



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Educación Primaria

Mención en Educación Especial

TRABAJO DE FIN DE GRADO

INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA MEJORA DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN ALUMNADO CON CAPACIDAD INTELECTUAL LÍMITE

Curso 2021/2022

Presentado por Mariana Ríos Sánchez

Tutelado por Tomás Peláez Reoyo

Agradecimientos

A mi familia y mi pareja, por apoyarme y creer siempre en mí.

A mis amigos de siempre y a los más nuevos, por acompañarme en cada paso que doy.

RESUMEN

La conciencia fonológica es una habilidad fundamental para el posterior desarrollo de la lectura y escritura, los cuales son procesos fundamentales para poder comunicarnos en la sociedad alfabetizada en la que vivimos. Para ello es imprescindible su trabajo en el ámbito escolar. Sin embargo, durante la adquisición de este proceso pueden surgir diversas dificultades relacionadas con algunos trastornos o patologías. En este caso nos centraremos en la Capacidad Intelectual Límite.

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) muestra, además de una revisión bibliográfica del tema, una intervención educativa para la mejora la conciencia fonológica en el alumnado con CIL del primer ciclo de Educación Primaria. Tras la aplicación del programa se obtuvieron resultados positivos en el sujeto, aunque hay aspectos que se deben seguir trabajando diariamente.

PALABRAS CLAVE

Conciencia fonológica, Capacidad Intelectual Límite, intervención educativa, necesidades educativas específicas, desarrollo, dificultades.

ABSTRACT

Phonological awareness is a fundamental skill for the later development of reading and writing, which are fundamental processes to be able to communicate in the literate society in which we live. For this reason, it is essential to work on it in the school. However, during the acquisition of this process, several difficulties related to some disorders or pathologies may arise. In this case we will focus on Borderline Intellectual Functioning.

This Final Degree Project (TFG) shows, in addition to a literature review of the topic, an educational intervention to improve phonological awareness in students with FIL in the first cycle of Primary Education. After the application of the program, positive results were obtained in the subject, although there are aspects that should continue to be worked on daily.

KEY WORDS

Phonological awareness, Borderline intellectual functioning, educational intervention, specific educational needs, development, difficulties.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	2
3. JUSTIFICACIÓN Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS GENERALES DEL GRADO	3
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
4.1 Capacidad Intelectual Límite	5
4.1.1 Definición y Características.....	5
4.1.2 Causas de la Capacidad Intelectual Límite.....	7
4.1.3 Prevalencia y Comorbilidad.....	8
4.1.4 NEE del alumnado con Capacidad Intelectual Límite	10
4.2 Conciencia Fonológica	12
4.2.1 Conceptualización	12
4.2.2 Habilidades Fonológicas.....	12
4.2.3 Déficits en el Conocimiento Fonológico	13
4.2.4 Relación entre Conciencia Fonológica y Lectoescritura	14
4.2.5 Conciencia Fonológica en el Currículo de Educación Infantil y Primaria	15
5. INTERVENCIÓN EDUCATIVA	16
5.1 Presentación Del Programa	16
5.2 Caso	17
5.3 Objetivos	19
5.4 Contenidos	20
5.5 Competencias	21
5.6 Metodología	23
5.7 Temporalización	24
5.8 Recursos	25
5.9 Actividades	26

5.9.1 Actividades pre-test y post-test	27
5.9.2 Sesiones	29
5.10 Evaluación.....	35
5.10.1 Evaluación de las actividades pre y post-test.....	35
5.10.2 Evaluación continua por parte del docente y el alumno	36
6. APLICACIÓN DEL PROGRAMA.....	37
6.1 Evaluación Inicial	37
6.2 Análisis De Los Resultados Obtenidos.....	37
7. CONCLUSIONES	39
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41
9. ANEXOS	45

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Relación con las competencias generales del título.....	3
Tabla 2: Etiología de la CIL.....	7
Tabla 3: Dificultades de aprendizaje en el alumnado con CIL.....	11
Tabla 4: Competencias trabajadas en la intervención.....	21
Tabla 5: Cronograma de la intervención.....	25
Tabla 6: Sesiones de la intervención.....	26
Tabla 7: Rúbrica para evaluar las actividades pre-test y post-test.....	35

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) trata sobre la conciencia fonológica, concretamente sobre las dificultades que los alumnos con Capacidad Intelectual Límite poseen en relación con esta. Aunque los déficits en conciencia fonológica se dan en muchos trastornos y patologías, este trabajo se centra únicamente en el alumnado con CIL.

En cuanto a la estructura del trabajo, este aparece dividido en 5 partes bien diferenciadas: 1. Objetivos, 2. Justificación, 3. Fundamentación teórica, 4. Intervención Educativa y 5. Conclusiones.

En primer lugar se exponen los objetivos que se pretenden conseguir con este trabajo. Seguido de ello se muestra la justificación del trabajo, en la cual se describen los motivos por los que se ha escogido este tema y la relación de este con las competencias generales del título de Educación Primaria.

Posteriormente en la fundamentación teórica se muestra una revisión bibliográfica del tema escogido, indagando en los aspectos más importantes de la Capacidad Intelectual Límite y de la conciencia fonológica, desde su conceptualización hasta sus déficits más significativos.

La parte más importante y extensa del trabajo es la Intervención que se ha realizado en un centro escolar. Para su puesta en marcha se realizaron unas pruebas pre-test y post-test con el objetivo de detectar las dificultades previas y las mejoras posteriores del sujeto tras la aplicación del programa. La intervención consta de 5 sesiones formadas generalmente por 2 actividades, lo que hace un total de 9 actividades. Además, dentro de la intervención se distinguen los objetivos, metodología, descripción del sujeto, recursos utilizados y, por supuesto, los resultados obtenidos.

Por último, se exponen las conclusiones obtenidas tras la realización de este trabajo además del listado de referencias bibliográficas utilizadas y anexos.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es conocer en gran medida las dificultades o problemas que poseen los alumnos con Capacidad Intelectual Límite con relación al desarrollo de la conciencia fonológica y, a su vez, de la lectoescritura.

Además, para la consecución del objetivo principal es necesario desglosar este en unos objetivos propios más específicos que se van a ir alcanzando a lo largo del trabajo. Estos son los siguientes:

- Conocer en profundidad las principales características de la conciencia fonológica.
- Recalcar la importancia del trabajo de la conciencia fonológica en edades tempranas.
- Analizar las características y dificultades que posee el alumnado con Capacidad Intelectual Límite.
- Profundizar en las dificultades relacionadas con la conciencia fonológica y lectoescritura del alumnado con CIL.
- Elaborar un programa de actividades que ayuden a solventar y/o prevenir las dificultades en conciencia fonológica del alumnado con CIL.
- Poner en práctica el programa de intervención con un sujeto real con el fin de analizar sus posibles defectos, limitaciones y puntos fuertes.
- Comprobar si existen mejoras destacables en el nivel del sujeto tras la aplicación del programa.

3. JUSTIFICACIÓN Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS GENERALES DEL GRADO

El motivo de realizar este Trabajo de Fin de Grado sobre la conciencia fonológica es debido a importancia que esta tiene para el posterior desarrollo de la lectura y escritura, de lo cual me he percatado en mayor medida al realizar las prácticas de especialista PT y observar la gran cantidad de alumnos que poseen dificultades y/o trastornos del lenguaje.

La conciencia fonológica de una persona se va configurando y desarrollando de forma paulatina a partir de la experiencia con el lenguaje, de ahí que el contacto de este con el alumnado durante la infancia sea algo decisivo para su desarrollo no solo en el ámbito educativo, sino también para su crecimiento como persona. (Núñez y Santamaría, 2014, p.87)

Estas mismas autoras, Núñez y Santamaría, defienden que el aprendizaje de la lectura y escritura es uno de los procesos más complejos, pero sobre todo un proceso fundamental en la vida de una persona. Leer y escribir se consideran requisitos elementales para poder desarrollarse y convivir en cualquier sociedad moderna (2014).

Por otro lado, a continuación se establece la relación con las competencias generales del título de Maestro de Educación Primaria desarrolladas en el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Dichas competencias se reflejan en mayor o menor medida en la redacción del trabajo, lo cual se expone en la Tabla 1.

Tabla 1

Relación con las competencias generales del título. Elaboración propia.

COMPETENCIAS	VINCULACIÓN AL TFG
1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele	Esta competencia se ha reflejado durante toda la redacción del trabajo ya que se exponen explicaciones sobre determinados conceptos, los cuales en su mayoría son fundamentados por diversas

<p>encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.</p>	<p>fuentes y otros desde el propio conocimiento.</p>
<p>2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación–.</p>	<p>Esta competencia se vincula totalmente con el desarrollo de la intervención. Esto es así dado que, gracias a los conocimientos adquiridos especialmente durante la mención de Educación Especial, he podido diseñar y poner en práctica diversas actividades con una alumna con Necesidades específicas de apoyo educativo.</p>
<p>3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.</p>	<p>Para la realización de este trabajo se ha buscado información procedente de diversas fuentes, además de observar minuciosamente a un sujeto determinado para seleccionar los recursos y actividades más convenientes a sus necesidades.</p>
<p>4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.</p>	<p>Esta competencia se vincula con todo el desarrollo del trabajo debido a que desde el principio se transmite una serie de información teórica y en la intervención educativa una información más práctica con un análisis de sus resultados.</p> <p>En ambos casos, la información está dirigida y al alcance de un público tanto especializado como no especializado.</p>
<p>5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de</p>	<p>Para la realización de este trabajo ha sido necesario desarrollar algunas habilidades</p>

aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.	nuevas junto con otras que ya poseía. Todo ello ha hecho que mejore mi autonomía para poder enfrentarme a mi futuro profesional.
---	--

6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.	Esta competencia no se expone de manera explícita en el trabajo, pero se puede decir que se vincula en general con la mención de Educación Especial dado que cada vez existe un mayor compromiso por conseguir una educación inclusiva y de calidad para todos. Nuestro trabajo como PT atiende al alumnado con Necesidades Educativas Especiales con el fin de que estos puedan alcanzar el mismo desarrollo que su grupo-clase.
---	---

Nota: En la columna de la izquierda se encuentran las Competencias Generales del Título de Educación Primaria y en la columna de la derecha observamos la relación de dichas competencias con el presente trabajo.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 Capacidad Intelectual Límite

4.1.1 Definición y Características

Según Luque, Elósegui y Casquero (2014), la Capacidad Intelectual Límite es un estado de funcionamiento cognitivo caracterizado por ser el límite o frontera entre las puntuaciones normales de la distribución de la inteligencia y el extremo inferior antes de llegar a considerarse discapacidad intelectual. Además de tener en cuenta el CI, se deben tener en cuenta la conducta personal y social del sujeto y la ejecución y el rendimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Artigas-Pallares, Rigau-Ratera y García-Nonell (2007) defienden que la única característica que identifica a las personas con CIL es el poseer un cociente intelectual

entre 71 y 84. Asimismo, estos autores exponen que para dar un valor más conceptual a la CIL, se puede afirmar que también se caracteriza por tener dificultades en los aprendizajes y en la interacción social.

Según el DSM-V (2013), la distinción entre Capacidad Intelectual Límite y Discapacidad Intelectual Leve requiere una evaluación exhaustiva de la capacidad intelectual y de la conducta adaptativa. Estos términos, aunque están distanciados, poseen similitudes en algunos déficits cognitivos, escolares, laborales y sociales pero se dan en menor medida en la CIL. Sin embargo, las personas con CIL poseen un buen grado de autonomía en las actividades de la vida diaria (Luque, Elósegui y Casquero, 2014).

