



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

**PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN
CONOCIMIENTO FONOLÓGICO EN
EUSKERA**

Trabajo fin de grado presentado por:
Titulación:
Línea de investigación:
Director/a:

María Cabrero Pérez
Educación Infantil
Propuesta de intervención
Eva Solera Hernández

Ciudad BILBAO
JULIO DE 2012
Firmado por: MARIA CABRERO

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8. Métodos pedagógicos

1. RESUMEN

La motivación para iniciar este trabajo surge de la necesidad o más bien responsabilidad como maestro de Educación Infantil de facilitar el aprendizaje de la lectoescritura y prevenir posibles dificultades futuras en esta tarea.

Veremos que son muchos los autores que han demostrado en diferentes estudios los beneficios de iniciar el entrenamiento en Conocimiento Fonológico (a partir de aquí CF) en la etapa de Educación Infantil con el objetivo que acabamos de señalar. Pero comprobaremos que, desafortunadamente, las propuestas de intervención concretas son más bien escasas, ya que el material elaborado se orienta casi exclusivamente a fines investigadores. Además de esto, no existe ningún programa publicado que entrene el CF en euskera, lengua utilizada preferentemente en el sistema educativo vasco.

Por todo ello, en estas páginas trataremos de justificar y elaborar una forma de entrenamiento del CF en euskera que integre la musicalidad y la expresividad corporal para darle un matiz más dinámico y motivador a la instrucción.

Palabras clave: conocimiento fonológico, euskera, educación infantil, música, lectoescritura, prevención

INDICE

	Página
1. Resumen	2
2. Introducción	4
3. Marco Teórico	5
3.1. El aprendizaje de la lectura y la escritura y su relación con el Conocimiento Fonológico	5
3.2. Programas de entrenamiento en CF	10
3.2.1. Programa de Entrenamiento en CF (PECONFO: Jiménez y Ortiz, 1995)	11
3.2.2. Programa Sounds Foundation (Byrne & Fielding- Barnsley, 1991, 1995, 1997, 2000)	14
3.3. Investigaciones	16
3.3.1. Domínguez (1992, 1994)	16
3.3.2. Desarrollo del CF, experiencia lectora y dificultad de la tarea (Pérez y González, 2004)	18
3.3.3. Estudio de caso único (Ferrero y Goikoetxea, 2007)	19
3.3.4. Conocimiento Fonológico y desarrollo lectoescritor en la Educación Infantil (Ramos, 2008)	21
3.4. Legislación sobre bilingüismo en la Comunidad Autónoma Vasca	24
4. Justificación	25
5. Metodología	28
5.1. Objetivos	28
5.2. Procedimiento	28
5.3. Propuesta de intervención	29
5.4. Objetivos de la propuesta de intervención	30
5.5. Materiales y métodos	31
5.6. Actividades	31
6. Discusión y conclusiones	34
7. Limitaciones y prospectiva	37
8. Referencias bibliográficas	40
9. Anexo: Programación	47

2. INTRODUCCIÓN

Los futuros maestros de Infantil tenemos una gran responsabilidad con nuestros alumnos, ya que, con nuestra intervención, podemos facilitar que adquieran más cómodamente los aprendizajes escolares.

Uno de los aprendizajes con mayor repercusión a lo largo de todo el periodo educativo es la lectoescritura, puesto que a través de ella accedemos a los contenidos de todas las materias. Y la mejor manera de fomentar la adquisición de la lectoescritura, como vamos a demostrar a lo largo de las siguientes páginas, es el entrenamiento en CF. Este hecho es el que sirve de motivación como futura profesora de Educación Infantil, a profundizar en esta área.

El CF es un constructo que comenzó a investigarse hace más de tres décadas y que actualmente sigue generando estudios que, curiosamente confirman las mismas hipótesis que se plantearon en su día. En este trabajo veremos cómo el acuerdo entre los investigadores sobre la necesidad de intervención para mejorar este aspecto es unánime. Sin embargo, cada cual establece unos criterios metodológicos variables.

También comprobaremos que, en ocasiones, es posible unificar esos criterios. Este trabajo es un intento de revisar las intervenciones orientadas a entrenar a alumnos para desarrollar el CF y superarlas, encajándolas en la vida cotidiana de las Haur Eskolak (escuelas infantiles) del País Vasco.

Para ello hemos elaborado un proyecto simple y fácil de llevar a la práctica, en el que utilizaremos materiales que podemos construir nosotros mismos como docentes con la ayuda de los alumnos. Y que, además, estará integrado en el día a día del aula, aprovechando el uso de la música y las canciones que se utilizan en esta etapa.

El trabajo comienza con una exposición teórica extensa pero finaliza cristalizando todo lo expuesto en una propuesta de intervención sencilla, divertida y dinámica. Este modelo pretende ser motivador para los alumnos y sobre todo está planteado con seriedad y rigurosidad, teniendo en cuenta las orientaciones que los investigadores vienen poniendo sobre la mesa desde hace más de tres décadas a nivel internacional.

Para finalizar este apartado señalaremos que en las ocasiones en las que utilizamos el término “niños” nos referimos a los alumnos de infantil.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. El aprendizaje de la lectura y la escritura y su relación con el Conocimiento Fonológico.

El aprendizaje de la lectura y la escritura no comienza con la enseñanza formal de estas habilidades, sino mucho antes. Si examinamos los orígenes de estos aprendizajes comprenderemos mejor los procesos implicados en ellos y conoceremos, así, vías de influencia temprana.

Pero, antes de tratar este aspecto, se hace necesario revisar la obra de autores clásicos que han explicado el desarrollo del lenguaje hablado, todos ellos citados en el manual *Child's Talk* (Bruner, 1986).

Podemos comenzar con la teoría innatista de Chomsky que defendía que nacemos con un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje, que al recibir el input lingüístico va generando las reglas gramaticales universales de forma automática. Por tanto, según este autor, todos tenemos una predisposición biológica para aprender a hablar.

Por otro lado, Skinner explicó la adquisición del lenguaje como un proceso de condicionamiento operante. Y Piaget, por su parte, consideró que el desarrollo cognitivo es lo fundamental, el niño es el constructor activo de su conocimiento y, por tanto, también del lenguaje.

Sin embargo, la teoría que cuenta con mayor respaldo es la de Vigotsky, que explicó la relación bidireccional entre pensamiento y lenguaje y puso el énfasis en la interacción del individuo con su contexto para aprender a hablar. Él acuñó el término Zona de Desarrollo Proximal, que explicaría cómo los aprendices pueden realizar algunas tareas sin ayuda, pero también son capaces de aprender a hacer otras con la guía de alguien más experto.

Una vez aclarado este punto retomaremos lo que nos ocupa: el aprendizaje lectoescritor. Desafortunadamente, existe la creencia general de que lo característico y lo más difícil del aprendizaje de la lectoescritura se refiere a las habilidades visuales y motrices que esta tarea pone en juego. Pero, como iremos viendo a lo largo de esta exposición, esta apreciación no es tan verdadera.

Es cierto que esas habilidades son necesarias y que, por tanto, debemos trabajarlas en las aulas de Educación Infantil. Pero debemos recordar que hace más de treinta años Vellutino (1979) y Ellis y Large (1987) ya hicieron ver que de los cinco tipos de información contenida en una palabra escrita, que son gráfica, ortográfica, semántica, sintáctica y fonológica, concretamente los tres últimos son componentes del lenguaje. Por consiguiente, las habilidades relacionadas con el lenguaje han de tener un papel fundamental en la adquisición de la lectoescritura, pero debemos determinar cuáles de ellas son clave.

La habilidad de los niños para aprender el lenguaje oral, y en particular, su habilidad fonológica y fonética, esto es, su capacidad para producir y percibir rápidamente fonemas, no les exige reflexionar sobre las características del lenguaje hablado, ni manipular intencionadamente las unidades más pequeñas, los fonemas. Por eso, aprender a hablar no prepara para aprender a leer y escribir en sistemas de escritura alfabéticos. Entonces, ¿cuáles son esas habilidades o conocimientos específicos y claves a la hora de enfrentar esta tarea?

Más de treinta años de investigación nos avalan para asegurar que el CF es la habilidad necesaria para esta ocupación, ya que lo complicado de aprender a leer no es diferenciar los símbolos gráficos del sistema alfabético, sino percibir lo que se representa con cada uno de ellos (Domínguez y Clemente, 1993). Posteriormente, Gillón (2004) concluyó que el análisis fónico se lleva a cabo cuando los niños logran comprender la equivalencia entre los símbolos impresos y los sonidos del habla, conceptos abstractos para los prelectores, ya que en el discurso no se percibe la división fonológica de las palabras.

