

**MÁSTER EN ESTUDIOS AVANZADOS SOBRE EL LENGUAJE,  
LA COMUNICACIÓN Y SUS PATOLOGÍAS**

**CURSO ACADÉMICO 2016 - 2017**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**



**Atención a la diversidad en el  
aula y desarrollo de la conciencia  
fonológica:  
una experiencia con alumnos de 2º  
curso de Educación Infantil**

**Tania Herguedas Torrano**

**Fecha de presentación del trabajo: 3 de Julio 2017  
Vº bº y place del Tutor/a Begoña Zubiauz de Pedro**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

## **Declaración de autoría**

*Declaro que he redactado el trabajo “Atención a la diversidad en el aula y desarrollo de la conciencia fonológica: una experiencia con alumnos de 2º curso de Educación Infantil” para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico 2016-2017 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.*

Firma



Fecha 27 de Junio de 2017

## Resumen

---

El presente trabajo tiene por objetivo investigar acerca de la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica (CF) sobre el aprendizaje de la lectura en los primeros años de escolarización atendiendo a la diversidad del alumnado presente, actualmente, en las aulas de Educación Infantil (EI). Se ha llevado a cabo un estudio con 7 alumnos de 2º de EI pertenecientes a un colegio de Salamanca que presentaban ciertas dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje curricular del Centro. Para evaluar el desarrollo de la CF se aplicó una selección de 14 actividades pertenecientes al Programa LOLE (Mayor & Zubiauz, 2011). El análisis de los datos se efectuó a partir de la evaluación dinámica de las ayudas que precisaron estos alumnos para la resolución de las tareas. Los resultados muestran un buen desarrollo de los niños en habilidades de CF a medida que se avanza en las mismas. A pesar de las limitaciones del estudio, pues la muestra es insuficiente y ha sido imposible realizar una comparación con sus iguales en el aula, se concluye que estos niños catalogados inicialmente con un menor rendimiento curricular, no muestra dificultades específicas en CF.

**Palabras claves:** conciencia fonológica, aprendizaje de la lectura, evaluación dinámica, dificultades de aprendizaje, Educación Infantil.

## Abstract

---

The present elaboration aims to investigate the importance of the development of the phonological awareness about the learning of reading in the first years of schooling, paying attention to the diversity of the presented students, now a days, in the classroom of pre-schools. For that, has been elaborated a study with a school of Salamanca which had some difficulties to follow the curricular speed of learning of the center to evaluate the development of the phonological awareness has been applied a selection of 14 activities from LOLE program. The analysis of the information was done from the dynamic evaluation pupils needed for the resolution of the activities. The results show a good development of the children in phonological awareness skills to the extent they progress in activities. Although the limitation of the study, due to the participants number is insufficient and has been impossible to do a comparison with their same in the classroom, so that children first categorized with a lower curricular performance, don't show specific difficulties at phonological awareness.

**Key words:** phonological awareness, reading learning, dynamic evaluation, learning difficulties, pre-school.

# Índice

RESUMEN .....	1
INTRODUCCIÓN .....	4
1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	7
1.1. APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	7
1.2. IMPORTANCIA DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y SUS DIFICULTADES .....	12
1.3. EVALUACIÓN DINÁMICA DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES METAFONOLÓGICAS .....	15
1.4. APRENDIZAJE Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA .....	18
2. OBJETIVOS .....	21
3. METODOLOGÍA .....	22
4. RESULTADOS.....	27
5. CONCLUSIONES .....	33
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	39

## Índice de tablas

---

<i>Tabla 1. Clasificación de las unidades didácticas en función de los niveles de conciencia fonológica .....</i>	<i>23</i>
<i>Tabla 2. Clasificación de las unidades didácticas según su nombre y tipo de tarea .....</i>	<i>23</i>
<i>Tabla 3. Clasificación de las unidades didácticas del nivel silábico según su nombre y tipo de tarea.....</i>	<i>24</i>
<i>Tabla 4. Distribución de la aplicación de las unidades didácticas.....</i>	<i>26</i>
<i>Tabla 5. Recuento de las ayudas proporcionadas en las unidades didácticas del nivel de rima .....</i>	<i>27</i>

## Índice de figuras

---

<i>Figura 1. Distribución de los alumnos según la participación en el programa LOLE..</i>	<i>22</i>
<i>Figura 2. Porcentaje de ayudas en el nivel de rima.....</i>	<i>28</i>
<i>Figura 3. Porcentaje de ayudas en tareas de identificación de sílaba.....</i>	<i>29</i>
<i>Figura 4. Porcentaje de ayudas en tareas de adición de sílaba .....</i>	<i>29</i>
<i>Figura 5. Porcentaje de ayudas en tareas de omisión de sílaba.....</i>	<i>30</i>
<i>Figura 6. Total porcentaje de ayudas en el programa de intervención .....</i>	<i>30</i>
<i>Figura 7. Porcentaje en función del tipo de ayuda en el nivel de rima.....</i>	<i>31</i>
<i>Figura 8. Porcentajes en función del tipo de ayuda en identificación de sílaba .....</i>	<i>31</i>
<i>Figura 9. Porcentajes en función del tipo de ayuda en tareas de adición de sílaba.....</i>	<i>32</i>
<i>Figura 10. Porcentaje en función del tipo de ayuda en tareas de omisión de sílaba.....</i>	<i>32</i>
<i>Figura 11. Porcentajes totales en función del tipo de ayuda en los niveles de rima y silábico .....</i>	<i>32</i>

## Introducción

---

La elaboración de la presente investigación refleja la gran importancia y trascendencia que ha abarcado desde hace varias décadas, la realización de un proceso de enseñanza – aprendizaje de la conciencia fonológica, la cual permitirá que los niños<sup>1</sup> estén en contacto con la lectura en el aula. Se pretende de manera progresiva, contribuir a la adquisición de la lecto-escritura y por ende, favorecer el desarrollo integral de los alumnos según se indica en los contenidos del Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Castilla y León, el cual en la ley educativa actual, LOMCE, no se hace referencia explícita al currículum de Educación Infantil, por lo que a nivel legislativo el documento de referencia sería el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y del bachillerato; siendo éstos documentos, entre otros, la justificación legislativa de la investigación realizada en el presente trabajo.

Asimismo, el aprendizaje de la lecto-escritura permite a los niños desarrollarse tanto personalmente como en su futura integración en nuestra sociedad, además de ser un objetivo académico. Uno de los aspectos que hay que tener en cuenta en este sentido, es qué en el currículum de Educación Infantil éste no es uno de los objetivos que los niños deban adquirir en esta etapa, pero sí aproximar a los mismos en la lectura y la escritura; ya que es en la etapa de Educación Primaria donde se dará este aprendizaje de manera obligatoria. Ésta es la causa principal de confrontación entre muchos autores acerca de cuándo se debe iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura en el ámbito escolar.

La elección de este tema se debe principalmente a mi labor docente como maestra de Educación Infantil, debido a qué existe una necesidad que ha ido aumentando con el paso de los años acerca de aproximar a los niños desde la etapa de Educación Infantil a la lectura, dando los primeros pasos de la enseñanza de la misma, sentando las bases y fomentando en los alumnos la necesidad de aprender la palabra escrita, así como aumentando sus posibilidades para la comunicación. Por ello, es de gran importancia que desde el aula de Educación Infantil se comience el acercamiento al lenguaje escrito mediante actividades que faciliten la conciencia de la estructura de la lengua oral (conciencia de palabras, sílabas y fonemas más elementales) que facilite una

---

<sup>1</sup> En el presente trabajo se utilizará el género masculino con su valor gramatical de género no marcado o neutro para referirnos tanto al género masculino como al femenino

mejor comprensión y desarrollo de los procesos relacionados con el código escrito, desde los procesos cognitivos, lingüísticos y perceptivos mentales hasta las habilidades ortográficas, sintácticas, fonológicas, semánticas y de comprensión (Biemiller, 1999).

De este modo, la enseñanza – aprendizaje de la lecto-escritura es un tema de actualidad que suscita un gran interés, y a la vez, de gran preocupación tanto en el contexto escolar como en el ámbito familiar. Tanto es así, que a lo largo de la historia de la educación, se han llevado a cabo diversos métodos para enseñar a los niños este proceso. Son numerosas las investigaciones que se han realizado acerca del carácter predictivo de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lecto-escritura, principalmente en estudios longitudinales en inglés, entre otros las investigaciones de Anthony et al. (2002), o investigaciones en menor medida en castellano entre otros Domínguez (1996) o Alegría (2006). Dada la importancia de la influencia que la conciencia fonológica se estima en el aprendizaje de la lectura, diversos profesionales referentes tanto al ámbito educativo como al clínico, muestran un gran interés por evaluar este aspecto, especialmente para la detección precoz de alumnos con riesgo en la adquisición de la lecto-escritura.

En las aulas nos podemos encontrar con alumnos cuyos ritmos de aprendizajes son diferentes, puesto que todas las aulas son diversas y heterogéneas, por lo que se debe atender de tal modo, a la diversidad de los niños que la conforman. Estas diferencias no aluden necesariamente a dificultades o trastornos, sino que cada niño es incomparable a otros, cada uno tiene un ritmo de aprendizaje, una motivación, una atención, etc., diferente. Sabiendo que no todos los niños muestran un buen dominio en todas las habilidades que se incluyen en el currículum, se exige que todos ellos, a una determinada edad, alcancen un mismo nivel de rendimiento en lectura y escritura. Por ello, se debe dar un refuerzo educativo en el aula a aquellos alumnos cuyo ritmo de aprendizaje es menor que el de los alumnos que muestran un mayor rendimiento, puesto que esta exigencia hace que, sin un refuerzo educativo adecuado, los alumnos se vayan quedando atrás en su progreso académico desde los primeros niveles educativos, lo que puede provocar un posterior fracaso escolar.

La estructura del presente trabajo consta de dos partes. La primera parte, se centra en la Fundamentación Teórica sobre el aprendizaje de la lectura y desarrollo de la conciencia fonológica en Educación Infantil, así como la evaluación de las dificultades en dicho desarrollo, como justificación del objetivo principal de este estudio: evaluar el desarrollo de la conciencia fonológica en alumnos con desfase curricular. En la segunda

parte se describe la experiencia de evaluación-intervención llevada a cabo en un colegio de Salamanca; se describe la metodología utilizada y se exponen los resultados, su discusión y las conclusiones que se derivan atendiendo a los objetivos del trabajo.

## **1. Fundamentación teórica**

---

La exposición al lenguaje oral es la manera natural de aprender la lengua materna. Éste permite la comprensión y expresión de mensajes, elaborar ideas, interactuar con otras personas, reflexionar y solucionar problemas; por ello, el desarrollo óptimo del lenguaje oral es necesario para cimentar la base comunicativa hacia lo significativo y expresivo, buscando la coherencia de los componentes formales del lenguaje (sintaxis, morfología, fonología, semántica y la pragmática). Es a través del lenguaje oral, cómo se puede estimular y desarrollar la conciencia fonológica, la cual permitirá e influirá en un mejor desarrollo lecto-escritor.

Desde hace décadas, se han llevado a cabo numerosas investigaciones acerca de la influencia del desarrollo fonológico en niños de Educación Infantil, para una posterior adquisición y desarrollo del proceso lector. Son diversos los estudios que exponen que el desarrollo de la conciencia fonológica tiene una alta correlación con el aprendizaje de la lectura (Adams 1990; Catts, 1993; Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974; Torgesen, Morgan & Davis, 1992).

Con el fin de establecer las características que hacen que la conciencia fonológica sea uno de los aspectos necesarios, que permite un óptimo desarrollo lector, se realizará un breve recorrido por los aspectos más significativos que nos permitan enlazar éstos a través de la influencia que ejerce la conciencia fonológica sobre la lectura.