La discapacidad intelectual es un trastorno del desarrollo neurológico y la Capacidad Intelectual Límite se considera un estado de funcionamiento cognitivo que no llega a ser discapacidad. Por eso mismo, la CIL se considera una categoría diagnóstica con diversos rasgos característicos, pero no se considera un criterio diagnóstico (Luque, Elósegui y Casquero, 2014).

Una cuestión que se debe destacar es que, como se pueden usar varios test de inteligencia para medir el CI, en algunos casos puede no diagnosticarse la CIL según la prueba aplicada o según la variación del rendimiento de dicho test (Artigas-Pallares, Rigau-Ratera y García-Nonell, 2007). Por eso mismo, los evaluadores deben de ser prudentes con las puntuaciones obtenidas dado que estas pueden tener un error de medida de unos 5 puntos (según qué instrumento de evaluación) y, por lo tanto, en sujetos con CI entre 71 y 75 podría diagnosticarse Discapacidad Intelectual si además existen déficits preocupantes en el comportamiento adaptativo. Por todo ello se requiere un procedimiento minucioso para diferenciar la Capacidad Intelectual Límite de la Discapacidad Intelectual (Luque, Elósegui y Casquero, 2014).

Los sujetos con Capacidad Intelectual Límite presentan un análisis de mayor complejidad que otros debido a la variedad de estados particulares de funcionamiento cognitivo, a las dificultades y a la falta de habilidades y estrategias que poseen. También es importante tener en cuenta la historia familiar, el contexto y los factores sociales (Romero y Lavigne, 2005).

4.1.2 Causas De La Capacidad Intelectual Límite

Luque, Elósegui y Casquero (2014) justifican que la Capacidad intelectual Límite tiene su origen en alguna alteración o disfunción neurológica que genera alteraciones o retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas que están directamente implicadas en el aprendizaje del sujeto y en su adaptación al medio. Los efectos de la discapacidad pueden disminuir o aumentar significativamente según sea la interacción del sujeto con el entorno (Romero y Lavigne, 2005).

Según Romero y Lavigne (2005), la CIL puede estar presente desde el nacimiento del sujeto y darse a lo largo de la vida, aunque generalmente se manifiesta durante la infancia cuando se están trabajando procesos de enseñanza-aprendizaje. La CIL obstaculiza o impide que se logre adquirir esos aprendizajes.

El origen de la Capacidad Intelectual Límite abarca diversos factores, desde genéticos hasta problemas de salud. Las causas más frecuentes se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Etiología de la CIL

CONDICIONES	CONSECUENCIAS
Genéticas	Defectos de un único gen; dominante (esclerosis tuberosa), Errores metabólicos innatos; recesivos (fenilcetonuria), Aberraciones cromosómicas (síndrome de cromosoma X frágil), Herencia poligénica (retraso familiar asociado a desventajas psicosociales).
Prenatales	Alteraciones del desarrollo tempranas (embrionarias), Defectos en los genes, pero no heredados (Trisomía par 21/Síndrome de Down), Infecciones maternas (ETS, rubéola, toxoplasmosis, citomegavirus), Ingesta de sustancias tóxicas (alcohol y/o estupefacientes), Exposiciones médicas (convulsivos, radiaciones),

	Alteraciones del desarrollo más tardías, Malformaciones cerebrales, Desnutrición extrema, Anormalidades neurológicas (traumatismo, enfermedad), Convulsiones intrauterinas (cuestionable), Trastornos de la gestación, enfermedad materna (toxemia, diabetes, hipoglucemia).
Perinatales	Isoinmunización Rh, Trauma obstétrico, Traumatismo cerebral relacionado con el nacimiento, Anoxia, Asfixia relacionada con el nacimiento, Ansiedad respiratoria, Nacimiento extremadamente prematuro y/o muy bajo peso.
Postnatales	Infección cerebral (encefalitis, meningitis), Traumatismo craneal (malos tratos o negligencia, accidentes), Enfermedad o lesión neurológica (varicela, tos convulsiva, etc.), Trastorno metabólico o endocrino (hipotiroidismo), Exposición a agentes tóxicos (plomo, radiaciones), Desnutrición extrema.

Nota: adaptado de Romero y Lavigne (2005).

4.1.3 Prevalencia y Comorbilidad

La prevalencia de personas con capacidad intelectual límite es muy baja en comparación con la que realmente existe (Karande et al., 2008). Esto es debido a la indecisión de la terminología adecuada y, por ello, a la ausencia del término en las principales clasificaciones diagnósticas (Salvador-Carulla et al., 2013).

Diversos estudios realizados en distintos países, incluido España, concluyen en que el porcentaje de personas con CIL oscila entre el 0,83% y el 3% de la población total

(Romero y Lavigne, 2005). Por otro lado, en 2014, Luque, Elósegui y Casquero defendían que la CIL afectaba en torno al 4% de la población.

Estos autores, Romero y Lavigne (2005), resaltan que dentro del porcentaje de personas que poseen Discapacidad Intelectual Leve puede haber algunas que sean CIL. Del mismo modo ocurre con los alumnos que son diagnosticados con Dificultades Específicas de Aprendizaje o con grave privación sociocultural, dado que dentro de estos también podría haber algunos considerados como CIL. Esto es debido a la inexactitud de las pruebas diagnósticas.

En España, según los datos de la Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD, 2008), existen 11.619 sujetos con un diagnóstico de Capacidad Intelectual Límite, un 56% son varones y un 44% mujeres. En cambio, Prieto (2010) defiende la falta de veracidad en estos datos debido a que si se tiene en cuenta la distribución normal de la curva de inteligencia, no puede haber más personas diagnosticadas de DI severa y profunda que diagnosticadas de DI leve o límite. Estas primeras son aproximadamente 47.000 frente a 36.300 con CIL o DI leve. De nuevo aquí se comprueba la falta de precisión de algunos estudios.

Según Medina, Mercado y García (2015), los factores sociales y emocionales que posee este sector de la población influyen en el desarrollo de otros trastornos o patologías tales como trastornos de hiperactividad o déficit de atención, trastornos de ansiedad, depresión, deficiencias sensoriales y dificultades específicas de aprendizaje, entre otros.

Un estudio llevado a cabo por Artigas et al. (2007) demostró la alta presencia de trastornos asociados con la CIL, donde solo un 3,4% de pacientes podrían considerarse como CIL puros, sin ninguna otra comorbilidad. Este autor, llegó a la conclusión de que la presencia de CIL es un factor que aumenta la vulnerabilidad de poseer cualquier trastorno psiquiátrico. En cambio, según Romero y Lavigne (2005), aunque la CIL puede darse juntamente con otros trastornos o influencias extrínsecas, esta no es el resultado de poseer estas condiciones o influencias.

4.1.4 NEE del alumnado con Capacidad Intelectual Límite

El alumnado con CIL posee apariencia, salud física e hitos del desarrollo aparentemente normales como los de cualquier otro sujeto. Por ello, la detección precoz de los síntomas de este trastorno se hace especialmente difícil. La alarma determinante en edades más avanzadas es el bajo rendimiento escolar que estos poseen (Mastropieri & Scruggs, 2005).

Karande y Kulkarni (2005) defienden que estos alumnos, por lo general, son niños con los mismos intereses que sus iguales y pueden adquirir y desarrollar habilidades y conocimientos académicos con algunas dificultades hasta finalizar la etapa de Educación Primaria. Sin embargo, es en la etapa de Educación Secundaria donde van a presentar mayores problemas de adaptación social y necesitarán apoyos especiales para cursarla. En cambio, este alumnado es capaz de adquirir una independencia mínima a pesar de las dificultades de adaptación al entorno y a ambientes competitivos.

Por lo tanto, los sujetos con CIL pueden llegar a desarrollarse adecuadamente siempre y cuando estén en contextos apropiados y posean los apoyos y recursos necesarios. De esta manera, en algunos casos podrán alcanzar los grados más altos de independencia y autonomía. (Karande & Kulkarni, 2005).

El alumnado con CIL presenta dificultades en el desarrollo cognitivo, en el desarrollo emocional, en el desarrollo del lenguaje, en el desarrollo de la adaptación escolar, etc., (Luque y Rodríguez, 2006). Las dificultades que posea el alumno en cada uno de estos desarrollos deben abordarse lo más tempranamente posible desde la normalidad e integración social. Una vez detectadas, debe realizarse una adaptación y ajuste en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los aspectos cognitivos, académicos, afectivos, personales y sociales.

“La discapacidad no es un problema, sino objeto de soluciones y, en consecuencia, de satisfacción de necesidades: Compensar con los recursos y/o medidas oportunas, el desarrollo de sus capacidades” (Luque y Rodríguez, 2006, p. 92).

Por lo tanto, la intervención psicopedagógica de este tipo de alumnos deberá guiarse a través de programas de desarrollo cognitivo, adaptación y desarrollo curricular (Luque y Rodríguez, 2006).

Como conclusión, es importante resaltar que la integración escolar y social del alumnado con CIL es perfectamente posible, a pesar de sus Necesidades Educativas Especiales y Significativas (Romero y Lavigne, 2005). A continuación se exponen algunas de las dificultades que poseen los alumnos con CIL en el ámbito educativo.

Tabla 3

Dificultades de aprendizaje en el alumnado con Capacidad Intelectual Límite

Distracción y menor capacidad de atención (selectiva, sostenida y dividida).

Retrasos en el desarrollo del habla y en el lenguaje expresivo.

Dificultades lingüísticas (propensión a dificultades articulatorias, uso de estructuras sencillas a nivel morfosintáctico, menor desarrollo semántico, uso del lenguaje más funcional y usual, con menor grado de abstracción).

Dificultades en la lectoescritura (comprensión, ortografía y composición).

Dificultades en psicomotricidad fina.

Nivel de aprendizaje lento, con necesidad de apoyos.

Lentitud en el procesamiento de la información y en la automatización de las funciones.

Dificultades de aprendizaje matemático (razonamiento y resolución de problemas).

Baja capacidad de adaptación a los cambios en la rutina y a situaciones nuevas.

Bajo rendimiento académico.

Dificultades para expresar sentimientos adaptativos y percibir afectos, tanto en sí mismo como en los otros (en su caso, la expresividad de la afectividad puede estar modificada por impedimentos físicos -hipertonía, hipotonía).

Déficit en los procesos y procedimientos metacognitivos.

Déficit en los procesos de autorregulación.

Necesidad de estrategias para la organización, planificación y desarrollo de tareas.

Nota. Adaptado de Romero y Lavigne (2005) y Luque y Rodríguez (2006).

4.2 Conciencia Fonológica

4.2.1 Conceptualización

Según Tunmer et al. (1988), el conocimiento fonológico es uno de los cuatro tipos generales de conocimiento metalingüístico. Con respecto a los otros tres, se trataría del conocimiento de la palabra (conciencia léxica), el conocimiento sintáctico (conciencia sintáctica) y el conocimiento pragmático (conciencia pragmática).

Centrándonos en la definición de conciencia fonológica, Tunmer la define como la capacidad de reflexionar de manera consciente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje (1988). Como el lenguaje está formado por varios segmentos o unidades fonológicas, es necesario distinguirlos entre sí. Es decir, es preciso saber las diferencias entre sílaba, unidades intrasilábicas o fonemas (Treiman, 1991).