El CF se refiere a un conocimiento metacognitivo, en este caso metalingüístico. La metacognición es un término introducido por Flavell en 1987 y alude al conocimiento cognitivo de uno mismo, esto es, al conocimiento sobre los propios procesos y productos cognitivos. En el área del lenguaje, de la que trataremos aquí, la metacognición se refiere al conocimiento lingüístico necesario para pensar sobre el lenguaje y su estructura y manipular sus unidades o elementos más pequeños. En este punto cabe señalar que a los niños de entre 4 y 5 años esta manipulación intencionada del lenguaje les resulta muy difícil. A través de uno de los trabajos pioneros del equipo formado por Liberman, Shankeiler, Fischer y Carter (1974) se sabe que el desarrollo de la consciencia fonológica, nombre que otorgan estos autores al CF, se inicia en torno a

esta edad y que la consciencia silábica precede a la fonémica. Además, la generalidad de este hallazgo se ha probado en estudios transculturales (Cossu, Shankweilwe, Liberman, Ratz y Tola, 1988; Jiménez, 1992; González y Pérez, 2004)

Posteriormente, Treiman y Zukowski (1991) mostraron una etapa más en el desarrollo de la consciencia fonológica, al incluir el nivel intrasilábico como unidad lingüística de dificultad intermedia entre la sílaba y el fonema.

Sin embargo, no solo existe el conocimiento fonológico como una forma de conocimiento metalingüístico, sino también otros (Ramos, 2008):

- El conocimiento pragmático, que supone la interpretación del hecho comunicativo, es decir, entender de qué hablamos.
- El conocimiento sintáctico, que refleja la capacidad para manipular aspectos de la estructura interna de las oraciones y es clave para desarrollar las habilidades de comprensión.
- El conocimiento léxico o a nivel de palabra, que es el que nos ayuda a comprender el papel de estas unidades en las frases.
- El conocimiento silábico, mucho más complejo que el anterior, ya que con él somos capaces de segmentar las palabras en sílabas y jugar con ellas.

Estos dos últimos y el conocimiento fonológico serán explicados más ampliamente en la justificación del presente trabajo.

Podemos comenzar a exponer porqué es importante el CF en la lectura, recordando la tesis de Fox y Routh (1975, 1976). Ellos describieron la importancia de que el alumno tome conciencia de que los fonemas componen las palabras (conocimiento fonémico) para el aprendizaje de la lectoescritura. De este modo, comprendiendo que el lenguaje se compone de unidades mínimas tendrá mayor facilidad para asignar un grafema a cada fonema, apoyando de este modo la tarea de asociar a cada sonido su representación gráfica.

Esta misma línea de investigación fue seguida por Liberman y Liberman (1992), quienes indagaron sobre la necesidad de que los niños descubran el principio alfabético a la hora de aprender a leer. Pues bien, si no hay una cierta capacidad para percibir y manipular los fonemas, será muy difícil que el niño llegue a entender que cada letra representa un sonido.

Hoy se sabe que la relación entre CF y lectura es causal y bidireccional. Uno de los

primeros estudios, que existen al respecto, el de Bradley y Bryant (1983), ofrece pruebas importantes sobre esta relación. Se trata de un diseño longitudinal, por una parte, y un diseño experimental por otra, realizado con 328 niños a quienes se siguió durante tres años. En él se evaluó la capacidad para categorizar las palabras según los sonidos por los que empezaban (por ejemplo: en la tarea de detectar qué palabra suena diferente: sol, sal, seis, tos) y su rendimiento en lectura, deletreo y aritmética. Además se hizo un estudio experimental entrenando a un grupo de niños en la categorización de palabras según sus sonidos y se compararon los resultados con los de un grupo control sin entrenamiento. De esta experimentación se dedujo que se podía entrenar el CF y de esta forma mejorar el rendimiento lector. A estas mismas conclusiones llegan autores que han intervenido con alumnos castellanoparlantes en fechas más recientes (Herrera y Defior, 2005; Calderón, Carrillo y Rodríguez, 2006).

Además, hay muchos otros autores que han diseñado estudios correlacionales, longitudinales y experimentales que ofrecen mucha evidencia sobre la relación causal entre ambas habilidades. Bus y Van Ijzendoorn (1999), en un estudio de revisión en el que analizaron 36 investigaciones sobre efectos en CF y 34 sobre efectos en lectura, afirman que es un hecho bien establecido que los niños que detectan con más facilidad fonemas son los que aprenden a decodificar mejor, incluso tras haber controlado la variabilidad en inteligencia, vocabulario receptivo, memoria y clase social.

Sin embargo, tanto Bus y Van Ijzendoorn (1999) como Bowey (2002) comentan que, a pesar de que la unión entre CF y lectura es robusta, existen otros predictores del éxito lector como la cantidad de lectura en el hogar o el conocimiento de las letras.

Más recientemente, Pérez y González (2004) analizaron el desarrollo del CF en función de la experiencia lectora y el índice de dificultad de las tareas utilizadas, llegando a la interesante conclusión de que el CF puede considerarse un prerrequisito del aprendizaje lector, pero que una vez que se ha producido dicho aprendizaje será también una consecuencia de éste.

Ya hemos dicho que casi tres décadas de investigación a nivel internacional nos permiten constatar la relación existente entre lectoescritura y CF. Y, concretando aún más este término, podemos definirlo como la “capacidad del alumno para tomar conciencia y manipular los distintos elementos que constituyen el lenguaje oral, como las palabras, las sílabas y los fonemas” (Ramos, 2008).

Podemos citar otros tantos estudios de Bryant y Goswami (1986) y Bryant y Bradley (1998) que demostraron nuevamente que los niños que tienen alguna habilidad en segmentar palabras en fonemas ejecutan mejor las tareas de lectura que los niños que no la dominan o la tienen poco madurada. En nuestro país investigadores como Carrillo y Sánchez (1991) o Domínguez (1994) llegaron a conclusiones similares aplicando esta hipótesis a alumnos castellanoparlantes. Y, más recientemente, Gillón (2004) ha revisado y constatado los beneficios de contar con un buen nivel de CF para enfrentarse al aprendizaje de la lectoescritura.

Es necesario señalar que el nivel de CF puede desarrollarse antes de que los niños comiencen el proceso de aprendizaje de la lectoescritura (Lundberg, Frost y Petersen, 1988), ya que este hecho permite que se plantee esta propuesta de intervención.

El CF está altamente relacionado con el aprendizaje de la lectura, más específicamente con el reconocimiento visual de palabras y el deletreo (Adams, 1990; Hulme, Snowling, Caravolas y Carroll, 2005; Goswami y Bryant, 1990). De hecho, ya hemos señalado que promueve un mayor rendimiento lector, más allá de esto, es la causa del mismo. En nuestro país diferentes investigadores han constatado que el CF juega un papel vital en la adquisición inicial de la lectoescritura, ya que ayuda al alumno a entender la relación entre el texto escrito y su lenguaje, además de facilitar el inicialmente complicado proceso de decodificación (Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián, 1991; Carrillo y Sánchez, 1991; Domínguez, 1992; Defior, 1991, 1993, 2008; Defior y Tudela, 1994; Ortiz, 1994; Jiménez y Ortiz, 1995; Ramos, 2002; González, 1996; Jiménez, Greg y Díaz, 2004; Márquez y de la Osa, 2003; Cuadro y Trías, 2008). Por otro lado, Signorini y Borzone de Manrique (2003) constataron que en castellano los alumnos hacen uso de la ruta fonológica para aprender a leer y esto se debe a que la nuestra es una lengua regular, distinta al inglés, donde los aprendices hacen una transición del uso de estrategias fonológicas al uso de estrategias léxicas, ya que esa es una lengua irregular.

Como podemos ver, son numerosos los estudios que versan sobre CF y llegan a la misma conclusión: es muy recomendable entrenar esta habilidad en niños prelectores para favorecer la adquisición de la lectoescritura. Resumiendo, diremos que es necesario que los niños se hagan conscientes de las unidades mínimas que forman el lenguaje, que puedan manipularlas y comprender que cada uno de esos sonidos representa una letra. Estas habilidades se pueden entrenar, como hemos visto, en el segundo ciclo de Educación Infantil y esta intervención favorecerá a todos los alumnos, previniendo posibles dificultades de aprendizaje. Aguilar, Marchena, Navarro,

Menacho y Alcalde (2011) recientemente han reforzado esta idea tras elaborar un estudio que concluye exponiendo la necesidad de entrenar CF para superar y prevenir obstáculos en lectura.

Sin embargo, Velarde (2008) cita en su investigación las conclusiones de Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián (1999), autores que ya mencionaron el hecho de que, desafortunadamente, en 1999 existía un reducido número de trabajos en castellano de ejercitación del CF en Educación Infantil, a pesar de la enorme importancia que ejerce sobre el aprendizaje de la lectura. Lo relevante de esto es que casi diez años después esa observación, según Velarde (2008), seguía siendo cierta.