### **1.1. Aprendizaje y enseñanza de la lectura en Educación Infantil**

La lectura es un acto en el que interactúan texto-lector, que consiste en un trabajo activo donde el lector construye el significado del texto a partir de esa interacción con la lectura (Sánchez, 2009). El aprendizaje lector es un proceso complicado y difícil de adquirir, por ello requiere un avanzado desarrollo de habilidades a nivel cognitivo, perceptual y lingüístico. Es necesaria la práctica en lectura, ya que ésta permitirá que estas habilidades se vayan automatizando progresivamente. La automatización del reconocimiento de palabras o la rapidez con la que los niños aplican las habilidades lectoras, son básicas para interpretar el texto en función de los propios conocimientos, ya que estos aspectos nos permiten liberar recursos cognitivos básicos, disponiéndolos a los procesos de más alto nivel exigidos por la comprensión.

Varias investigaciones muestran que existen un conjunto de procesos cognitivos y psicolingüísticos, los cuales se inician antes del aprendizaje de la lectura y son determinantes para su posterior desarrollo óptimo y exitoso. Estos procesos iniciados antes del abordaje de la lectura, permiten al niño utilizarlos de modo activo para su propio aprendizaje (Bravo, 2000).

El proceso inicial del aprendizaje de la lectura requiere principalmente dos tipos de habilidades, en primer lugar una adecuada comprensión del lenguaje oral, y en segundo lugar la capacidad de reconocer las palabras escritas; de ahí que sea un proceso costoso y requiera la interacción de diversos factores y procesos, tanto cognitivos como lingüísticos y perceptivos. Algunos de los más relevantes serían: la conciencia fonológica, así como de la conciencia de lo impreso, de la velocidad de nominar y de la sintaxis oral, los cuales permiten que los niños apliquen diversas estrategias encaminadas al reconocimiento fonológico, reconocimiento visual ortográfico y reconocimiento semántico de palabras y oraciones (Bravo, 2000).

Por otro lado, se han llevado a cabo estudios sobre las fases o etapas que los niños deben ir superando para adquirir un buen desarrollo lector; ya que aprender a leer conlleva el seguimiento de una secuencia de estrategias cognitivas para la decodificación y reconocimiento de las palabras, a partir de procesos cognitivos fundamentales y necesarios para ello. Diversos autores han propuesto un modelo de 3 etapas de aprendizaje de la lectura (Frith, 1986; Jiménez & Ortiz, 2001; Luo, 1996). Estas etapas son las siguientes:

- *Logográfica*: caracterizada por el reconocimiento de las palabras de manera global debido a sus características (forma, tamaño, color, contexto etc.); es decir, es la capacidad para identificar palabras muy frecuentes en su entorno (rótulos, marcas de alimentos, juguetes, etc.). El niño reconoce las palabras como unidades independientes, a las cuales aún no les da una connotación fonológica. Se trata de un aprendizaje principalmente informal.
- *Alfabética*: los niños comienzan a adquirir la capacidad de reconocer los símbolos (grafemas), con su representación acústica (fonemas), siendo esto una estrategia imprescindible de decodificación de textos. El niño debe descubrir que las palabras pueden romperse en unidades más pequeñas (sílabas, rimas y sonidos). Este aprendizaje requiere experiencia guiada.

- *Ortográfica*: los niños instauran estrategias de reconocimiento directo a partir de la representación ortográfica de las palabras. Estas estrategias permiten al niño realizar distinciones más precisas en el texto.

Son estas dos últimas etapas, en las que a medida que los niños van adquiriendo la correspondencia grafema-fonema, permiten que la producción escrita se vaya desarrollando de forma más precisa y correcta, culminando en la última etapa (ortográfica); siendo entonces cuando el niño como lecto-escritor da inicio al desarrollo léxico-ortográfico.

Por otro lado, en la enseñanza de la lectura hay que tener en cuenta el contexto social y el entorno escolar de los niños, junto con el interés que muestran éstos por la lengua escrita y su deseo de aprender. En este sentido Carrillo, Calvo & Alegría (2001) exponen que está es su razón principal para poder dar los primeros pasos del aprendizaje de la lectura en la etapa de Educación Infantil, obteniendo así mayores garantías de éxito, ya que ésta permite: (a) una mejor secuenciación de los contenidos, al disponer de un periodo de tiempo más amplio; (b) más oportunidades de afianzamiento y práctica, que permitan conducir al éxito a todos los alumnos; y (c) más oportunidades de adaptación a las diferencias individuales y a los estilos de aprendizaje de los niños. (p.4)

Son numerosos los modelos cognoscitivos que sugieren diferentes autores; estos modelos enfatizan el rol del niño como partícipe activo en su propio aprendizaje de la lectura, así como en la adquisición del reconocimiento de las palabras escritas. Uno de los modelos más reconocidos es denominado de la "doble ruta" propuesto por Colheart (citado en Muñoz, 2011). Según este modelo existen dos vías o rutas para reconocer palabras escritas y expone que los modos de leer las palabras dependen de la naturaleza del estímulo verbal: la ruta visual y la ruta fonológica.

Mediante la ruta visual de acceso al léxico, el lector analiza visualmente la palabra y la compara con una serie de representaciones almacenadas en la memoria en un dispositivo llamado léxico visual, donde se encuentran almacenadas todas las palabras que conoce. [...] El lector logra emparejar la grafía con su representación en el léxico mental. En este dispositivo sólo se encuentra la representación pero no su significado, por lo cual el lector debe acudir a otro elemento llamado sistema semántico donde logra conectarlo con el concepto que representa (Muñoz, 2011, p.30)

Mientras que mediante la ruta fonológica, el lector va asociando cada letra a un sonido particular; de esta manera es posible leer palabras nuevas, irregulares o

pseudopalabras. El principio alfabizador, es decir, la capacidad de dominar la correspondencia grafema-fonema, es esencial para que los niños puedan leer y escribir palabras nuevas para ellos; de tal manera que cuando el niño por primera vez intente leer una palabra nueva no lo hará a través del reconocimiento gráfico, sino que utilizará la estrategia de romper la secuencia ortográfica para reconvertir sus elementos, es decir, las letras en sus sonidos equivalentes, y ensamblar posteriormente esa secuencia de sonidos para reconocer la palabra como un todo y acceder directamente a su significado.

En definitiva, el aprendizaje de la lectura requiere 3 aspectos básicos: el principio alfabizador, la capacidad de identificar las letras; la capacidad de identificar los fonemas en el seno de las palabras orales (conciencia fonémica), y por último la capacidad de aplicar las reglas de correspondencia grafema-fonema (Alegría, 2006).

Dada la relevancia del aprendizaje de la lectura desde hace varias décadas hasta la actualidad, se han realizado investigaciones sobre algunos elementos o aspectos que influyen de manera positiva y óptima en un buen desarrollo lector en los primeros años de la infancia, en particular en los primeros años de escolarización. Algunos de estos factores se exponen a continuación.

El principal factor que se da en el aprendizaje y adquisición de la lectura, es sin duda el dominio del lenguaje oral, siendo las habilidades lingüísticas uno de los pilares básicos de acceso a la lecto-escritura (Arnaiz, Castejon & Ruíz, 2001).

Asimismo, las habilidades relacionadas con el código son un claro requisito para un desarrollo óptimo de la lectura, entre ellas podemos encontrar la conciencia fonológica (habilidad metalingüística), la velocidad de denominación, la conciencia de lo impreso y por último, el conocimiento alfabético. A continuación se explica la influencia de estas habilidades relacionadas con el código.

En primer lugar, se sitúan las capacidades cognitivas las cuales tienen gran influencia en el desarrollo de la lectura, específicamente las habilidades metalingüísticas, que hacen referencia a la reflexión consciente de los diferentes niveles del sistema lingüístico que incluye diferentes aspectos como el reconocimiento de las actividades de lectura y escritura, así como la comprensión de las funciones del lenguaje, entre otras. El conocimiento metalingüístico hace referencia a la conciencia general por parte del niño acerca del lenguaje. Entre los diferentes tipos de habilidades metalingüísticas, la conciencia fonológica es la capacidad que más influye en la lectura y aquella que ha suscitado más interés en el ámbito de la investigación sobre su influencia en la adquisición y desarrollo de la lectura.

Por otro lado, la velocidad de acceso a las representaciones fonológicas almacenadas en la memoria a largo plazo (habilidades de denominación rápida) para detectar estímulos visuales familiares, se ha convertido en una importante fuente que predice el éxito en el desarrollo y adquisición de la lectura. Estas habilidades permiten recuperar rápidamente los códigos fonológicos de las palabras almacenadas en la memoria a largo plazo. Refleja la rapidez de procesamiento y requiere la integración de estímulos visuales y de procesos cognitivos y lingüísticos de alto nivel.

La velocidad de acceso a las representaciones refleja una temprana aproximación a la velocidad de lectura de las palabras y un importante predictor de la fluidez lectora y del aprendizaje de la lectoescritura (Defior & Serrano, 2011; Suarez-Coalla, García-Castro & Cuetos, 2013). Del mismo modo, Marí, Gil, Ceccato, & Cisternas (2014) exponen que:

La velocidad de nombrar parece ser una variable prometedora que contribuye a predecir con éxito tanto en el aprendizaje tanto de la lecto-escritura como de la comprensión lectora, por lo tanto, resulta de gran interés de cara a una intervención temprana, la búsqueda de elementos facilitadores de su desarrollo. (p.137)

El conocimiento alfabético, es otro de los factores implicados en el aprendizaje lector. Diversas investigaciones concluyen que el conocimiento de las letras es uno de los mejores predictores del futuro rendimiento lector, y de igual modo, se ha demostrado que el conocimiento alfabético favorece el desarrollo de habilidades fonológicas, al establecerse una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje de los sonidos de éstas (Share, 2004).

Las últimas habilidades relacionadas con el código son la habilidad de lo impreso, es decir el conocimiento por parte del niño de la naturaleza del lenguaje escrito, sus formas y funciones (Pellicer & Baixauli, 2012, p.69), y las habilidades lingüísticas relacionadas con los componentes morfosintáctico y el léxico-semántico. Los estudios acerca del conocimiento del vocabulario muestran una validez predictiva de éstos en el desarrollo lector y además aportan evidencias acerca de la asociación significativa existente entre el tiempo que los padres destinan a las prácticas o actividades relacionadas con la lectura, y las habilidades y conocimientos prelectores; además del desarrollo del vocabulario y el aprendizaje inicial de la lecto – escritura de los niños (Breit-Smith, Cabell & Justice, 2010).

## **1.2. Importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades**

La conciencia fonológica permite al niño tener un dominio de las reglas de correspondencia grafema-fonema, es decir, adquirir la habilidad de hacer corresponder la forma escrita de una palabra con su estructura sonora. En medida en que el sujeto toma conciencia de que las letras representan sonidos significativos de su propio lenguaje y que pueden articularse en palabras atendiendo su significado, se apropian eficazmente del proceso de descodificación (Canales, 2003).

Según, Bravo (2002) se entiende por conciencia fonológica tanto la toma de conciencia de los componentes fonémicos del lenguaje (fonema inicial, fonema final, secuencias), como la adquisición de diversos procesos que se pueden efectuar sobre el lenguaje oral, tales como segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo fonemas, agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas, efectuar inversión de secuencias fonémicas, etc. (p.168)

La conciencia fonológica a su vez está representada por diferentes unidades fonológicas: conciencia silábica (habilidad para identificar, segmentar y manipular las sílabas que componen una palabra de manera consciente), conciencia intrasilábica (habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes de cabeza y rima, siendo la cabeza la parte de la sílaba construida por la consonante o bloque de consonantes iniciales, y la rima siendo la parte de la sílaba constituida por el núcleo vocálico o cima) y conciencia fonémica: habilidad que implica la comprensión de que las palabras habladas están construidas por unidades sonoras (fonemas).

