake (1998) el realizar esta suma categórica permite entender el caso. Por ello, se realizará una clasificación de las categorías y subcategorías que a priori queremos obtener en nuestro análisis y que nos ayuda a seleccionar y agrupar la información (Barba, 2001). Cuando tengamos todos los datos se expondrá una serie de categorías a posteriori que estén en relación con las que se plantearon en primer lugar.

La primera de estas categorías son las estrategias de animación a la lectura que se usan en el aula para el aprendizaje de la lectoescritura dentro del cual se expone una serie de subcategorías como son los factores positivos, los obstáculos, las experiencias exitosas, las buenas prácticas y la biblioteca de aula. Las siguientes categorías son la animación a la lectura y la conciencia fonológica, el papel de las familias para el adecuado desarrollo y la formación continua.

Para el análisis de estos datos se ha tenido en cuenta la observación participante mediante la observación a la vez que se participa en las actividades del grupo que se está investigando, es decir, el investigar es a la vez conductor y observador del proceso de estudio.

### **3. 5. CRONOLOGÍA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

En este apartado presento mediante la Figura 4, la evolución y pasos que se han seguido para la realización de la presente investigación. También es cierto que las tareas expuestas se van intercalando puesto que estudiamos una realidad compleja y cambiante donde los distintos pasos se van dando en el transcurso de la investigación.

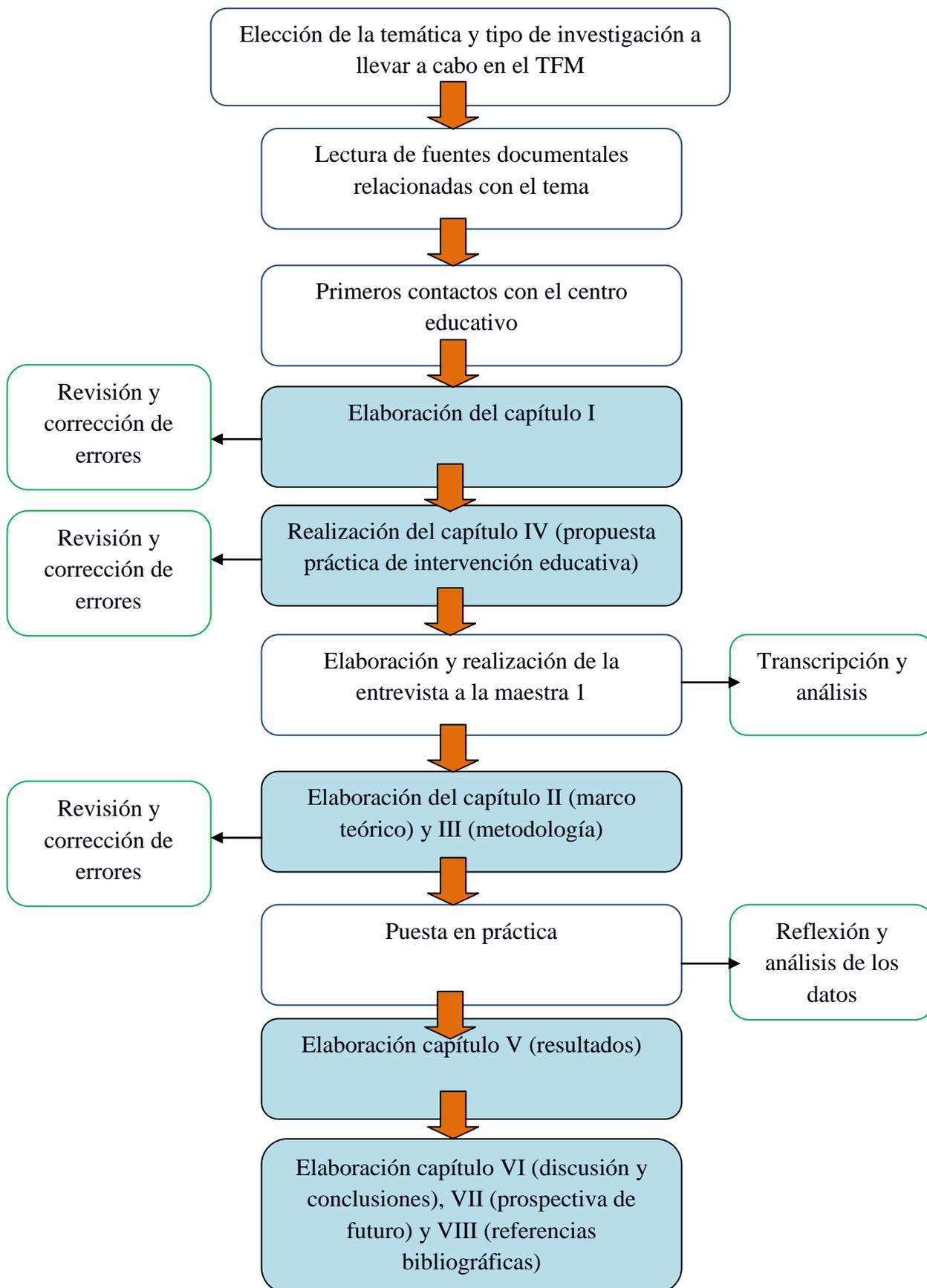


Figura 4. Resumen de la cronología llevada a cabo en la investigación

### 3. 6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este apartado hablaremos de las diferentes estrategias utilizadas para el análisis de los datos obtenidos a través de la realización de la entrevista, las pruebas a los alumnos y el narrado de las sesiones.

#### 3.6.1. Análisis de los datos cuantitativos

Para realizar el análisis a las pruebas pasadas a los alumnos tanto de manera inicial como final fue utilizado el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Science) en su versión 20.0 puesto que una vez que se habían recogido los datos, se volcaron a la hoja de cálculo del SPSS con el fin de realizar el análisis descriptivo-inferencial de los datos. Con ello, se pudo dar respuesta a los siguientes objetivos: Indagar en los pros y contras de las estrategias de animación a la lectura que promueven el aprendizaje de la lectoescritura en la etapa de Educación Infantil; Conocer la influencia que tiene el trabajo de la animación lectura en el aula e investigar la relación existente entre el uso de programas de animación a la lectura con la adquisición de la conciencia fonológica.

Igualmente, pudimos comprobar con el análisis de estos datos la hipótesis de partida que afirmaba que el uso de programas de animación a la lectura promueva, positivamente, la adquisición de la conciencia fonológica y por ende, el aprendizaje de la lectoescritura durante la etapa de Educación Infantil.

#### 3.6.2. Análisis de los datos cualitativos

Para el análisis tanto de las entrevistas como de los narrados de las distintas sesiones, se decidió hacer un sistema de categorías que facilitase el análisis de la información. En el caso de la entrevista, estaba estructurada en 4 categorías que contaban, a su vez, con una serie de preguntas que formaban el guión de la entrevista (Anexo 13 y 14). Esta clasificación se dividía en: fuente de motivación; fuente de aprendizaje; biblioteca de aula y participación de las familias. En el caso del narrado de las sesiones realizado mediante la observación participante, estaba también fue categorizado en estrategia de animación a la lectura, aspectos influyentes y aprendizaje cooperativo.

### 3.7. ASPECTOS ÉTICO-METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En la actualidad, la investigación no pasa desapercibida dentro de los diferentes contextos sino que se están creando continuamente, espacios de indagación y reflexión que mejore la calidad científica (Albert-Gómez, 2007). De este modo, el investigador está inmerso en la realidad y trabaja por comprender la realidad de estudio. Por este motivo ha de ser neutral en las decisiones, planteamientos y actuaciones que lleva a cabo.

Por ello, tanto el tipo de personalidad como las propias convicciones del investigador están relacionadas con la clase de investigación que desarrolle. Así, deberá tener en cuenta los siguientes criterios ético-metodológicos propuestos por Erickson (1989): Consentimiento de los sujetos que participan en la investigación; confidencialidad de los datos de la investigación y de los participantes; honestidad y sinceridad del investigador y búsqueda del rigor científico.

Tanto es así, que dentro de las investigaciones podemos encontrar una serie de criterios de credibilidad, que aunque dentro de la metodología que se use, utilizan un término u otro sirven para orientar y fundamentar éticamente nuestra investigación. Por ello, siguiendo a Guba (1985) se resumen en la Tabla 11:

*Tabla 11: Criterios de credibilidad (Elaboración propia).*

Rasgos	Términos naturalistas	Criterios de credibilidad en este estudio
<b>Valor de verdad</b>	Credibilidad/Validez interna	Estudio intensivo en el contexto utilizando la observación participante, narrado de las sesiones, la triangulación de las distintas fuentes y métodos, etc.
<b>Aplicabilidad de los resultados</b>	Transferibilidad/Validez externa	Obvia las generalizaciones y describe el contexto y los participantes con mucho detalle y cuidado.
<b>Consistencia de los sujetos y contextos</b>	Dependencia/Fiabilidad	Revisión de todos los agentes implicados: procesos, procedimientos utilizados, valoraciones, métodos, etc.
<b>Neutralidad de los condicionantes</b>	Confirmabilidad/Objetividad	Relación entre las diferentes partes del estudio teniendo en cuenta el estado de la cuestión.

## CAPÍTULO 4: PROPUESTA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

---

Una vez establecido el estado de la cuestión vamos a presentar la propuesta práctica de intervención educativa.

En este proyecto se proponen y llevan a la práctica una serie de actividades en torno a la animación a la lectura para desarrollar en los niños del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil el conocimiento fonológico, a fin de favorecer la adquisición de la lectoescritura como sistema de escritura alfabético que constituye nuestra lengua.

La importancia de trabajar el conocimiento fonológico a través de la animación a la lectura se ha ido resaltando a lo largo de todo el estudio. De este modo, hemos visto que:

Hacer una meta investigación de aquellos documentos o investigación que hayan trabajado este aspecto e ir las poniendo acorde al estado de la cuestión.

### 4. 1. Transformación del espacio

Antes de comenzar a describir las actividades de animación a la lectura, se ha creído conveniente establecer, remodelar y decorar un espacio dentro del aula para poner en práctica las diferentes sesiones. Por este motivo, se pedirá la implicación de los diferentes miembros de la comunidad educativa en diversas tareas de organización y dinamización del espacio destinado a la realización de la animación a la lectura. Con ello, además de la ambientación que la propia investigadora empleará a la hora de llevar a cabo las sesiones, se pretende fomentar la motivación, curiosidad y acercamiento por parte del alumnado hacia la lectoescritura.

Una vez que se ha establecido la transformación del espacio, se exponen las actuaciones de intervención que se han propuesto para la elaboración del proyecto que se llevará a cabo dentro de este nuevo espacio.

## 4. 2. Diseño de la intervención docente

### 4.2.1. Método y estilos de enseñanza

Esta propuesta se basa en el trabajo de la conciencia fonológica a través de la animación a la lectura que se desarrolla con diferentes cuentos apropiados a la edad en la que se ha llevado a cabo. Se utiliza una metodología dirigida y semi-dirigida, fundamentadas principalmente en el desarrollo de tareas mediante el juego. Las actividades de las que está formada este tipo de metodología son cerradas (dibuja los elementos que se indiquen, da una palmada por cada sílaba, etc.) o semi-abiertas (escribe lo que más te haya gustado del cuento).

Del mismo modo se han utilizado canciones para afianzar los fonemas adquiridos y se ha trabajado mediante el aprendizaje cooperativo para crear un pareado con 4 palabras con la misma rima. De este modo, se ha fomentado la socialización a través de las actividades cooperativas en pequeño. A pesar de ello, otras tareas se han llevado a cabo de manera individual o gran grupo permitiendo, en todo momento, la participación activa de los discentes.

Este tipo de metodología tiene en cuenta una serie de principios de intervención psicopedagógicos como son las características psicoevolutivas de los alumnos así como el aprendizaje significativo, puesto que al realizar el test inicial tiene en cuenta los aprendizajes previos del docente.

Desde la animación a la lectura, además de tratarse de una metodología flexible que se basa en la observación, exploración y experimentación pues se adapta a los imprevistos e ideas de los niños, los objetivos y contenidos se trabajan de manera globalizada desde las distintas áreas curriculares. Igualmente presenta un carácter individualizado al atender a las necesidades de cada niño.

### 4.2.2. Objetivos del proyecto

El objetivo principal que se persigue con la puesta en práctica de estas sesiones es desarrollar el conocimiento fonológico en nuestros alumnos a través de la animación a la lectura propiciando un aprendizaje de la lectoescritura adecuado.

Como objetivos específicos para los alumnos nos marcamos:

- ✓ Identificar y contar las palabras que componen una oración.

- ✓ Ordenar las palabras para construir una frase con sentido
- ✓ Asociar y reconocer aquellas palabras que riman con otras.
- ✓ Identificar y contar las sílabas que componen una palabra.
- ✓ Construir nuevas palabras jugando con las sílabas (adición, omisión, sustitución, inversión, etc.).
- ✓ Asociar las palabras que nos dicen oralmente con el dibujo a representar.
- ✓ Identificar los fonemas que componen una palabra.
- ✓ Afianzar la adquisición de ciertos fonemas mediante una canción.
- ✓ Construir nuevas palabras manipulando sílabas o fonemas (adición, omisión, sustitución, inversión, etc.).