Sin embargo, Delfior y Serrano (2011) incluyeron también las unidades léxicas (palabras) como una de las unidades fonológicas del lenguaje. Por lo tanto, según estos autores se distinguen cuatro niveles de conciencia fonológica:

- Conciencia léxica: habilidad para reconocer las palabras que forman una frase y manipularlas libremente.
- Conciencia silábica: habilidad para dividir y manipular las sílabas que forman las palabras.
- Conciencia intrasilábica: habilidad para segmentar las sílabas en el onset (parte inicial de la palabra) y la rima (parte final).
- Conciencia fonémica: habilidad para dividir las palabras en sus unidades más pequeñas, las cuales son los fonemas.

4.2.2 Habilidades Fonológicas

Ripoll y Aguado (2015) defienden que “las habilidades fonológicas son un conjunto de conocimientos, tanto conceptos como procedimientos, sobre los sonidos del habla, su uso y sus combinaciones. Es muy frecuente que a estas habilidades se las llame conciencia fonológica o competencia fonológica” (p. 61).

Las habilidades fonológicas determinan que el habla está compuesta por unidades, es decir, el discurso se forma con oraciones, las oraciones con palabras, las palabras con

sílabas y las sílabas con fonemas. Asimismo, el fonema se considera la unidad principal que se puede manipular y separar (Ripoll y Aguado, 2015).

Algunas de las operaciones que puede realizar un alumno que posee unas adecuadas habilidades fonológicas son las siguientes (Ripoll y Aguado, 2015):

- Identificar unidades que empiezan y terminan igual. Por ejemplo, “plaza” rima con “maza”.
- Añadir unidades al principio y final de una palabra para formar otras nuevas.
- Omitir unidades a algunas palabras para formar otras distintas. Por ejemplo, si a “camisa” le quitamos “mi” obtenemos “casa”.
- Sustituir unidades para obtener palabras distintas. Por ejemplo, si en “polo” cambiamos la /l/ por la /c/ obtenemos “poco”.
- Cambiar el orden de unidades y leer palabras al revés para formar otras.

Del mismo modo, según los autores anteriores (2015), para trabajar habilidades fonológicas hay que tener en cuenta que:

- Se suele reconocer antes la sílaba que el fonema.
- Operaciones como omitir o añadir son más sencillas que sustituir o cambiar el orden de las palabras.
- Manipular sílabas iniciales o finales es más fácil que manipular unidades que están en el medio de las palabras.
- Los fonemas que se pueden alargar y pronunciar de manera independiente como las vocales, /s/, /f/, /r/, etc. son más fáciles de manipular que los fonemas en los que su pronunciación aislada se puede confundir con su pronunciación junto con alguna vocal, como ocurre con la /p/, /k/ o /t/.
- Los términos técnicos como “sílaba” o “fonema” no son adecuados para niños de cursos bajos. Es más conveniente que simplemente lo comprendan.

4.2.3 Déficits En El Conocimiento Fonológico

La ausencia de conciencia fonológica es una de las causas que originan dificultades de aprendizaje en el proceso de adquisición de la lectura y escritura en muchos niños (Jiménez y Ortiz, 1995).

Estas deficiencias están presentes en niños con dislexia evolutiva, especialmente los que presentan deficiencias en el uso de la ruta fonológica. Por lo tanto, se puede decir que la dislexia tiene como antecedente un problema en el procesamiento fonológico (Delfior y Serrano, 2011).

Según el DSM-V, la dislexia es una dificultad del aprendizaje caracterizada por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica. Es un trastorno específico del aprendizaje con dificultad en la lectura y escritura.

Jiménez y Ortiz (1995) concluyen en que el proceso de adquisición de la lectura y escritura, así como otras dificultades de aprendizaje y problemas disléxicos asociados a un mal funcionamiento de la ruta fonológica se ven favorecidos y mejorados si se realiza un entrenamiento en la retención y representación de estructuras silábico-fonéticas.

4.2.4 Relación Entre Conciencia Fonológica y Lectoescritura

Estudios correlacionales-longitudinales muestran claramente que el conocimiento fonológico es un factor determinante para el aprendizaje de la lectura (Stuart y Coltheart, 1988).

Según Morais, Cary, Alegri y Bertelson (1979) es necesario aprender a leer y a escribir en un sistema de escritura alfabético para desarrollar el conocimiento fonológico. Por lo tanto, este no se adquiere de manera espontánea. Cuando se aprende a leer en los sistemas alfabéticos, se debe activar el léxico interno de los niños para lograr una correcta identificación de las representaciones tanto gráficas como ortográficas. Asimismo, para ello es necesario que exista un proceso previo de mediación fonológica (Jiménez y Ortiz, 1995).

Del mismo modo, Morais, Alegría y Content (1987) afirman que la lectura y el conocimiento fonológico se relacionan bidireccionalmente. Esto significa que el conocimiento fonológico se desarrolle antes y facilite el aprendizaje de la lectura, y que el conocimiento fonológico se desarrolle y amplíe en mayor medida cuando se haya aprendido a leer y escribir.

Desde un punto de vista educativo, en la etapa de Educación Infantil se deben enseñar habilidades fonológicas para así favorecer posteriormente el aprendizaje de la lectura y escritura (Clemente y Domínguez, 1999).

4.2.5 Conciencia Fonológica en el Currículo de Educación Infantil y Primaria

La conciencia fonológica es una habilidad fundamental que se debe empezar a desarrollar en la etapa de Educación Infantil. Por lo tanto, primero voy a realizar un análisis del currículo de esta etapa para ver la importancia o presencia que tiene esta misma en edades tempranas.

En el *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*, el término “conciencia fonológica” no aparece nombrado de manera explícita, pero sí que aparecen algunas referencias relacionadas con él.

En el tercer área de conocimiento llamado “Lenguajes: comunicación y representación” es donde más referencias sobre conciencia fonológica aparecen. Uno de los objetivos de este área dice: “Identificar las palabras dentro de la frase y discriminar auditiva y visualmente los fonemas de una palabra, en mayúscula y en minúscula.” Aquí podemos observar que esta frase hace alusión a la mayoría de los niveles de conciencia fonológica como el fonémico, silábico y léxico. Por otro lado, es importante decir que con conciencia fonológica se corresponde la discriminación auditiva, puesto que el discriminar visualmente se centraría más en los grafemas.

Más adelante, en el bloque 1 de esta área, “Lenguaje verbal”, dentro del apartado 1.2 “Aproximación a la lengua escrita” y en el punto 1.2.1 “Desarrollo del aprendizaje de la escritura y la lectura” podemos encontrar un contenido estrechamente vinculado a la conciencia fonológica. Este dice: “Estructura fonémica del habla: segmentación en palabras, sílabas y fonemas. Correspondencia fonema-grafía, identificación de letras vocales y consonantes, mayúsculas y minúsculas.”

Tras concluir con el análisis del currículo de Infantil, desde mi punto de vista aparecen pocas referencias hacia la conciencia fonológica en dicha legislación en relación con la importancia que esta tiene para el posterior desarrollo de la lectura y escritura.

Puede ser que la realidad en las aulas sea distinta, algunas trabajarán más esta habilidad y otras se basarán simplemente en el propio currículo, lo que quizás sea una de las causas de las dificultades en lecto-escritura que poseen algunos alumnos al pasar a Educación Primaria.

Por otro lado, analizando el currículo de Educación Primaria se puede observar todavía una menor presencia de la conciencia fonológica y el metalenguaje en esta etapa, aun siendo esta un elemento fundamental para el desarrollo integral de los alumnos.

Asimismo, podemos destacar algunos objetivos de la Educación Primaria que resaltan la importancia del desarrollo adecuado del habla, la lectura y la escritura. De este modo, según *el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, extraemos algunos objetivos relacionados con el metalenguaje y la conciencia fonológica.

El 5º objetivo se relaciona bastante con esta habilidad: “Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.”, aunque también podríamos resaltar el 3º objetivo: “Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan”.

Ambos objetivos, aunque no se relacionan de manera directa con la conciencia fonológica, resaltan la importancia que tiene el habla y la lecto-escritura en todos los ámbitos de la vida. Lo cierto es, que para lograr el desarrollo de estos elementos deben influir previamente habilidades metalingüísticas y fonológicas que permitan al niño reconocer y manejar adecuadamente el uso del lenguaje.

5. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

5.1 Presentación Del Programa

La intervención que se expone en este trabajo consiste en una serie de actividades con el fin de mejorar la conciencia fonológica dentro del ámbito escolar. Está dirigida al primer curso de Educación Primaria, en concreto para alumnado con diagnóstico de Capacidad Intelectual Límite (CIL) o Retraso Simple del Lenguaje (RSL).

En la etapa de Educación Infantil el trabajo de la conciencia fonológica es fundamental y se pretende que los alumnos lo hayan adquirido adecuadamente al pasar al primer ciclo de Educación Primaria. En cambio, pueden existir alumnos con dificultades específicas de aprendizaje que no hayan adquirido completamente esta habilidad. Este déficit puede ocasionar serios problemas a la hora de afianzar los contenidos de Primaria, ya que el trabajo del lenguaje y la lectoescritura es mucho mayor en esta etapa.

Por lo tanto, la siguiente intervención pretende suplir los problemas relacionados con la conciencia fonológica e incluso con la lectoescritura que se dan en el primer curso de Primaria, concretamente en alumnado con Capacidad Intelectual Límite (CIL) dado que es el perfil del sujeto con el que se ha trabajado.

El programa se ha desarrollado en un centro público de Educación Infantil y Primaria de ámbito rural durante la realización de las prácticas de Educación Especial del Grado en Educación Primaria. A lo largo de la primera parte de las prácticas se llevó a cabo una observación detallada de varios sujetos con NEE con el fin de escoger aquel que más necesidades educativas poseía para ayudarlo a mejorarlo con este programa.

Por último, es importante destacar que todas las actividades que conforman este programa son de elaboración propia, excepto una de ellas que será referenciada posteriormente. Todas ellas han sido diseñadas de acuerdo con las necesidades que presenta el sujeto seleccionado para el programa, las cuales se expondrán detalladamente en el siguiente apartado.

5.2 Caso

A continuación se expone la descripción de la alumna con la que se ha llevado a cabo la intervención de este TFG, además de los resultados que obtuvo en las dos pruebas psicopedagógicas que lleva realizadas.

La alumna X nació en 2015, tiene 7 años y está escolarizada en 1º de Educación Primaria en un centro ordinario, en el mismo desde que comenzó la etapa de Infantil. También acudió a guardería desde los 8 meses hasta el comienzo del colegio. No presenta problemas de socialización.

En la etapa de infantil, la alumna se negaba a realizar cualquier actividad, tarea o trabajo y no tenía motivación ni interés por apenas nada. El primer informe

psicopedagógico que se le realizó fue en el año 2019 cuando estaba en 2º de Educación Infantil (4 años) y el diagnóstico que se obtuvo fue retraso madurativo.

Posteriormente en 2021, terminando la etapa de infantil se le realizaron otras pruebas psicopedagógicas en las cuales el diagnóstico obtenido cambió. Las pruebas que se realizaron a la alumna son las siguientes:

- WPSI-IV. Se utilizó la escala de inteligencia Wechsler para preescolar y primaria para medir su capacidad cognitiva. En esta prueba la alumna obtuvo un coeficiente intelectual (CI) de 73, por lo que su capacidad intelectual entraría en la categoría de límite o *borderline*. Dentro de esta escala se encuentran los índices primarios, en los que obtuvo: en comprensión verbal (ICV) un 77, en el índice visoespacial (IVE) un 94, en razonamiento fluido un 81 y en velocidad de procesamiento un 82. La alumna obtuvo resultados bajos en toda la prueba, salvo en las tareas de capacidad visoespacial que se clasifica como normal. Por otro lado, en los índices secundarios también obtuvo puntuaciones bajas: en la adquisición de vocabulario (IAV) un 82, en el índice no verbal (INV) un 76, en capacidad general (ICG) un 79 y en competencia cognitiva (ICC) un 83. En la escala total de esta prueba se obtiene una puntuación que se corresponde con Capacidad Intelectual Límite.