Todos estos niveles son importantes e influyen en la adquisición de la lectura, sin embargo, es la conciencia fonémica una de las habilidades determinantes y difíciles de adquirir, ya que los fonemas son las unidades más abstractas que los niños normalmente descubren durante el aprendizaje de la lectoescritura. Esto implica una doble dirección, debido a que el desarrollo de conciencia fonética facilita el aprendizaje de la lecto-escritura y éste es decisivo en el desarrollo de la conciencia fonémica (González, Cuetos, Villar & Uceira, 2015). En palabras de Defior & Serrano (2011): “De entre todos los niveles, la conciencia fonémica se manifiesta como el más poderoso aliado del aprendizaje de la lectura y sobre todo, de la escritura”. (p.11)

Como acabamos de mencionar, los tres niveles metafonológicos tiene diferente complejidad y su influencia en la adquisición y desarrollo de la lectura y el lenguaje escrito es desigual. En este sentido, las habilidades de nivel silábico o intrasilábico se

desarrollan antes del aprendizaje de la lecto-escritura; por el contrario, la conciencia fonémica, es decir, el acceso a los fonemas, se produce cuando los niños están realizando el proceso de adquisición de la lectura e iniciándose en el aprendizaje escrito del código alfabético.

Los resultados obtenidos en muchas de las investigaciones realizadas hasta la actualidad sobre conciencia fonológica, exponen que el entrenamiento de habilidades fonológicas, ya sea referentes a habilidades silábicas, intrasilábicas o fonémicas, mejoran la realización de tareas concretas de conciencia fonológica, así como facilitan una óptima adquisición de la lectura y escritura, específicamente cuando el entrenamiento incluye tareas de reconocimiento de las correspondencias grafema-fonema (Bravo, Villalón & Orellana, 2002; Carrillo, 1994; Caycho, 2011). Sobre la base de datos de los resultados, los autores concluyen que la instrucción en conciencia fonémica constituye una contribución significativa a la adquisición de la lectura. En función de estos resultados, estudios dirigidos a diseñar y evaluar los efectos de programas de estimulación lingüística tienen como objetivo principal desarrollar, junto a otros precursores de la lectura la habilidad de conciencia fonológica (Porta, 2012, 98).

En el aprendizaje del lenguaje escrito mediante la adquisición de la lectura, la conciencia fonológica no es una habilidad que los niños desarrollen naturalmente, sino que se requiere la ayuda del maestro como guía entre los niños y los componentes fonológicos de las palabras, con el objetivo de que los niños vayan tomando conciencia de ellos, enseñándoles así la integración de las secuencias de los fonemas de las palabras orales para que posteriormente sean capaces de formar palabras escritas.

En la búsqueda de los facilitadores de la lectura, uno de los hechos establecidos es la relación existente entre la conciencia fonológica y aprendizaje lector (Alegría, 2006). Del mismo modo, los estudios que han considerado la influencia a largo plazo de las habilidades fonológicas sobre el desarrollo lector revelan que la conciencia fonológica es un buen predictor de la capacidad lectora (Plaza, 2013).

Desde el modelo psicolingüístico de la adquisición de la lectura (Alegría, 2006; Jiménez & Ortiz, 2001; Jiménez & O'Shanahan, 2008) se ha comprobado la relación entre lectura y conciencia fonológica. Desde esta corriente existen numerosas investigaciones que demuestran que la instrucción en conciencia fonológica mejora la lectura de los alumnos que están aprendiendo a leer (Adams 1990; Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler, 1998; Carrillo et al., 2001) y de los alumnos con dificultades ante

este aprendizaje (Bryant & Bradley, 1998; Defior, 1996; Domínguez, Alonso & Rodríguez, 2003; Rueda, 1995; Sánchez, Rueda & Orrantia, 1989)

La relevancia de la conciencia fonológica con respecto al desarrollo del lenguaje oral, así como a la adquisición y desarrollo de la lecto-escritura, ha quedado patente durante más de cuatro décadas de investigación tanto en el ámbito educativo como en el clínico. En este sentido, diferentes investigaciones demuestran que la habilidad de conciencia fonológica puede estimularse, con el fin de desarrollar efectos positivos en el nivel lector de los niños; considerando así el entrenamiento en dicha habilidad una alternativa pedagógica facilitadora del aprendizaje de la lectura (Alegría, 2006; Burns, Griffin & Snow, 2000; Carrillo & Sánchez, 1991; Guardia, 2013; Mann & Foy, 2003; Wise et al., 2008).

Debido a la importancia que subyace desde hace décadas de la conciencia fonológica en el desarrollo y aprendizaje de la lectura en los niños, la evaluación y entrenamiento en la misma se han convertido en un elemento imprescindible en la labor de los profesionales que emprenden en el aula el aprendizaje lector, haciendo patente la importancia que tiene desarrollar esta competencia para asegurar el aprendizaje lector y prevenir el impacto de posibles dificultades en dicho aprendizaje (Condemarín, 2001).

Algunos autores, como Borzone, Rosemberg, Diuk & Amado (2005) han indagado sobre las posibles causas de las dificultades en el aprendizaje de la lectura a través de investigaciones en las que se demuestra que, éstas dificultades están ligadas a las escasas oportunidades que los niños tienen para desarrollar habilidades lingüísticas durante la etapa escolar y al inicio de la misma. En una línea similar, numerosos estudios sugieren que la ausencia del desarrollo y adquisición de la conciencia fonológica es uno de los factores explicativos de las dificultades de aprendizaje en el proceso de adquisición de la lectura y escritura (Muter & Snowling, 1998; Rueda, 1995).

Los años preescolares son una etapa clave para el proceso de adquisición y desarrollo de la lectura. La mayoría de los niños adquieren el proceso lector de manera rápida y aparentemente sin esfuerzo; sin embargo, un hecho relevante es que existe un porcentaje considerable de niños en los que se manifiesta un aprendizaje de la lectura lento y costoso. Este hecho implica que estos niños tengan dificultades en convertirse en lectores competentes. En esta línea, Pellicer & Baixauli (2012) exponen que la imprecisión en tareas de identificación léxica como la poca práctica lectora, provocan un crecimiento lento de la capacidad para el reconocimiento fluido de términos, lo que

afecta a su repertorio léxico, más reducido, y al desarrollo de estrategias de comprensión lectora. Inevitablemente, esto repercute de forma negativa en el rendimiento académico y en una menor motivación hacia la lectura. (p.68). En igual dirección Ramos, Conde, Alfonso & Deaño (2013) exponen que muchas de las dificultades estarían relacionadas con el procesamiento cognitivo que subyace al deletreo, es decir, las dificultades en el procesamiento sucesivo. Estas dificultades no tratadas en el momento en el que se produzcan evolucionarán dificultando la comprensión lectora futura. (p.16)

Por todo lo expuesto, es necesaria e imprescindible una instrucción temprana en el aprendizaje de los niños, proponiendo medidas preventivas para solventar el riesgo y favorecer así la lectura de palabras. Torgesen (2002) expone que una intervención intensa en niños con dificultades provocará un aprendizaje más rápido en condiciones de mayor intensidad de instrucción de lo que aprenden en los entornos típicos del aula. Asimismo, este autor defiende que esta instrucción preventiva debe darse de manera individual, es decir, uno a uno, profesor-alumno; ya que este aprendizaje implicará un andamiaje con diálogo directo entre el profesor y el alumno.

### **1.3. Evaluación dinámica del desarrollo de las habilidades metafonológicas**

El aprendizaje de la lectura en la escuela se está adelantando a la etapa de Educación Infantil, a pesar de que en el currículum de ésta no viene estipulado como uno de los objetivos, sino que es en la etapa de Educación Primaria donde los niños deben adquirir esta competencia. Una forma de estimular este inicio podría ser, como hemos dicho, la realización de actividades que permitan desarrollar a los niños la conciencia fonológica (Jiménez & Ortiz, 2001).

Diversos estudios han querido investigar a la conciencia fonológica como una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para el aprendizaje de la lectura. De acuerdo con Werstch (1988), Vygostki define la ZDP como la distancia existente entre el nivel de desarrollo real de los niños y su desarrollo potencial, bajo la guía de un adulto. Tomando esta idea, y en relación al aprendizaje de la lectura, Bravo (2002) defiende la posibilidad de identificar y evaluar el nivel actual de desarrollo de los procesos cognitivos que facilitan el aprendizaje de otro de mayor nivel y complejidad. En el caso del aprendizaje de la lectura, el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica es uno de los indicadores de la distancia que los niños tienen para el aprendizaje de la lectura, y a

través del cual se determina la intervención del adulto, siendo éste quien preste ayudas al niño asegurándose de estar trabajando dentro de la ZDP.

El préstamo de las ayudas que el educador o el adulto proporciona al niño es una evaluación dinámica de los aprendizajes, y debe ser inversamente proporcional a la competencia del alumno y además, deben ir disminuyendo o retirándolas a medida que éste asuma el control de la actividad. Para ello, el educador debe establecer una relación interpersonal idónea con el niño, la cual requiere que el niño conozca la meta del aprendizaje, a fin de que valore sus progresos y se independice progresivamente. Es decir, el educador debe guiar la actividad del alumno, supervisar su ejecución, compartir la meta, transferir progresivamente el control, prestar las ayudas oportunas y retirar las mismas adecuadamente (Bruner, 1995).

Vygostki (1995) planteó que en el proceso de instrucción es necesario determinar el umbral mínimo en el cual puede empezar dicha instrucción, lo que implica una evaluación diagnóstica del nivel de desarrollo alcanzado previamente por los niños antes de determinar los puntos de inflexión en los cuales se conecta con el objetivo de aprendizaje requerido. (p.181). Con respecto al aprendizaje de la lectura, éste umbral mínimo estaría determinado por el desarrollo metafonológico, ya que éste constituye el nivel de desarrollo más próximo para aprender a identificar los componentes del lenguaje escrito (Bravo & Orellana, 1999; Carrillo, 1994; Compton, 2000).

La relación entre el desarrollo fonológico y el aprendizaje de la lectura se puede dar de diferentes maneras, en primer lugar como un desarrollo previo y predictivo, en el que determina un umbral cognitivo sobre el cual se inicia la decodificación; en segundo lugar como una relación causal, situando al desarrollo fonológico previo como una condición dinámica que determinará el posterior aprendizaje de la lectura y por último, como un proceso interactivo y recíproco, formado por fases previas y posteriores, según lo determine la instrucción lectora (Bravo, 2002).

En definitiva, Bravo (2002) concluye que la utilización del término Zona de Desarrollo Próximo para explicar la interacción entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura inicial tiene implicaciones teóricas y aplicaciones pedagógicas. Desde el punto de vista teórico, se expone que no solo el desarrollo fonológico es el único proceso cognitivo implicado en el aprendizaje de la lectura inicial, sino que también se han manifestado otros procesos que determinarán un desarrollo óptimo de la lectura, formando y contribuyendo entre todos el umbral sobre el cual emerge el aprendizaje lector. Sin embargo, el desarrollo fonológico es el más alto grado de

correlación con la lectura entre todos los procesos que están implicados en el aprendizaje. Por otro lado, con respecto a las aplicaciones pedagógicas, se expone que a pesar de que un buen desarrollo del lenguaje oral y un ambiente letrado son aspectos implicados en un óptimo desarrollo lector, éstos por sí solos no bastan, ya que se requiere desarrollar procesos cognitivos para interactuar con el lenguaje escrito.