### 4.2.3. Recursos

La planificación y puesta en práctica de este proyecto de animación a la lectura lleva consigo preparar una serie de recursos que han sido tenidos en cuenta para la elaboración de los objetivos expuesto anteriormente. A continuación, se expone una relación de los mismos organizados en recursos:

- ✓ **Humanos:** la investigadora-animadora, dos maestros tutores y los alumnos que participan en el estudio.
- ✓ **Materiales:** cuentos (“la mosca fosca”, “tener amigos es divertido”, “copo de nieve” y “siete ratones ciegos”), fichas, tarjetas o bits con palabras y/o imágenes, canciones (“la mosca fosca” y “ronda de los conejos”), marionetas, folios, pinturas, pelotas, aros, cuerdas, etc.
- ✓ **Espaciales:** Sala de usos múltiples y dos aulas ordinarias.

#### 4.2.4. Tareas para trabajar la conciencia fonológica mediante la animación a la lectura

El orden en el que aparecen las actividades ha sido determinado a los criterios propuestos por Clemente y Domínguez y otros aspectos que a título personal consideramos importantes para trabajar en el aula entorno a la adquisición de la conciencia fonológica. Por este motivo, a continuación, los presentamos de manera resumida los aspectos que hemos tenido en cuenta:

1. Respecto al *nivel lingüístico*, en el programa se comenzará a trabajar con las unidades mayores que son las palabras, incluyendo el trabajo de las rimas para dar paso a uso, en primer lugar, de las sílabas y, por último, de los fonemas.
2. Referente a las tareas, el orden es: identificación, conteo, asociación, adición, omisión, sustitución e inversión. El funcionamiento cognitivo del niño lo obliga a manejar de manera eficaz la información necesaria para ejecutar las tareas (García, Elosúa et al., 1999).
3. En relación con la posición de la sílaba o el fonema de la palabra comenzaremos por trabajar con sonidos iniciales, después medios y por último, finales.

Así, para fomentar el aprendizaje fonológico como inicio de la adquisición de la lectoescritura, se partirá de tareas generales como son las palabras y las rimas hasta llegar a lo más concreto como son las sílabas y los fonemas, en ese orden. Pero las tareas que se presentan no son exclusivas de cada apartado, sino que podrán trabajarse indistintamente distintos elementos pero se ha considerado interesante categorizarlas para que cuando se pusiera en práctica fuera más sencillo trabajar uno u otro concepto en cada sesión.

De este modo, siguiendo el esquema que proponen Clemente y Domínguez (1999) y De Pablos (2013) se empezará con aspectos de identificar, asociar y contar palabras para pasar a añadir, omitir, sustituir e invertir palabras, sílabas y fonemas.

Como actividades para trabajar aspectos relacionados con la conciencia fonológica se introducirán estas tareas dentro de la animación a la lectura de un determinado cuento que se adecue a las características de lo que se quiere conseguir. Por este motivo, a continuación exponemos la Tabla 12, 13 y 14 donde se presentan de manera resumida los contenidos y tareas que se desarrollarán durante la puesta en práctica de las distintas sesiones. Entre paréntesis se expone la sesión en la que se desarrollarán aunque en este caso solo se han puesto en práctica 4.

Tabla 13. Tareas para trabajar las palabras (elaboración propia. a partir de la propuesta de Clemente y Domínguez, 1993).

<b>TAREAS PARA TRABAJAR PALABRAS</b>	
<b>Relación de palabras (rimas)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cogemos unas imágenes con palabras en donde estará escrita la característica que rima con cada personaje. Las iremos diciendo en alto y los niños tendrán que ir diciéndonos con que personaje se asocia y por qué. Después las colocaran al lado de los protagonistas (S1).</li> <li>✓ Se sacará la imagen de un personaje, por ejemplo la mosca y el animador les irá mostrando otras imágenes que puedan rimar o no con esta palabra. Los niños tendrán que adivinarlo (S1).</li> <li>✓ Una vez que estén sentados en las mesas se les entregará una ficha en donde aparezcan un grupo de imágenes, acordes con el cuento, organizadas en varias filas. Los niños tendrán que colorear de diferentes colores aquellas palabras que riman entre sí (S2).</li> <li>✓ El animador dará a cada uno de los niños, una ficha compuesta por una columna de imágenes y otras que estarán sueltas por la hoja. Los niños tendrán que unir las imágenes que rimen entre sí (S2).</li> </ul>
<b>Identificar, contar y asociar palabras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se les dirá una serie de palabras y/o frases que tendrán que dibujar en un folio, asociando los términos con los grafos (S1, S3).</li> <li>✓ A cada niño se le entrega un conjuntos de fichas que colocadas correctamente forman una frase. Tendrán que ordenar las palabras que contienen las fichas y leer en voz alta, cuando sea su turno, la frase (S3).</li> <li>✓ Tendrán que hacer una frase de dos o tres palabras. Para terminar, tendrán que dar una palmada por cada palabra que pronuncien y la maestra irá colocando en la pared una imagen donde se representen las palmadas (S3).</li> <li>✓ A partir de la lectura del cuento, los niños se sentarán en las mesas y les comenzaremos a dictar, en primer lugar, una serie de palabras y después frases sacadas del propio cuento, que habrán sido trabajadas durante la lectura (S1).</li> </ul>
<b>Añadir palabras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Una vez que han hecho las frases, deberán ir añadiendo otras palabras a las frases que propongan los compañeros. Si es necesario, se irán haciendo preguntas para que completen las frases y las digan de nuevo correctamente</li> </ul>

	<p>(S3).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El animador irá formulando frases de dos en dos, de modo que los niños tengan que adivinar el cambio que se ha introducido ya sea porque es erróneo o porque hay una palabra demás (S4).</li> </ul>
Omitir palabras	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Para diferenciar entre uno y otro personaje omitiendo la palabra clave, se les dirá a los niños que cuando nos tapemos la boca no podrán decir la palabra en concreto que será establecida al inicio, pero si lo que viene a continuación de ella (S4).</li> </ul>
Sustituir palabras	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cada vez que los sujetos formulen un adjetivo, se les pedirá que los cambien por sinónimos o antónimos. Para ello pondremos ejemplos que les ayuden a comprenderlo (S4).</li> </ul>
Invertir palabras	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El animador irá sacando imágenes que los niños tendrán que convertir en palabras (S4).</li> </ul>

Tabla 14. Tareas para trabajar las sílabas (elaboración propia. a partir de la propuesta de Clemente y Domínguez, 1993).

<b>TAREAS PARA TRABAJAR LAS SÍLABAS</b>	
<b>Identificar y contar sílabas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se trabajará las sílabas de los nombres de los personajes del cuento. Para ello, se dará golpes en las piernas para poder diferenciarlo de cuando se cuenta las palabras con palmadas. Una vez que hayamos contado las silabas, tendrán que completar las palabras que aparecen en el cuento con un adjetivo, nombre, artículo, etc. qué dirán en voz alta para que lo escuche todo el grupo (S5).</li> <li>✓ Los niños se sentarán en las mesas de trabajo. Allí se les entregará una ficha que contenga varias imágenes. En ellas tendrán que contar las sílabas que tiene cada palabra mediante una línea que pondrán en la parte de abajo (S5).</li> <li>✓ Se les repartirá una ficha en donde aparezcan una serie de palabras escritas en las que los alumnos tendrán que rodear de diferentes colores las sílabas que las forman (S5).</li> <li>✓ Una vez que hayan rodeado las silabas que componen las palabras de la ficha, se les irá preguntando cuantas sílabas contienen y en qué se parecen entre sí</li> </ul>

**LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA  
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

	(S5).
<b>Unir sílabas para formar palabras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Para que los niños puedan profundizar en la tarea, el animador irá diciendo ciertas sílabas para que los niños formen la palabra completa. Así, podrán encontrar muchas opciones de formación (S5).</li> <li>✓ El animador les dará en un papel a cada niño que contenga distintas sílabas. Tendrán que moverse por el aula, preguntando a sus compañeros para formar palabras con esas sílabas (S5).</li> </ul>
<b>Añadir sílabas para formar palabras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Daremos a los niños una palabra compuesta por dos sílabas y ellos tendrán que añadir una más para formar una nueva palabra que tenga un significado (S6).</li> <li>✓ Se les entregará una serie de fichas con sílabas y ellos tendrán que jugar con ellas cambiándolas de lugar, hasta llegar a formar una nueva palabra (S6).</li> </ul>
<b>Omitir sílabas para formar palabras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se convertirán en inventores de palabras (pseudopalabras) quitándole o añadiendo una o dos sílabas a las palabras que ella vaya diciendo. Primeramente, se escribirá en la pizarra rompiendo la palabra en sílabas para que los niños puedan contarlas e ir tachando las que vamos quitando. Una vez que las hemos reformado, los niños tendrán que decir en alto la nueva palabra sin significado (S6).</li> </ul>
<b>Sustituir sílabas para formar palabras o pseudopalabras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se separará en sílabas las palabras y los niños tendrán que modificarlas para crear unas nuevas palabras con o sin significado (S7).</li> </ul>
<b>Invertir sílabas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se cambiará el orden de las sílabas de las palabras para ver lo resultante. Tendrán que reconocer estas nuevas palabras formadas a partir de las originales del cuento (S7).</li> </ul>

Tabla 15. Tareas para trabajar las palabras (elaboración propia, a partir de la propuesta de Clemente y Domínguez, 1993).

<b>TAREAS PARA TRABAJAR LOS FONEMAS</b>	
<b>Identificar y contar fonemas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En la asamblea, aprovechando que en el cuento aparecen animales, realizaremos distintos tipos de sonidos y onomatopeyas (S7).</li> <li>✓ Se les dará una ficha en la que tengan que colorear los fonemas que la animadora vaya indicando y después aquellos que se encuentren en una determinada posición (S7).</li> <li>✓ Jugaremos al “ahorcado”. El animador dibujará en la pizarra tantas líneas como fonemas tenga la palabra y los niños tendrán que ir diciendo letras hasta adivinar la palabra (S8).</li> <li>✓ Los niños tendrán que reconocer las palabras para decir ejemplos con los mismos fonemas mediante la canción trabajada en el aula (S1, S8).</li> </ul>
<b>Añadir fonemas para formar palabras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La animadora escribirá en la pizarra una serie de palabras a las que les falta un fonema. Los niños tendrán que completarlas (S9).</li> <li>✓ A cada grupo de niños, les daremos un conjunto de fonemas que uniéndolos forman palabras. Los niños tendrán que cooperar para descubrir el mensaje (S9).</li> </ul>
<b>Omitir fonemas para formar palabras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La animadora pronunciará distintas palabras pero sin decir uno de los fonemas que será igual para todas las palabras. Los niños tendrán que adivinar de qué fonema se trata (S9).</li> </ul>
<b>Sustituir fonemas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se les dará varias palabras del cuento a los niños para que puedan jugar con ellas cambiando, únicamente, los fonemas (S10).</li> </ul>
<b>Invertir fonemas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se propondrá el leer los nombres de los personajes del cuento, al revés, cambiando de atrás a adelante los fonemas y escuchar la palabra resultante (S10).</li> </ul>

A partir de las actividades que se han ido presentando mediante este programa de animación a la lectura en Educación Infantil, se propone el siguiente cuadro con el fin de facilitar la búsqueda para quien quiera trabajar estos conceptos partiendo de lo expuesto en Clemente y Domínguez (1999). La tabla se organiza en sesiones prácticas y características que

estas presentan.

*Tabla 16. Relación de sesiones y sus características (elaboración propia, a partir de la propuesta de Clemente y Domínguez, 1993).*

SESIONES PRÁCTICAS	CARACTERÍSTICAS
Sesión 1	Grupal Rima de palabras Motricidad gruesa y fina Coordinación óculo-manual Identificación de fonemas.
Sesión 2	Grupal e individual Rima de palabras Motricidad fina
Sesión 3	Grupal e individual Identificación y adición de palabras Asociación (dibuja lo que se le indica) Motricidad fina Coordinación óculo-manual
Sesión 4	Grupal Adición, omisión, sustitución e inversión de palabras.

#### 4.2.5. Estructura de sesión

A partir de la estructuración del contenido que se va a trabajar en el aula, a continuación se expone la estructura que se seguirá en cada una de las sesiones que está formada por cuatro fases interrelacionadas:

- ✓ **Asamblea inicial:** en esta parte se realizará el saludo, se comentará los aspectos más relevantes de las anteriores sesiones, se recordarán las normas de conducta y se hará una pequeña introducción al cuento que motive al alumnado.
- ✓ **Animación a la lectura:** se comienza con la lectura del cuento incorporando la estrategia de animación antes, durante o después de la lectura. Si se considera necesario se hará una segunda lectura.
- ✓ **Tareas de conciencia fonológica:** se partirá del cuento para realizar las distintas tareas que trabajen tanto las palabras, las sílabas y los fonemas. Se hará de manera gradual, partiendo de lo más general (palabras) a lo más concreto (fonemas). En esta fase, se introducirán distintas metodologías que acerquen y favorezca el aprendizaje al niño

como es el uso de la cooperación, las canciones, etc.