Esta idea, la que hace hincapié en la prevención, es la que guió en 2011 a un grupo de autores argentinos (González, Martín, y Delgado, 2011) a realizar un estudio longitudinal con el objetivo de analizar los efectos de un programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito en edades tempranas (desde los 5 hasta los 7 años) en sujetos con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje. La finalidad de dicho programa fue priorizar y sistematizar la lectoescritura y promover metódicamente el conocimiento fonológico, el desarrollo fonológico, semántico y morfosintáctico en el currículo escolar. Los resultados demostraron la eficacia a largo plazo de la intervención temprana, sistemática y planificada del entrenamiento en CF.

De hecho, como explicaremos más adelante el entrenamiento en CF puede ser visto como una forma de prevenir futuras dislexias, actuando como lo hacen las técnicas de Estimulación Temprana aplicadas a alumnos sin dificultades de aprendizaje aparentes.

Para la elaboración de nuestra propuesta de intervención se han tenido en cuenta los estudios más recientes que se han llevado a cabo en castellano y en euskera. De ellos rescataremos los aspectos que nos ayudarán a crear un nuevo proyecto de trabajo adaptado a nuestra realidad.

Pero, antes de nada, revisaremos dos programas de entrenamiento del CF destinados a niños prelectores, el primero desarrollado dentro de nuestras fronteras y el segundo en Australia.

3.2. Programas de entrenamiento en CF.

En este apartado examinaremos dos programas que se consideran relevantes en este ámbito. El primero por ser la primera propuesta bien fundamentada de dos autores españoles con una trayectoria de investigación en este campo ampliamente reconocida.

Y el segundo es muy significativo por realizar un estudio longitudinal sin precedentes.

3.2.1. Programa de Entrenamiento en CF (PECONFO: Jiménez y Ortiz, 1995).

Este programa está dirigido a niños de Educación Infantil, de 4 a 5 años de edad, y su objetivo es mejorar su capacidad para reflexionar sobre las unidades fonológicas del habla, que son la palabra, la sílaba y el fonema.

Para ello se utilizan actividades de segmentación y de síntesis, graduando su dificultad de lo más simple a lo complejo. De este modo se comienza a trabajar con palabras, después con sílabas y, finalmente, con fonemas. Jiménez y Ortiz (1995) toman esta decisión basándose en el estudio de Liberman et al. (1974), que concluye que los niños adquieren antes el conocimiento de la sílaba que el conocimiento del fonema.

Este programa no incluye el entrenamiento en principio y rima (la unidad intrasilábica), a pesar de que en el estudio de Treiman y Zukowsky (1991) se dedujo por primera vez que es más fácil percibir la unidad intrasilábica que el fonema. Por tanto, estos investigadores señalan que sería útil entrenar el manejo de esta unidad lingüística.

En el Programa PECONFO se proponen tareas de segmentación y síntesis, basándose en los resultados de varios estudios que muestran que estas actividades tienen efectos positivos en el desarrollo del CF y en el aprendizaje de la lectura. Y la secuencia que plantean parte de lo más sencillo y se va complicando con actividades como las que indicamos a continuación:

- Segmentar oraciones que no tienen nexos, Se comienza con frases de dos palabras y se van añadiendo poco a poco.
Por ejemplo: Margarita lee.
- Dividir oraciones que sí tienen nexos, como artículos, preposiciones, conjunciones, llegando a trabajar con oraciones coordinadas.
Por ejemplo: el cartero lee cartas.
- Separar palabras en sílabas.
Para todas las tareas de segmentación hacen uso de dibujos, recuadros que han de marcarse, dar palmadas y saltos o representan estas unidades con elementos como fichas, o símbolos como rayas.
Por ejemplo, al oír la frase “María come” podemos pintar dos recuadros, dibujar

dos rayas, dar dos saltos o dos palmadas.

- Sintetizar sílabas. Se les puede proponer que adivinen cuál de los objetos dibujados (maleta, muñeca, botella) corresponde a la secuencia /ma/.../le/.../ta/.
- Segmentar y aislar sílabas en palabras. Una posible tarea es buscar objetos o nombres que comiencen por una sílaba determinada.
- Comparar sílabas comenzando por el principio y la rima (unidad intrasilábica) y siguiendo con las centrales.

Por ejemplo, se podría proponer-adivinar dónde suenan igual algunos pares de palabras como: filo-fino, guapo-guagua, caldo-calma, etc.

- Omitir sílabas, comenzando por la final y después la inicial, ya que esto es más complejo.

En este caso se puede plantear que nombren objetos que aparecen en dibujos omitiendo la sílaba final, así, si estamos viendo una mesa sólo diríamos /me/.

- Aislar fonemas en este orden: inicial, final e intermedio.

Por ejemplo, podemos buscar nombres de los niños de la clase que comiencen por un sonido vocálico o consonántico determinado (María, Malen, Maitane).

- Sintetizar fonemas. Una de las tareas propuestas es adivinar a qué palabra corresponde una secuencia de fonemas concreta /s/.../a/... /l/
- Omitir fonemas. Se trataría de nombrar objetos omitiendo el fonema final.

Por ejemplo ¿cómo suena sol si quitamos la /l/?

Jiménez y Ortiz (1995) también otorgan importancia a las características fonoarticulatorias de las unidades fonológicas, dejando para el final las más difíciles. De este modo se comienza con las continuas fricativas (/f/ /j/ /s/), nasales (/m//n/ /ñ/) y líquidas (/l/ /r/) y finalmente las explosivas (oclusivas como /p/).

La aplicación de este programa se puede llevar a cabo durante un trimestre completo, distribuyendo los ejercicios en sesiones de 15 minutos diarios. Para ello sólo es necesario que los profesores dominen el programa, no requiere otros conocimientos adicionales.

Los efectos del entrenamiento con este instrumento han sido medidos por Blanco (2008) quien, tras aplicar el PECONFO, aunque introduciendo adaptaciones, concluye que los alumnos entrenados fueron favorecidos en sus niveles de CF y en el aprendizaje de la lectura, observando diferencias significativas entre los sujetos sometidos al programa y los del grupo de control.

Al analizar detenidamente las características de este programa obtenemos ciertas conclusiones que nos orientan al trabajo en el aula. El nuevo programa de entrenamiento en CF que se pretende construir puede tomar del PECONFO los siguientes rasgos:

- Graduar la complejidad, tanto en lo que respecta a unidades fonológicas (palabras sílabas y fonemas) como en lo relacionado con las características fonoarticulatorias.
- Podremos trabajar en sesiones breves de 15 minutos con todos los niños del aula a la vez.
- Como hemos señalado el PECONFO no presta atención a la unidad intrasilábica (principio y rima), a pesar de que Treiman y Zukowsky (1991), cuatro años antes de la publicación de este programa, ya demostraron la eficacia de trabajar esto previamente al fonema. Los datos recogidos por estos autores nos emplazan a tener en cuenta en la programación de las tareas de entrenamiento en CF labores con principio y rima previamente al trabajo con los fonemas.
- Debemos innovar y ser imaginativos a la hora de diseñar un nuevo programa. Sabemos que el PECONFO es útil y eficaz y las labores de segmentación y síntesis son las adecuadas. Pero debemos ir más allá y dar un tono más dinámico y divertido al trabajo con CF. Los materiales de este programa pueden resultar bastante grises y pesados, más aún considerando que trabajamos con niños pequeños cuya atención tiene unas características muy peculiares. Necesitan ser sorprendidos y que la actividad les motive, ya que si se sienten bien, capaces de hacerlo y entretenidos con ella van a obtener sin duda mejores resultados ya que se implicarán totalmente en la tarea. Hacemos esta reflexión tras revisar con detenimiento los dibujos y la dinámica de actividades pormenorizada de este programa.
- El PECONFO ofrece multitud de actividades: charlas, dibujos, adivinanzas, movimientos corporales, etc. De todas ellas sería interesante elegir las más vivaces, como las que implican desplazamientos y realización sonidos con el cuerpo. En este sentido este programa sólo habla de dar palmadas, pero podemos innovar y añadir otras tareas utilizando instrumentos musicales que pueden ser de varios grupos:
 - o Lo más adecuado, tal vez, sea usar la pequeña percusión, por su simplicidad y comodidad. Entre estos instrumentos encontramos las campanas afinadas, instrumentos de láminas, como xilófonos, metalófonos o carillones, y boomwhackers.
 - o Pero podemos dar un paso más y trabajar con instrumentos más elaborados: de madera (claves, caja china, guiro, aracas, carracas), parche (bongos,

- pandero o tambores), o metal (triángulos, cascabeles, sonajas o crócalos).
- o Por supuesto nuestra voz puede tener un papel fundamental. Podemos jugar con ella, trabajar el soplo, la articulación o la respiración, elementos fundamentales para descubrir en esta etapa.
 - o El PECONFO, como hemos dicho, propone como actividad dar saltos, pero sería muy interesante poder introducir elementos de baile. Y, por supuesto, saber que podemos hacer muchos más sonidos con nuestro cuerpo, además de las palmadas. Si exploramos la percusión corporal esto permitirá a los niños conocer su cuerpo y experimentar con él, desarrollar la coordinación y explorar nuevas posibilidades de movimiento, además de desarrollar la capacidad de concentración. Concretamente la percusión corporal consiste en golpear el propio cuerpo o el de otra persona, desarrollando movimientos como aplaudir, usar la boca para hacer sonidos variados, chasquear los dedos, utilizar el pecho, pies, dedos, muslos y cualquier otra parte del cuerpo.