Con respecto a la evaluación dinámica del desarrollo de conciencia fonológica, existe un amplio repertorio de tareas e instrumentos que se emplean para su evaluación desde que se comenzó, hace décadas, a estudiar la importancia de la influencia y la relación de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura. La evaluación en conciencia fonológica se puede realizar a través de tareas que involucren los diferentes niveles de esta habilidad y con diferentes tipos de actividad (adición, sustitución, conteo, eliminación, etc.) Entre algunas de las tareas que se han utilizado para medir conciencia fonológica, se pueden citar Bradley & Bryant (1985); Ramos & Cuadrado (2006); Yopp (1988) entre otros muchas. En general, las tareas utilizadas en la evaluación de la conciencia fonológica difieren entre sí en dos puntos: (a) los procesos cognitivos que el sujeto tiene que activar para conseguir alcanzar los objetivos propuestos y (b) el nivel de unidad lingüística utilizada en la tarea. A partir de estas cuestiones, se determina la dificultad de las tareas que miden la conciencia fonológica (Defior, 1996).

Una de las pruebas basadas en la evaluación dinámica que está tomando gran importancia en la intervención para el desarrollo de la conciencia fonológica en el ámbito escolar, es el programa LOLE, Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito (Mayor & Zubiauz, 2011). Este programa, está principalmente dirigido a niños de 3 a 5 años, sin embargo es un programa que permite trabajar con niños con problemas de aprendizaje. Consta de 32 unidades didácticas, en las que las actividades se agrupan en los tres niveles de los que se compone la conciencia fonológica: rima, sílaba y fonema; y cuya complejidad es progresiva. Todas las tareas se realizan de forma oral, potenciando así el vocabulario y favoreciendo una mejor articulación de los sonidos, y cuentan con materiales visuales muy atractivos para los niños.

La importancia de la consideración de las ayudas relacionadas con la ZDP, anteriormente expuesto, cobra valor en el programa LOLE, puesto que constituye uno de los aspectos de la instrucción que cuenta con menos propuestas formalizadas a la hora de proponer un procedimiento guiado para su préstamo y para su evaluación por parte del educador (Bravo, 2002; Zubiauz & Mayor, 2005). El programa cuenta como

parte del material, con unas hojas de registro de ayudas, las cuales consisten en que el educador debe registrar las ayudas que se han prestado a los alumnos en cada una de las unidades didácticas y cuál ha sido la respuesta de los niños en cada uno de los estímulos. Estos registros permiten llevar una evaluación dinámica individualizada de las ayudas prestadas y observar cómo evolucionan los niños frente a ellas; lo cual permite construir un perfil de aprendizaje individual y grupal que resulta de gran utilidad para el profesorado, especialmente para identificar a los alumnos con mayores dificultades en el aprendizaje.

En definitiva, el sistema de evaluación de las ayudas a través de las hojas de registro permite consignar las ayudas ofrecidas a cada niño, y en general al grupo de alumnos con el que se lleva a cabo la tarea, con el objetivo de estimar posteriormente el progreso alcanzado en el aprendizaje. Asimismo, este sistema de ayudas hace posible individualizar la instrucción que se ofrece al alumnado, adecuándola a las necesidades que manifiesta cada uno en cada unidad.

#### **1.4. Aprendizaje y atención a la diversidad del aula**

La atención a la diversidad, implica según por Tomlinson (2001) afrontar una clase heterogénea, en la cual el docente deberá ajustar y reorganizar la metodología didáctica siguiendo el principio de diversidad curricular. Por tanto, la atención a la diversidad es la atención diferenciada para todos los alumnos, a los cuales se ofrece múltiples opciones para que se puedan adaptar a la metodología didáctica propuesta.

Según Cárdenas (2012) las características de la atención a la diversidad son:

- Buscar las opciones precisas y adecuadas para cada alumno.
- Cambiar la idea de que, después de que el maestro expone, todos los alumnos aprendieron.
- Reconocer que cada alumno, cada niño o cada niña, han comprendido en forma diferente el tema que se estudia.
- Buscar las formas más diferentes y algunas veces, casi inimaginables para hacer posible que cada alumno y cada alumna logren aprender.
- Buscar juegos para promover reflexiones, lanzar preguntas retadoras, analizar la realidad de la sociedad y de los alumnos en discusiones del aula.

- Observar cómo cada alumno resuelve las tareas escolares y plantearle actividades que lo impulsen a resolverlas de manera que su aprendizaje avance.
- Utilizar todo aquello de lo que disponen los alumnos: textos escritos (envolturas de productos comerciales, cartas de sus familiares, telegramas, carteles publicados, revistas, periódicos, etc.) programas de cómputo para escritura y para lectura, mensajes en celulares, letras móviles, tarjeteros, etc.
- Preguntarse permanentemente ¿qué otra opción hay para que ese niño o esa niña logre aprender? buscar los medios necesarios y aplicarlos para revisar los resultados.

En todas las aulas, y en este caso, en las aulas de Educación Infantil, podemos encontrar una diversidad muy amplia de alumnos, puesto que cada uno es de una manera y aprenden de distinto modo, ya que los ritmos de aprendizaje son diferentes en cada niño. Por ello, el docente debe atender la diversidad en el aula, potenciando al máximo los aprendizajes de los niños, fomentando las capacidades y habilidades que cada uno muestre.

Uno de los factores que predominan en la actualidad, con respecto a este fenómeno de diversidad en las aulas, es la inmigración. Sin embargo, no es el único factor que influye. De tal manera, Gómez (2005) expone que atender a la diversidad no es hablar únicamente de inmigración, esto es, de alumnos que desconocen nuestro idioma, viven situaciones de desventaja social, presentan importantes desfases curriculares, etc. Este es un aspecto que efectivamente está presente en la diversidad social y escolar de nuestro país, sin embargo, hablar de diversidad únicamente en estos términos traería consigo una visión eminentemente reduccionista de la realidad educativa. Hablar de atención a la diversidad supone entonces situarse en un marco mucho más amplio donde la frontera entre lo teórico y lo práctico resulta en ocasiones un tanto difusa. Se pretende por ello, ir más allá de lo que es la educación intercultural, término éste estrechamente relacionado también con la atención a la diversidad. (p.200)

En las aulas, rápidamente se capta la existencia de alumnos diversos, los cuales manifiestan que cada uno tiene unas capacidades, o motivaciones para el aprendizaje, ritmos de aprendizaje, o la forma de aprender de unos y otros es diferente. Asimismo, no se puede obviar las diferencias entre los alumnos por factores como el ámbito familiar, el nivel sociocultural o económico de las familias, procesos migratorios, el

desconocimiento del idioma, absentismo escolar, etc. Son muchos los factores externos que provocan una diversidad manifestante en las aulas de hoy en día.

Otra de las realidades que nos encontramos en el aula, es que normalmente hay un grupo de alumnos que sí siguen el ritmo de aprendizaje que el maestro marca y espera de ellos, pero de la misma manera, hay otro grupo de alumnos que tienen dificultades para seguir dicho ritmo, por ello se van quedando más atrasados en los aprendizajes, lo cual no les permite avanzar y quedan en un nivel atrasado con respecto al de sus compañeros más competentes. Esta realidad, hace que muchos docentes se centren en seguir avanzando con el grupo de alumnos que siguen ese ritmo de aprendizaje, y por consiguiente no se detienen a ayudar al grupo de niños que no avanza y se queda estancado, de tal manera que no se está llevando a cabo un buen proceso de enseñanza, lo cual puede provocar fracaso escolar.

Los diferentes ritmos de aprendizaje, es uno de los principales factores que hacen la diversidad en el aula, aspectos que pueden afectar al desarrollo curricular de los niños. Los alumnos menos competentes en las aulas, son aquellos a los que se les suele denominar torpes o más lentos en determinados aprendizajes y a la larga suelen recibir menos atención educativa por parte del docente que a aquellos alumnos más competentes o incluso los alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, no se pretende dar una intervención específica en estos alumnos, sino proporcionales el refuerzo educativo necesario dentro del aula.

Rodríguez (citado en Gómez, 2005) expone que hoy en día hablar de atención a la diversidad, es hablar de la calidad de la educación, de la justicia social, de la igualdad. En definitiva es hablar de nosotros mismos y de nuestro trabajo como docentes. En muchas ocasiones, los docentes pretenden buscar culpables de los fracasos escolares de los niños: la familia no colabora, no hay suficientes recursos, no hay demasiada preparación para atender a la diversidad en el aula, no hay tiempo, etc. Sin embargo, ¿por qué en vez de buscar culpables, buscamos estrategias de intervención? Intervenir para cubrir las necesidades de todos los alumnos del aula es muy complicado, sin embargo, se puede alcanzar.

Por otro lado, Gómez (2005), haciendo referencia a los diferentes sistemas educativos que nos han regido durante las últimas décadas, pone en evidencia uno de los puntos prácticos que se pretenden exponer en este trabajo: ¿Cómo atender a la diversidad del alumnado y todo lo que conlleva trabajar a la vez sobre el currículum común y comprensivo para todos? Esta pregunta surge de la necesidad práctica de

abordar la realidad de las aulas, puesto que desde el teórico es más fácil la respuesta, los docentes requieren técnicas, recursos, estrategias, etc., que les permitan ayudar a sus alumnos para que no fracasen en la escuela.

En definitiva, la atención a la diversidad consiste en la intención del docente por ofrecer, dentro del aula, los apoyos y ayudas necesarias a todos los alumnos para que aprendan y participen en las diferentes actividades planteadas, con el objetivo de que todos los niños logren los objetivos educativos y se desarrollen como personas.

## **2. Objetivos**

---

El objetivo general de este estudio es evaluar el nivel de competencia en habilidades de conciencia fonológica en alumnos de 2º de Educación Infantil identificados como alumnos con dificultades para seguir el ritmo curricular de sus compañeros de aula. Como objetivos específicos se plantean:

- Valorar si estos alumnos precisan de un número significativo de ayudas para la resolución de tareas de conciencia fonológica que sea indicativo de posibles dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Identificar en qué medida el rendimiento en las tareas de conciencia fonológica de los alumnos, valorados como con dificultades para seguir el ritmo académico, dependen del desarrollo de procesos cognitivos básicos (atención, comprensión y memoria de trabajo) o de procesos lingüísticos específicos (conciencia metafonológica).
- Comprobar la idoneidad de proporcionar el refuerzo educativo, mediante la instrucción en pequeño grupo dentro del aula, como una medida educativa que facilite su aprendizaje.

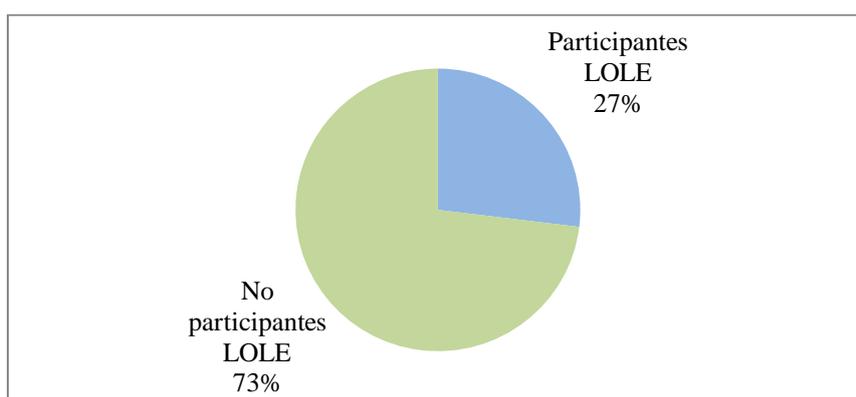
### 3. Metodología

---

La realización del presente estudio ha sido posible gracias a la colaboración de un colegio concertado situado en la periferia de Salamanca, que estuvo receptivo a la aplicación del programa *LOLE, Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito* en sus aulas de Educación Infantil. Uno de los planes o programas que se realiza en cada una de las etapas del colegio, y el cual tiene relación con el aprendizaje de la lectura, es la iniciativa que se lleva a cabo mediante la herramienta el "Plan de Fomento de la Lectura y el desarrollo de la Comprensión lectora y la Expresión Oral", que se actualiza cada curso, y cuya finalidad principal es fomentar el hábito y el gusto por la lectura, así como contribuir a mejorar la práctica de la lecto-escritura en sus alumnos.