- ✓ **Reflexión final:** para terminar la sesión, se hará una pequeña reflexión de lo que se ha aprendido, lo que se ha realizado, las dificultades con las que se han encontrado, lo que mejor han hecho, los aspectos a mejorar, etc. En esta fase se incluirá una despedida grupal como cierre de la puesta en práctica.

#### 4.2.6. Competencias básicas

A pesar de que las competencias son propias de la Educación Primaria de acuerdo al anexo I del Real Decreto 1513/2006 y el artículo 38 de la LEA (17/2007) en este proyecto de animación a la lectura a través de los cuentos se trabajan de manera indirecta y de forma globalizada. Por este motivo, creemos esencial plasmar en este estudio las más representativas:

- Competencia en comunicación lingüística: se trabaja mediante la reflexión por medio del cuento ya que se da la oportunidad de que los niños transmitan libremente sus ideas.
- Competencia de razonamiento matemático: se potencia por medio del conteo de las sílabas que contienen una palabra e indirectamente, a través de los cuentos “la mosca fosca” y “siete ratones ciegos”.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural: durante las asambleas siempre se relaciona el contenido a trabajar con las propias vivencias. Asimismo, durante la sesión del cuento motor “copo de nieve”, los niños para relajarse tuvieron que imaginar que estaban en una playa escuchando a los pájaros, etc.
- Competencia digital y tratamiento de la información: se trabaja especialmente durante las canciones ya que se ponen en la pizarra digital, para que primeramente se las vayan aprendiendo.
- Competencia social y ciudadana: en todas las sesiones se promueve la comunicación y el diálogo entre el alumnado pero principalmente se trabaja durante la tarea de aprendizaje cooperativo en la que los discentes tienen que aportar ideas y trabajar en equipo para crear un pareado.
- Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida: todas las sesiones se trabajan mediante el aprendizaje significativo por lo que el niño empieza a ser consciente de lo que se sabe, de cómo se aprende y de cómo se progresa en el aprendizaje. Además se le enseña a trabajar en grupo, autoevaluarse, etc.

#### 4.2.7. Temas transversales

Los temas transversales son un aspecto clave dentro del contexto educativo como se recoge en los currículos oficiales ya que aborda la cuestión de para qué de la educación.

De manera global e indirecta se han trabajado los temas transversales a través de los cuentos y actitudes del propio animador. En este caso, se han visto reflejado especialmente la educación para la paz y para la igualdad entre sexos, cívica y moral pues trabajamos aspectos esenciales como son los valores aceptando las diferencias sin ningún tipo de discriminación.

Calaf, Navarro y Samaniego (2000, p. 56) proponen la siguiente afirmación:

Educamos para vivir y disfrutar del arte. Para ver arte y no para sólo mirarlo. Para conocerlo desde la comprensión y no desde la erudición. Educamos para formar ciudadanos capaces de intervenir en la vida social, cultural e intelectual de su ámbito.

#### 4.2.8. Atención a la diversidad

Aprovechando que en el aula se encuentran dos alumnas en prácticas, se encargarán de proporcionar una atención más individualizada a los niños de modo que cuando alguno de ellos necesite algún tipo de apoyo, ellas se lo prestarán. Previamente se habrá establecido un plan de actuación para estos casos al encontrarse varios alumnos con NEE.

Cada uno de los alumnos irá consiguiendo, según su ritmo de aprendizaje, los objetivos propuestos en cada sesión. Como ya hemos comentado otras veces, lo importante no es llegar sino el proceso por el que se va pasando para conseguirlo. Así, se les ayudará a participar y socializarse tanto con el resto de compañeros como la animadora-investigadora.

Por último, establecer que con la utilización variada y combinada de materiales dentro de las sesiones damos la posibilidad de adaptarnos mejor a la diversidad pues los niños se encontraran con diferentes tareas en las que se sientan cómodos a colaborar.

### 4.3. Proceso de intervención

El comienzo del proyecto no fue fácil ya que en un principio se pretendía evaluar un programa de animación a la lectura dentro del horario extraescolar. Dada la negativa por los

centros y viendo que no se encontraban más opciones y que el tiempo corría en nuestro contra, se consideró necesario cambiar el rumbo y planificar una propuesta de animación a la lectura que se pusiera en práctica, realizando un pre-test y un post-test.

Para comenzar este proceso se recogieron unos primeros datos a base de informarnos y documentarnos en diversas fuentes: textos, artículos, libros, páginas web, etc. del tema de estudio para poder construir tanto el estado de la cuestión, como nuestras reflexiones y conocimientos previos. En cuanto, el trabajo estuviera más avanzado se continuaría esta búsqueda teórica para terminar definitivamente el marco teórico de la presente investigación.

Una vez que teníamos cierta fundamentación del tema, pasarías a realizar los trámites necesarios para encontrar y acceder al campo. Como ya habíamos tenido contacto con el centro durante el Practicum I y II del Grado de Maestro en Educación Infantil y como becario en la biblioteca del mismo centro, fue sencillo pensar, en un primer momento, en este contexto. A pesar de que concertamos una cita para exponer a los tutores el proyecto que queríamos llevar a la práctica, se intentó encontrar un segundo centro en donde también realizarlo para cotejar los datos, pero fue imposible ya que los tutores del centro se negaron a ello.

Una vez que los maestros nos dieron su visto bueno, empezamos a fabricar y buscar los materiales que iban a ser necesarios para realización de las distintas sesiones. Mientras tanto se continuaba con la redacción del documento y las reuniones con el tutor de la universidad.

Para continuar el proceso, se conocieron las características principales del alumnado, los métodos de enseñanza que se utilizaban en el aula, se concretaron los horarios para la puesta en práctica y se elaboraron los distintos instrumentos de evaluación y de recogida de datos. Todo ello sirvió para modificar la propuesta y adaptarla, en todos sus aspectos, a las necesidades del contexto donde se iba a llevar a cabo para tenerlos disponibles en el comienzo del proyecto y que se muestran en los sucesivos apartados.

#### **4.4. Diseño de actividades**

Hasta el momento se han venido exponiendo los objetivos, las tareas y la estructura que seguirá el proyecto, entre otros aspectos. Ahora vamos a exponer una serie de sesiones de animación a la lectura dentro de las cuales se trabajará el conocimiento fonológico porque todo el proceso de investigación que se produce en el aula lleva consigo la aplicación práctica y el análisis de los resultados obtenidos que ayudan a mejorar la práctica educativa.

**LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA  
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

A pesar de que en un principio la propuesta estaba formada por catorce sesiones contando con el pre-test y post-test, se ha tenido que reducir a ocho puesto que la compatibilidad con el horario escolar no permitía la puesta en práctica de más sesiones. Así, los test han ocupado un total de 4 sesiones y la puesta en práctica de la animación a la lectura en relación con la adquisición de la conciencia fonológica han sido otros cuatro días, siendo evaluados y narrados desde la observación participante aunque algunos de los días se ha contado con un observador extra que ha podido cotejar los datos obtenidos con los del propio investigador.

Dentro del método sintético utilizado en estas aulas para el aprendizaje de la lectoescritura ya que se presentan las letras (su sonido y su grafía) y paralelamente, se les solicita que lean y escriban palabras, se han introducido estas sesiones durante las horas de animación a la lectura establecidas en la programación de aula.

A continuación, exponemos el desarrollo de las cuatro sesiones llevadas a cabo, presentadas en forma de tabla según el orden de realización, en base a Clemente y Domínguez (1993). Igualmente, para su planificación se ha tenido en cuenta a diferentes autores entre los que destacan Clemente y Domínguez (1993), Conde-Caveda (1994) y Sarto (1998).

La estructuración de la tabla está formada por el título de la sesión, los objetivos de aprendizaje trabajados en la misma, los recursos materiales utilizados, la temporalización con el tiempo aproximado para su puesta en práctica y seguidamente, el desarrollo dividido en distintas fases siguiendo la estructura de cada sesión.

### **SESIÓN 1. SE SIENTA AQUÍ**

*Tabla 17. Sesión 1 (elaboración propia a partir de la propuesta de Sarto, 2011).*

<b>Título:</b> Se sienta aquí
<b>Objetivos de aprendizaje:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Asociar y reconocer las palabras principales del cuento con otras que tengan rimas iguales.</li><li>❖ Afianzar la adquisición de ciertos fonemas mediante una canción.</li></ul>
<b>Materiales:</b> Cuento, ficha para reconocer las palabras que rimas, tarjetas con las palabras escritas, imagen de los personajes del cuento, canción “la mosca fosca”, folios y pinturas.
<b>Temporalización:</b> 60 minutos aprox. aunque si se considera necesario se acortará la actividad.

**Desarrollo:**

Fase 1: Presentación del cuento

Para comenzar, nos colocamos en asamblea y mostramos la portada del cuento “La mosca fosca” a los niños. En ese momento, el animador citará con alguna característica que lo defina, a todos los personajes que aparecen en el cuento. Solo se explica un poco el cuento por encima, sin entrar en demasiado detalle, destacando los personajes. Una vez que haya terminado, sacará la imagen de un personaje, por ejemplo mosca e irá mostrándoles otras imágenes que puedan rimar o no con esta palabra. Los niños tendrán que adivinarlo.

Fase 2: Descripción de los personajes

Cuando se haya terminado de presentar los personajes, se repartirá entre los niños una imagen de cada uno de ellos boca abajo. De uno en uno les iremos preguntando qué personaje le ha tocado y qué lo describan físicamente. Si el niño no sabe bien lo que es, el animador se lo explicará.

Fase 3: Colocación de los personajes

Luego se les dirá que se va a leer el cuento que se ha presentado anteriormente y que cuando, se nombre el personaje que tienen, deberán levantarse y colocarlo en el mural diciendo “se sienta aquí”. Se detendrá la lectura hasta que el niño vuelva a su sitio.

Fase 4: Una vez que se ha terminado la lectura, preguntaremos a los niños si todos los personajes están bien colocados. En caso contrario, se procederá a cambiarlos de posición. Después cogeremos unas imágenes con palabras en donde estará escrita la característica que rima con cada personaje. Las iremos diciendo en alto y los niños tendrán que ir diciéndonos con que personaje se asocia y por qué. Después las colocaran al lado de los protagonistas. Para terminar la tarea haremos un dictado una frase del cuento “había una vez una mosca fosca, que vivía en el bosque”.

Fase 5:

Al finalizar cantaremos y bailaremos la canción de “la mosca fosca”.

**SESIÓN 2. CONTAMOS DE NUEVO LA HISTORIA**

*Tabla 18. Sesión 2 (elaboración propia a partir de la propuesta de Sarto, 2011)*

<b>Título:</b> Contamos de nuevo la historia
<b>Objetivos de aprendizaje:</b>
❖ Construir pareados a partir de palabras del cuento que tengan la misma rima.

LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA  
EN EDUCACIÓN INFANTIL

<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Contar las sílabas que componen las palabras mediante saltos.</li><li>❖ Localizar en la ficha, palabras con la misma rima y colorearlas.</li></ul>
<b>Materiales:</b> cuento, tarjetas con las palabras escritas, ficha para cada alumno y tarjetas con las palabras del cuento.
<b>Temporalización:</b> 60 minutos aprox.
<b>Desarrollo:</b>  Fase 1: Lectura del cuento  En primer lugar, se hace una pequeña asamblea inicial para recordar lo realizado en la sesión anterior y asociar este cuento con su entorno cercano. Para ello se les mostrará la portada y a partir de ahí, se incitará a la reflexión personal. Después, se les contará el cuento “tener amigos es divertido” en voz alta y clara, procurando que capte la atención de los niños.  Fase 2: Reflexión  Se irá comentando con los niños las diferentes partes del cuento ya sean por ser graciosas, amables, tristes, etc. Posteriormente, se sentarán en las mesas para realizar la ficha que les entregaremos. En ella aparecerán un grupo de imágenes, acordes con el cuento, organizadas en varias filas. Los niños tendrán que colorear aquellas palabras que riman entre sí.  Fase 3: Preguntas  Cuando los niños ya tienen en su mente el contenido del cuento, el animador les irá formulando, uno por uno, preguntas sobre el mismo ya sea en base al texto o imagen. Después, haremos una recapitulación de lo sucedido en la historia. A continuación, repartiremos una palabra a cada niño de manera que tendrán que ir poniéndolas en la familia correspondiente cuando sea su turno.  Fase 4: Pareados  A partir de las distintas familias de palabras que se hayan creado, se irán formando distintos pareados de manera individual. Posteriormente, se pasará a realizarlo en pequeño grupo de manera cooperativa y se escribirá en la pizarra. Ahora, se repartirá una ficha donde los niños tengan que señalar aquellas palabras que tienen la misma rima. Para finalizar, se hará una cuña motriz que consistirá en dar tantos saltos como sílabas tenga la palabra que se les indique.