3.2.2. Programa Sounds Foundation (Byrne y Fielding- Barnsley 1991, 1995, 1997, 2000).

Los destinatarios de este programa son niños de 4 y 5 años y su objetivo es enseñar CF a los prelectores, centrándose en la invarianza fonémica al enseñar a los alumnos que diferentes palabras pueden empezar o terminar con el mismo sonido.

La tarea propuesta es la identificación de fonemas y para ello se utiliza un kit que incluye grandes pósters en color con objetos cuyo nombre acaba o comienza con el mismo sonido. Este kit también contiene hojas de trabajo o fichas, juegos y un casete, todo ello diseñado para entrenar a determinar qué sonidos comparten las palabras. Sólo trabaja 9 fonemas, puesto que los autores suponen que los niños son capaces de generalizar lo que han aprendido e identificar fonemas diferentes a los entrenados.

El entrenamiento se prolongará de 9 a 12 sesiones de media hora de duración. Se comienza trabajando con los pósters de forma grupal y se continúa con las fichas hasta la sesión novena, momento en que se comienzan a utilizar los juegos de cartas y el dominó. El programa se puede aplicar en unas tres semanas, si se interviene diariamente, y el profesor no necesita formación específica, sólo conocer el programa.

En 1991 se puso en marcha la primera investigación sobre los efectos de este programa en Australia, con 64 niños en el grupo experimental y 62 en el control. La edad media

de los escolares era de 4 años y medio y fueron aleatoriamente distribuidos en base al nivel de vocabulario y al CF medido con un test estandarizado.

Los alumnos recibieron 12 sesiones de entrenamiento de 25 a 30 minutos, una vez por semana durante semanas sucesivas. El grupo control trabajó con la misma regularidad sobre categorías semánticas. Los resultados revelaron que el grupo experimental rindió mejor que el grupo control en la tarea de identificación de fonemas y, además, se puso de manifiesto que los niños que identificaban fonemas y conocían ya algunas letras lograban identificar palabras cortas. Por otro lado, se descubrió que las ganancias en la tarea de invarianza fonémica se extendieron a otros fonemas diferentes a los trabajados.

En 1992 se realizó un estudio de seguimiento (Byrne y Fielding-Barnsley, 1993), cuyos resultados mostraron que los niños del grupo experimental tenían un rendimiento superior a los del grupo control en la tarea de CF y lectura de pseudopalabras. Por tanto, se dedujo que el programa tenía éxito en cuanto a enseñar que las palabras comparten sonidos y en apoyar el desarrollo de la decodificación temprana.

En 1994 y 1995 se llevaron a cabo nuevos estudios de seguimiento, cuyos resultados indicaron que los niños del grupo experimental eran superiores en la decodificación tal y como demostraba su rendimiento superior en la lectura de palabras. Por otro lado superaban al grupo control en comprensión lectora. Sin embargo, no se observó diferencia entre los niños experimentales y controles en la tarea de escritura, resultado que los autores atribuyen a que Sounds Foundations no incluye una experiencia directa con las letras.

Posteriormente, Byrne, Fielding-Barnsley y Ashley (2000) realizaron un nuevo estudio de seguimiento cuando los niños ya estaban en quinto de Primaria. Los principales resultados mostraron que los experimentales volvieron a superar a los controles en tres medidas de lectura de las cinco aplicadas, especialmente en lectura de palabras irregulares, en pseudopalabras y en un índice global de capacidad lectora. A pesar de que el efecto fue pequeño, los autores plantearon que los resultados son importantes educativamente, pues los niños del grupo experimental sólo habían recibido unas 6 o 7 horas de entrenamiento en CF antes de empezar la escuela primaria. Si a ello sumamos que todos los niños, también los controles, habían recibido una instrucción en lectura con método sintético, donde se enseñaban las letras, sus sonidos y se unían para formar palabras, el efecto duradero del programa es todavía más llamativo.

En suma, el programa de Byrne y Fielding-Barnsley (1991) ha mostrado suficientemente las ventajas para los niños que se entrenaron con él y, más allá de este hecho, revela que estos avances se mantienen en el tiempo. Por tanto, en este diseño encontramos información muy relevante para tomar decisiones sobre nuestras prácticas educativas.

A diferencia del PECONFO, este programa sólo trabaja la invarianza fonémica y con tan sólo unos pocos sonidos, ya que sabemos que se va a producir generalización. Por tanto, es un planteamiento de trabajo muy eficiente.

Otra diferencia con el planteamiento de Jiménez y Ortiz (1995) es la duración, tanto de las sesiones como del programa total, ya que en este caso el trabajo se realizará en media hora, pero sólo se prolongará durante tres semanas. Recordemos que el PECONFO necesita tres meses.

Indagar en la propuesta de Byrne y Fielding-Barnsley (1991) es muy interesante de cara a programar el entrenamiento en CF en el aula, puesto que las conclusiones alcanzadas nos orientan a tomar decisiones como las siguientes:

- Será suficiente entrenar a los niños durante 7 horas en sesiones de media hora y puede hacerse en días consecutivos.
- Será suficiente entrenar sólo algunos fonemas, ya que sabemos que se producirá generalización.

Estas dos cuestiones son trascendentales en el hipotético caso de que el entrenamiento en CF se pusiese de moda en los colegios, evitando que comenzaran a desarrollarse programas demasiado largos, quitando tiempo necesario para trabajar otras áreas fundamentales de desarrollo.

3.3. Investigaciones.

3.3.1 Cómo prevenir algunas de las dificultades del aprendizaje de la lectura y la escritura Domínguez (1992 y 1994).

Este estudio se llevó a cabo en la ciudad de Salamanca donde, en 1992, la propia autora diseñó y aplicó los siguientes programas de enseñanza (Domínguez, 1992, 1994):

- El Programa Omisión de Fonemas, con el que se trabajan las habilidades de análisis fonológico, ayudando a los alumnos a desarrollar la capacidad de omitir el primer fonema de las palabras y relacionar este fonema con su grafía.

- El Programa Identificación de Fonemas, destinado a que los alumnos tomen conciencia de que diferentes palabras pueden compartir el mismo fonema en su inicio o su final.
- El Programa de Rima, que orienta a los niños a descubrir los sonidos iguales en distintas palabras.
- El Programa Control, que trabaja la formación de categorías semánticas (animales, alimentos, etc.).

Estos programas se aplicaron en una muestra de 48 niños de Educación Infantil, de 5 años de media de edad que fueron entrenados en las diferentes tareas. Durante los dos años siguientes se realizó un estudio longitudinal utilizando para ellos el Test de Análisis de Lectura y Escritura (TALE) y la Prueba de Evaluación de Retraso en Lectura (PEREL), además de dos pruebas de escritura.

Domínguez (1994) demostró que el rendimiento en las tareas de lectoescritura durante los dos primeros años de Educación Primaria se puede predecir si evaluamos su nivel de CF previamente a comenzar la enseñanza formal de lectura y escritura. Y además comprobó que las habilidades de CF pueden aumentarse desde la Educación Infantil Y mediante programas de entrenamiento que adquieren un carácter preventivo.

A la vista de los resultados obtenidos se orienta a los docentes a tener en cuenta ciertos criterios, concretamente los siguientes:

- Seguir una secuencia en las tareas de más fácil a más compleja, comenzando por rima, identificación, adición y omisión, primero de sílabas y después de fonemas. Según Jager, Forman, Ludberg y Beeper (1998), citado en Vargas y Villamil (2007), la rima centra la atención del niño en la estructura y sonido de las palabras, reforzando el conocimiento de que el lenguaje no es sólo el significado de un mensaje, sino que también posee una forma física. Sin embargo, estos mismos autores, al igual que Yopp y Yopp (2002), señalan que la rima es sólo un paso en la dirección correcta, lo que refuerza los resultados de Domínguez (1994).
- En cuanto a la posición de la palabra, los resultados de la investigación realizada por Domínguez (1994) revelaron que el entrenamiento tiene la misma eficacia utilizando sonidos iniciales, medios y finales. Con el objetivo de facilitar la intervención habrá que combinar este criterio con el anterior, así la tarea de identificación será más fácil cuando trabajamos con el comienzo de la palabra que cuando lo hacemos con el final o rima de la misma. Por el contrario, en las

demás tareas será más sencillo restar sílabas o fonemas al final de la palabra que al comienzo.