#### *Descripción de los participantes*

El grupo final al que se ha aplicado el programa está formado por 7 niños que pertenecen al aula de 2º curso de Educación Infantil que está formada por 26 alumnos. La razón de seleccionar estos niños obedece a la información ofrecida por su tutora, para quien dentro de su aula 9 alumnos presentan problemas de aprendizaje en comparación con el resto de los niños de su clase. De los 9 alumnos con los que se inicio el programa, finalmente solo se llevó a cabo con 7 de ellos, por motivos ajenos al programa, siendo decisión de la tutora la no participación de dos de los niños (véase figura 1).



**Figura 1. Distribución de los alumnos según la participación en el programa *LOLE***

El colegio presta un servicio de apoyo de audición y lenguaje con una profesional en este ámbito, en el cual participan dos de los alumnos a los que se aplicó el programa, puesto que presentan dificultades en la articulación del lenguaje. Este

servicio se desempeña durante un periodo de media hora, dos días a la semana en un aula especializado y preparado para ello. Ambos niños están diagnosticados clínicamente con alteraciones y/o problemas en el lenguaje; asimismo, uno de los niños también presenta hipotonía muscular.

### *Programa de intervención*

El proyecto de intervención que a continuación se presenta, consiste en la aplicación de un programa para el desarrollo de la conciencia fonológica y la preparación a la lectura, éste es *LOLE, Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito* realizado por Mayor & Zubiauz (2011). El programa se aplicó en un colegio concertado con un colectivo de niños de 2º curso de Educación Infantil correspondientes a la edad de 4-5 años, quienes presentan, según el criterio pedagógico de su tutora, dificultades en el aprendizaje.

### *Instrumento de intervención-evaluación de la conciencia fonológica*

Para promover y evaluar las habilidades de conciencia fonológica con el objetivo de facilitar su acceso al aprendizaje del lenguaje en estos alumnos se aplicaron 14 unidades didácticas del Programa *LOLE, Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito* (Mayor & Zubiauz, 2011) destinadas a trabajar los niveles de rima y conciencia silábica.

Se realizaron unidades didácticas pertenecientes a los niveles de conciencia fonológica únicamente de rima y sílaba, las cuales se clasifican de la siguiente manera (véase tabla 1).

**Tabla 1. Clasificación de las unidades didácticas en función de los niveles de conciencia fonológica**

<b>Unidades de rima</b>	1 y 2
<b>Unidades de sílaba</b>	3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16

Por otro lado, se presenta una clasificación de las unidades didácticas referentes a los niveles de rima según su nombre y tipo de tarea (véase tabla 2).

**Tabla 2. Clasificación de las unidades didácticas según su nombre y tipo de tarea**

<b>Unidad didáctica</b>	<b>Nombre</b>	<b>Tarea</b>
<b>1</b>	Buscar pareja	Reconocimiento de la rima
<b>2</b>	Cuento La Familia Nana	Reconocimiento de la rima

Asimismo, respecto a las unidades que hacen referencia al nivel silábico de la conciencia fonológica, se han llevado a cabo un total de 12 unidades didácticas, las cuales a su vez se dividen en tres tareas que se presentan y realizan en orden ascendente de dificultad: identificación de sílaba inicial y final, adición de sílaba inicial y final y omisión de sílaba inicial y final. En la tabla 3 se presenta una clasificación de las unidades didácticas realizadas diferenciadas por la tarea que se lleva a cabo en cada una de ellas.

**Tabla 3. Clasificación de las unidades didácticas del nivel silábico según su nombre y tipo de tarea**

Unidad didáctica	Nombre	Tipo de tarea	Posición de la sílaba
3	El tren de las palabras	Identificación de sílaba: contar sílabas	-
5	El corro de la sílaba	Identificación de la sílaba	Inicial
6	El dominó	Identificación de la sílaba	Final
8	La cadena de las palabras	Identificación de sílaba	Final
9	El idioma de los marcianos (1)	Adición de sílaba	Inicial
10	Hacer gusanitos	Adición de sílaba	Inicial
11	El idioma de los marcianos (2)	Adición de sílaba	Final
12	Hacer gusanitos (2)	Adición de sílaba	Final
13	La marioneta come sílabas (1)	Omisión de sílaba	Inicial
14	El ladrón de sílabas (1)	Omisión de sílaba	Inicial
15	La marioneta come sílabas (2)	Omisión de sílaba	Final
16	El ladrón de sílabas (2)	Omisión de sílaba	Final

Las actividades que se llevaron a cabo fueron 14 con una duración de 30-40 minutos cada sesión. Éstas se realizaron en un aula polivalente próxima al aula habitual de los niños. Algunos días se han realizado dos unidades didácticas en la misma sesión, puesto que el tiempo y la disposición de los alumnos era la adecuada.

La evaluación dinámica del programa se ha llevado a cabo mediante unas hojas de registro en las que se han señalado las ayudas proporcionadas a cada uno de los niños de manera individual, así como la respuesta tras el estímulo ofrecido. Las posibles ayudas que se pueden proporcionar son tres (Mayor & Zubiauz, 2016):

- *Ayuda 1. Recuerdo de la tarea.* Esta ayuda tiene por objeto asegurarse de que el alumnado sabe lo que hay que hacer, es decir, que está en situación

de participar activamente en la interacción. La ayuda a su vez admite dos grados:

- Preguntar por la tarea (menor ayuda). Con esta ayuda se pretende que el alumno demuestre que conoce lo que se le pide que haga, de manera que si responde correctamente no se utilizará el siguiente grado (repetir consigna).
  - Repetir la consigna (mayor ayuda). Esta ayuda se emplea cuando el alumno no responda o explique incorrectamente la tarea que se le demanda.
- *Ayuda 2. Recuerdo de la palabra.* Esta ayuda permite al educador asegurarse de que el alumno está centrado en la tarea. Puede suceder que una vez que ya se ha comprobado que el niño sabe lo que ha de hacer, se observe que ha olvidado la palabra o segmento con el que ha de realizar la tarea que se le pide. De nuevo contamos con dos grados:
- En primer lugar se pregunta al niño por la palabra/sílaba/fonema con el que el niño debe trabajar. Esta ayuda tiene por objeto dar la oportunidad al alumno de demostrar que sabe cuál es “su” palabra. Si el niño responde correctamente continuaremos con la ayuda 3. En caso contrario, emplearemos la ayuda del siguiente grado (repetir la palabra).
  - Repetir la palabra o segmento adecuado con el que el niño debe trabajar.

Tanto la ayuda 1 como la 2, son ayudas generales que permiten al educador asegurarse de que el grado de atención y de activación de la memoria de trabajo, necesarios para resolver las actividades, son los adecuadas.

- *Ayuda 3: Metafonológica.* Esta ayuda está dirigida en concreto al desarrollo de conciencia fonológica, es decir, está destinada a facilitar la realización de las diversas tareas que constituyen el programa. Se trata de que el alumno “construya” una representación alternativa a la lingüística que, dependiendo de la ayuda, puede hacer referencia a la palabra (o segmento) de partida que recibe el alumno, el segmento con el que ha de operar (identificación, omisión o añadir) e incluso a la palabra que constituye la solución. Se han

considerado varios tipos de ayuda específica dependiendo de la modalidad de la representación que se pretende:

- Articulatoria (alargar articulación, taparse la boca).
- Visual (fichas, monedas, cubos o el gusano ayudante).
- Psicomotora (dar palmadas o sacar dedos, etc.).
- Gráfica (tarjetas con dibujos).
- Opción múltiple (buscar la solución entre las opciones).

### *Temporización*

En la Tabla 4 se dispone la temporización de las sesiones aplicadas, con las unidades y las rondas aplicadas en cada una de ellas.

**Tabla 4. Distribución de la aplicación de las unidades didácticas**

<b>Unidad didáctica</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Número de rondas</b>
<b>Unidad didáctica 1</b>	2 sesiones: - 16 y 17 enero 2017	1
<b>Unidad didáctica 2</b>	2 sesiones: - 17 y 18 enero 2017	1
<b>Unidad didáctica 3</b>	2 sesiones: - 19 y 20 enero 2017	1
<b>Unidad didáctica 5</b>	2 sesiones: - 23 y 24 enero 2017	1
<b>Unidad didáctica 6</b>	2 sesiones: - 26 y 27 enero 2017	1
<b>Unidad didáctica 8</b>	2 sesiones: - 31 enero 2017 y 1 febrero 2017	1
<b>Unidad didáctica 9</b>	2 sesiones: - 3 y 6 febrero 2017	1
<b>Unidad didáctica 10</b>	2 sesiones: - 8 y 9 febrero 2017	1
<b>Unidad didáctica 11</b>	2 sesiones: - 9 y 10 febrero 2017	1
<b>Unidad didáctica 12</b>	2 sesiones: - 13 y 14 febrero 2017	1
<b>Unidad didáctica 13</b>	2 sesiones: - 15 y 16 febrero 2017	1
<b>Unidad didáctica 14</b>	2 sesiones: - 20 y 21 febrero 2017	1
<b>Unidad didáctica 15</b>	2 sesiones: - 22 y 23 febrero 2017	1
<b>Unidad didáctica 16</b>	2 sesiones: - 24 febrero 2017 - 3 marzo 2017	1

### *Análisis de datos*

El análisis de datos se ha llevado a cabo mediante el recuento de ayudas ofrecidas a los niños en cada una de las unidades didácticas realizadas, las cuales se anotaron en las hojas de registro de manera individual a cada uno de los niños, sin embargo el recuento se realiza con la totalidad de ayudas proporcionadas a todos los niños, obteniendo un porcentaje total, que nos permitirá extraer conclusiones y observar dificultades o el progreso sí existe en su caso.

## **4. Resultados**

---

Antes de exponer los resultados obtenidos a partir de las ayudas ofrecidas en las diferentes unidades, es necesario aclarar que para adecuar el LOLE a las características de los alumnos del grupo se realizaron algunas adaptaciones para su aplicación:

- Todas las unidades didácticas se han llevado a cabo en dos sesiones realizadas en días diferentes pero consecutivos, y se ha realizado una única ronda con los ítems, es decir, un ítem por niño.
- Debido a las necesidades y dificultades que unos niños presentaban, frente a otros, el comienzo de las unidades didácticas las realizaban generalmente los niños que se esperaba que resolvieran la actividad adecuadamente, puesto que éstos serían un ejemplo para aquellos que presentaban más dificultad, ya que serían así un apoyo visual y auditivo.
- Se han realizado las unidades desde la 1 a la 16, las cuales únicamente hacen referencia a los niveles de rima y sílaba. Sin embargo las unidades didácticas 4 y 7 no se han llevado a cabo atendiendo al tiempo disponible.
- El orden de las unidades se han realizado en orden ascendente de dificultad, siguiendo el orden numérico estipulado en el programa.

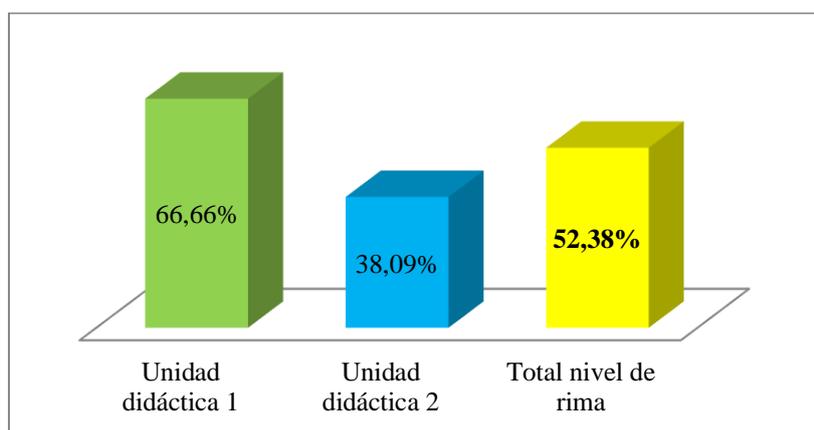
Los resultados, a partir del recuento de las ayudas y del tipo de ayudas ofrecidas por el educador al grupo de alumnos en las unidades 1 y 2, se recogen en la tabla 5.