**SESIÓN 3. CUENTO MOTOR “COPO DE NIEVE”**

*Tabla 19. Sesión 3 (elaboración propia a partir de la propuesta de Sarto, 2011).*

<p><b>Título:</b> Copo de nieve</p>
<p><b>Objetivos de aprendizaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ordenar las palabras para que formen una frase con sentido.</li> <li>❖ Construir y continuar frases a partir de una palabra propuesta.</li> <li>❖ Asociar las palabras que nos dicen oralmente con el dibujo a representar.</li> </ul>
<p><b>Materiales:</b> láminas con las imágenes del cuento, tarjetas con palabras para formar una frase, pelotas, aros, cuerdas, folios y pinturas.</p>
<p><b>Temporalización:</b> 50 minutos aprox.</p>
<p><b>Desarrollo:</b></p> <p>Fase 1: Lectura del cuento motor</p> <p>El animador iniciará la sesión con una asamblea inicial en la que se recuerde los cuentos que ya se han contado y se haga una pequeña presentación del cuento motor. Por ello, se darán unas pequeñas directrices a los niños de cómo va a ser la sesión de hoy. Así, se leerá el cuento “copo de nieve” en voz alta y clara, procurando que se adapte a la predisposición de los niños, mientras estos siguen la lectura a través de las imágenes y realizan las acciones motrices que se les vaya indicando.</p> <p>Fase 2: Reflexión sobre el cuento</p> <p>Una vez que se haya terminado el cuento, subiremos al aula y realizaremos una pequeña reflexión sobre el cuento. Se harán preguntas a los niños como por ejemplo ¿Cómo se llama este personaje?, ¿Qué relaciones tienen entre ellos?, ¿Qué animal es?, ¿Qué es lo que está haciendo? etc. Para completar esta información tendrán que hacer una frase de dos y tres palabras. A continuación deberán ir añadiendo otras palabras a las frases que propongan los compañeros. Para terminar, daremos a cada grupo un conjunto de palabras que ordenándolas forman una frase. Las leeremos en alto y haremos un ejemplo en la pizarra entre todos.</p> <p>Fase 3: Dibujo de tres elementos</p> <p>Para finalizar la sesión se realizará un dibujo de los tres elementos que se indique. Una vez que hayan terminado se hará una asamblea final en la que se recapitule todo lo que hemos hecho y aprendido.</p>

## SESIÓN 4. ADIVINA QUÉ ES

Tabla 20. Sesión 4 (elaboración propia a partir de la propuesta de Sarto, 2011).

<b>Título:</b> Adivina qué es
<b>Objetivos de aprendizaje:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Encontrar las diferencias dentro de las frases propuestas.</li><li>❖ Reconocer mediante palmadas las sílabas que forman la palabra.</li><li>❖ Construir nuevas a partir de la sílaba inicial.</li></ul>
<b>Materiales:</b> cuento, marionetas, tarjetas con las palabras escritas y canción.
<b>Temporalización:</b> 45 minutos aprox.
<b>Desarrollo:</b> <p>Fase 1: Primera lectura</p> <p>Se realiza una asamblea inicial para el recuerdo e iniciación en el tema de la sesión. Después, la animadora leerá el cuento “siete ratones ciegos” en voz alta y clara, procurando que los niños se concentren y estén atentos al cuento. Mientras tanto, van siguiendo la lectura a través de las imágenes. Cada vez que va apareciendo un personaje, se va sacando la marioneta que corresponde y, si se cree necesario, tarjetas que refuercen con imágenes el contenido. Si se cree conveniente, se realiza una segunda lectura del libro.</p> <p>Fase 2: Inicio del diálogo</p> <p>Para iniciar la conversación, el maestro formula la siguiente pregunta: ¿Quiénes son los personajes más importantes de este cuento? Para introducirles en el juego la animadora irá formulando frases de dos en dos, de modo que los niños tengan que adivinar el cambio que se ha introducido ya sea porque es erróneo o porque hay una palabra demás. Además, les dirá frases del propio cuento y ellos tienen que decir si está bien o se ha equivocado y por qué.</p> <p>Fase 3: Contamos las sílabas</p> <p>En segundo lugar, se les dirá una serie de palabras a los niños y ellos tendrán que contar las sílabas que contiene dando una palmada por cada una. A continuación, le daremos una sílaba que pertenece al comienzo de una palabra. Los alumnos, por turnos, tendrán que ir formando palabras. No se pueden repetir las que ya hayan dicho.</p> <p>Fase 4: Leemos al revés. A continuación, se les dará unas palabras, escritas en tarjetas y ellos tendrán que partirlas por el número de sílabas que tenga, es decir, tendrán que separar la palabra por sílabas. Una vez que lo tengan tendrán que dar la vuelta a la palabra para formar una nueva aunque no tenga significado.</p> <p>Fase 5: Para terminar se les enseñará para que canten la ronda de los conejos.</p>

#### 4.5. Evaluación

El reto consiste precisamente en que los profesores deben hacer frente de un modo activo a nuevas formas de enseñar que deben posibilitar y provocar un modo distinto de aprender y que el resultado sea relevante además de significativo para el sujeto que lo intenta (Álvarez Méndez, 2005, p. 36).

Nuestro proceso de evaluación se ha desarrollado mediante una metodología sistemática, global, continua y formativa, evaluando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se han tenido en cuenta los objetivos propuestos al inicio del estudio. De esta manera, para evaluar a los sujetos se les pasó una prueba tanto inicial como final y durante el transcurso de la puesta en práctica del proyecto, se fueron analizando la evolución general del aula en los narrados de las sesiones como se muestra en la Tabla 21 que mostramos a continuación:

*Tabla 20-1. Tabla para recoger los narrados de sesión (elaboración propia).*

<b>Narrado de sesión</b>			
<b>Sesión:</b>		<b>Fecha:</b>	<b>Lugar</b>
<b>Hora</b>	<b>Actividad</b>	<b>Acción grupal</b>	<b>Acción del investigador</b>

En cuanto a la evaluación de la propuesta práctica como del propio investigador-maestro se han incluido en la reflexión que se realizaba tras hacer los narrados de las diferentes sesiones y que se tendrán en cuenta en el apartado de análisis de los datos obtenidos.

## CAPÍTULO 5: RESULTADOS

Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo.

(Albert Einstein)

Una vez recogida la información que compone metodología de la presente investigación, a continuación presentamos los resultados obtenidos. Para ello, hemos organizado el contenido del análisis en tres apartados: (1) resultados de los test de los alumnos; (2) análisis de la observación participante y (3) análisis de la entrevista realizada a una maestra.

### 5.1. RESULTADOS OBTENIDOS DE LOS TEST DE LOS ALUMNOS

A continuación se presenta un análisis comparativo entre los resultados obtenidos en las pruebas realizadas a los alumnos al inicio del programa y una vez concluido el mismo, con el objetivo de analizar si las tareas de conciencia fonológica han resultado favorecedoras en el aprendizaje del alumnado. Por lo tanto, no se presentan todas las tareas sino aquellas que más se aproximan a nuestros objetivos de estudio.

#### Tarea 1. Reconoce imágenes con la misma rima

Tabla 21 y 22. Frecuencia de resultados, prueba inicial y final respectivamente, reconoce imágenes con misma rima (elaboración propia con programa SPSS).

	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
NSINC	4	18,2	Válidos	1 CORRECTAS	4,5
1 CORRECTAS	4	18,2		2 CORRECTAS	22,7
2 CORRECTAS	6	27,3		3 CORRECTAS	72,7
3 CORRECTAS	8	36,4		Total	100,0
Total	22	100,0			

Cuadro 1 y 2. Datos descriptivos, prueba inicial y final respectivamente, reconoce imágenes con misma rima

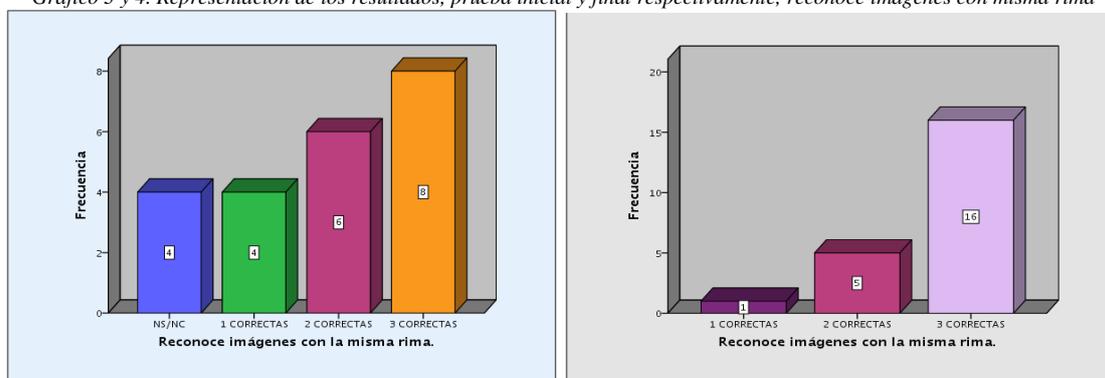
Válidos: 22
Media: 8,50
Mediana: 10
Moda: 10
Desv. típica: 2,577

Válidos: 22
Media: 5,36
Mediana: 5,00
Moda: 10
Desv. típica: 3,983

En primer lugar, se observa como en la prueba inicial que se les pasó a los niños antes de comenzar el proyecto de intervención, había niños, concretamente 4 que no quisieron o no sabían contestar a la primera cuestión consistente en reconocer las imágenes que tenían la misma rima a pesar de que iban acompañadas con la palabra escrita. En contraposición, en la prueba final este valor desaparece pero resulta llamativo que entre los 4 niños, dos sean de nacionalidad distinta a la española y otro con necesidades educativas especiales.

A pesar de estos resultados, la media y la mediana son más altos en la prueba inicial que en la final debido a que los datos en estas últimas son más variopintos pero se condensan en el mayor número de aciertos. Esto hace que la desviación típica sea de casi cuatro puntos. En el primero de los gráficos, correspondiente a la prueba inicial, los datos están más concentrados y por ello, la desviación típica es menor.

Gráfico 3 y 4. Representación de los resultados, prueba inicial y final respectivamente, reconoce imágenes con misma rima



Como vemos en los gráficos, es una asimetría negativa ya que la mayor cantidad de datos se aglomeran en la parte derecha del gráfico. Los resultados demuestran que presentan un curtosis positiva y por lo tanto, leptocúrtica.

## Tarea 2. Dibuja lo que se indica

Tabla 23 y 24. Frecuencia de resultados, prueba inicial y final respectivamente, dibuja lo que se indica (elaboración propia con programa SPSS)

	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
1 CORRECTAS	1	4,5	2 CORRECTAS	4	18,2
2 CORRECTAS	14	63,6	Válidos 3 CORRECTAS	18	81,8
3 CORRECTAS	7	31,8	Total	22	100,0
Total	22	100,0			

Cuadro 3 y 4. Datos descriptivos, prueba inicial y final respectivamente, dibuja lo que se indica

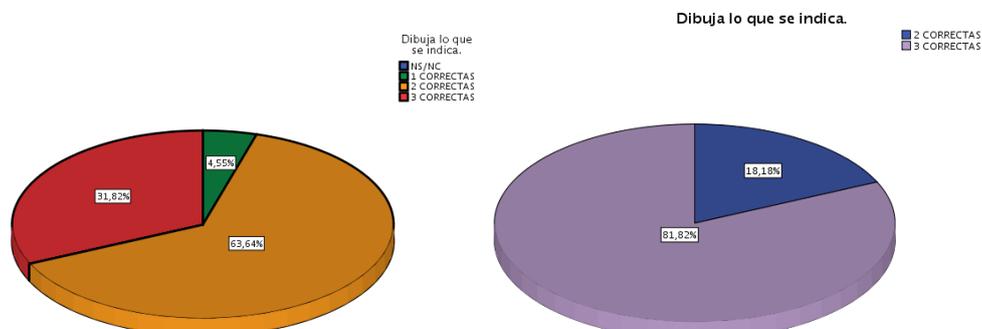
Válidos: 22
Media: 6,45
Mediana: 5
Moda: 5
Desv. típica: 2,558

Válidos: 22
Media: 9,09
Mediana: 10
Moda: 10
Desv. típica: 1,974

En esta segunda tarea, se observa como la puntuación ha dado un cambio con respecto al caso anterior. Ahora nos encontramos con que en la evaluación inicial la media de 6,45 y una moda de 5. Esto es debido a que muchos de los niños dibujaban ciertos elementos que les pedíamos pero no todos. Teniendo en cuenta este aspecto se puede decir que la capacidad de retención fonológica de ciertos sujetos es baja para la cantidad de información expuesta.

Una vez que este aspecto fue trabajado con la animación a la lectura en el aula, se puede comprobar en el segundo cuadro, correspondiente a la prueba final, que la media asciende a 9,09 y la moda a 10. Por lo que trabajando este aspecto en el aula se obtienen mejores resultados.