- Con relación al tipo de fonemas a utilizar los resultados orientan a comenzar con las fricativas, ya que son más adecuadas en el inicio del entrenamiento que las oclusivas, ya que es fácil aislarlas en la corriente acústica.
- En lo que respecta al tipo de palabras a utilizar se anima a trabajar con todo tipo de sílabas. Esta autora otorga una especial importancia al trabajo con grupos consonánticos del tipo CCV, ya que considera un hecho constatado que las omisiones, inversiones y dificultades para escribir y leer estos sonidos son frecuentes en los aprendices de lectoescritura. De este modo Domínguez (1994) constató las conclusiones de Treiman (1990), que señalaban un buen nivel de CF como factor de protección ante estas dificultades.

Por tanto, esta investigadora promueve construir un puente en las aulas entre lo oral y lo escrito, siendo imaginativos y profesionales en la propuesta de actividades de animación a la lectura.

3.3.2. Desarrollo del CF, experiencia lectora y dificultad de la tarea (Pérez y González, 2004).

Estos autores, al igual que González (1996), concluyeron que el conocimiento fonológico y el conocimiento silábico se desarrollarán espontáneamente debido a las características de nuestra lengua y será en contacto con la enseñanza de la lengua escrita cuando estos dos constructos mejorarán considerablemente. Sin embargo, no parece que el CF se desarrolle de forma tan espontánea como el conocimiento silábico, sino que mediante el contacto con la lengua escrita el CF mejora. En suma, en este estudio reforzaron la idea ya defendida por numerosos investigadores de la relación bidireccional entre ambos constructos, CF y aprendizaje lectoescritor (Defior, 1994; Morais, 1991; Morais, Alegría y Content, 1987; Stanovich, 1986; Wagner, Torgesen y Rashotte, 1994). En este sentido, resulta curioso y revelador el hecho probado de que los adultos analfabetos son incapaces de hacer procedimientos de adición y sustracción de fonos (Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979), lo que implica que sin aprendizaje lectoescritor no se desarrollará el CF.

Todos los investigadores que consideramos en este trabajo concluyen que, en función de la unidad lingüística, las tareas que miden conocimiento silábico serán más fáciles que las que miden conocimiento fonémico. Pero Pérez y González (2004) concretaron

aún más la dificultad de las tareas, llegando a establecer los siguientes criterios:

- En el conocimiento silábico serán más fáciles las tareas de recuento y de identificación, seguidas de las de reconocimiento y pronunciación de palabras descompuestas en sílabas, aislar, reconocer y comparar, y, por último, las de adición y omisión de sílabas.
- En el conocimiento fonémico las tareas más sencillas son las de identificación y aislamiento, seguidas de las de síntesis, segmentación, recuento, y, por último, las de omisión y adición.

Parece interesante plasmar en este punto estas conclusiones para tenerlas en consideración a la hora de establecer una secuencia en el entrenamiento que se pretende plantear.

3.3.3. Estudio de caso único (Ferrero y Goikoetxea, 2007).

Este diseño es especialmente interesante porque se entrenó el CF en euskera, comprobándose que esta habilidad mejoró y se dio transferencia del euskera al castellano. Fue aplicado a una niña de 52 meses de edad de segundo de preescolar, cuya lengua materna era el castellano, mientras su segunda lengua e idioma de escolarización era el euskera.

La alumna había sido escolarizada desde primero de preescolar (3 años de edad), por lo que el nivel de dominio de euskera era todavía incipiente. En total había estado escolarizada 17 meses.

Se realizaron un total de diez sesiones en días consecutivos, usando las tres primeras y las tres últimas para la evaluación inicial y final. La duración de las sesiones fue de 15 minutos.

Para la intervención se tomó como modelo el programa de conocimiento fonológico *Sounds Foundations* (Byrne y Fielding-Barsnley, 1991). Este programa tiene como finalidad principal trabajar el reconocimiento de la identidad de los fonemas en las palabras. Para ello emplea una serie de láminas ilustradas en las que el niño tiene que identificar y colorear aquellos objetos cuyos nombres empiezan o finalizan por uno de los nueve fonemas sobre los que se centra el programa.

En este nuevo diseño se realizaron las siguientes variaciones: se tomó la sílaba inicial como unidad lingüística de estudio en lugar del fonema, ya que estudios previos revelan que a niños prelectores de estas edades les resulta más fácil identificar la sílaba que el resto de unidades subléxicas (Casillas y Goikoetxea, 2007; Goikoetxea, 2005). Además, dependiendo de las características de la lengua, los niños pueden atender a diferentes unidades fonológicas, concretamente, en el caso del castellano y del euskera es la sílaba la unidad saliente.

Finalmente, teniendo en consideración que las propiedades articulatorias de los fonemas pueden tener influencia en la realización de las tareas, se eligieron distintos tipos de consonantes como sonido inicial de las sílabas empleadas. Asimismo, se introdujeron variaciones en las láminas, tomando las ilustraciones de la base de dibujos normalizados de Pérez y Navalón (2003).

Para medir el conocimiento fonológico de la alumna se usaron palabras en castellano y en euskera y el entrenamiento se realizó únicamente en euskera.

Una vez que se ha revisado este diseño podemos extraer de él varias conclusiones que nos ayuden a concretar una nueva propuesta de intervención en CF en el aula. Los aspectos más interesantes que hemos de tener en cuenta como profesores serían los siguientes:

- Podemos entrenar en CF en euskera a todos los niños, tanto a los que tengan el euskera como lengua materna como a los que tengan el castellano.
- Es importante formar en CF a todos los niños independientemente del tiempo que hayan estado escolarizados, ya que el nivel de CF a nivel de sílaba se puede entrenar y mejorar en una segunda lengua, incluso en niños con un vocabulario restringido en esa lengua.
- Es positivo, suficiente y adecuado trabajar tomando como referencia la sílaba inicial.
- Será útil y facilitador comenzar con los fonemas que no plantean dificultades en su pronunciación.
- Se considerará suficiente dedicar 15 minutos al día al entrenamiento en CF.
- Este diseño, con sólo dos horas y media de entrenamiento en CF, consiguió demostrar que se puede mejorar esta habilidad y que se produce transferencia. Por tanto, nos indica que merece la pena invertir nuestro tiempo, aunque sea poco en esta tarea.

3.3.4. Conocimiento Fonológico y desarrollo lectoescritor en la Educación Infantil (Ramos, 2008).

Este estudio se aplicó a 135 alumnos del último nivel de Educación Infantil. Ramos (2008) quiso demostrar que entrenando a estos escolares en CF obtendrían mejores resultados en lectura y escritura al finalizar el curso que otros alumnos no entrenados, aunque estos hubieran sido formados en la enseñanza sistemática del código lector.

El grupo experimental fue entrenado en CF oralmente. Y, por otro lado, de forma escrita se les enseñó a representar con puntos o rayas las tres unidades del habla (palabras, sílabas y fonemas).

Se realizaron de tres a cuatro sesiones semanales de treinta minutos durante 7 meses, concretamente de noviembre a mayo. En ellas se desarrollaron actividades de conocimiento léxico, silábico y fonémico, que comentaremos a continuación.

El entrenamiento en actividades de conocimiento léxico pretende que el alumno tome conciencia de que las frases están formadas por palabras que podemos manipular. Para esto utilizaron láminas en las que se mostraba una acción, una escena, etc. Las tareas planteadas fueron:

- Reconocer palabras en una frase.
- Contar palabras de una frase.
- Contrastar la longitud de dos frases o más.
- Omitir palabras de una frase.

Las tareas de conocimiento silábico pretenden que los niños comprendan que las palabras se pueden dividir en sílabas con las que podemos jugar. Para ello se proponen actividades como las siguientes:

- Recontar las sílabas en una palabra.
- Identificar una sílaba en una palabra.
- Sumar una sílaba y así crear una nueva palabra.
- Omitir una sílaba de una palabra.

Y finalmente se utilizan las tareas más complejas, las actividades de conocimiento fonémico. Con ellas se pretende que el aprendiz compruebe cómo las sílabas se dividen

en unidades aún más pequeñas, los fonemas. Para desarrollar esta habilidad se proponen diferentes tareas:

- Contar los fonemas de una palabra.
- Identificar un fonema en una palabra.
- Sumar un fonema y construir una palabra distinta.
- Omitir un fonema de una palabra.

El objetivo de todas estas propuestas es que los alumnos adquieran conciencia y logren manipular los fonemas, para ello son ideales las actividades de análisis y síntesis (Ramos, 2008). Las tareas de análisis tienen como objetivo examinar los sonidos que conforman las palabras y son aquellas que tratan de contar, identificar u omitir sílabas o fonemas. En cambio, las de síntesis intentan que el alumno ensamble, entre ellas encontramos labores de ensamblar sílabas para crear nuevas palabras. El lector aprendiz ha de realizar los procesos metalingüísticos de análisis y síntesis para lograr su objetivo. Es decir ha de analizar la palabra asignando un fonema a cada grafía y luego encajar esos sonidos para obtener la palabra completa. Así veremos que un niño que se está iniciando en la lectura al ver la palabra “pato” comenzará dubitativo y lentamente “ppp...aaa...ttt...ooo” (análisis) y después dirá sorprendido “¡pato!”. En estos primeros momentos la ruta que sigue para leer es la fonológica (asociación fonema-grafema).