Para medir la capacidad lingüística se utilizaron dos pruebas:

- ITPA, Test de aptitudes psicolingüísticas.
- PLON-R, Prueba de lenguaje oral de Navarra en la que se obtiene un diagnóstico de Retraso del lenguaje.

Tras estas pruebas y según la normativa vigente, la alumna tenía en mayo de 2021 (3º de Educación Infantil) un nivel curricular de 2º de Educación Infantil. Como medidas ordinarias se concretaron una adaptación curricular no significativa de tipo metodológico. Por lo tanto, se le realizan adaptaciones metodológicas en los exámenes y en alguna que otra actividad. Se trabaja más de manera oral que escrita.

Actualmente el diagnóstico de la alumna es “Retraso Simple del Lenguaje”, aunque en las pruebas ha dado como “Capacidad Intelectual Límite” pero no se refleja por no cumplir un desfase curricular de 2 años. Por lo tanto, es una alumna perteneciente a la ATDI y recibe apoyo educativo de las asignaturas de Lengua Castellana y

Matemáticas fuera y dentro del aula. Se encuentra en el grupo de “Dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico” y dentro de este se clasifica:

- Tipología: Trastornos de la comunicación y del lenguaje significativos.
- Categoría: Retraso Simple del Lenguaje.

La alumna acude a una sesión semanal en pequeño grupo con el especialista de Audición y Lenguaje y recibe dos sesiones semanales de apoyo con la especialista de Pedagogía Terapéutica fuera del aula. Además, desde 2018 acude un día a la semana a un logopeda externo en el gabinete de logopedia “Fonema”.

La alumna se caracteriza por grandes dificultades en conciencia fonológica y lectoescritura. En la escritura comete omisiones, adicciones e inversiones. En cuanto a la lectura, tiene adquiridos todos los fonemas pero no sabe leerlos seguidos. Lee sílabas y en la mayoría de ocasiones no reconoce que palabra acaba de leer.

Cabe destacar que la alumna presenta mayores destrezas en el área de Matemáticas, aunque la comprensión de problemas es baja. Presenta mayor interés por el área de Ciencias Sociales y Naturales y es muy perfeccionista a la hora de pintar y borrar. Pide ayuda cuando lo necesita, se distrae con facilidad y su velocidad de procesamiento es muy lenta.

Las necesidades que presenta la alumna son:

- Procesos de lectoescritura (léxicos, fonológicos, sintácticos y semánticos)
- Discriminación auditiva
- Expresión oral
- Atención sostenida y selectiva
- Memoria de trabajo a corto y largo plazo
- Articulación y generalización del uso de todos los fonemas
- Numeración matemática y operaciones aritméticas.

5.3 Objetivos

El objetivo general de esta intervención es mejorar la conciencia fonológica y lectoescritura del alumnado con Capacidad Intelectual Límite del primer curso de Educación Primaria.

Además del objetivo general de esta intervención educativa, se van a exponer una serie de objetivos específicos que van a ayudar a la consecución del objetivo general. Estos son los siguientes:

- Desarrollar la conciencia fonémica.
- Desarrollar la conciencia silábica.
- Desarrollar la conciencia léxica.
- Desarrollar la conciencia intrasilábica.
- Potenciar la discriminación auditiva.
- Segmentar las sílabas de una palabra.
- Segmentar las palabras de una frase.
- Aumentar la atención sostenida del sujeto.
- Ordenar sílabas y palabras adecuadamente.
- Elaborar oraciones sencillas.
- Potenciar la lectura y escritura.

5.4 Contenidos

Los contenidos que se van a trabajar en esta intervención corresponden con los expuestos en el Decreto 26/2016, de 21 de Julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Los contenidos que se exponen a continuación pertenecen al currículo de Lengua Castellana y Literatura del primer curso de Educación Primaria, que es en el cual está escolarizada la alumna. Este área se divide en 4 grandes bloques y, por lo tanto, se trabajarán contenidos de cada uno de ellos.

- Bloque 1. Comunicación oral, hablar y escuchar

Contenidos:

- Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.
- Comprensión de textos orales según su tipología.
- Ampliación de vocabulario.
- Resumen de textos orales.

○ Bloque 2. Comunicación escrita: leer

Contenidos:

- Recursos gráficos en la comunicación escrita.
- Consolidación del sistema de lecto-escritura.
- Comprensión de textos leídos en voz alta.
- Estrategias para la comprensión lectora de textos: título. Ilustraciones. Palabras en negrita. Capítulos. Relectura. Anticipación de hipótesis y comprobación. Síntesis. Estructura del texto. Tipos de texto. Contexto.
- Sentido global del texto. Ideas principales. Resumen.

○ Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

Contenidos:

- Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto seguido, punto y aparte, signos de interrogación y exclamación).
- Caligrafía. Orden y presentación.

○ Bloque 4. Conocimiento de la lengua

Contenidos:

- Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: sílaba, palabra, oración.
- Conocimiento del abecedario e iniciación al orden alfabético.
- Ortografía: Mayúscula. Signos de interrogación y de admiración. c/z; c/qu; g/gu/gü. Signos de puntuación: guion, punto.
- Gramática. Masculino y femenino. Singular y plural.

5.5 Competencias

Las competencias que se pretenden trabajar con las actividades propuestas en esta intervención son las siguientes:

Tabla 4

Competencias trabajadas en la intervención. Elaboración propia.

COMPETENCIAS	
COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (CCL)	<p>La competencia en comunicación lingüística pretende utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita en diferentes contextos y con diferentes intenciones comunicativas.</p> <p>Esta competencia se va a desarrollar en todas las actividades de la intervención debido a la gran importancia que esta misma tiene en la vida cotidiana. Se desarrollará con actividades de escritura, lectura y, en general, a través del trabajo de la conciencia fonológica.</p>
COMPETENCIA MATEMÁTICA	<p>La competencia matemática pretende utilizar las herramientas del razonamiento matemático para interpretar, describir y resolver distintas situaciones.</p> <p>En esta intervención se fomenta el uso de la competencia matemática a través del conteo de letras, sílabas y palabras que aparecen en las diferentes actividades.</p>
COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER (CPAA)	<p>La competencia para aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre nuestro propio aprendizaje y crecimiento. Se pretende alcanzar un aprendizaje cada vez más autónomo.</p>

Con la intervención se pretende que, además del profesorado, la propia alumna tome conciencia de su propia evolución. Se trabajarán actividades manipulativas y lúdicas que ayuden a la alumna a aprender. Además, se llevará a cabo una evaluación de cada sesión a través de un dibujo que la alumna irá completando con gomets según como haya sido el resultado de cada una. Con ello, la alumna reflejará de manera visual su progreso durante la intervención.

5.6 Metodología

Para conseguir los objetivos propuestos en esta intervención debemos utilizar una metodología eficaz y adecuada. La metodología llevada a cabo en esta intervención educativa es una metodología de aprendizaje activo y significativo.

Según Bonwell y Eison (1991) las actividades de enseñanza del aprendizaje activo deben fomentar que los alumnos hagan cosas y piensen sobre lo que hacen. Los estudiantes no deben limitarse solo a escuchar, es decir, deben realizar tareas de pensamiento de orden superior como son el análisis, la síntesis y la evaluación. Esta metodología tiene un impacto muy positivo en los alumnos en comparación con la metodología tradicional expositiva debido a que se desarrollan mayores habilidades de pensamiento y escritura.

Por otro lado, se entiende por aprendizaje significativo aquel en el que se da gran importancia a lo que el alumno ya sabe para relacionarlo con nueva información. De esta manera el aprendizaje no comienza de cero, sino que se aprovechan las experiencias y conocimientos que ya poseen los alumnos para lograr un aprendizaje más consistente. Por lo tanto, este aprendizaje ocurre cuando la nueva información se interrelaciona con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva del alumno, como son las proposiciones, ideas, imágenes, símbolos, etc., (Ausbel, 1983).

Por lo tanto, para llevar a cabo esta metodología se realizarán actividades lúdicas y dinámicas que potencien el interés y la motivación de la alumna. Se utilizarán recursos manipulativos y visuales como tarjetas, fichas, dibujos, etc., que permitan a la alumna conformar su propio aprendizaje.

Como he comentado, esta intervención es principalmente lúdica. El juego es una de las actividades más importantes del desarrollo infantil. Bruner (1986) considera el juego como una forma de desarrollo intelectual y, a su vez, una manera de combinar pensamiento, lenguaje y fantasía. Por todo ello, nos centraremos en una temática lúdica para aumentar la motivación y el interés del sujeto por aprender.

5.7 Temporalización

Esta intervención educativa está diseñada para ser llevada a cabo durante cuatro semanas del tercer trimestre escolar. No se pretende ampliar mucho más tiempo debido a que la alumna necesita otras sesiones para reforzar contenidos del área de Matemáticas. Se desarrollará únicamente dos días a la semana, los lunes y jueves, debido a que son las horas en las que el sujeto acude a apoyo con la profesora PT. Está formada por 5 sesiones que se abarcarán la última semana de abril y las tres primeras semanas de mayo. Realizaremos 2 sesiones por semana de unos 30 minutos aproximadamente. El resto de días de la semana son de descanso ya que la alumna no acude al aula de PT y realiza la actividad normal de su grupo-clase. Además, no se debe saturar a esta alumna debido a que se cansa y distrae con facilidad.

Antes de realizar esta intervención ha habido una observación minuciosa del sujeto con el fin de detectar sus mayores dificultades para focalizar la intervención sobre todo en estas. Cabe destacar que las sesiones se realizarán a segunda hora de la mañana debido a que en estas horas los alumnos están más despejados y muestran mayor rendimiento.

En primer lugar, fuera de la programación de la intervención se van a realizar unas actividades de pre-test en una única sesión, aunque dependiendo del ritmo de la alumna puede que se alargue a dos sesiones. Por otro lado, también se realizarán unas actividades de post-test al finalizar la intervención que también tendrán una duración de una sesión o dos, dependiendo de si la alumna ha adquirido mayor destreza para realizarlas.

A continuación, en la tabla 5 se muestran los días en los que se ha llevado a cabo la intervención, aunque los días de las sesiones pueden variar según el ritmo de trabajo de la niña y, por lo tanto, la duración total.

Tabla 5

Cronograma de la intervención. Elaboración propia.

ABRIL 2022			
LUNES		JUEVES	
Día 25	Pre-test	Día 28	1ª sesión
MAYO 2022			
LUNES		JUEVES	
Día 2	Festivo nacional	Día 5	2ª sesión
Día 9	3ª sesión	Día 12	4ª sesión
Día 16	5º sesión	Día 19	Post-test

5.8 Recursos

Los recursos utilizados en esta intervención son en su mayoría de elaboración propia y han sido preparados de acuerdo con las necesidades y conocimientos previos que posee la alumna. Se han utilizado recursos tanto materiales como didácticos, los cuales se van a especificar posteriormente en cada una de las actividades. Todos ellos son los siguientes:

- Recursos materiales:
 - Aula PT
 - Útiles de escritura (lápiz, goma, pinturas y rotulador velleda)
 - Folios
 - Mobiliario del aula (mesa, silla, pizarra)
 - Plastificadora
 - Gomets
 - Pinzas pequeñas

- Recursos didácticos:
 - Tarjetas varias

- Ruletas de letras y dibujos
- Ficha: “Silabeando”
- Ficha: “Creando oraciones”
- Imágenes gestos guberina

5.9 Actividades

Como ya he comentado anteriormente, esta intervención está formada por 5 sesiones, además de una sesión inicial de pre-test y otra final de post-test. Cada sesión tendrá 2 actividades, excepto una de ellas que tendrá solo una actividad debido a su mayor extensión. Por lo tanto, la intervención consta de 9 actividades que se pueden ver resumidas en la siguiente tabla.