Gráfico 5 y 6. Representación de los resultados, prueba inicial y final respectivamente, dibuja lo que se indica



### Tarea 3. Señala la ilustración correcta

Tabla 25 y 26. Frecuencia de resultados, prueba inicial y final respectivamente, señala la ilustración correcta (elaboración propia con programa SPSS)

	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
2 CORRECTAS	1	4,5	1 CORRECTAS	1	4,5
Válidos 3 CORRECTAS	21	95,5	2 CORRECTAS	3	13,6
Total	22	100,0	Válidos 3 CORRECTAS	18	81,8
			Total	22	100,0

Cuadro 5 y 6. Datos descriptivos, prueba inicial y final respectivamente, señala la ilustración correcta

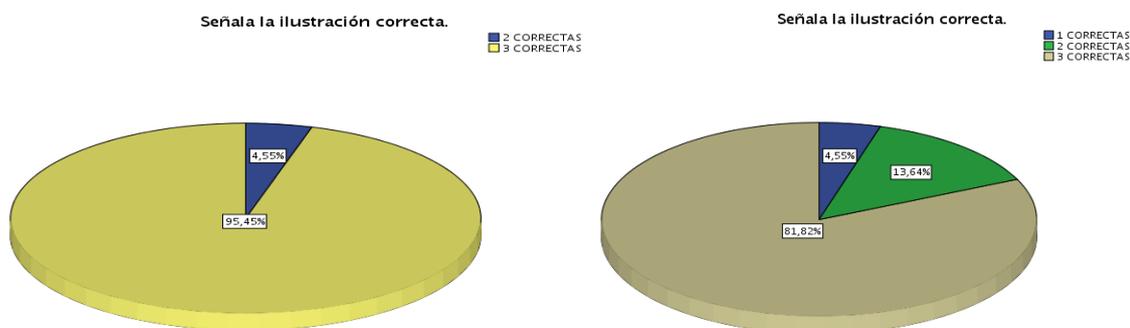
Válidos: 22 Media: 9,77 Mediana: 10 Moda: 10 Desv. típica: 1,066
--

Válidos: 22 Media: 8,95 Mediana: 10 Moda: 10 Desv. típica: 2,340
--

Resulta chocante observar como en la prueba final los resultados no han mejorado sino que hay empeorado algunas décimas. Esto fue debido a que en la evaluación inicial lo niños a parte de tener el apoyo gráfico lo tenían escrito. Pero en la prueba final, al creerse que se había trabajado lo suficiente como para prescindir del apoyo gráfico, fue eliminado, lo que causó esta repercusión en el resultado de los sujetos.

A pesar de esta variación de valores tanto la mediana como la moda de ambas pruebas han sido las mismas.

Gráfico 7 y 8. Representación de los resultados, prueba inicial y final respectivamente, señala la ilustración correcta



**LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA  
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Como se puede apreciar en ambos gráficos la gran mayoría obtiene como resultado el contestar correctamente a todas las opciones. Pero también es cierto, que un 4% de los casos falla en alguna de sus respuestas. Esto puede ser debido a la falta de concentración o interés.

**Tarea 4. Forma palabras y/o frases**

*Tabla 27 y 28. Frecuencia de resultados, prueba inicial y final respectivamente, forma palabras y/o frases (elaboración propia con programa SPSS)*

	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	7	31,8	NS/NC	1	4,3
3 CORRECTAS	4	18,2	2 CORRECTAS	1	4,3
4 CORRECTAS	1	4,5	3 CORRECTAS	3	13,0
Válidos 5 CORRECTAS	2	9,1	Válidos 4 CORRECTAS	1	4,3
6 CORRECTAS	8	36,4	5 CORRECTAS	1	4,3
Total	22	100,0	6 CORRECTAS	15	65,2
			Total	22	95,7

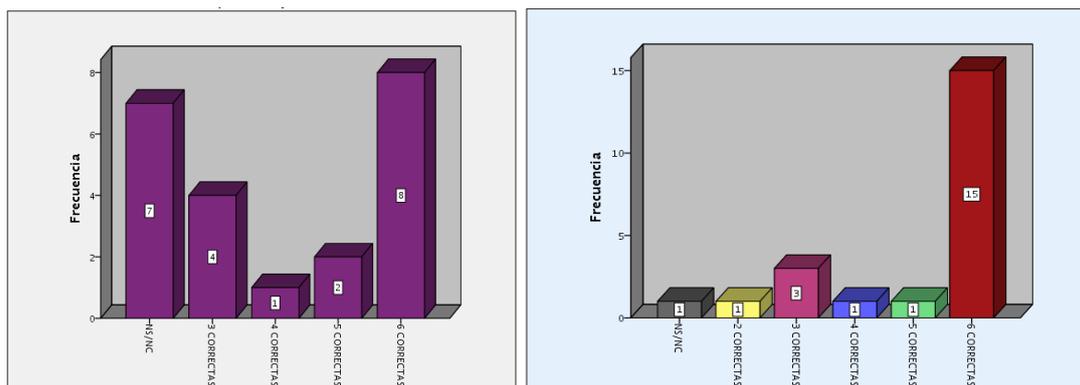
*Cuadro 7 y 8. Datos descriptivos, prueba inicial y final respectivamente, forma palabras y/o frases*

Válidos: 22 Media: 3,36 Mediana: 3,50 Moda: 6 Desv. típica: 2,592
---

Válidos: 22 Media: 5 Mediana: 6 Moda: 6 Desv. típica: 1,718
---

Al tratarse de una actividad en la que la condición previa es saber reconocer las letras, nos hemos encontrado con niños, concretamente siete, en la prueba inicial, que no saben hacer lo que se les ha pedido, a pesar de que ha sido apoyado con fichas con las distintas letras y se les ha ido diciendo cual era cada una de ellas. También es cierto que la puntuación que más se repite es de 6 aciertos así que en ambos casos, la mayoría de los niños realiza esta tarea satisfactoriamente. En el caso inicial, la media, no supera el aprobado porque se mantiene en 3,36 pero en el segundo gráfico, tras haberse trabajado, los niños mejoran aunque no todo lo que hubiéramos deseado. En el caso de la desviación típica, ambas se aproximan a 2 ya sea por encima o por debajo.

Gráfico 9 y 10. Representación de los resultados, prueba inicial y final respectivamente, forma palabras y/o frases



En el primero de los gráficos, correspondiente a la evaluación inicial, presenta una distribución atípica ya que los valores se concentran tanto al inicio como final del gráfico. Esto nos hace replantearnos el hecho de que haya ciertos niños que no hayan entendido en qué consistía la tarea pero si se hubiera tenido más tiempo seguro que lo hubieran logrado. A pesar de ello vemos como la tendencia, tras el trabajo en el aula, ha hecho que el gráfico de la prueba final tenga ahora una asimetría negativa ya que la mayor cantidad de datos se aglomeran en la parte derecha del gráfico. Los resultados demuestran que presentan una curtosis positiva y por lo tanto, leptocúrtica lo que demuestra que los sujetos han evolucionado considerablemente, tras la puesta en práctica del programa de animación.

### Tarea 5. Da una palmada por cada palabra

Tabla 29 y 30. Frecuencia de resultados, prueba inicial y final respectivamente, da una palmada por cada palabra (elaboración propia con programa SPSS)

	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje	
	2 CORRECTAS	1	4,5	2 CORRECTAS	2	8,7
Válidos	3 CORRECTAS	21	95,5	3 CORRECTAS	20	87,0
Total		22	100,0	Total	22	100,0

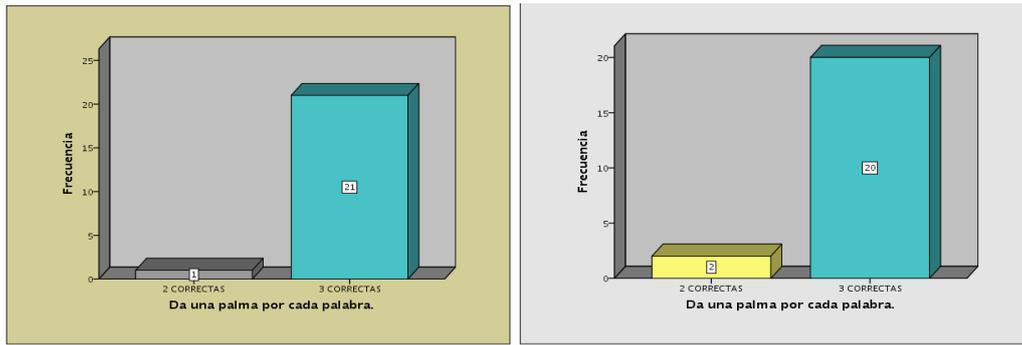
Cuadro 9 y 10. Datos descriptivos, prueba inicial y final respectivamente, da una palmada por cada palabra

Válidos: 22  
 Media: 2,95  
 Mediana: 3  
 Moda: 3  
 Desv. típica: 0,213

Válidos: 22  
 Media: 2,91  
 Mediana: 3  
 Moda: 3  
 Desv. típica: 0,294

**LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA  
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

*Gráfico 11 y 12. Representación de los resultados, prueba inicial y final respectivamente, da una palmada por cada palabra*



En este caso los resultados obtenidos en una y otra prueba son prácticamente los mismos así que no se encuentran modificaciones ni buenas ni malas a nivel de aprendizaje puesto que se trata de una tarea muy utilizada habitualmente en el aula.

**Tarea 6. Dictado de palabras**

*Tabla 31 y 32. Frecuencia de resultados, prueba inicial y final respectivamente, dictado de palabras (elaboración propia con programa SPSS)*

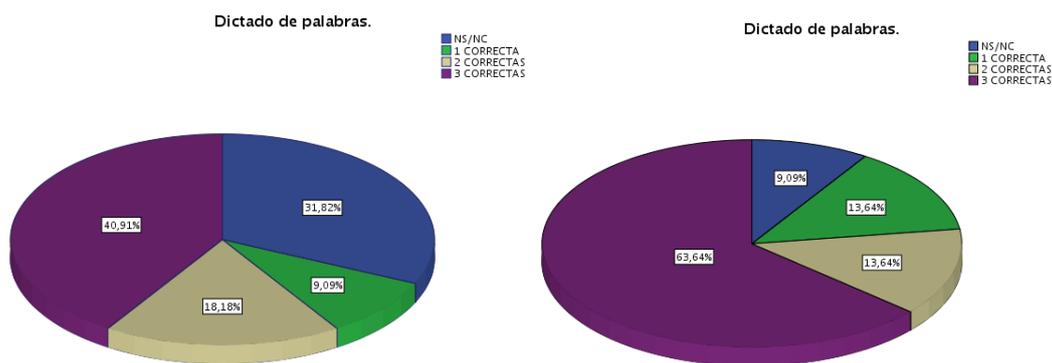
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	7	31,8	NS/NC	2	8,7
1 CORRECTA	2	9,1	1 CORRECTA	3	13,0
Válidos 2 CORRECTAS	4	18,2	Válidos 2 CORRECTAS	3	13,0
3 CORRECTAS	9	40,9	3 CORRECTAS	14	60,9
Total	22	100,0	Total	22	95,7

*Cuadro 11 y 12. Datos descriptivos, prueba inicial y final respectivamente, dictado de palabras*

Válidos: 22  
Media: 1,68  
Mediana: 2,00  
Moda: 3  
Desv. típica: 1,323

Válidos: 22  
Media: 2,32  
Mediana: 3  
Moda: 3  
Desv. típica: 1,041

Gráfico 13 y 14. Representación de los resultados, prueba inicial y final respectivamente, dictado de palabras



A pesar de que los datos estadísticos descriptivos son muy parecidos, en esta tarea, el inconveniente encontrado ha sido que los niños necesitaban saber escribir para desarrollarla o al menos asociar la letra con su fonema.

En el primero de los gráficos, correspondiente a la evaluación inicial, podemos apreciar como hay un gran número de sujetos que se encuentran situado en la parte de NS/NC y otro tanto en la parte de aciertos máximos. Esto nos dice que nos encontramos con dos grupos muy diferenciados y por lo tanto, se tendrá que hacer más hincapié en este tipo de tareas durante la intervención pues hay una distribución atípica ya que los valores se concentran tanto al inicio como final del gráfico.

En contraposición se encuentra el gráfico segundo, correspondiente a la prueba final, donde se ve que un número más amplios de sujetos ha conseguido tener el total de aciertos debido al trabajo con la intervención de animación a la lectura.