En cambio, en la escritura de palabras el primer paso es tomar conciencia de cuál es el fonema de la palabra (análisis fonémico), después se selecciona la grafía correspondiente, y finalmente se colocan las letras en su lugar. Es típico ver a los escritores aprendices diciendo cada sonido o letra de la palabra que están escribiendo.

El grupo control no fue entrenado en CF, pero sí se les inició en la lectoescritura empleando un método fonético con el que aprendieron cinco vocales y doce consonantes, lo cual les permitió leer y escribir palabras simples.

Durante el siguiente curso, en primero de primaria, se enseñó sistemáticamente el código lectoescritor al grupo experimental y al grupo de control. En ese mismo curso, entre los meses de mayo y junio, se evaluaron las habilidades lectoras, para la escritura y para el aprendizaje escolar de todos. Aparte de ello también se recogieron datos sobre el nivel académico de los progenitores.

Cuando los alumnos finalizaron Primero de Primaria los resultados constataron que no

se produjo una diferencia significativa en el rendimiento en lectura entre el grupo entrenado y el control. Por tanto, se comprobó que el efecto del entrenamiento en CF compensa la falta de iniciación en lectura. En escritura, sin embargo, los alumnos entrenados tuvieron mejor rendimiento en tanto en palabras como en pseudopalabras. El equipo investigador concluyó que esto se debe a que cuando un alumno comprende que el habla se divide en sonidos es más sencillo entender que cada uno de ellos es representado por una letra. Esto es precisamente usar la ruta fonológica para asignar un sonido a una grafía y así poder leer y escribir. El hecho de que el grupo entrenado fuera mejor en la escritura, pero igualmente bueno en la lectura, nos induce a pensar que ha de existir un proceso específico en la escritura que no comparta con la lectura. Podemos intuir que esa diferencia se debe al mayor dominio del proceso de análisis fonémico del grupo entrenado

En conclusión, Ramos (2008) anima a los profesores a aplicar en el último curso de Educación Infantil tareas de CF dentro de la dinámica del aula. Entre ellas destaca las de contar, identificar, omitir y añadir fonemas. Pero, además, señala que si a esto unimos el aprendizaje de las letras, es decir, la asociación grafema-fonema mejoraremos aún más el futuro rendimiento en lectoescritura. Con este fin el autor propone un programa para trabajar CF sistemáticamente graduando la dificultad de las tareas, como explicaremos a continuación:

- Comenzar trabajando con palabras que empiezan por vocal (a-la), ya que la primera sílaba se identifica claramente y es una tarea sencilla y motivadora. De este modo y excepto en las tareas de omisión, donde es más sencillo trabajar con la rima, comenzaremos trabajando con sílabas en posición inicial, después final y por último media.
- Seguiremos utilizando sílabas de estructura simple (CV o VC), con fonemas fricativos, laterales, vibrantes y nasales, dejando los oclusivos para el final, ya que estos son los más difíciles de detectar por su brevedad y por la necesidad de apoyarse en una vocal.
- Finalmente, se trabajará con sílabas de estructuras complejas: CCV, CVC.

De este estudio podemos extraer las siguientes líneas de intervención que reflejaremos en nuestro trabajo en el aula a la hora de entrenar el CF:

- Será positivo unir la realización de actividades de conocimiento fonémico a la enseñanza de la asociación grafema-fonema. Para introducir la enseñanza del código lectoescritor haremos uso de dibujos y, en otras situaciones, podemos

utilizar letras de plástico, de madera, o impresas en papel plastificado para que el alumno pueda manipularlas.

- Graduar la dificultad de las actividades. El punto de partida es lograr que los niños se hagan conscientes de los sonidos que forman las palabras, ya que los pequeños nos oyen hablar y lo perciben como un continuo. Nuestra tarea comienza ayudándoles a que perciban primero las palabras que forman las frases (conciencia léxica), después las sílabas que conforman las palabras (conciencia silábica) y finalmente los fonemas (conciencia fonológica).
- Plantear actividades de conocimiento léxico, silábico y fonémico, trabajando el análisis y la síntesis en cada paso.

3.4. Legislación sobre bilingüismo en la Comunidad Autónoma Vasca.

En España la diversidad lingüística está presente en muchas comunidades autónomas y concretamente en el País Vasco es algo trascendente, ya que la gran mayoría de los niños se escolarizan en euskera. Este es un tema controvertido dado que las estadísticas (Juaristi, 2006) muestran que aproximadamente un tercio de la población del territorio histórico tiene este idioma como lengua materna. Son muchos los esfuerzos que el Gobierno Vasco ha venido realizando en la línea de la normalización lingüística y uno de los más relevantes es precisamente este, conseguir la escolarización de todos los niños en euskera.

En estos momentos se plantea un nuevo reto en el horizonte, ahora que el idioma vasco es el protagonista en el sistema educativo, daremos contenido a un aspecto marcado por la legislación estatal, ese que nos dice que esta etapa tiene un carácter eminentemente preventivo. Se plantea esta cuestión ya que es de sobra reconocida la relación directa entre fracaso escolar y dificultades en la lectoescritura (Defior, 1993). Por tanto, si entrenamos en CF a los niños de Educación Infantil estaremos dotándoles de herramientas fundamentales para que afronten con éxito el aprendizaje de la lectoescritura en la siguiente etapa. Y este no es un asunto baladí, puesto que en nuestro sistema educativo accedemos a la información a través de la lectura. Por tanto, los beneficios de un buen rendimiento lector se cristalizarán en todas las áreas de conocimiento y en todos los niveles.

De hecho, iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura está entre los objetivos de la Educación Infantil, como podemos leer en el R.D. 829/2003 de 27 de junio que establece las enseñanzas comunes de la Educación Infantil y también en la LOE (2006).

Además, dado que este trabajo se enmarca en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), tenemos que tener en cuenta la legislación propia de esta comunidad, que tiene transferidas las competencias en materia de educación.

En concreto el Decreto 12/2009, de 20 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y se implantan estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma del País Vasco, considera la importancia de trabajar la lectoescritura en un marco de bilingüismo.

Este decreto prioriza el uso del euskera en las aulas frente al castellano, aunque determina que los alumnos han de ser capaces de expresarse y comprender los dos idiomas. Para ello propone multitud de actividades de acercamiento a la lengua oral y escrita que pueden ser las mismas que presentaremos en nuestra propuesta de intervención y que pretenden que los niños jueguen y experimenten con el habla.

Esta preocupación por el bilingüismo se plasma también en el Decreto 462/2009, de 21 de julio, por el que se establece el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil. Específicamente en el Anexo II, en la descripción del Módulo Profesional 4 “Expresión y Comunicación”, se detallan los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta para la obtención de este título, enfatizando aspectos relacionados con el bilingüismo y el desarrollo del lenguaje. De nuevo vemos cómo se pone el énfasis en ciertos puntos como son identificar y tratar con respeto la lengua materna de los niños y comprender las implicaciones del bilingüismo y la diglosia en el aprendizaje tanto del lenguaje oral como escrito.

Para concluir este apartado diremos que la legislación nos orienta a plantear actividades en el aula que trabajen la capacidad expresiva y comprensiva de los alumnos en un ambiente bilingüe y esto se puede conseguir trabajando CF.

4. JUSTIFICACIÓN

Las referencias a la legislación plasmadas en el anterior apartado nos proporcionan una idea de la importancia que se le da en la Etapa de Infantil al bilingüismo, al desarrollo de la lectoescritura y a la relación entre ambos. Y para cubrir esta necesidad de enseñanza y aprendizaje pueden programarse actividades de entrenamiento de CF en euskera.

Por otro lado, en el marco teórico hemos visto cómo los alumnos entrenados en CF realizan con mayor facilidad y precisión las tareas de lectura y escritura que los que no han sido entrenados. Hemos comprobado que unas pocas horas de intervención en CF puede tener efectos positivos a largo plazo en los primeros años de Educación Primaria. Y hemos constatado cómo autores de diferente nacionalidad en distintos momentos han llegado a la misma conclusión de que en lenguas transparentes como el castellano, y, por tanto, también en el euskera, cuando los alumnos aprenden a leer y escribir hacen uso de la ruta fonológica, y este proceso se favorece aprendiendo a dividir el habla en sus partes más pequeñas y asociando cada sonido a una letra, es decir, adquiriendo CF.

Por tanto, ahora cabe preguntarse si podemos intervenir de forma sistemática pero sencilla para mejorar esta habilidad. Y la respuesta es sí, podemos y, además, estamos en la obligación de hacerlo, ya que con ello vamos a ayudar a todos los alumnos, a los más brillantes y a los que necesitan más apoyo para aprender a enfrentarse a la lectoescritura con éxito.