**Tabla 5. Recuento de las ayudas proporcionadas en las unidades didácticas del nivel de rima**

<b>Unidad didáctica</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>1</b>	66,66%
<b>2</b>	38,09%
<b>Total nivel de rima</b>	52,38%

Se observa (véase figura 2) que las ayudas proporcionadas disminuyen a medida que se progresa en este nivel de rima. A pesar de ello, el nivel de ayudas es bastante elevado, sin embargo es importante tener en cuenta que los niños no han realizado en su etapa escolar ninguna actividad relacionada con rima.

En la primera unidad didáctica los porcentajes son bastante elevados (66,66%), lo que significa que las ayudas proporcionadas se realizaron a muchos de los niños, incluso en ocasiones las 3 ayudas; por otro lado, también se constata cómo el porcentaje de ayudas disminuye en la unidad didáctica 2, en la que los niños requieren casi la mitad de los porcentajes obtenidos en la unidad anterior (38,09%). La reducción a casi la mitad de ayudas proporcionadas de una unidad didáctica a otra, pone de manifiesto que los niños progresivamente realizan la actividad adecuadamente, respondiendo aquello que se les pide correctamente, de manera autónoma y entendiendo lo que deben hacer.



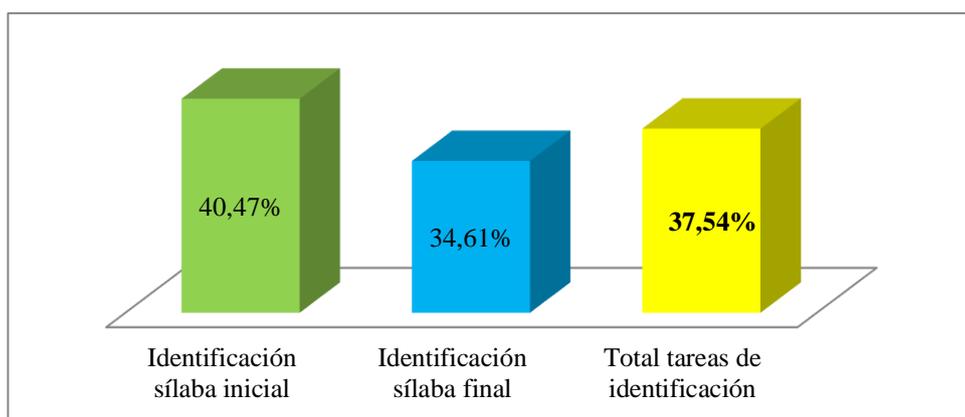
**Figura 2. Porcentaje de ayudas en el nivel de rima**

Con respecto a los resultados en las tareas de conciencia silábica, en primer lugar (véanse figuras 3, 4 y 5) se comprueba que los niños precisan de menos ayudas tanto en identificación de sílaba (37,54%), adición de sílaba (9,61%) y omisión de sílaba (28%) que en rima. Estos resultados confirman que la familiarización con las tareas metafonológicas y su práctica promueve la aplicación de las habilidades metafonológicas cada vez más efectiva, de manera que los alumnos necesitan de menos ayudas a pesar de que la complejidad metafonológica de las tareas se incrementa.

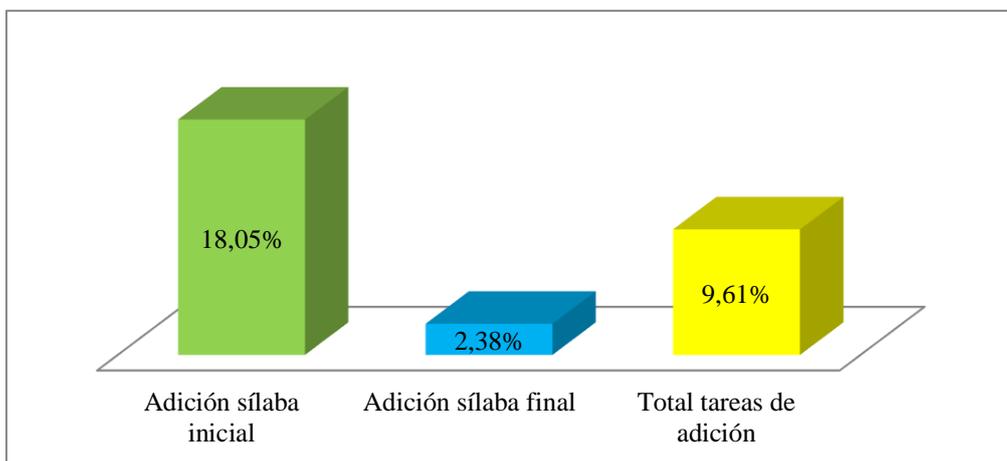
Esta disminución queda confirmada además porque progresivamente se reducen las ayudas: identificación de sílaba inicial (40,47%), identificación de sílaba final

(34,61%), adición de sílaba inicial (18,05%), adición de sílaba final (2,38%), omisión de sílaba inicial (48,71%) y omisión de sílaba final (5,55%).

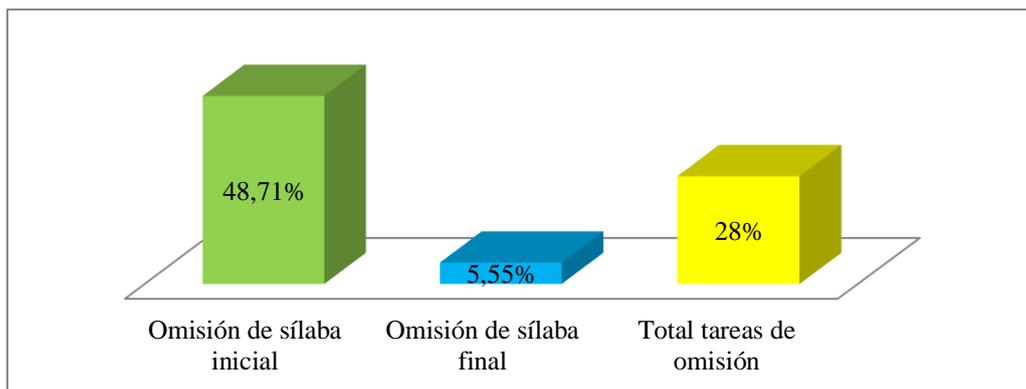
El hecho de que en el caso de la omisión de sílaba se observe un repunte, especialmente en el caso de la omisión de sílaba inicial entraría dentro de lo esperado dada la complejidad metalingüística implícita en esta tarea. Aun así, teniendo en cuenta el total de ayudas precisadas en esta tarea, con respecto a otras como la identificación de sílaba, es bajo, lo que sugiere la paulatina generalización de las habilidades de conciencia silábica.



**Figura 3. Porcentaje de ayudas en tareas de identificación de sílaba**

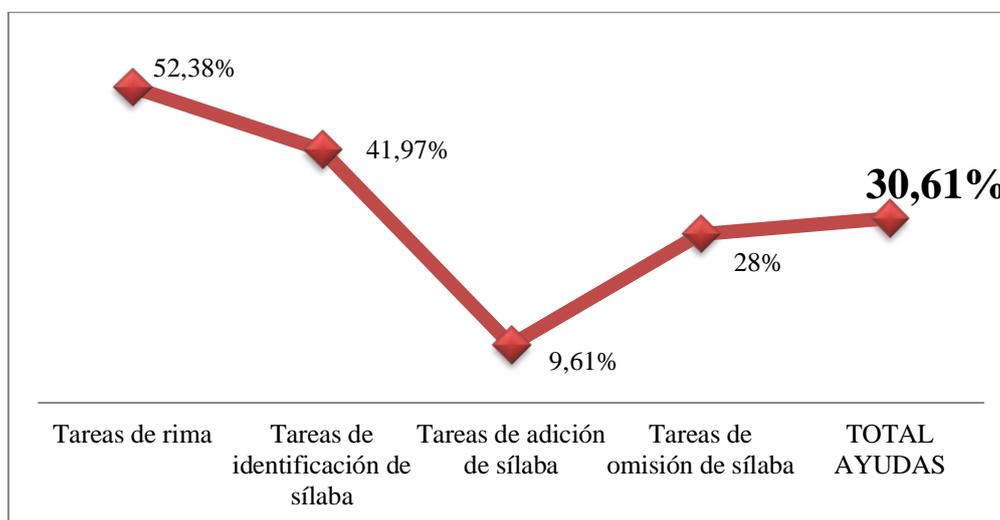


**Figura 4. Porcentaje de ayudas en tareas de adición de sílaba**



**Figura 5. Porcentaje de ayudas en tareas de omisión de sílaba**

En la Figura 6, un resumen de los porcentajes totales obtenidos en cada tarea que se han aplicado, con el objetivo de observar la evolución en las ayudas proporcionadas a los niños. Los resultados obtenidos evidencian un progreso en el dominio de habilidades de conciencia fonológica entrenadas a través de las diversas tareas realizadas, en sus diferentes niveles de dificultad, así como una buena evolución, disminuyendo las ayudas proporcionadas progresivamente, a pesar de que en la última tarea, por las razones anteriormente expuestas, se denota un incremento en el número de ayudas explicado por la complejidad cognitiva y lingüística que exige la tarea.

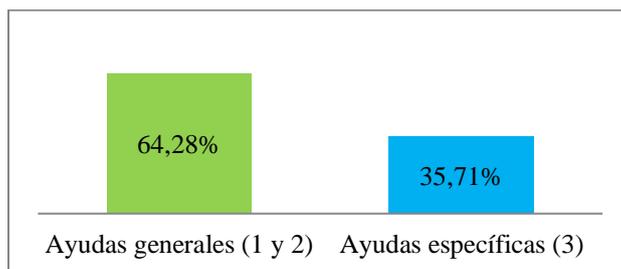


**Figura 6. Total porcentaje de ayudas en el programa de intervención**

Los análisis anteriormente expuestos hacen referencia a los porcentajes de las ayudas proporcionados a los niños de manera general; sin embargo, a continuación se realizará un análisis respecto a cuál es el tipo de ayuda que más requieren los niños; es

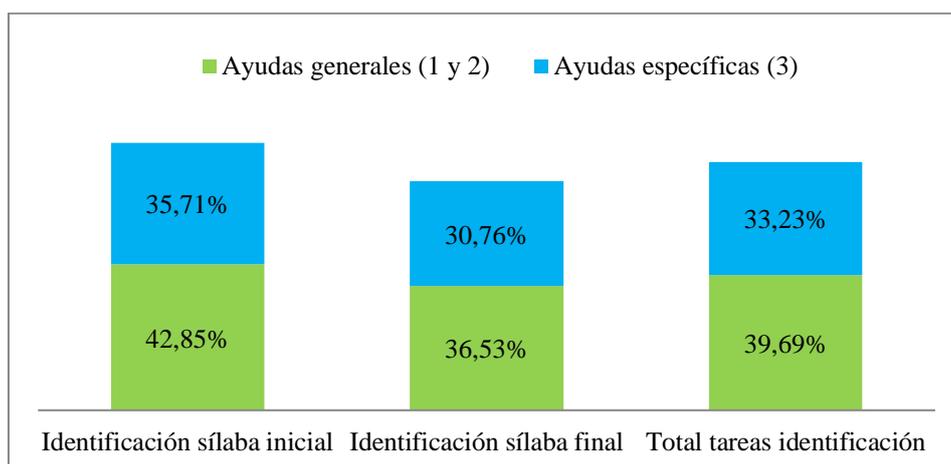
decir, si requieren ayudas generales (ayudas 1 y 2) o por el contrario, son las ayudas específicas las que necesitan (ayuda 3).