## Tarea 7. Dictado de frases

Tabla 33 y 34. Frecuencia de resultados, prueba inicial y final respectivamente, dictado de frases (elaboración propia con programa SPSS)

	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	11	50,0	NS/NC	2	9,1
1 CORRECTAS	1	4,5	1 CORRECTAS	4	18,2
Válidos 2 CORRECTAS	2	9,1	Válidos 2 CORRECTAS	2	9,1
3 CORRECTAS	8	36,4	3 CORRECTAS	14	63,6
Total	22	100,0	Total	22	100,0

Cuadro 13 y 14. Datos descriptivos, prueba inicial y final respectivamente, dictado de frases

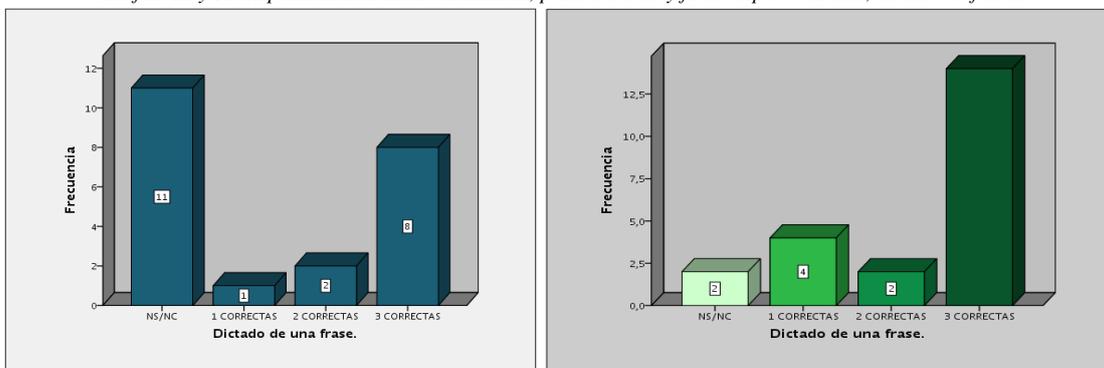
Válidos: 22 Media: 4,18 Mediana: 1,00 Moda: 0 Desv. típica: 4,727
---

Válidos: 22 Media: 6,77 Mediana: 10 Moda: 10 Desv. típica: 4,128
--

El dato que más nos llama la atención es la moda. En el primer gráfico es de cero mientras en el segundo es de 10. Son totalmente opuestos. Este aspecto puede estar debido, no solo a la propuesta que se ha llevado a cabo, si no al trabajo realizado en el aula de la lectoescritura. Además, nos sigue pareciendo chocante que encontremos niños que no sepan hacerlo o lo hagan como no se debe. En este aspecto pueden influir muchos factores como son el contexto, motivación, metodología, recursos, etc.

En esta tarea, primeramente se podría haber hecho en grupo, apuntándolo en la pizarra para que todos participaran a pesar del nivel de cada niño. Al finalizar esto, podría haberse apuntado en el cuaderno de manera individual.

Gráfico 15 y 16. Representación de los resultados, prueba inicial y final respectivamente, dictado de frases



Los resultados demuestran, que la segunda gráfica, presenta una curtosis positiva y por lo tanto, leptocúrtica lo que demuestra que los sujetos han evolucionado considerablemente, tras la puesta en práctica del programa de animación.

### Tarea 10. Omite, sustituye e invierte la palabra clave

Tabla 35 y 36. Frecuencia de resultados, prueba inicial y final respectivamente, omite, sustituye e invierte la palabra clave (elaboración propia con programa SPSS)

	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje	
NS/NC	5	22,7	Válidos	NS/NC	1	4,5
1 CORRECTA	3	13,6		3 CORRECTAS	1	4,5
2 CORRECTAS	3	13,6		9 CORRECTAS	20	90,9
3 CORRECTAS	3	13,6		Total	22	100,0
Válidos 5 CORRECTAS	1	4,5				
6 CORRECTAS	4	18,2				
7 CORRECTAS	1	4,5				
8 CORRECTAS	2	9,1				
Total	22	100,0				

Cuadro 15 y 16. Datos descriptivos, prueba inicial y final respectivamente, sustituye e invierte la palabra clave

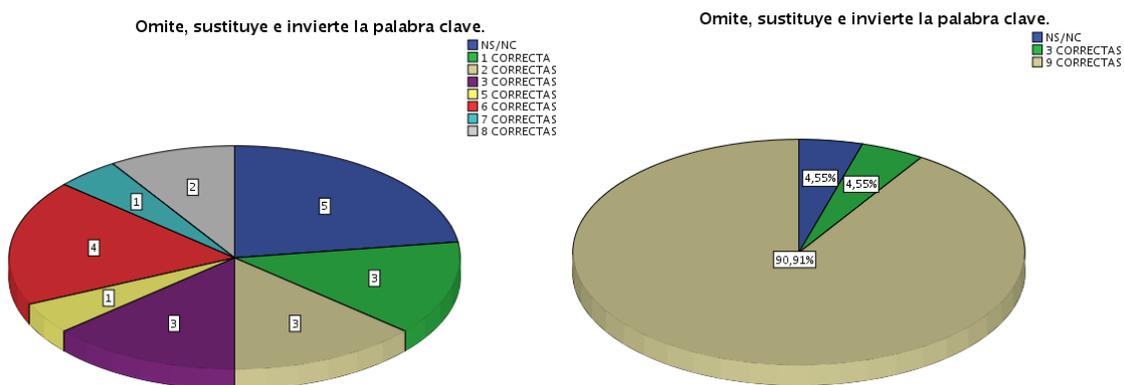
Válidos: 22 Media: 3,18 Mediana: 2,50 Moda: 0 Desv. típica: 2,805
---

Válidos: 22 Media: 8,32 Mediana: 9 Moda: 9 Desv. típica: 2,255
--

Los datos estadísticos descriptivos que están presentados en estas figuras, no son nada parecido a excepción de la desviación típica. En el caso de la media, en el primero de los casos es de 3,18 y en el segundo de 8,32. Esto se debe a la implantación del programa de animación a la lectura ya que nos encontramos con que los niños han mejorado en esta tarea.

**LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA  
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

*Gráfico 17 y 18. Representación de los resultados, prueba inicial y final respectivamente, sustituye e invierte la palabra clave*



En el primero de los gráficos, correspondiente a la evaluación inicial, podemos apreciar que los sujetos se distribuyen de manera uniforme a la largo de las distintas puntuaciones. En contraposición se encuentra el gráfico segundo, correspondiente a la prueba final, donde se ve que un número más amplios de sujetos ha conseguido tener el total de aciertos debido al trabajo con la intervención de animación a la lectura.

**Tarea 16. Sustituye sílabas**

*Tabla 37 y 38. Frecuencia de resultados, prueba inicial y final respectivamente, sustituye sílabas (elaboración propia con programa SPSS)*

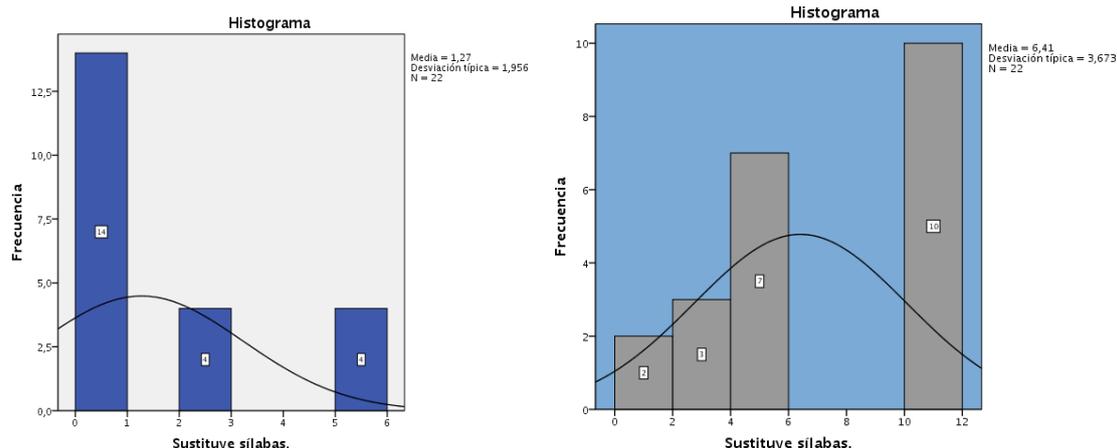
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	NS/NC	14	Válidos	NS/NC	2
	1 CORRECTAS	4		1 CORRECTAS	3
	2 CORRECTAS	4		2 CORRECTAS	7
	Total	22		3 CORRECTAS	10
		100,0	Total	22	100,0

*Cuadro 17 y 18. Datos descriptivos, prueba inicial y final respectivamente, sustituye sílabas*

Válidos: 22 Media: 1,27 Mediana: 0 Moda: 0 Desv. típica: 1,956
--

Válidos: 22 Media: 6,41 Mediana: 5 Moda: 10 Desv. típica: 3,673
---

Gráfico 19 y 20. Representación de los resultados, prueba inicial y final respectivamente, sustituye sílabas



En primer lugar, se observa como en la prueba inicial la mayor parte de los datos se concentran en el tipo NS/NC puesto que los sujetos hasta ahora no habían trabajado de esa manera en el aula. Una vez que se lleva a la práctica y se vuelven a recoger los resultados, nos damos cuenta que el porcentaje que NS/NC es mucho más bajo puesto que los datos se concentran tanto en el medio como al final del gráfico.

## 5.2. ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Antes de comenzar con el análisis, vamos a contextualizar las sesiones que se llevaron a cabo con grupo de 22 alumnos pertenecientes a dos clases diferentes. La mayor parte de las sesiones se desarrollaron durante los meses de mayo y junio.

Partiendo de la planificación que habíamos establecido, se realizó un sistema de categorías con el objetivo de seleccionar la información que presentamos a continuación:

Cuadro 19. Categorías de análisis de la observación participante

CATEGORÍAS
Estrategia de animación a la lectura
Aspectos influyentes
El aprendizaje cooperativo

Una vez establecidas las categorías para el análisis, se van a ir analizando y desarrollando los diferentes aspectos que hemos establecido.

Durante el desarrollo de la estrategia de animación a la lectura propiamente dicha, nos hemos encontrado con momentos de distracción, en la que los niños se dispersaban y era muy

difícil volverlos a reconducir y tranquilizar como por ejemplo en el baile porque había niños que iban por libre o se ponían a hablar a la vez que se narraba el cuento. Esto provocaba desconexión con el tema del cuento. También es cierto que cuando se intentaba captar la atención de ciertos sujetos, había otros que se dispersaban y costaba mantener la atención.

Además en el aula había muchos adultos, lo que dificultaba la atención pero sí que es verdad que cuando hablaban sus referentes, es decir, los tutores de aula los niños se callaban al instante. Igualmente ha habido situaciones en las que se ha motivado a los niños para seguir trabajando con el cuento. Otro aspecto que influye en el transcurso de la sesión son las frustraciones que los propios niños tienen. Esto me ha hecho darme aún más cuenta de lo importante que es adaptarse al nivel de cada alumno pero es muy difícil cuando solo entras en un aula para realizar una sesión y no conoces al grupo con el que trabajas, solamente el primer contacto que se ha tenido realizando el test inicial.

Otro aspecto influyen es el poco tiempo que se destina al trabajo de estos aspectos en el aula y que los niños en la etapa de Educación Infantil requieren una atención muy individualizada para el aprendizaje de la lectoescritura que a veces, debido al elevado ratio y al número de niños con necesidades educativas especiales, no es posible.

Otro de los inconvenientes es el espacio puesto si el aula es compartida con otros maestros no se puede disfrutar y realizar las sesiones con comodidad.

Cuando trabajaban de manera cooperativa en pequeño grupo se notaba que no estaban acostumbrados a esta forma de trabajo. No sabían por dónde empezar. Parecía que era la primera vez que lo hacían. Por este motivo, los niños preguntaban constantemente que había que hacer para que les ayudáramos. Lo interesante no era que formaran pareados adecuados sino el proceso que utilizaban para llegar a ellos mediante el trabajo cooperativo. Lo cierto es que los niños trabajaban mucho mejor de manera más dirigida o semidirigida puesto que da la impresión de que es como han trabajado estos años en el aula. A pesar de ello, las sesiones pueden variar de un momento a otro puesto que es imprescindible parar la tarea cuando se vea que los niños necesitan un respiro. Por este motivo, se hace imprescindible utilizar una metodología variada que se adapte a las necesidades de los alumnos.

En conclusión, no hay que tener miedo a que las cosas salgan mal. Es normal que si no han hecho nunca un cuento motor no salga a la primera sino con el trabajo a través de esta metodología. Por lo tanto, no hay que desanimarse y a pesar de las circunstancias seguir trabajando para que algún día salga perfecto.

### 5.3. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA REALIZADA A UNA MAESTRA

Hay dos clases de niños que leen: los que lo hacen para la escuela porque es un trabajo o un deber y los que lo hacen para sí mismos, para satisfacer una necesidad personal.

(Rodari, 1991, p.254)

Antes de comenzar con el análisis, vamos a contextualizar la entrevista con el fin de hacer partícipes a los lectores de nuestra investigación y replicables nuestros datos.

De acuerdo a la planificación de la entrevista 1 (Entmaest1), se decidió quedar el día 7 de febrero a las 15:30 horas de la tarde en la casa del propio entrevistado ya que era el único momento en el que él podía. El ambiente era acogedor con buena acústica e iluminación. Sin duda, yo acepté sin pensármelo puesto que me había costado encontrar a alguien que quisiera concederme la entrevista. La entrevista duró aproximadamente 50 minutos.

Partiendo del análisis de la transcripción de la entrevista, se ha establecido un sistema de categorías con el fin de organizar la información para su posterior análisis. De este modo podemos distinguir los siguientes bloques:

*Tabla 20. Sistema de categorías y subcategorías utilizado (elaboración propia)*

<b>CATEGORÍAS</b>
Fuente de motivación
Fuente de aprendizaje
Aspectos influyentes
Biblioteca de aula
Participación de las familias

Una vez establecidas las categorías para el análisis, se van a ir analizando y estableciendo ejemplos de la propia entrevista que abalen los resultados.