Tabla 6

Sesiones de la intervención. Elaboración propia.

	Actividad: “Unimos dibujos con su letra”
SESIONES INICIALES PRE-TEST	Actividad: “Buscamos palabras”
	Actividad: “¿Qué están haciendo?”
SESIÓN 1	Actividad 1: “Fonemas vocálicos”
	Actividad 2: “Rueda de letras”
SESIÓN 2	Actividad 3: “La palabra oculta”
	Actividad 4: “Las letras perdidas”
SESIÓN 3	Actividad 5: “Silabeando”
SESIÓN 4	Actividad 6: “¡A rimar!”
	Actividad 7: “Sílabas revueltas”
SESIÓN 5	Actividad 8: “Palabras revueltas”
	Actividad 9: “Creando oraciones”
SESIONES FINALES POST-TEST	Actividad: “Unimos dibujos con su letra”
	Actividad: “Buscamos palabras”
	Actividad: “¿Qué están haciendo?”

Nota. Todas las actividades que se van a trabajar en esta intervención se basan en contenidos del DECRETO 26/2016, de 21 de Julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en Castilla y León.

5.9.1 Actividades pre-test y post-test

Para el pre-test y post-test se han realizado 3 actividades reflejadas en dos fichas, la primera con dos actividades y la segunda con la última actividad (Véase anexo I). Estas actividades son del mismo tipo que las que se han desarrollado en la intervención y, por lo tanto, se han trabajado los mismos objetivos. Además, se han evaluado con una rubrica específica que se detallará más adelante. Estas actividades se muestran descritas a continuación.

❖ Actividad: “Unimos dibujos con su letra”

Duración: 10 minutos.

Objetivos

- Identificar los fonemas iniciales de los dibujos.
- Trabajar la conciencia fonémica.

Recursos

- Ficha de la actividad.
- Lápiz y goma.

Desarrollo

Esta primera actividad del pre-test y post-test consistía en unir cada dibujo con su letra inicial. Las letras están escritas en mayúscula en la columna central de la ficha mientras que a sus lados hay 6 imágenes, cada una de las cuales se debe unir con su letra inicial. Se pidió a la alumna que nombre todos los dibujos que aparecen en la ficha y después se dejó que ella sola identifique y relacione cada uno con su letra.

❖ Actividad: “Buscamos palabras”

Duración: 10 minutos.

Objetivos

- Elaborar palabras a partir de la silaba indicada.
- Potenciar la conciencia fonémica.
- Trabajar la conciencia silábica.

Recursos

- Ficha de la actividad.
- Lápiz y goma.

Desarrollo

En esta actividad la alumna tenía que inventarse palabras que comiencen por las sílabas que aparecían en la ficha. Las sílabas eran: /to/, /se/, /ca/, /na/ y /di/. La alumna debe escribir una palabra al lado de cada una de ellas. Además, cuando había escrito una palabra se la preguntó cuántas sílabas la forman, de modo que también se trabajó así la conciencia silábica.

❖ Actividad: “¿Qué están haciendo?”

Duración: 20 minutos.

Objetivos

- Potenciar la conciencia léxica.
- Identificar qué acciones se realizan en las imágenes.
- Elaborar oraciones sencillas de dos o tres palabras.
- Fomentar el interés por la escritura.

Recursos

- Ficha de la actividad.
- Lápiz y goma.

Desarrollo

En esta última actividad se pretendió conseguir que la alumna elaborara oraciones cortas a partir de los dibujos que se mostraban a la izquierda. La alumna tuvo que reconocer que acción estaba realizando cada niño en los dibujos y además poner un nombre a ese niño o niña. Por ejemplo, si en la imagen aparecía un niño corriendo, podría ser: “Juan corre”. Antes de escribir la frase, la alumna debió contar cuántas palabras la forman para que fuese más fácil su escritura.

5.9.2 Sesiones

SESIÓN N°1

❖ Actividad 1: “Fonemas vocálicos”

Duración de la actividad: 20 minutos

Objetivos

- Reconocer y representar gestualmente los fonemas de las imágenes.
- Activar la conciencia fonémica.
- Trabajar las vocales.
- Contar elementos fonémicos.

Recursos

- Tarjetas de los fonemas de las vocales.
- Rotulador tipo velleda.

Desarrollo

La sesión comenzó interactuando con la alumna sobre cuáles son las vocales y cómo es su posición con la boca. Posteriormente se pasó a la parte práctica de la sesión en la que se entregó a la niña 5 tarjetas en forma de tabla, cada una de ellas con una imagen de la representación vocal de un fonema ([Véase anexo II](#)). Se comenzó seleccionando una tarjeta al azar. La niña tuvo que reconocer cual es el fonema representado y escribirlo en el apartado que pone “vocal”. Seguidamente la alumna tenía que decir y escribir una palabra que comenzase por esa vocal, además de contar cuantas letras y silabas la formaban. Todo esto se escribió en la tarjeta con un rotulador tipo velleda, con el que se puede borrar todas las veces que sea sobre lo plastificado.

❖ Actividad 2: “Rueda de letras”

Duración de la actividad: 20 minutos

Objetivos

- Mejorar la conciencia fonológica.
- Desarrollar la discriminación auditiva.
- Reconocer los fonemas por los que comienzan los dibujos.

- Trabajar las consonantes.

Recursos

- Ruedas de cada fonema: /p/, /s/, /l/, /m/.
- Pinzas pequeñas.

Desarrollo

En esta actividad se entregó a la alumna 4 círculos plastificados que tenían una consonante en el centro y varios dibujos a su alrededor (Véase anexo III). La alumna comenzó eligiendo una de las ruedas y nombrando en voz alta cada uno de los dibujos que estaban a su alrededor. De esta manera tenía que reconocer cuales de ellos empezaban por el fonema escrito en el centro de la rueda. Según fuese identificando que dibujos eran los correctos, debía ir poniendo una pinza sobre ellos. En cada rueda había unos 4 o 5 dibujos correctos, es decir, que empezaban por el fonema indicado. Además de indicar cuales comenzaban por esa letra, la alumna tuvo que ir diciendo en alto por qué letra empezaban los dibujos que no había seleccionado.

SESION N° 2

❖ Actividad 3: “La palabra oculta”

Duración de la actividad: 15 minutos

Objetivos

- Reconocer los distintos fonemas que forman palabras.
- Formar palabras.
- Potenciar la lectura de una manera más lúdica.

Recursos

- Tarjetas divididas en varios dibujos.
- Rotulador tipo velleda.

Desarrollo

En esta actividad se trabajó la formación de palabras a través de las iniciales de varios dibujos. Se proporcionó a la alumna 4 tarjetas formadas por unos dibujos en la mitad superior y por un espacio en blanco en la mitad inferior (Véase anexo IV). Las tarjetas

tenían 3, 4 o 5 dibujos, dependiendo del número de letras que tuviese la palabra que hay que descubrir. Se comenzó con la tarjeta que tenía menos letras y, por lo tanto, menos dibujos. La alumna tuvo que nombrar cada dibujo en alto y escribir la inicial por la que empezaba justo debajo de cada uno con un rotulador de pizarra blanca. Cuando escribió todas las iniciales de los dibujos de una tarjeta, leyó la palabra resultante en alto y, además, tenía que contar su número de sílabas para ir iniciando la conciencia silábica. Se repitió el mismo proceso con el resto de tarjetas.

❖ **Actividad 4: “Las letras perdidas”**

Duración: 10 minutos.

Objetivos

- Potenciar la conciencia fonémica.
- Reconocer las letras que forman las palabras.
- Identificar qué sílabas forman las palabras.

Recursos

- Ficha de la actividad.
- Gometes de letras.

Desarrollo

Esta actividad consistía en identificar que letra o sílaba falta en cada una de las 7 palabras que se exponían en la ficha ([Véase anexo V](#)). Cada palabra va acompañada de su dibujo identificativo a la izquierda. La alumna primero tenía que decir en voz alta que letras faltan en cada palabra y después buscarlas entre los gometes de letras que se le proporcionaron ([Véase anexo V, figura 1](#)). Finalmente se pegó cada gomete en el espacio correspondiente de la palabra.

SESION N°3

❖ **Actividad 5: “Silabeando”**

Duración de la actividad: 20 minutos.

Objetivos

- Potenciar la conciencia silábica.
- Mejorar la discriminación auditiva.

- Segmentar palabras en sílabas.

Recursos

- Ficha sobre las sílabas para completar.
- Lápiz.
- Goma.
- Pinturas de cera.

Desarrollo

La primera actividad de la tercera sesión consistió en una ficha dividida en dos ejercicios (Véase anexo VI). En el primero tenía que reconocer los sonidos que forman los dibujos que están a la izquierda, poner el número de sílabas que tiene y escribir esa palabra dividida en sílabas en los recuadros que aparecen al lado. Para contar las sílabas dimos palmadas.

El segundo ejercicio de la ficha constó de 8 dibujos con los cuales había que formar parejas que empezaran por la misma sílaba. Primero se nombró todos los dibujos en alto y después se dejó que la alumna identificara cuales empezaban por la misma sílaba. Cada pareja de dibujos se rodeó de un color. Además de reconocer por qué sílaba empezaba cada imagen, también se pidió a la alumna que contara su número de sílabas.

SESION N°4

❖ Actividad 6: ¡A rimar!

Duración de la actividad: 20 minutos.

Objetivos

- Potenciar la conciencia intrasilábica.
- Mejorar la discriminación auditiva.
- Identificar palabras que terminan con el mismo fonema.

Recursos

- Tarjetas de dibujos.

Desarrollo

Esta actividad tenía un mecanismo sencillo. La alumna debía de identificar que dibujos de las tarjetas que se la proporcionaron terminaban con el mismo sonido, es decir, rimaban entre sí. Se expusieron sobre la mesa 10 tarjetas con un dibujo de un objeto cada una (Véase anexo VII). La niña primero nombró cada uno de ellos en voz alta y después tuvo que ir agrupando en parejas aquellos dibujos que rimasen. En total tenía que formar 5 parejas. Si en un principio la actividad resultara difícil porque hay muchas tarjetas para relacionar, se reduciría el número de estas mismas del campo visual de la alumna para hacerlo más sencillo hasta que fueran quedando todas emparejadas.

❖ **Actividad 7: “Silabas revueltas”**

Duración de la actividad: 30 minutos.

Objetivos

- Potenciar la conciencia silábica.
- Discriminar visual y auditivamente unidades silábicas.
- Formar palabras a partir de silbas móviles desordenadas.
- Elaborar frases sencillas oralmente.
- Despertar la conciencia léxica.

Recursos

- Tarjetas de silabas.

Desarrollo

En esta actividad se trabajó la formación de palabras a partir de sílabas sueltas. Se dio a la alumna tarjetas de sílabas descolocadas para que las ordenara y formara una palabra (Véase anexo VIII). Se comenzó con las palabras bisílabas, después trisílabas y finalmente una de cuatro sílabas, de menor a mayor complejidad. Además, cada vez que iba formando una palabra tenía que inventarse una oración que contuviera esta misma y decirla en voz alta para a su vez ir despertando la conciencia léxica.