En los resultados obtenidos en las ayudas proporcionadas en el nivel de rima, en función del tipo de ayuda, general o específica, se observa como las ayudas generales (64,28%) son casi el doble que las ayudas específicas (35,71), de tal manera que los niños requieren ayudas de recuerdo de la tarea (véase figura 7).

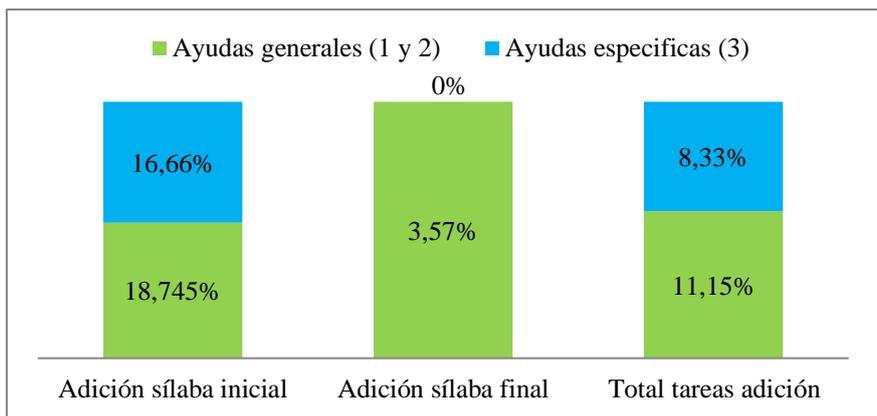


**Figura 7. Porcentaje en función del tipo de ayuda en el nivel de rima**

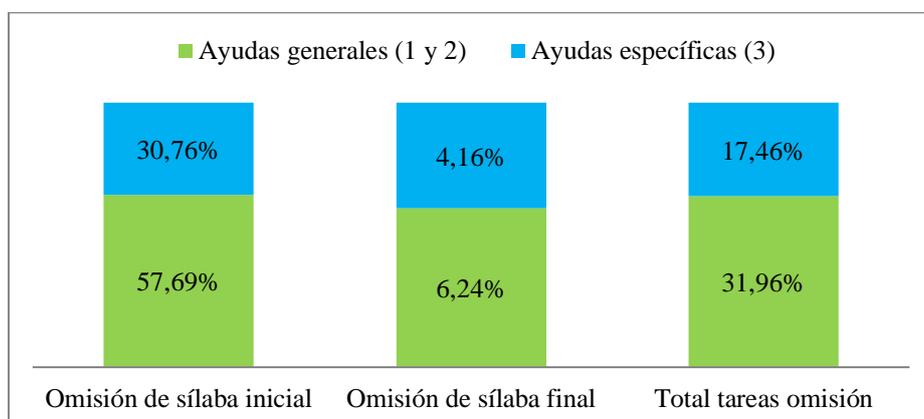
Con respecto al nivel silábico (véase en las figuras 8, 9 y 10), se puede observar como en los resultados totales en cada una de las tareas (identificación, adición y omisión), se presenta un mayor porcentaje en ayudas generales (1 y 2) que en tareas específicas (3); obteniendo un resultado total en este nivel de todas las tareas realizadas de un 27,6% en ayudas generales frente a un 19,67% de ayudas específicas requeridas por parte de los niños (véase en figura 11).



**Figura 8. Porcentajes en función del tipo de ayuda en identificación de sílaba**

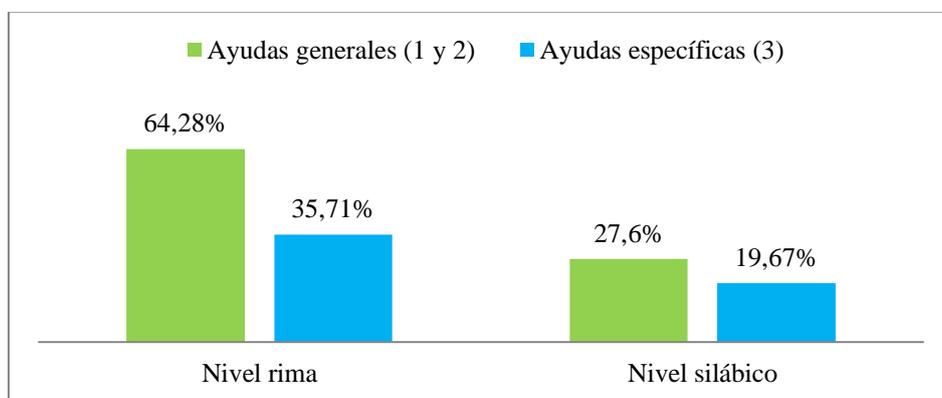


**Figura 9. Porcentajes en función del tipo de ayuda en tareas de adición de sílaba**



**Figura 10. Porcentaje en función del tipo de ayuda en tareas de omisión de sílaba**

Por último, se presenta un análisis comparativo con respecto al porcentaje del tipo de ayudas proporcionadas, en cada uno de los niveles de conciencia fonológica sobre los cuales se ha intervenido (véase figura 11). En éstos se observa un porcentaje más elevado en ayudas requeridas de tipo general (64,28% en nivel de rima y 27,6% en nivel silábico) frente a las ayudas específicas en las cuales los niños requieren en menor medida (35,71% en nivel de rima y 19,67% en nivel silábico).



**Figura 11. Porcentajes totales en función del tipo de ayuda en los niveles de rima y silábico**

## 5. Conclusiones

---

En relación a los objetivos planteados para este trabajo, se ha podido comprobar que el entrenamiento en tareas de conciencia fonológica, tal y como se esperaba, demuestra que los niños a medida que evolucionan en el programa, presentan menores dificultades, de tal manera que sí se continuará aplicando el programa en diversos momentos a lo largo del curso escolar, éstos niños tendrían un óptimo desarrollo en el aprendizaje de la lectura, puesto que a finales del programa se observó una mejora en este aprendizaje, ya que muchos de los niños comenzaban a leer palabras e incluso frases por sí solos. Se considera por tanto, que el entrenamiento en conciencia fonológica mediante actividades o tareas en las que se utiliza el lenguaje oral, tiene gran influencia en el posterior aprendizaje de la lectura.

Los resultados obtenidos tras el análisis de las ayudas proporcionadas, las cuales señalaban en las hojas de registro del programa *LOLE*, éstos sugieren que los niños a los que se ha aplicado el programa muestran un buen desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica trabajadas, es decir, dominio en los niveles de rima y sílaba, y además, se observa en los mismos, su gran capacidad para generalizar las estrategias metafonológicas, lo cual es un aval de su potencial de aprendizaje.

De tal modo, estos niños fueron catalogados inicialmente, según el criterio pedagógico de su tutora, como alumnos con dificultades de comportamiento, y cuyo rendimiento curricular es menor en comparación con el resto de sus compañeros; sin embargo, no muestran dificultades específicas en las habilidades de conciencia fonológica, por lo que su posterior aprendizaje de la lectura y la escritura no se debería ver afectado, desarrollándose con normalidad.

Mediante la realización del análisis de las ayudas proporcionadas a los niños, se ha podido resolver el segundo de los objetivos específicos marcados en el estudio, dando respuesta a que los niños requieren en mayor medida ayudas que hacen referencia al desarrollo de procesos cognitivos básicos como son la atención, la comprensión y la memoria de trabajo, frente a las ayudas referidas a procesos lingüísticos básicos, en este caso, la conciencia metafonológica. Esto pone en evidencia, de nuevo, que los niños no presentan dificultades en habilidades fonológicas.

Ahora bien, y en relación al tercero de los objetivos específicos señalados, la intervención realizada puede entenderse como una actuación dentro de las medidas de atención a la diversidad definida como refuerzo educativo. Es decir, una enseñanza más individualizada, ofrecida en pequeño grupo, aportando las ayudas necesarias y efectivas dentro de la ZDP de cada uno de los alumnos, y quizás sea la propia modalidad de intervención la que explique, en parte, los buenos resultados obtenidos. Así, se ha observado como trabajando en grupo pequeño, con una buena adecuación del educador, las dificultades atencionales o de comprensión de la tarea (ayudas generales) se reducen significativamente a lo largo de la aplicación de las unidades didácticas, al margen de que se incremente la dificultad metalingüística de la tarea.

Es relevante destacar, que en esta misma línea de estudio, otros autores como Alegría (2006), Bravo (2002), Defior & Serrano (2011), Mayor & Zubiauz (2016), son solo algunos de los muchos que han puesto en evidencia los buenos resultados del entrenamiento en habilidades fonológicas en niños a una temprana edad o en niños que presentan dificultades de aprendizaje, mediante la realización de diferentes investigaciones llevadas a cabo al respecto.

Actualmente, las aulas de Educación Infantil están formadas por alumnos diversos y heterogéneos entre sí, lo cual provoca que los ritmos de aprendizaje sean diferentes, de tal modo que, de manera general, en todas las aulas o casi todas, existe un grupo de alumnos con dificultades curriculares, las cuales si no se atienden debidamente mediante refuerzo educativo en el aula, promoverá a un incremento en sus dificultades, así como un mayor distanciamiento en los ritmos de aprendizaje con respecto a sus compañeros con un mejor rendimiento.

Sin embargo, a pesar de que este hecho es una realidad en el aula, son muchos los maestros que hacen diferenciaciones en el aula según los ritmos de aprendizaje de los niños, haciendo grupos distinguidos entre alumnos más lentos o torpes y alumnos más competentes, a los cuales se les presta más atención. No se trata de realizar una intervención específica con los niños a los que se les considera menos competentes frente a otros en el aula, sino que se les debe proporcionar herramientas, refuerzos educativos, estrategias, etc., que permitan que éstos niños puedan seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros a los que se les denomina más competentes según sus habilidades. Sin embargo, son muchas las competencias que se deben analizar no solo

saber leer, escribir, hacer una ficha bien, etc., cada niño muestra sus habilidades, de la mejor manera que sabe, y esto se debe de reforzar positivamente. Estas divisiones en el aula, provocan en muchas ocasiones que los niños a los que se les presta menos atención se frustren, puestos que de alguna forma se sienten marginados, distanciados, distinguidos, etc., de sus compañeros.

Las dificultades curriculares que algunos alumnos presentan, al margen de los problemas de atención y disciplina, se pueden explicar o asociarse al incremento de la ratio en las aulas de Educación Infantil, puesto que éste cada vez es más elevado. Esto supone que los docentes se vean incapacitados y limitados, tanto en recursos como en tiempo y otros aspectos, a la hora de atender las necesidades que cada alumno requiere, de tal manera que si no se dispone de medidas adecuadas para atención a la diversidad en el aula, los alumnos con dificultades curriculares puede ser que presenten posteriormente a esta etapa, fracaso escolar.

Por lo tanto, es necesario que los docentes promuevan y ejecuten medidas de atención a la diversidad, específicamente para aquellos alumnos con dificultades, puesto que esto evitaría que el retraso curricular frente al resto de sus compañeros, fuera en aumento.

A menudo, en las aulas de Educación Infantil, nos encontramos con niños que aún teniendo un óptimo desarrollo del lenguaje oral al inicio del aprendizaje y adquisición de la lectura, tienen dificultades para llevar actividades relacionadas con la conciencia fonológica. En muchas ocasiones, los niños que presentan dificultades al inicio del proceso lector, es posible que acarreen posteriormente otras dificultades, puesto que se requiere de la lectura para realizar actividades en la etapa de Educación Primaria.