La animación a la lectura en la etapa de Educación Infantil es fundamental para el aprendizaje de la lectoescritura en nuestro alumnado. Todo ello debe hacerse mediante el juego permitiendo que el niño se divierta a la vez que va aprendiendo.

En infantil no puedes tratar de que los niños aprendan algo como puede ser en primaria quiero decir que en infantil todo es a través de un juego entonces para

**LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA  
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

que adquiera la lectoescritura tienes que hacerlo también a través de un juego (Entmaest1).

Más que juegos concretos, se trata de trasladar a los niños la importancia que tiene el saber leer para nuestro día a día. Sobre todo en la aulas de Educación Infantil se utiliza el cuento para llevar a cada sesiones de animación a la lectura que permita a los alumnos, además de pasarlo bien aprender diferentes contenidos y valores.

Que tengan que vean la importancia de la lectura y luego en la animación pues bueno pues de los cuentos que no hace falta que no sean escritos (...). Lo divertido que son los cuentos, que ellos a través del cuento se pueden hacer muchas actividades ehhh ellos sienten que inventen otro cuento, un final, que lo dramaticen (Entmaest1).

Por otro lado, un aspecto comentado es el sí influye y de qué manera el comportamiento de los maestros en los alumnos ya que al ser una figura principal tiende a imitarles. Por lo tanto,

Somos un modelo a imitar para ellos eh además de hecho por la experiencia eh siempre los niños copian incluso gestos y y demás cosas (Entmaest1).

En cuanto a la participación de las familias, en la etapa de Educación Infantil suele ser bastante buena pero los maestros deberían abrir más sus puertas del aula, incluso dando ideas a los propios padres para que lo lleven a la práctica. Los maestros deben ser flexibles aunque en el centro no esté demasiado difundido, en tú aula

Si lo pides si suelen participar algo que (...) proponer a los padres que entren en en clase en horario escolar a contarles un cuento y que se libre que a partir del cuento puedan hacer lo que quieran pues yo que sé llevar una marioneta o hacerles preguntas o que hagan un dibujo con ellos. La colaboración entre familias y escuela y sobre todo con estos niños tan pequeños yo considero que es fundamental vamos imprescindible (Entmaest1).

Todo esto a nivel de aula, pero a nivel del currículum también se aborda el fomento de la lectura, por lo que hay que dedicar un tiempo a la semana para trabajar estos aspectos aunque siempre depende mucho del maestro que lo dé mayor o menor importancia.

Los planes que dentro del proyecto educativo algo que se debe abarcar es la el fomento de la lectura (...) por norma que los niños se lean un tiempo determinado a la semana en el aula que se dedique a que lean lean y lean

(Entmaest1).

En cuanto a los talleres que se llevan a cabo en el centro, suelen ser contenidos no curriculares. Así la animación a la lectura queda relegada a un segundo plano y cuando se proponen este tipo de talleres los padres no suelen optar por ellos y si lo hacen, no es porque estos les interesen sino por falta de tiempo para estar con sus hijos entre otros factores.

Muchos padres les apuntan porque ellos trabajan porque o lo necesitan o es mejor que el niño esté más tiempo en el colegio no tanto por el taller en concreto (Entmaest1).

Los métodos de lectoescritura que se usan en las aulas, los suelen elegir el maestro pero siempre hay que ir variando e introduciendo nuevas metodologías que motiven al alumnado y no se les haga repetitivo ni a los alumnos ni a los maestros. Así, en los últimos tiempos se han estado incluyendo las nuevas tecnologías para trabajar estos aspectos. En la mayoría de los centros tienen que compartir los medios audiovisuales así que se planifican un horario con los momentos que cada maestro puede usarlo y acuden cuando les toque.

El método de lectoescritura pues lo elige el maestro está pactado en el centro les pide esos libros de esa editorial entonces tienes que seguir ese método (...) también hay quien se elabora su propio material y lo utiliza en el aula y luego pues con las nuevas tecnologías hay un montón de cosas que se les puede poner ehh actividades interactivas que ellos realizan en el ordenador o en la pizarra digital todo eso se utiliza. Pizarra digital compartida por todo el centro pero bueno nos establecemos un horario de uso y yo sé cuándo puedo ir (Entmaest1).

Para que todos estos aprendizajes sean más motivadores debe crearse un ambiente de confianza y seguridad en el que el niño se sienta a gusto. Esto puede conseguirse con la utilización del cuento a través de la animación a la lectura, es decir, utilizando juegos que les motiven y agraden.

Siempre motivando enseñándoselo con algo divertido siempre a través del juego y y dando haciendo todos los niños participes (Entmaest1).

En relación con la biblioteca de aula, es importante que los niños puedan manipular los libros y que siempre que lo deseen estén a su alcance. Así podría organizarse según la temática pero también se podría mejorar introduciendo más juegos que motiven y fomenten el aprendizaje en el alumnado. Este procedimiento debería continuarse hasta Educación Primaria

**LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA  
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

sobre todo en los primeros cursos para que no suponga un corte radical de una etapa a otra.

Me parece positivo incluso indispensable eso que tengan el contacto directo (...) un montón de juegos o de visitas a otras bibliotecas o pedir más materiales nuevos (...) tampoco debe ser un corte deberían tener su biblioteca con los cuentos bonitos (Entmaest1).

## CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

---

“El desafío consiste en formar lectores inteligentes, voluntariosos, asiduos, críticos y adecuados”

(Galera, 2001, p.13).

Una vez que han sido analizados los resultados obtenidos con los diferentes instrumentos de recogida de datos, a continuación mostramos las principales conclusiones a las que se ha llegado con el estudio y que dan respuesta a los objetivos planteados al inicio de la investigación. En este sentido, los objetivos nos servirán como guía para organizar y estructurar toda la información que presentamos en este capítulo. De igual manera, al final de toda la exposición de las conclusiones, creemos conveniente exponer una serie de limitaciones, que a nuestro juicio personal, si se tienen en cuenta pueden mejorar el estudio.

### **Conclusiones relacionadas con el objetivo número 1: Indagar en los pros y contras de las estrategias de animación a la lectura que promueven el aprendizaje de la lectoescritura en la etapa de Educación Infantil.**

Tras el estudio estadístico-descriptivo expuesto en el capítulo V de la presente investigación, podemos concluir que los programas de animación a la lectura, basándonos en los estudios de este caso, favorece la adquisición de la conciencia fonológica y con ello corroboramos que se cumple la hipótesis de partida que afirmaba que el uso de programas de animación a la lectura promueve, positivamente, la adquisición de la conciencia fonológica y por ende, el aprendizaje de la lectoescritura durante la etapa de Educación Infantil. Este aspecto ha sido apoyado por los estudios realizados por Calero y Pérez (1993) exponen que es importante que el sujeto aprenda, desde los primeros años educativos, a segmentar el lenguaje oral en secuencias de sonidos. Este aspecto es posible trabajarlo de manera reiterada a través de la animación a la lectura.

Como se ha mostrado en el análisis de los datos, en las tareas que los sujetos habían estado desarrollando en el aula o aquellas que han sido trabajadas por primera vez a través de la intervención educativa, se ha podido comprobar como los resultados eran muy buenos. Con la primera cuestión tanto en la prueba inicial como final los datos eran iguales y positivos y en las tareas que no habían realizado antes de la propuesta práctica, se aprecia como los niños han mejorado significativamente.

En efecto, apoyamos la idea que proponen Bravo (2002) y Palacios (2008) al considerar la conciencia fonológica como un prerrequisito psicolingüístico que permite, mediante su entrenamiento y enseñanza, mejorar el aprendizaje de la lectura. Tanto es así que algunos de las ventajas de este tipo de programas, aparte de ayudar a adquirir la conciencia fonológica y por ende, el aprendizaje de la lectoescritura, fomentan el hábito lector y la participación de las familias en el fomento de los aprendizajes de sus hijos.

Por otro lado, como se ha presentado en el análisis realizado mediante los datos obtenidos con la observación participante, que la animación a la lectura es una fuente de motivación para el aprendizaje y fomenta la creatividad e imaginación en los más pequeños.

Pero no todos los aspectos son positivos, puesto que atendiendo a Domínguez y Barrio (1997) encontramos postulados que defienden la idea de que la animación a la lectura no tiene ningún tipo de relación con la conciencia fonológica. Entre los inconvenientes que hemos encontrado en este estudio de caso son el tiempo y el espacio. En cuanto al tiempo destinado para la realización de cada una de las sesiones fue escaso pero siempre adaptándonos a las necesidades del alumnado, de modo que se quisieron trabajar muchos aspectos que al final no daba tiempo. Hubiera sido interesante trabajar solo una cosa que mantuviera la atención de alumnado. Con respecto al espacio, había que tener en cuenta que la sala de usos múltiples se compartía con el resto de profesorado, lo que cuartaba la actuación de animación.

Otro aspecto en contra del programa fue la agrupación del alumnado como expone Sarto (1998) ya que en la mayoría de las veces las tareas se realizaban de manera grupal y era difícil adaptarse a las necesidades de cada uno. Pero si este aspecto se trabajase durante todo el curso llegaría un momento en el que los sujetos serían capaces de conocer esta práctica y trabajar mucho mejor. Además habría que ir variando los momentos en los que se hiciera la animación (Sarto, 1998) porque en este caso la mayor parte de las animaciones se desarrollaban durante o después de la lectura del cuento.

**Conclusiones relacionadas con el objetivo número 2: Conocer la influencia que tiene el trabajo de la animación a la lectura en el aula.**

Una vez que se han analizado los datos recogidos a través de las pruebas pasadas a los alumnos de manera inicial y final con el fin de conocer los conocimientos previos y posteriores a la puesta en práctica del proyecto de intervención, podemos decir que la animación a la lectura tienen una gran influencia en el trabajo en el aula pues no solo es una fuente de motivación sino también de conocimiento a través del cual los niños van adquiriendo una serie de conocimientos de manera divertida y atractiva para ellos.

Como hemos venido señalando, para llevar a cabo este trabajo en el aula es necesario realizar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Por ello, es importante conocer las características del grupo de alumnos con el que se va a trabajar, lo que permitirá adaptarse a las necesidades y conocer los distintos métodos que se han ido utilizando a lo largo de la historia para elegir el que más se adecue a sus características.

De este modo, lo interesante sería utilizar diversos métodos, estrategia y materiales, como se ha llevado a cabo en este proyecto, para adaptarse mejor a la diversidad y permitir que los niños destaquen en una u otra actividad. Como nos dice Romero y González (2001) algunos de los factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora es el autoconcepto y la autoestima al tratarse de un componente fundamental en el rendimiento académico y por ende en el aprendizaje del niño. Así, varían el modelo de actividad permitiremos dar cabida a otras formas de aprendizaje pues no todos los niños aprenden de la misma manera. Por tanto, no debemos caer en la rutina de utilizar siempre un mismo método, sino tratar de probar cosas nuevas. Para la consecución de los objetivos Galera (2001) cree necesario utilizar estrategias cognitivas variadas y aplicadas de manera progresiva, aumentando su dificultad según se va avanzando. Además, la metodología empleada tendrá un carácter significativo, interactivo, global, integral y constructivista. Otro aspecto importante que proponen Clemente y Domínguez (1999) es crear contextos significativos para el aprendizaje de la lectoescritura.

No obstante, sea cual sea el método que utilicemos debemos entrenar habitualmente las habilidades de conocimiento fonológico mediante la animación a la lectura, a través de actividades lúdicas y motivadoras, para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura e incluso, superar las dificultades de aquellos alumnos que las tuvieran.

**Conclusiones relacionadas con el objetivo número 3: Investigar la relación existente entre el uso de programas de animación a la lectura con la adquisición de la conciencia fonológica.**

Como hemos podido apreciar con los datos recogidos de las pruebas pasadas a los alumnos son muchos los aspectos que han mejorado con el uso y puesta en práctica de este programa de animación a la lectura. Pero lo cierto es que, en aquellos aspectos que los sujetos habían trabajado con anterioridad en el aula no se ha observado ninguna mejoría puesto que son aprendizajes que ya tenían incorporados.

Además, el uso de este proyecto de intervención ha sido favorecedor en todos los aspectos tanto personales como para los propios alumnos y profesores. En ninguno de los datos obtenidos se ha visto reflejado que la puesta en práctica de las actividades de animación perturbe cualquier aspecto de aprendizaje. Todo lo contrario acerca a los niños a la lectura y la escritura de una manera lúdica. Como nos decía Fons (2010) hay que considerar la lectura y la escritura como un todo puesto que son elementos del aprendizaje que van unidos e interrelacionados. Tanto la lectura como la escritura son dos actividades que comparten muchos elementos y procedimientos en común y por lo tanto, el uso de programas de animación a la lectura promueve la adquisición de la conciencia fonológica pero no es un prerequisite indispensable para aprender a leer y escribir.