Para seguir justificando esa necesidad de intervención podemos plantear un símil entre el Entrenamiento en CF y la Estimulación Temprana, ya que cuando esta última comenzó a utilizarse estaba únicamente dirigida a niños con necesidades educativas especiales, para paliar retrasos en el desarrollo. Con el tiempo se comprobó que estas técnicas podían ayudar a todos los niños a mejorar sus habilidades y competencias y, actualmente, en el Grado de Educación Infantil se le dedica una asignatura. El CF también es trabajado por los especialistas en Logopedia con alumnos que tienen dificultades en tareas de lectura y escritura y los futuros profesores han de conocer los beneficios de entrenar esta habilidad e integrar actividades para su desarrollo en la programación. Profundizando más en esta idea, señalaremos que lo que en sus inicios se llamó Atención Temprana o Estimulación Precoz eran técnicas y estrategias programadas para poner en marcha procesos de aprendizaje que lograsen subsanar deficiencias, aprovechando la plasticidad cerebral en los primeros años de vida.

Actualmente la Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, en el Libro Blanco de la Atención Temprana (2005), la define como un conjunto de intervenciones orientadas a minimizar los riesgos de las necesidades que pueden ser de carácter transitorio o permanente de los niños con Trastornos en el desarrollo o que están en riesgo de padecerlos. Estas acciones están dirigidas no sólo a los niños de entre 0 y 6 años, también a su familia y a su entorno y serán planificadas y

estructuradas por un equipo interdisciplinar que considere al niño en su globalidad.

Estos métodos eran llevados a cabo por psicólogos especialistas en desarrollo evolutivo, en espacios al margen del sistema educativo. El trabajo realizado con los pequeños, que habitualmente ya estaban diagnosticados con alguna necesidad educativa especial, se fundamentaba en los numerosos estudios que habían demostrado que la capacidad intelectual de un niño no depende sólo de la herencia, sino también de los estímulos y experiencias que le ofrezcamos. Teniendo en cuenta cómo ha de ser un proceso evolutivo normal y los hitos del desarrollo, estos profesionales provocan esos avances a fuerza de entrenamiento, repetición y modelado, logrando así nuevas conexiones neuronales, llenando lagunas y superando carencias. Consiguiendo, en definitiva, que esos niños alcancen el máximo nivel dentro de sus posibilidades de desarrollo.

Hoy en día, a la vista de los buenos resultados obtenidos por estos expertos, en la formación de los futuros maestros cobra relevancia la Educación Temprana. Por este motivo, el interés de muchos autores por entrenar en CF surge de las mismas teorías que fundamentaron la Atención Temprana, como los estudios que demuestran la importancia del entorno, la plasticidad cerebral en los primeros años de vida o las ventajas de crear multitud de conexiones neuronales a través de la estimulación y la experimentación. Así, la Educación Temprana potenciará las posibilidades de desarrollo de los alumnos en el contexto escolar a través de una didáctica especial, como son los programas neuromotores, ejerciendo una acción preventiva.

En este punto se hace necesario comentar que, desafortunadamente, en ocasiones, las necesidades educativas especiales tienen su origen en el ambiente, en la falta de estimulación, apoyo y orientación hacia el aprendizaje. La Educación Temprana se ha convertido en un objetivo de todos los profesores para aplicar a todos los alumnos, no sólo a los que tienen dificultades, y ahí radica la similitud con el entrenamiento en CF. Al igual que la Educación Temprana previene que surjan en un futuro necesidades educativas especiales y, por eso, beneficia al conjunto de los niños.

Ya hemos señalado que el CF es uno de los mejores predictores del aprendizaje de la lectoescritura y es también uno de los déficits de muchos niños con dislexia. Hoy se sabe que la mayor parte de las dislexias tienen un trasfondo lingüístico relacionado con la dificultad para percibir, discriminar y manipular las unidades más pequeñas del lenguaje, es decir, los fonemas. Esa limitación para discriminar y manipular los sonidos hace que se complique la tarea de asociar correcta y velozmente las letras a los sonidos

que les corresponden.

Tras esta reflexión surge la esperanza de que tal vez trabajando CF desde la Educación Infantil podamos paliar o minimizar el riesgo de que surjan estos problemas de aprendizaje y es esto precisamente lo que planteamos en este trabajo.

5. METODOLOGÍA

5.1. Objetivos.

A continuación expondremos los objetivos de este Trabajo fin de Grado diferenciando objetivo general y objetivos específicos.

El objetivo general es crear una propuesta de intervención en CF novedosa y adecuadamente fundamentada.

Este objetivo puede desglosarse en los siguientes objetivos específicos:

- Justificar la necesidad de trabajar el CF en las aulas de educación infantil como prerrequisito para la adquisición de la lectoescritura.
- Revisar las investigaciones y propuestas de entrenamiento realizadas en el campo del CF.
- Fundamentar la nueva propuesta de intervención en las conclusiones de los estudios sobre CF.
- Descubrir cuáles son los aspectos fundamentales y que se han revelado como beneficiosos a la hora de entrenar en CF.
- Crear una propuesta nueva de intervención en CF adecuadamente fundamentada en la investigación revisada y con un toque actual y más atractivo al unirla a la educación musical y psicomotriz.
- Elaborar un plan de actividades que concreten esa propuesta para trabajar el CF en el último año de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma Vasca.

5.2. Procedimiento.

La forma de lograr nuestros objetivos ha sido mediante la revisión de diferentes fuentes bibliográficas y documentales. Concretamente se han tenido en cuenta investigaciones pioneras y recientes sobre CF de diferentes países, incluido el nuestro. Para ello hemos

comenzado citando conclusiones de multitud de investigadores que han señalado la importancia de cultivar el CF desde la infancia, con la pretensión de mejorar la destreza en de lectura y escritura y, por consiguiente, el futuro éxito escolar. Hemos descrito con más detalle dos programas de entrenamiento en CF, uno dentro de nuestras fronteras y el otro realizado en Australia para tomarlos como referencia y base a la hora de dar forma al nuevo. Y, por otro lado, hemos revisado las conclusiones de varios estudios llevados a cabo con alumnos españoles para definir de forma justificada los puntos clave de nuestra propuesta.

Con todo ello hemos creado una nueva propuesta de intervención para mejorar el CF de los niños de infantil basada en el juego, la música y la psicomotricidad, aspectos que la hacen más atractiva y dinámica.

5.3. Propuesta de intervención.

Este programa que presentamos pretende ser una alternativa novedosa y divertida a los programas de entrenamiento en CF publicados en nuestro país. En este punto se hace necesario unir y consensuar las conclusiones a las que hemos llegado revisando los estudios expuestos en el marco teórico para responder a varias cuestiones como las que se exponen a continuación.

Una de ellas, la cual que ha generado diferentes investigaciones, es a qué edad debemos empezar. Hemos visto que es posible intervenir con alumnos incluso de tres años, pero parece ser más interesante hacerlo cuando ya tienen 5, dado que a esta edad les resultará más sencillo comprender la asociación grafema-fonema. Además, en esta edad ya se puede trabajar la unidad intrasilábica, elemento clave para el desarrollo del CF. Por consiguiente, se intervendrá en el último curso del segundo ciclo de la Educación Infantil.

Otra cuestión importante será qué tipo de contenido utilizar para crear este programa. Siguiendo las recomendaciones legales, apoyadas por relevantes teorías de aprendizaje, elegiremos textos y palabras que traten experiencias significativas para el alumnado de esta edad. A pesar de que parece obvio, no debemos pasar por alto este punto, ya que es de vital importancia para conseguir motivar hacia el aprendizaje.

A continuación se exponen de manera resumida los puntos sobre los que hemos reflexionado y tomado una decisión revisando los programas de entrenamiento y los estudios expuestos anteriormente y que hemos intentado aunar en el programa

detallado en el Anexo 1:

- Entrenaremos en euskera, independientemente del tiempo de escolarización previa y de la lengua materna de los alumnos.
- Serán sesiones de trabajo grupal breves, de entre 20 y 30 minutos.
- Se plantea un trabajo dinámico y divertido para conseguir mayor atención y motivación.
- Al trabajo tradicional sobre CF expuesto le sumaremos el uso de la música (canciones infantiles), la pequeña percusión, la percusión corporal y el uso de nuestra voz y el movimiento corporal.
- Haremos explícito el principio de correspondencia grafema-fonema trabajando con letras que se puedan manipular (papel plastificado, madera, plástico, goma eva, etc.). En este momento los niños están aprendiendo a leer y escribir y ha de existir conexión entre el entrenamiento que planteamos y esa enseñanza.
- Entrenaremos graduando la dificultad de las tareas, comenzando por las palabras, sílabas, principio y rima y, finalmente, fonemas. Además, tendremos en cuenta las recomendaciones de González y Pérez (2004) sobre conocimiento silábico (comenzar con tareas de recuento y de identificación, seguidas de las tareas de reconocimiento y pronunciación, aislar, reconocer y comparar, y, por último, las de adición y omisión de sílabas) y conocimiento fonémico (identificación y aislamiento, síntesis, segmentación, recuento y omisión y adición).
- Trabajaremos sólo con algunos fonemas que no presenten dificultades en su pronunciación, ya que sabemos que se producirá generalización.
- Utilizaremos con todo tipo de sílabas (CV, VC, CCV, CVC, etc.).