SESION N°5

❖ **Actividad 8: “Palabras revueltas”**

Duración de la actividad: 20 minutos.

Objetivos

- Potenciar la conciencia léxica.
- Ordenar palabras adecuadamente.
- Contar palabras.

Recursos

- Tarjetas de palabras.

Desarrollo

En esta actividad la alumna tenía que formar oraciones sencillas con tarjetas de palabras que se le proporcionaron (Véase anexo IV). Se comenzó trabajando oraciones que contenían dos palabras hasta llegar a alguna de cuatro palabras. Se pusieron en la mesa las palabras de una frase descolocadas, donde la niña primero debió contar cuantas palabras va a tener esa oración para que tome conciencia de que esas palabras se escriben separadas. Después las leyó y colocó en el orden correcto. Se repitió el mismo proceso con todas las oraciones.

❖ **Actividad 9: “Creando oraciones”**

Duración de la actividad: 20 minutos.

Objetivos

- Inventar oraciones sencillas.
- Interpretar los dibujos expuestos.
- Fomentar la escritura de oraciones.
- Mejorar la conciencia léxica.

Recursos

- Ficha para crear oraciones a partir de dibujos.
- Lápiz y goma.

Desarrollo

Para esta última actividad de la intervención se optó por crear oraciones a partir de una o dos imágenes. Se trabajó con una ficha en la que la alumna debía inventarse una oración que estuviera relacionada con el dibujo que aparecía encima (Véase anexo X). Primero la dijo de manera oral, contó cuantas palabras tenía y después la escribió en la vía. Con esta actividad se pretendía que la alumna fuera capaz de interpretar los dibujos expuestos y escribir ella misma una oración dándose cuenta de cuantas palabras la forman.

5.10 Evaluación

Para evaluar los conocimientos que posee la alumna tanto al iniciar la intervención como al finalizarla, se han realizado 3 actividades integradas en el pre-test y post-test. Estas actividades fueron evaluadas con una rubrica específica para ellas. Además, para comprobar el progreso de la alumna, durante el transcurso de la intervención se realizó una evaluación continua a través de un cuaderno de campo en el que se anotaba cualquier dato relevante.

5.10.1 Evaluación de las actividades pre-test y post-test.

Las actividades del pre-test y post-test fueron evaluadas mediante una rúbrica específica para ellas. En la rúbrica se evaluó el grado de consecución de los objetivos propuestos para esas actividades.

Tabla 7

Rúbrica para evaluar las actividades pre-test y post-test. Elaboración propia.

OBJETIVOS	MUY BIEN	BIEN	SUFICIENTE	MAL
Reconoce las letras y sonidos que forman las palabras	Reconoce todas las letras y sonidos que forman las palabras.	Reconoce algunas letras y sonidos que forman las palabras.	Reconoce pocos sonidos y letras que forman las palabras.	No reconoce las letras ni los sonidos que forman las palabras.

Identifica las sílabas que forman las palabras	Sabe identificar correctamente las sílabas de las palabras.	Sabe identificar varias sílabas de las palabras.	Identifica pocas sílabas de las palabras.	No sabe identificar las sílabas de las palabras.
Elabora palabras a partir de una sílaba	Sabe elaborar correctamente palabras a partir de una sílaba.	Sabe elaborar algunas palabras a partir de una sílaba.	Elabora pocas palabras a partir de una sílaba.	No sabe elaborar palabras a partir de una sílaba.
Crea oraciones sencillas a partir de una imagen	Crea y escribe oraciones correctamente a partir de una imagen.	Crea pero tiene dificultad para escribir oraciones a partir de una imagen.	Tiene dificultades para crear y escribir oraciones a partir de una imagen.	No sabe crear ni escribir oraciones a partir de una imagen.

5.10.2 Evaluación continua por parte del docente y el alumno.

Como se ha comentado anteriormente, además de la rúbrica para evaluar las actividades iniciales y finales, se llevó a cabo una evaluación continua a través de un cuaderno de campo. En este cuaderno se anotaron aquellos aspectos relevantes del aprendizaje de la alumna para llevar un seguimiento de su evolución. Se apuntaron aspectos como cuáles son sus mayores dificultades, su actitud a la hora de realizar cada tarea, qué actividades la motivan más o cuáles son las que mejor y peor se le dan.

Por último, para que el sujeto también fuese consciente de su evolución, se ha elaborado un dibujo de un gusano en el que fue pegando gomets del color correspondiente según como haya realizado cada sesión ([Véase anexo XI](#)). El gusano está dividido en 5 círculos más la cabeza, los cuales corresponden a cada una de las sesiones de la intervención. Por lo tanto, cuando finalizaba cada sesión la comentamos con la alumna y escogimos el color adecuado a los resultados obtenidos: dorado/amarillo si ha sido

excelente, verde si ha estado bien y naranja si ha sido regular. No utilizamos el color rojo para no desmotivar a la alumna. Con este tipo de evaluación podemos comprobar si el sujeto es consciente de su propio aprendizaje además de aumentar su interés y motivación al realizar las actividades para conseguir el mejor gomet.

6. APLICACIÓN DEL PROGRAMA

6.1 Evaluación Inicial

Tras la realización de las actividades de pre-test y una observación minuciosa del sujeto en su aula, se detectaron las siguientes dificultades y características:

- Dificultad para reconocer los fonemas iniciales, intermedios y finales de las palabras.
- Dificultad para copiar palabras y especialmente frases que son dictadas oralmente.
- Para escribir, necesita que se le vaya dictando prácticamente todas las letras de las palabras.
- Lee sílaba por sílaba y se olvida de las primeras que leyó, por lo que no sabe nombrar la palabra que acaba de leer.
- Omite letras a la hora de escribir.
- En ocasiones no sabe identificar el número de sílabas que ha contado, aun habiéndolas separado bien oralmente.
- El tiempo de atención en las tareas suele ser bajo.
- Grandes dificultades para inventarse palabras que empiezan por una sílaba o letra determinada.
- Sabe inventarse oraciones a partir de un dibujo, pero tiene muchas complicaciones a la hora de escribirlas.

6.2 Análisis De Los Resultados Obtenidos

Tras haber realizado el programa de intervención en conciencia fonológica, he podido observar algunos avances favorables en el desarrollo académico del sujeto.

En primer lugar quiero destacar que al volver de vacaciones de Semana Santa, cuando se ha puesto en marcha el programa, he notado una mejoría previa en la alumna

en cuanto a lectoescritura, lo cual se debe a que la apoyan mucho en casa y a que ya han pasado bastantes meses de curso.

La intervención resultó en gran parte como lo planificado, aunque se ha tenido que ampliar una sesión más por el ritmo de aprendizaje que llevaba la alumna. También han existido algunos imprevistos que han hecho que las sesiones fueran más cortas y por lo tanto en esas solo se pudo realizar una sola actividad.

Por otro lado, he de decir que la actitud de la alumna ha sido muy positiva en todo momento. Se ha mostrado muy motivada, con ganas de aprender y con mucho interés por las actividades que eran más manipulativas.

En la primera y segunda sesión, a la alumna la costaba contar las sílabas de las palabras, aun dando palmadas para facilitarlo. Sí que reconocía cuales eran sus sílabas pero la costaba identificar el número. También sabía reconocer todos los fonemas iniciales, aunque a veces decía una letra que estaba más adelante y no la inicial, pero al final conseguía reconocerlas. Ha sabido leer bastante bien las palabras, aunque en aquellas que son largas se olvidaba de la primera sílaba que había leído y necesitaba ayuda.

Lo que más la ha costado y es algo normal en niños con estas necesidades, es el reconocer y escribir aquellos fonemas que suenan igual que si llevaran una vocal seguida, como /be/, /pe/ /te/ y /ce/. La alumna escribía solo la consonante y no la vocal /e/. También le cuesta distinguir entre la c y la z, la b y la v y la g y la j, algo que es bastante normal y que irá consolidando con el paso del tiempo. En las sílabas trabadas también ha tenido un poco de dificultad, en vez de pronunciar /pla/, pronunciaba /pal/. Tenía que darla más tiempo para pensarlo y pronunciárselo varias veces para que lo reconociera.

La actividad en la que ha tenido bastantes complicaciones ha sido la de emparejar dibujos que rimasen. Primero nombramos en alto todos los dibujos y algo muy significativo fue que dos de ellos los nombró inicialmente en inglés: cheese y rabbit. Cuando nombramos todos, no sabía por dónde empezar ni sabía cual rimaba con cual. La tuve que poner un ejemplo y después disminuir el número de tarjetas del campo visual dejando solo 4 para que de ahí sacara la pareja que rimaba. De esta manera sí que pudo

conseguirlo, además de ayudarla repitiendo continuamente las palabras en alto para que se diera cuenta.

En las dos últimas sesiones y en las actividades de post-test he notado que la alumna ha mejorado significativamente en el conteo de sílabas, reconocimiento de fonemas y en la lectura de palabras, siendo esta algo más fluida.

He observado menos logros en la escritura, especialmente de oraciones. La alumna en ocasiones juntaba las palabras de la oración tanto de manera oral como escrita. Había que repetirla muchas veces las palabras para que supiera escribirlas. A veces se la olvidaba como se escribía alguna letra como la f o la v. Con mucha ayuda conseguía escribir una oración dictada oralmente.

En general, he notado una notable mejoría de la alumna en conciencia fonológica y en lectoescritura, aunque para avances más significativos necesitaríamos trabajar mucho más tiempo y reforzarlo diariamente tanto dentro como fuera del aula. Algunas de las actividades trabajadas con la alumna se pueden ver en el anexo XII.

7. CONCLUSIONES

Tras la realización de este trabajo me gustaría destacar varios aspectos. En primer lugar, he de decir que algunos de los temas tratados ya les conocía gracias a su trabajo en algunas materias del grado y otros les he ido aprendiendo al observar la realidad en las prácticas de Educación Especial y, sobre todo, al realizar mi intervención.

Lo más enriquecedor a nivel personal y profesional considero que ha sido la realización de la intervención educativa debido a que me he podido poner en la piel de un profesional y observar las dificultades y mejoras obtenidas en la alumna. Además, de esta manera he podido tomar conciencia de aquellas situaciones que me puedo encontrar en mi futuro laboral. También he aprendido muchos aspectos al realizar la revisión bibliográfica del tema, indagando y documentándome a través de diversas fuentes.

En cuanto a las actividades realizadas en la intervención, estas dieron resultados positivos a pesar de que no se lograron todos los objetivos planteados. Se pudo observar una notable mejoría en conciencia fonológica en el sujeto y, por lo tanto, lo que conlleva una mejora en las habilidades lectoescritoras.

También me gustaría destacar que he comprobado que la motivación de los alumnos es imprescindible para lograr resultados positivos. En este caso, gracias al carácter lúdico de las actividades y al sistema de puntos, se ha conseguido aumentar el interés y la motivación del sujeto por realizar las actividades.

Durante el desarrollo del trabajo se ha resaltado la importancia que tiene la lectoescritura en la sociedad actual. Para su desarrollo es fundamental trabajarla en la escuela y sobre todo comenzar desde edades tempranas. Asimismo, si se detectan dificultades de aprendizaje es muy importante intentar solventarlas lo antes posible para poder consolidar el proceso lectoescritor íntegramente.