**Conclusiones relacionadas con el objetivo número 4: Conocer los aspectos más representativos de la animación a la lectura que se pueden modificar para potenciar la adquisición de la conciencia fonológica.**

La actividad lectora debe ser adecuadamente planificada y sistematizada, concretando los pasos a seguir para fomentar el hábito lector. No podemos caer en el error de utilizar la animación como un mero juego sino como una actividad organizada para fomentar el aprendizaje de la conciencia fonológica (Nieto, 2011). Por ello, esta tarea no puede quedar excluida de la rutina del aula sino que debemos planificar estas tareas al igual que el resto de actividades que se llevan a cabo.

La escuela supone el vehículo de interacción entre los aprendizajes y el mundo social alfabetizado. En este sentido, para que los alumnos aprendan a leer y escribir necesitan participar en actividades y contextos diversos de lectura y escritura (Anguita et al., 2004). En la actualidad, la lectura es un problema de muchos estudiantes por su falta de dominio que les impide acceder a una formación de calidad (Galera, 2001). Por este motivo creemos esencial

utilizar este tipo de programas desde las primeras etapas y continuarlo durante toda la Educación Primaria a fin de que los alumnos afiancen sus conocimientos. En numerosos trabajos se ha puesto de manifiesto la importancia que juegan los primeros años de vida para el aprendizaje de la lectoescritura.

Algunos aspectos más representativos de la animación a la lectura que se pueden mejorar son los siguientes:

- ✓ Crear rutina y clima de confianza en el aula para que el aprendizaje sea mayor.
- ✓ Trabajar solo un aspecto del conocimiento fonológico por sesión e ir aumentando el grado de dificultad según se va avanzando.
- ✓ Escoger un cuento y método adecuado a las características del alumnado, lo que permitirá adaptarnos mejor a las necesidades educativas.
- ✓ Utilizar estrategias innovadoras como son el uso de la biblioteca del centro, las nuevas tecnologías, la psicomotricidad y la música. Esta última favorece la adquisición de la conciencia fonológica porque según los resultados obtenidos, observamos que si un niño ha adquirido un determinado fonema, a la hora de cantar lo dirá correctamente.

Estos son algunos de los factores más destacados que hemos visto reflejados en nuestro estudio y que se pueden modificar para potenciar la adquisición de la conciencia fonológica.

**Conclusiones relacionadas con el objetivo número 5: Analizar los aspectos positivos del programa y sus posibles mejoras, así como los aspectos negativos y sus posibles soluciones.**

Rodríguez (1985) defiende el aprendizaje precoz de la lectoescritura es el interés innato que tiene el niño hacia su aprendizaje pero en ello también influye el ambiente socio-cultural de la familia, actitud de los educadores, recursos metodológicos, etc. Así, el papel de la familia es muy importante para el aprendizaje de la lectoescritura. Como hemos analizado en la Entmaest1, el papel de las familias en el aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos es fundamental, no solo como modelos de imitación mecánicos sino como guías en el proceso de su aprendizaje. Igualmente, si transmiten a sus hijos el gusto por la lectura mediante la puesta en práctica de trabalenguas, retahílas, canciones, juegos de palabras, poesía, etc. entonados de manera adecuada están creando en ellos, inconscientemente, el gusto por la lectura.

Por lo tanto en el programa se podría introducir la participación de las familias en las

diferentes sesiones. Además, debemos cuidar los materiales que empleamos para que al final del proyecto los saquemos todos y repasemos lo que hemos trabajado hasta ahora. Otro de los aspectos que podríamos cambiar es permitir a los sujetos que utilicen los materiales durante el juego libre.

Otro aspecto negativo del programa es el descontrol de las sesiones y la falta de concentración por parte del alumnado. Con los datos recogidos creemos que si el programa se empezase a utilizar desde el inicio de curso, llegaría un momento en que estos aspectos estaría superados porque lo primero de todo es establecer unas normas de trabajo que todos tenemos que cumplir. A pesar de ello, estos son algunos de los elementos que se modificarían del programa pero existen muchos otros pues con la práctica todo puede ir mejorando.

### **Conclusiones relacionadas con el objetivo número 6: Observar la relación entre el aprendizaje cooperativo dentro de la adquisición de la conciencia fonológica.**

Todo proyecto de escritura lleva consigo un proceso constante de reflexión y planificación del alumnado de manera grupal que les permita comprobar desde su propia experiencia que con la escritura y la lectura se aprende sin que sea necesario tener ningún tipo de inteligencia innata (Anguita et al., 2004). Durante el análisis de las sesiones se ha visto reflejado la importancia que tiene el aprendizaje cooperativo en la adquisición de la conciencia fonológica. A pesar de que se ha querido trabajar en este proyecto de manera cooperativa, casi ha sido imposible porque los niños nunca antes habían trabajado así y era el inicio del proceso. Dado el escaso tiempo del que disponíamos no pudimos trabajar este aspecto como se hubiera deseado pero nos permitió para comprobar la necesidad de utilizar este tipo de estrategias desde el inicio del curso. Por tanto, el aprendizaje cooperativo aplicado al aprendizaje de la conciencia fonológica es uno de los aspectos claves, hoy en día, en la educación.

### **Limitaciones del estudio**

Consideramos que las limitaciones de la investigación han sido principalmente 3: (1) el reducido número de alumnos que han participado en el proyecto en comparación con lo que se tenía pensado dada la negativa de los centros; 2) el limitado tiempo con el que contábamos para la puesta en práctica del proyecto y 3) el reducido espacio que se ha utilizado durante las sesiones no permitía desarrollar las tareas con normalidad.

## CAPÍTULO 7: PROSPECTIVA DE FUTURO

---

Durante el desarrollo de todo el Trabajo Fin de Máster he tratado de realizarlo de la mejor manera posible puesto que puede ser la base sobre la que empezar a construir una futura Tesis Doctoral sobre la animación a la lectura dentro de la etapa de Educación Infantil.

Tanto es mi empeño por hacer que este estudio tenga las puertas a una posible continuación del mismo, que en las siguientes líneas, se proponen algunas perspectivas de futuro que puedan hacer crecer esta investigación:

1. Seguir utilizando propuestas de animación a la lectura en el centro donde se ha llevado a cabo este proyecto.
2. Comparar los resultados obtenidos, a partir de ahora, con la implantación de este tipo de propuestas educativas.
3. Entrevistas a expertos en la materia que puedan completar la formación del profesorado en este aspecto con sus experiencias.
4. Ampliar el grupo de sujetos que participen en el proyecto así como las edades.
5. Analizar cómo influye los programas de animación a la lectura en otros aspectos educativos como son las representaciones gráficas, la coordinación óculo-manual, conocimiento del propio cuerpo, la música, etc.
6. Difundir este tipo de programas mediante comunicaciones presentadas a congresos, publicaciones en revistas especializadas, capítulos de libros, etc.

## CAPÍTULO 8: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Anguita, M.; Camps, A.; Solé, I.; Casaseca, S.; Guasch, O.; Teberosky, A.; Fernández, A.; Nemirovsky, M.; Martínez, M<sup>a</sup>. V.; Poch, A.; Pedrosa, M.; Ramos, J.; Pañella, O.; Ramirez, R. M<sup>a</sup>.; Piñán, B.; Menoyo, M<sup>a</sup>. P.; Morist, C.; Rexach, M., y López, F. (2004). *La composición escrita (de 3 a 16 años). Claves para la innovación educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez (Coord.) (2013). *La investigación cualitativa en educación musical* (pp.23-38). Barcelona, España: Graó.
- Bazán, A.; Sánchez, B., y Castañeda, S. (junio, 2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista mexicana de investigación educativa*, 33(12), 701-729. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART33012>
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bravo Valdivieso, B. (septiembre, 2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos*, 28, 165-177. Recuperado de <http://tinyurl.com/mj77xfc>
- Calero, A., y Pérez, R. (1999). Segmentación del habla y adquisición de la lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 41-53.

- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España. Graó.
- Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 171-181.
- Cohen, R. (1982). *El aprendizaje precoz de la lectura*. Madrid, España: Cincel.
- Calaf, R., Navarro, A., y Samaniego, J.A. (2000). *Ver y comprender el arte del siglo XX*. Madrid, España: Editorial Síntesis Educación.
- Carvajal, F., y Ramos, J. (Coord.) (1999). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?*. Sevilla, España: Publicaciones del M.C.E.P.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos* (2ª ed.). Madrid, España: CIS.
- Conde Caveda, J. L. (1994). *Los cuentos motores*. (Vol I y II). Barcelona, España: Paidotribo.
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura* (2ª ed.). Madrid, España: Wolters Kluwer.
- De Lara Guijarro, E., y Ballesteros Velázquez, B. (2001). Métodos de investigación en educación social. En M. J. Albert Gómez (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas* (pp. 21-45). Madrid: McGraw-Hill.
- 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.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Defior, S. (junio, 1993). 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. (Coord.) (2007). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. (Vol. I). Barcelona, España: Graó.
- Doman, G. (2008). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid, España: EDAF.
- Domínguez Chillón, G., y Barrio Valencia, J. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid, España: La Muralla.
- Domínguez, A. B., y Clemente, M. (mayo, 1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 171-181.

LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA  
EN EDUCACIÓN INFANTIL

- Domínguez, G., y Barrio, J. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito: una mirada al aula*. Madrid, España: La Muralla, S.L.
- Filho, L. (1947). *Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Fons Esteve, M. (2010). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona, España: Graó.
- Galera, F. (2001). *Aspectos didácticos de la lectoescritura*. Almería, España: Grupo editorial universitario.
- García, J. A., Elosúa, M<sup>a</sup> R., Gutiérrez, F., Luque, J. L., y Garate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona, España. Paidós.
- Gelb, I. (1987). *Historia de la escritura*. Madrid, España: Alianza.
- 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.
- Herrera, M.; Varela, E.; Pelayes, M.; Reinoso, S., y Quiroga, V. (septiembre, 2010). *Evaluación de la educación. Factores que inciden en la comprensión lectora*. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Jiménez, J., y Artiles C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y aprendizaje: Journal for the study of Education and development* 49, 21-38.
- Jiménez, J. E. y Ortiz, M<sup>a</sup> R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid, España: Síntesis.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En M. Ballester, J. M. Batallo, M<sup>a</sup> A. Calatayud, I. Córdoba, J. Diego, M. Fons, y H. Weissman (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (1<sup>a</sup>ed.). Barcelona, España: Graó.
- Lobrot, M. (1974). *Alteraciones de la lengua escrita y remedios*. Madrid, España: Graó.
- Márquez, M<sup>a</sup> O. (2006). *La entrevista*. Madrid, España: Biblioteca nueva.
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid, España: Akal.

- Mialaret, G. (1979). *El aprendizaje de la lectura*. Biblioteca del educador. Madrid, España: Marova.
- Morton Deutsch (1949a, 1949b, 1962). En A. Ovejero (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, España: PPU.
- Mosterín, J. (1993). *Teoría de la escritura*. Barcelona, España: Icaria.
- Nieto, J. (2011). *El taller de motivación y fomento de la lectura en la Educación Primaria. Estudio de casos en la provincia de Segovia*. Segovia, España: Obra Social y Cultural de Caja Segovia, D.L.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, España: PPU.
- Palacios Díaz, R. (mayo, 2008). Conciencia fonológica y lectura. *Maestros, profesores y pedagogos*. Recuperado de <http://tinyurl.com/lfenznw>
- Pérez, M<sup>a</sup>. J. (junio, 2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación* 338, 121-138.
- Pukulski, J. (1993). El papel de las pruebas estandarizadas en un programa de evaluación de la lectoescritura. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 19-20, 45-52.
- Real Decreto 1630/06 de 29 de diciembre regula las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de infantil.
- Rodari, G. (1991). *Gramática de la fantasía*. Barcelona, España: Aliorna.
- Rodríguez, M. (1985). Enseñanza de la lengua escrita. *¿A qué edad. Infancia y aprendizaje*, 30, 39-10. Recuperado de <http://tinyurl.com/k9ko48t>
- Romero, J. F., y González, M<sup>a</sup>. J. (2001). Prácticas de comprensión lectora. *Estrategias para el aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Rubén Lorenzo, J. (2012). Principio alfabético y aprendizaje de la lectura. *Escuela de Ciencias de la Educación*. Recuperado de <http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/ffyh/739/Principio%20alfab%C3%A9tico%20y%20aprendizaje%20de%20la%20lectura.pdf?sequence=1>
- Sánchez Izquierdo, M. A. (2010). Iniciación a la lectoescritura en Educación Infantil. *Autodidacta*, 1(2), 66-78.

LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA  
EN EDUCACIÓN INFANTIL

- Sarto, M. (1998). *Animación a la lectura: con nuevas estrategias*. Madrid, España: SM.
- Sarto, M. (1984). *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid, España: SM.
- Signorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y Vida*, 3, 1-10.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (13ª (reimpr) ed.). Madrid, España: Paidós.
- Valles, A., y Vallés, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio. Intervención psicopedagógica*. Valencia, España: Promolibro.

**ANEXOS (CD-ROM adjunto)**