La enseñanza y aprendizaje de la lectura, se ha adelantado en la última década, a la etapa de Educación Infantil, no siendo ésta una competencia del currículum en esas edades. Cada vez son más los centros escolares que optan por un método formal de enseñanza de la lectura, aspecto que en ocasiones no da resultado, puesto que no todos los niños se encuentran preparados para enfrentarse a esta competencia, ya que la diversidad en las aulas cada vez es mayor y más individualizada. Sin embargo, en la etapa de Educación Infantil, se trata de iniciar a los niños en este aprendizaje, pero no mediante una enseñanza formal, sino a través de juegos, interacciones, escenificaciones,

etc., en los que se utilice la herramienta del lenguaje oral como instrumento principal, fomentando la habilidades metafonológicas, en concreto, la conciencia fonológica, puesto que se ha demostrado a lo largo de 4 décadas que la conciencia fonológica y el aprendizaje lector tienen una influencia bidireccional, siendo ambas habilidades influyentes en la otra, postulando así la necesidad de desarrollar de manera óptima y adecuada ambas.

Como ya se ha expuesto, en esta dirección han trabajado numerosos estudios, entre otros, González et al. (2015), Muñoz (2011), Pellicer & Baixauli (2012), Share (2004), los cuales han expuesto por un lado la necesidad de utilizar el lenguaje oral para incrementar las habilidades fonológicas de los niños; y por otro lado la influencia bidireccional entre conciencia fonológica y aprendizaje lector.

Por otro lado, con respecto a la evaluación de la conciencia fonológica mediante actividades o tareas realizadas utilizando el lenguaje oral como instrumento, se han diseñado numerosos test y programas, sin embargo, el programa *LOLE, Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito* diseñado por Mayor & Zubiauz (2011), es uno de los programas de intervención más actuales y con gran proyección que se está llevando a cabo tanto en el ámbito clínico como en el educativo, donde cada vez son más los profesionales que optan por este programa para fomentar eficazmente la conciencia fonológica con el objetivo de optimizar el aprendizaje inicial de la lectura. Asimismo, la estructura y procedimiento de la aplicación permiten y facilitan el empleo de éste como una herramienta para prevenir dificultades y/o problemas en el aprendizaje y detectarlos e intervenir precozmente. Además, también puede ser utilizado con carácter reeducador en alumnos con dificultades de aprendizaje lector.

De tal modo, la utilización de este programa en el estudio ha permitido observar su efectividad progresiva en el principal objetivo que consiste en desarrollar habilidades de conciencia fonológica posibilitando un mejor y óptimo desarrollo y aprendizaje de la lectura. La experiencia llevada a cabo con el grupo de alumnos de 2º curso de Educación Infantil ha sido totalmente satisfactoria, puesto que los niños mostraban un gran interés en la participación de las actividades y su disposición era inmejorable; lo cual ha permitido que el desarrollo del programa de aplicación haya sido beneficioso y productivo, puesto que tras la evaluación en modo de porcentajes de las ayudas proporcionadas al grupo de alumnos, ha ido evolucionando progresivamente.

Asimismo, la satisfacción no se da únicamente por los progresos observados en los niños, sino por haber compartido esta experiencia con mis compañeras, quienes aplicaron el programa en otros cursos de Educación Infantil y con niños muy diversos al grupo con el que yo trabaje. Compartir esta experiencia con mis compañeras, me ha permitido enriquecerme de los resultados obtenidos, de sus experiencias, del conocimiento de otros aspectos mediante su aplicación del trabajo, etc., por lo que estoy muy agradecida.

#### *Limitaciones*

- Muestra reducida que impide extrapolar los datos
- Imposibilidad de identificar mejor las dificultades de comportamiento de estos alumnos por recomendación de la directiva del colegio
- No haber podido comparar los resultados de este grupo con los que hubieran obtenido sus compañeros de aula para así confirmar si efectivamente son alumnos con una menor competencia curricular o no

#### *Prospectiva*

En mi opinión, la instrucción de la conciencia fonológica debería ser una de las competencias que formaran parte del currículum de Educación Infantil, puesto que sería muy beneficioso para los niños iniciarse en actividades lúdicas y dinámicas mediante el lenguaje oral, las cuales permitirán que en las etapas posteriores se dé un óptimo y adecuado desarrollo del aprendizaje de la lectura, que permita a los niños que ésta adquisición se de de manera espontánea y sin frustraciones. Además esta instrucción permitirá a los profesionales detectar precozmente a aquellos niños que puedan tener dificultades en el aprendizaje, puesto que así se intervendrá lo antes posible.

Asimismo, se debería dejar de exigir a los diferentes docentes pertenecientes a la etapa de Educación Infantil, la enseñanza formalizada del aprendizaje de la lectura y de la escritura, puesto que además de no ser una competencia y un objetivo que se deba realizar y alcanzar en esta etapa, los niños requieren de otras necesidades y atenciones, en mi opinión más importante, ya que es la etapa donde cada uno de los niños forma su propia personalidad a través de las vivencias que tienen en el aula, entre otros contextos.

Por otro lado, la atención a la diversidad es un tema de actualidad en los centros escolares, puesto que cada vez las aulas son más heterogéneas y diversas, sin embargo, los docentes se muestran desinformados, no preparados, etc., en esta cuestión. Por ello considero que se deberían llevar a cabo diferentes propuestas que pongan de manifiesto cómo se debe actuar en el aula con todos los alumnos, para que éstos alcancen al final de cada etapa los mismos aprendizajes que sus compañeros, puesto que así lo marca la legislación educativa.

## Referencias bibliográficas

---

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge MA: MIT Press.
- Adams, M.J., Foorman, B.R., Lundberg, I. & Beeler, T. (1998). *Phonemic Awareness in Young Children: A Classroom Curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Driscoll, K., Phillips, B. M., & Cantor, B. G. (2002). Structure of preschool phonological sensitivity: Overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82(1), 65-92.
- Arnaiz, P., Castejón, J.L. & Ruíz, S. (2002). Influencia de un programa de desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en el acceso de la lecto-escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 189-208.
- Biemiller, A. (1999). *Language and reading success*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Borzzone, A. M., Rosemberg, C., Diuk, B. & Amado, B. (2005). Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural. *Lingüística en el Aula*, 8(9), 7-28.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo*, 27, 49-68.
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 165-177.

- Bravo, L., & Orellana, E. (1999). La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura. *Boletín de Investigación Educativa*, 14, 15-26.
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2002). Diferencias de preparación para el aprendizaje de la lectura en niños que ingresan al primer año básico. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 156-171.
- Breit-Smith, A., Cabell, S.Q., & Justice, L.M. (2010). Home literacy experiences and early childhood disability: a descriptive study using the National Household Education Surveys (NHES) program database. *Lenguaje, speech and hearing service in schools*, 41(1), 96-107.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bryant, P. & Bradley, L. (1998). *Problemas infantiles de la lectura*. Madrid: Alianza.
- Burns, M., Griffin, P., Snow, C. (2000). *Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Canales, R. (2003). Conciencia fonológica y lectura: El nuevo enfoque psicolingüístico en los problemas de aprendizaje. *Revista de Psicología*, 6 (1), 159-169.
- Cárdenas, T. J. (2012). Atención a la diversidad en el aula. *Visión Educativa IUNAES*, 12(5), 63-71.
- Carrillo, M.S. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6(3), 279-298.
- Carrillo, M. S., Calvo, A. R., & Alegría, J. (2001). *El inicio del aprendizaje de la lectura en Educación Infantil*. Madrid: Santillana-Servicios Educativos.
- Carrillo, M.S. & Sánchez, J. (1991). Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3(9), 109-116.
- Catts, H.W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 36(5), 948-958.

- Caycho, T. (2011). Conciencia fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolarización en contextos de pobreza. *UCV-Scientia*, 3(1), 89-98.
- Compton, D. (2000). Modeling the Growth of decoding skill in first-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 4(3), 219-259.
- Condemarín, M. (2001). Los fónicos en la enseñanza de la lectura. *Simposio de problemas de aprendizaje de la lectura*. Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile.
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 19(73), 49-63.
- Defior, S. & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13.
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94.
- Domínguez, A.B. (1996). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 19(76), 83-96.
- Domínguez, A.B., Alonso, P., & Rodríguez, P. (2003). ¿Se puede enseñar conocimiento fonológico a los alumnos sordos? *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 485-501.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36(1), 67-81.
- Gómez, J.M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, (28), 199-214.

- González, R.M., Cuetos, F., Villar, J., & Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, 43(1), 1-8.
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura, desde nivel de transición mayor a primero básico. *Psyche*, 12(2), 63-79.
- Jiménez, J., & Ortíz, M. (2001). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Jiménez, J., & O'Shanahan, J. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22.
- Liberman, I., Shankweiler, D., Fischer, R., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18(2), 201-212.
- Luo, C.R. (1996). How is word meaning accessed in reading? Evidence from the Phonologically Mediated Interference Effect. *Journal of Educational Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 22(4), 883-895.
- Mann, V., & Foy, J. (2003). Phonological awareness, speech development and letter knowledge in preschool children. *Annals of Dyslexia*, 53, 149-173.
- Marí, M.I., Gil, M.D., Ceccato, R., & Cisternas, Y. (2014). Influencia de la velocidad de nombramiento en el inicio de la lectura. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 128-139.
- Mayor, M.A. & Zubiauz, B. (2011). *Programa de Intervención LOLE. Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mayor, M. Á., & Zubiauz, B. (2016). Desarrollo del lenguaje y preparación para la lectura en Educación Infantil. *Padres y Maestros*, (366), 66-71.
- Muñoz, C. (2011). Aprendizaje de la lectura y conciencia fonológica: un enfoque psicolingüístico del proceso de alfabetización inicial. *Psyche*, 11(1), 29-42.

- Muter, V. & Slowling, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading: The role of metalinguistic and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 320-337.
- Pellicer, A., & Baixauli, I. (2012). Intervención preventiva en las dificultades de la lectura y la escritura. *Boletín de AELFA*, 12(2), 67-75.
- Plaza, M. (2013). The role of naming speed. Phonological processing and morphological/syntactic skill in the reading and spelling performance of second-grade children. *Current Psychology Letters*, 10(1).
- Porta, M.E. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. *Revista de Orientación Educativa*, 26(50), 93-111.
- Ramos, A., Conde, Á., Alfonso, S. & Deaño, M. (2013). Prevención del riesgo de dificultad lectora en estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(1), 15-21.
- Ramos, J.L., & Cuadrado, I. (2006). *PECO. Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (E/C)*. Madrid: EOS.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que regula las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de infantil. Real Decreto 1630/06 de 29 de diciembre regula las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de infantil, BOE núm.4, (2007).
- Rueda, M. (1995). *La lectura: adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Sánchez, C.M. (2009). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*, (14).
- Sánchez, E., Rueda, M., & Orrantía, J. (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1(3-4), 101-111.
- Share, D.L. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(3), 213-233.

- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77-89.
- Tomlinson, C.A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. España: Octaedro.
- Torgesen, J.K. (2002). The Prevention of Reading Difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.
- Torgesen, J.K., Morgan, S.T., & Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 364-370.
- Vygostki, L.S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Wertsch, J. (1988). *Vygostki y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.
- Wise, J., Pae, H., Wolfe, C., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M., & Wolf, M. (2008). Phonological awareness and rapid naming skill of children with reading disabilities and children with reading disabilities who are at risk for mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23(3), 125-136.
- Yopp, H. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness test. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.
- Zubiauz, B., & Mayor, M.A. (2005). El registro de ayudas como instrumento de evaluación: una experiencia en el ámbito del aprendizaje del lenguaje escrito. En M.A. Mayor, B. Zubiauz & E. Díez (Eds.), *Estudios sobre Adquisición del Lenguaje* (pp. 867-876). Salamanca: Aquila-fuente. Universidad de Salamanca.