Según varias investigaciones y teorías, el dominio de la conciencia fonológica mejora el conocimiento alfabético, favorece la decodificación lectora y potencia la fluidez y comprensión lectora (Araya, 2019). Estas habilidades se necesitan en todas las áreas educativas, por lo que la conciencia fonológica es imprescindible para poder aprender en todos los ámbitos.

En conclusión, con este trabajo he aprendido lo importante que es trabajar esta habilidad en el aula y cómo elaborar un programa de actividades para mejorarla en aquellos alumnos que poseen dificultades de aprendizaje, además de haber tenido la suerte de poder ponerlo en práctica. Ha sido una experiencia muy beneficiosa.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Alonso, G. y Ripoll Salceda, J. C. (2015). *Enseñar a leer: como hacer lectores competentes*. Madrid: Editorial EOS.
- Araya Ramírez, J. (2019). Los principios de la conciencia fonológica en el desarrollo de la lectoescritura inicial. *Revista de lenguas modernas*, (30), pp 163-181.
- Artigas-Pallares, J., Rigau-Ratera, E. y García-Nonell, C. (2007). Relación entre capacidad de inteligencia límite y trastornos del neurodesarrollo. *Revista Neurología* 44(12), pp. 739-744.
- Ausbel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1 (1-10), 1-10.
- Bonwell, C. Y Eison, J.A. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. Ashe-eric higher education report nº1. George Washington university, school of education and human development.
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Revista Perspectivas, Unesco*, N.º 57, vol. XVI, N.º 1
- Clemente Linuesa, M. y Domínguez Gutiérrez, A.B. (1999). *La enseñanza de la lectura: enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Decreto 26/2016, 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín oficial de Castilla y León, núm. 142, Valladolid, 25 de julio de 2016, pp. 34184-34748.

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. Boletín Oficial de Castilla y León, núm., 1, Valladolid, 8 de enero de 2008, pp. 6-16.

Defior, S. y Serrano, F (2011). *Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia*. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias. Vol.11, Nº1, pp. 79-94 79 ISSN: 0124-1265.

del Estado, núm. 260, Madrid, 30 de octubre de 2007, pp. 44037-44048.

Jiménez González, J. E. y Ortiz González, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis.

Juego Círculos de conciencia fonológica, para poner las bases del aprendizaje de la lectura y la escritura. (2018, 21 marzo). Club Peques Lectores: cuentos y creatividad infantil. <http://www.clubpequeslectores.com/2018/03/juego-circulos-consciencia-fonologica.html>

Karande, S., Kanchan, S. y Kulkarni, M. (2008). Clinical and Psychoeducational Profile of Children with Borderline Intellectual Functioning. *Indian Journal of Pediatrics*, Vol. 75, pp. 795-800.

Karande, S. y Kulkarni, M. (2005). Poor school performance. *Indian Journal of Pediatric*, Vol. 72, pp. 961-967.

Luque, D. J., Elósegui, E. y Casquero, D. (2014). Análisis del WISC-IV en una muestra de alumnos con Capacidad Intelectual Límite. *Revista de Psicología*, 23(2), pp. 14-27. Doi: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2014.36145>

- Luque Parra, D. J. y Rodríguez Infante, G. (2006). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. Vol. III. Criterios de intervención pedagógica*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs T. E. (2005). Feasibility and consequences of response to intervention: examination of the issues and scientific evidence as a model for the identification of individuals with learning disabilities. *Journal Learning Disabilities*, Vol. 38(6), pp. 525-531.
- Medina Gómez, B., Mercado Val, E. y García Alonso, I., (2015). La capacidad intelectual límite: la gran olvidada. *INFAD Revista de Psicología*, 2 (1), 365-372. Doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v2.33>
- Morais, J.; Alegria, J., y Content, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.
- Morais, J.; Cary, L.; Alegría, J. y Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 8, 1-9.
- Núñez Delgado, M.P. y Santamaria Sancho, M. (2014) Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, núm.18, pp. 72-92.
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2014). *Estudio sobre la situación de las personas con capacidad intelectual límite*. Madrid: Estilo Estugraf impresores, S.L.
- Prieto, C. V. (2010). Estimación de la dependencia en España a partir de la EDAD 2008. *Hacienda Pública Española*, 194(3), 125-175.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, Madrid, 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial Romero, J.F. y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. Vol. I. Definición, Características y Tipos*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Salvador-Carulla, L., García-Gutiérrez, J. C., Ruiz Gutiérrez-Colosía, M., Artigas-Pallarès, J., García Ibáñez, J., González Pérez, J., y Martínez-Leal, R. (2013). Borderline Intellectual Functioning: Consensus and good practice guidelines. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 6(3), 109-120. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2012.12.001>

Stuart, M. y Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139-181.

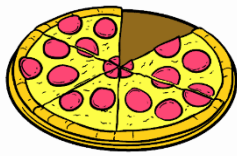
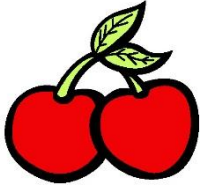
Treiman, R. (1991): Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. *The evolution of current perspective*. (pp. 159-189). New York: Springer-Verlag.

Tunmer, W. E.; Herriman, M. L. y Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.

9. ANEXOS

Anexo I

- Unimos los dibujos con su letra.



J

M

P

L

Z

C



- Buscamos palabras.

TO →

SE →

CA →

NA →

DI →

■ ¿Qué están haciendo?













Figura 1: Fichas de las actividades de pre-test y post-test. Elaboración propia.

Anexo II

	VOCAL:
PALABRA:	
LETRAS:	SÍLABAS:

	VOCAL:
PALABRA:	
LETRAS:	SÍLABAS:

	VOCAL:
PALABRA:	
LETRAS:	SÍLABAS:

	VOCAL:
PALABRA:	
LETRAS:	SÍLABAS:


	VOCAL:
PALABRA:	
LETRAS:	SÍLABAS:

Figura 2: Tarjetas de la actividad 1 de la intervención. Elaboración propia.

Anexo III



Figura 3: Ruedas de letras de la actividad 2 de la intervención. Fuente: *Club peques lectores* (2018).

Anexo IV

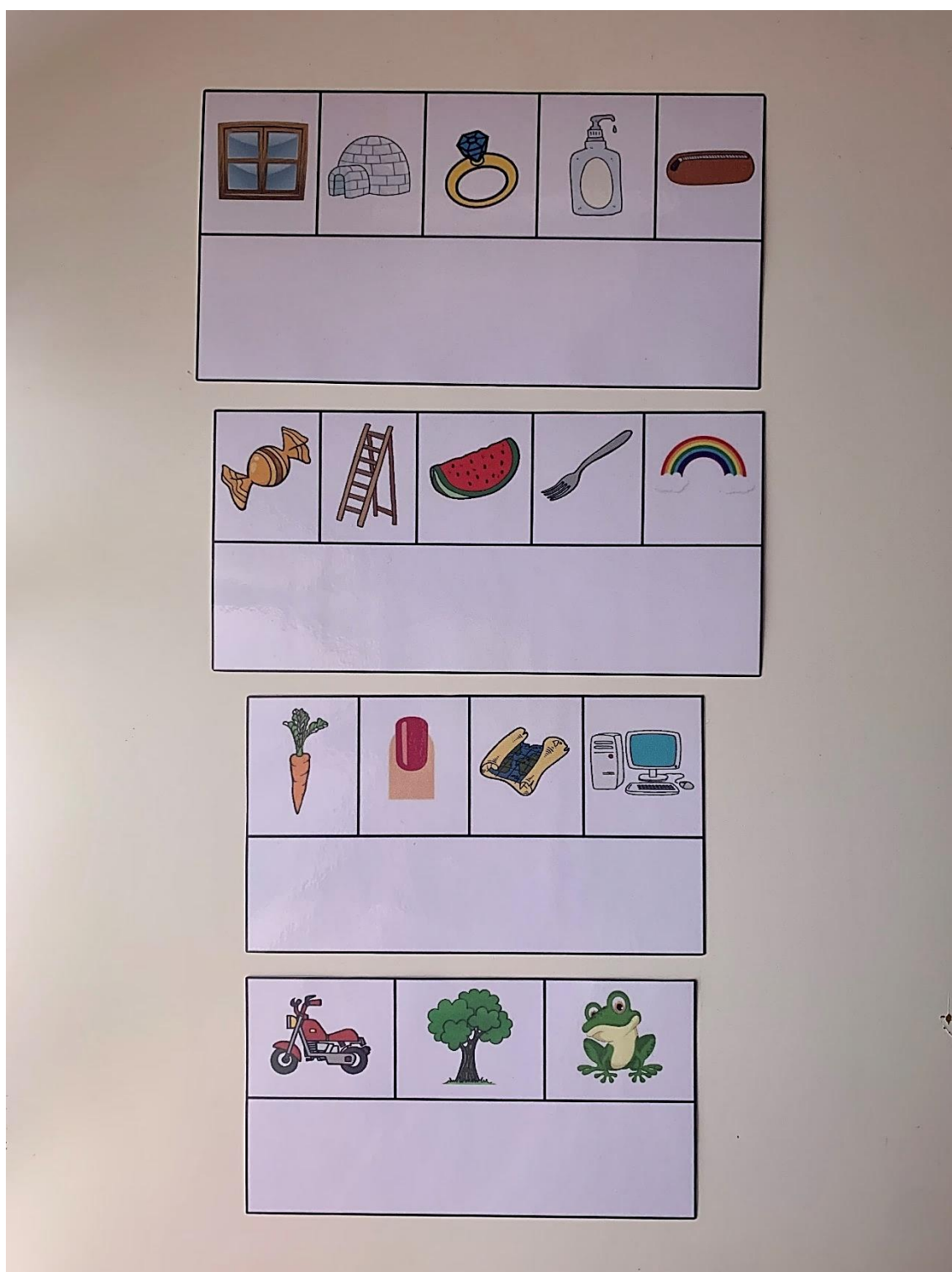


Figura 4: tarjetas de la actividad 3 de la intervención. Elaboración propia.

Las letras perdidas



PELO__A



BA__CO



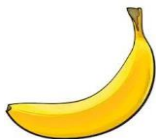
ABE_____



_____BALLO



LA_____



_____TANO



CASTI_____


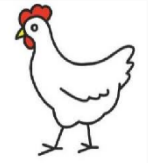


Figura 5: ficha de la actividad 4 de la intervención. Elaboración propia.



Figura 6: materiales de la actividad 4 de la intervención.

Anexo VI

¿Cuántas sílabas tiene? Escribe separando las sílabas:

Rodea las parejas que empiezan por la misma sílaba:


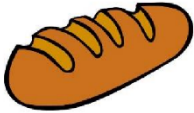






			
			

Figura 7: ficha de la actividad 5 de la intervención. Elaboración propia.

Anexo VII



Figura 8: Tarjetas de la actividad 6 de la intervención. Elaboración propia.

Anexo VIII

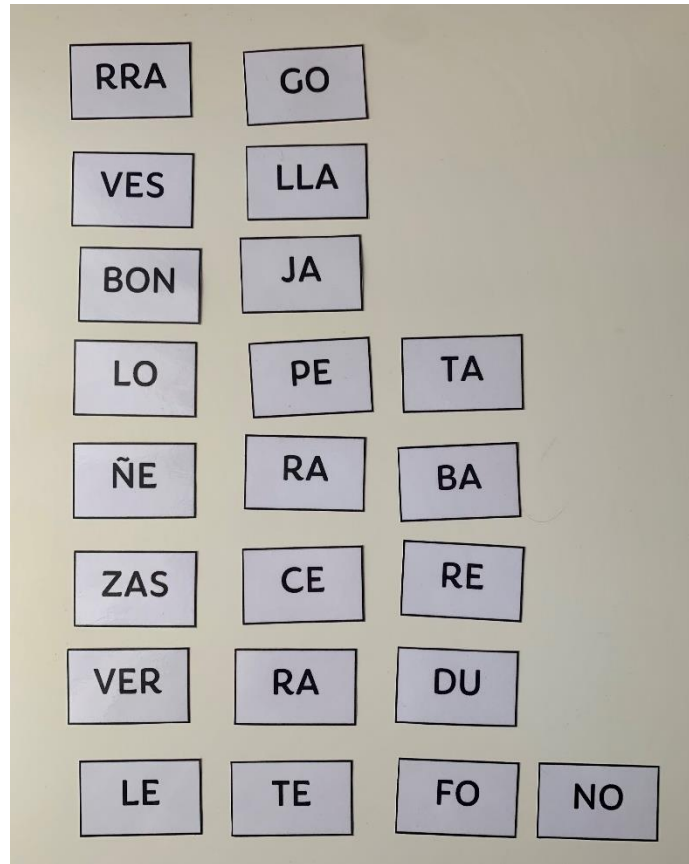


Figura 9: Tarjetas descolocadas de la actividad 7. Elaboración propia.

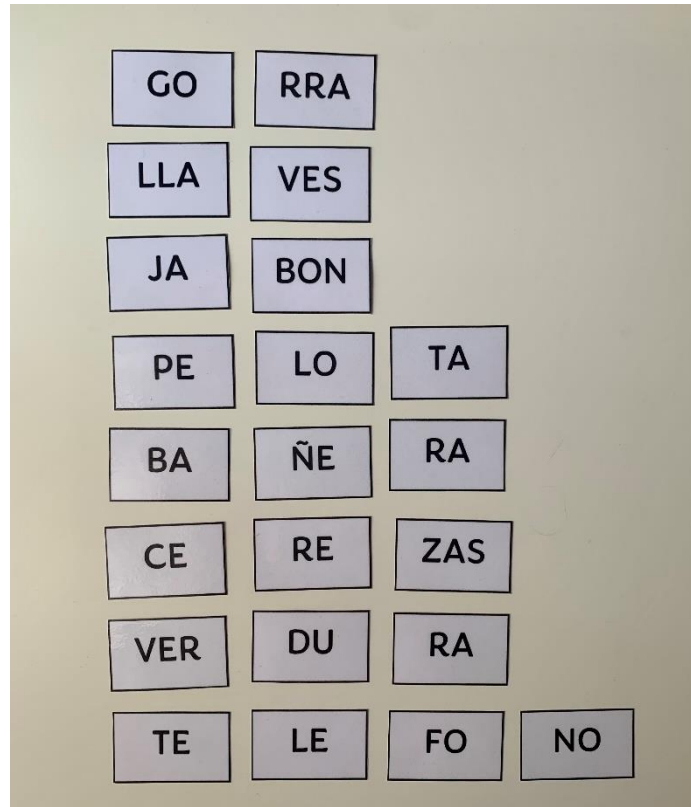


Figura 10: tarjetas colocadas de la actividad 7. Elaboración propia.

Anexo IV

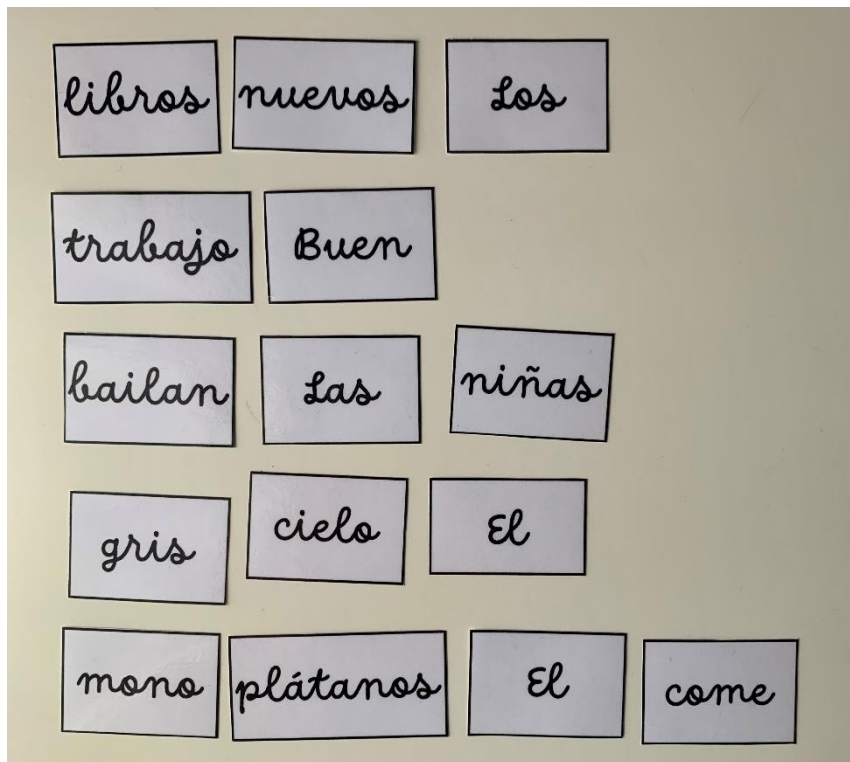


Figura 11: tarjetas descolocadas de la actividad 8. Elaboración propia.

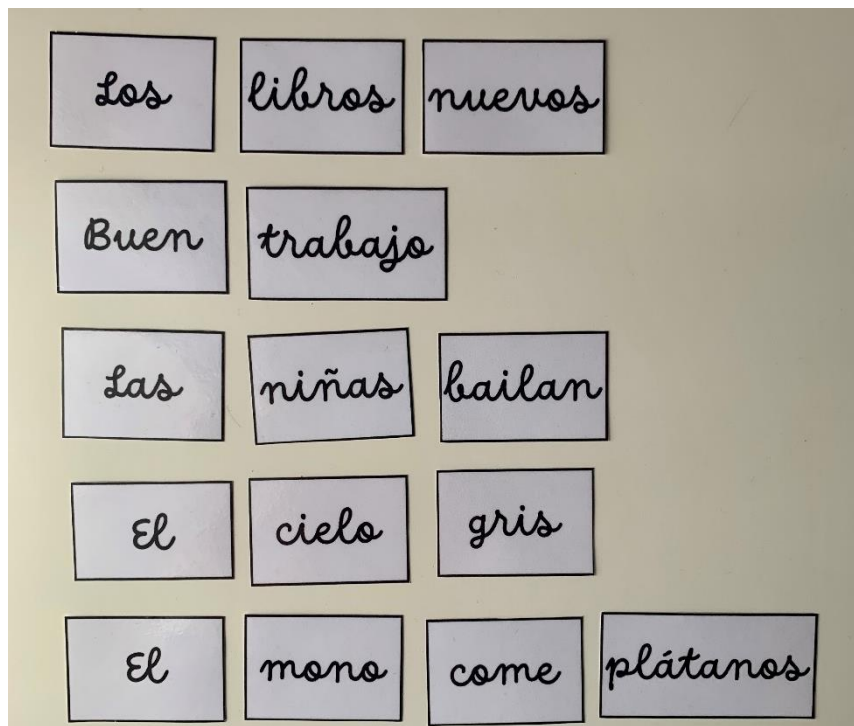


Figura 12: tarjetas colocadas de la actividad 8. Elaboración propia.

Anexo X

✚ Crea oraciones sobre los dibujos









Figura 13: ficha de la actividad 9 de la intervención. Elaboración propia.

MI PROGRESO

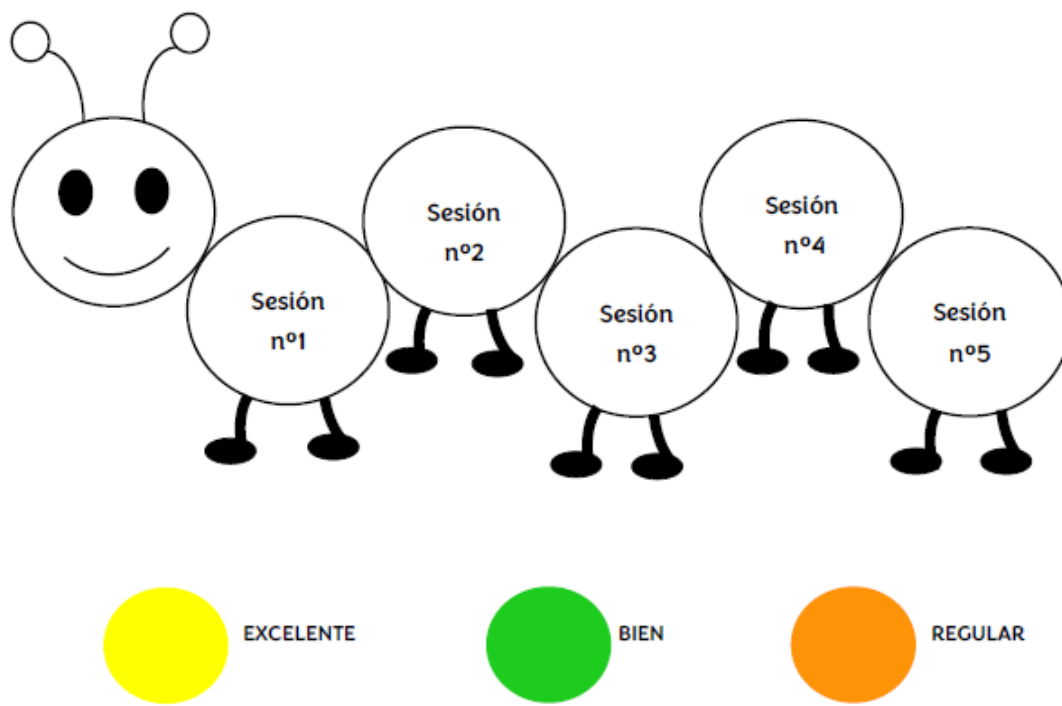


Figura 14: dibujo para evaluar el progreso del sujeto.

Anexo XII

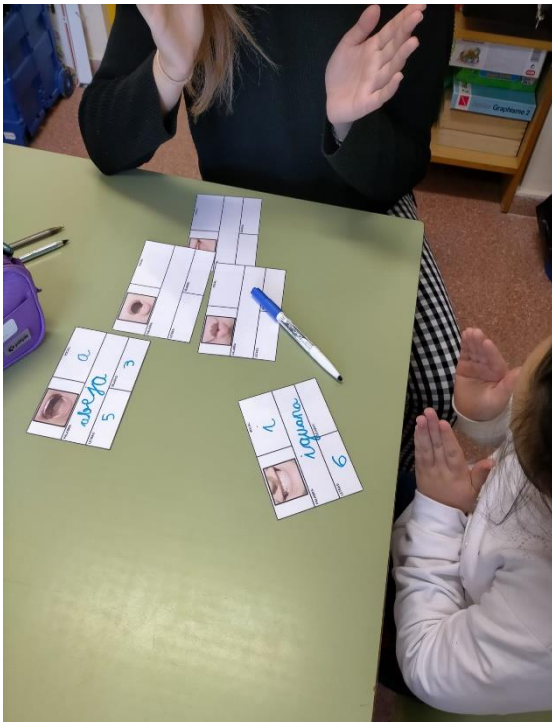


Figura 15: realización de la actividad 1.



Figura 16: realización de la actividad 2.



Figura 17: realización de la actividad 4.



Figura 18: realización de la actividad 5.