Por tanto, estas serán las líneas que definan nuestra propuesta de entrenamiento en CF que, como hemos señalado, se detalla en el Anexo 1.

5.4. Objetivos de la propuesta de intervención.

El objetivo general de nuestro proyecto es mejorar el nivel de CF de los alumnos del último curso de Educación Infantil mediante un programa de entrenamiento.

Esta pretensión la podemos concretar en los siguientes objetivos específicos:

- Simplificar las técnicas de entrenamiento en CF.
- Introducir el movimiento y las posibilidades sonoras de nuestro cuerpo y de instrumentos para lograr un aprendizaje del CF más significativo y trabajar de forma interdisciplinar.

- Conseguir mayores cotas de motivación mediante un programa de entrenamiento más divertido.
- Conectar el entrenamiento en CF con las áreas de desarrollo y las competencias propuestas en la legislación, integrando este constructo en la programación de aula.
- Mejorar el nivel de CF, transfiriéndose del euskera al castellano.
- Prevenir futuras dificultades de aprendizaje.
- Facilitar la adquisición de la lectoescritura.

5.5. Materiales y métodos.

En todas las sesiones está presente la música y a través de ella se plantearán juegos y surgirán propuesta que impliquen actividad motora. Con todo ello pretendemos que sea un programa muy dinámico, que implique mucha actividad y diversión, y que el aprendizaje surja a través del juego.

Los recursos materiales necesarios se pueden elaborar fácilmente, incluso haciendo partícipes a los alumnos en su preparación. Se priorizará el uso de material reciclado.

El programa se aplicará durante todo el curso, concretamente en el último curso del segundo ciclo de Educación Infantil, en dos sesiones semanales de 20 minutos aproximadamente.

De todos modos los detalles sobre temporalización, localización y materiales se detallan en el Anexo1 y, más minuciosamente, en cada actividad.

5.6. Actividades.

Con las actividades que vamos a exponer de forma resumida en este apartado pretendemos desarrollar la propuesta de intervención en CF que hemos creado.

Todas ellas son de creación propia, ideas sencillas, divertidas y motivadoras, que aspiran a trabajarse desde un enfoque globalizador, conectadas con la dinámica del aula. Por ese mismo motivo pueden introducirse variaciones a criterio del profesor, ya que han de estar integradas en la programación de aula y orientadas al dinamismo y al aprendizaje significativo y activo. Es decir, aunque en nuestra propuesta se concreten unas determinadas canciones y palabras a trabajar, la misma tarea se puede llevar a

cabo con otras palabras y canciones. Aquí es donde interviene la incitativa del docente, que valorará la conveniencia de adaptar el programa a sus alumnos y al momento en el que se encuentren, teniendo en cuenta su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se entrenará a los niños utilizando la técnica del modelado. Aunque no se requiere que el profesor tenga conocimiento sobre CF, ya que las actividades son muy sencillas, sí es importante que sepa canciones y las cante para enseñárselas a sus alumnos y que puedan así jugar con ellas.

Por otro lado se utilizará la técnica de aproximaciones sucesivas con apoyo, es decir, con ayuda del docente o de otros compañeros los niños irán aprendiendo cómo hay que hacer cada tarea. Por tanto tomaremos como referencia la Zona de desarrollo Proximal que definió Vigotsky, es decir, lo que un alumno puede llegar a hacer con apoyo de un guía más experto. Este punto de colaboración y ayuda es fundamental, ya que no sólo estamos enseñando contenidos, también valores de compañerismo, respeto y solidaridad.

Para motivar a los alumnos y animarles a que trabajen hasta conseguir su objetivo se utilizará el refuerzo verbal. Es fundamental mostrar una actitud optimista y positiva y destacar las destrezas y capacidades de todos los alumnos, sin culparles ni enjuiciarles si no consiguen hacer bien la tarea. Simplemente hay que seguir animándoles y dándoles apoyo para que lo logren. Más allá de una mera pose, esto ha de ser la actitud y el convencimiento de fondo del docente, ya que los valores y expectativas sobre los discentes se pueden transmitir con cualquier gesto y no hay que subestimar su trascendencia.

Las actividades deben ser agradables y divertidas, siendo labor del profesor exagerar los sonidos para captar la atención, de forma que los niños atenderán a las indicaciones del docente, implicándose activamente en esta dinámica de juegos.

El profesor siempre estará acompañado por la música, que será una constante en todas las actividades, en ocasiones jugaremos con ella y otras veces nos acompañará mientras trabajamos a un volumen más bajo. Todo ello está motivado porque las canciones forman parte de la vida del aula, divierten y animan a los niños, les gustan y, además, con ellas se aprenden multitud de contenidos y se trabajan diferentes áreas de desarrollo, como la expresividad o la memoria. Así en el día a día del aula existen varios momentos en los que la canción es la protagonista, por ejemplo cuando se va a iniciar una actividad. Y, desde luego, el entrenamiento en CF ha de comenzar siempre con una canción que nos ayudará a recordar lo que hemos aprendido y a situarnos en esta nueva

experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Podemos utilizar canciones que los niños ya conocen para iniciar el entrenamiento. Estas deberán ser de ritmo simple y lo suficientemente lentas como para percibir las pausas entre las palabras. Por otro lado, hay que tener en cuenta que es posible adaptar la complejidad y la rapidez de las canciones a las características de los niños. Incluso podemos seleccionar solo algunos fragmentos para nuestro trabajo, los que veamos más apropiados en cada momento, por ejemplo, el estribillo.

Las actividades se detallan de forma más pormenorizada en el Anexo 1, aunque en la Tabla 1 presentamos un resumen de todas ellas.

Tabla 1: Actividades de la propuesta de intervención.

Actividad	Objetivo	Justificación	Descripción
La música de las palabras.	Realizar segmentación léxica.	Desarrollo de la conciencia léxica.	Cantar haciendo sonar el boomswaker en cada palabra.
Bailamos con las palabras.	Utilizar segmentación léxica.		Cantar acompañando cada palabra de percusión.
Cantamos Ran Rober Ran	Aislar sílabas	Desarrollo de la conciencia silábica.	Cantar uniendo cada sílaba con la pequeña percusión.
Contando pedacitos.	Aislar sílabas y recontarlas.		Contar las sílabas de algunas palabras y clasificarlas según este criterio.
Adivinamos palabras.	Recomponer palabras.		Ensamblar sílabas oralmente produciendo palabras.
Recordamos palabras.	Aislar sílabas.		Generar palabras a partir de una sílaba.
Exploramos las palabras.	Reconocer semejanzas y diferencias fonológicas.		Buscar palabras que cuentan con cierta sílaba en su mitad, inicio o final.
El buzón de Triki.			Detectar que tienen una sílaba concreta.
Cómo riman las canciones.	Descubrir la rima.		Cantar una canción y reconocer las palabras que riman.
Pintto Pintto.	Adición y omisión de sílabas.	Desarrollo de la conciencia silábica.	Cantamos canciones eliminando y sumando sonidos silábicos.
Fichas que riman.	Reconocer la rima.		Seleccionamos palabras que riman y las agrupamos.
Rimamos.			Proponemos palabras que riman oralmente en grupo.

Actividad	Objetivo	Justificación	Descripción
El tren de las palabras.	Comparar Sílabas.	Desarrollo de la conciencia silábica.	Encadenamos palabras oralmente en grupo, proponiendo una palabra que comience por la última sílaba de la anterior.
Dominó de sonidos.	Contrastar sílabas.		Dominó con dibujos que representan palabras que hay que encadenar.
Veo-veo.	Aislar sílabas.		Proponer palabras que comienzan por una sílaba determinada.
Reloj de sílabas.	Desligar sílabas.		Proponer palabras que comienzan por una sílaba determinada.
Nos unimos.	Unión y suma de sílabas.		Ensamblamos las sílabas que porta cada alumno.
Romper la cadena.	Omisión de sílabas.		Modificamos las palabras generadas anteriormente.
Dados.	Ligar y suprimir sílabas.		Tiramos los dados y generamos palabras al azar.
Cantamos.	Identificación de fonemas.	Desarrollo de la conciencia fonológica.	Cantar despacio acompañando cada sonido fonémico de movimiento o percusión.
Buzones y carteles.	Separar fonemas.		Selección de palabras que comienzan, terminan o en su mitad tienen un sonido determinado.
Contando.	Desunir y contabilizar fonemas.		Agrupar palabras en función del número de fonemas.
Conocemos las letras.	Añadir y quitar fonemas.		A partir de ciertos fonemas una marioneta propone palabras que los niños repiten.
Buscamos el sonido que se cuela.	Identificar fonemas		Una marioneta cantará una canción muy despacio añadiendo o quitando sonidos fonémicos que los niños tendrán que detectar.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

El objetivo de este trabajo ha sido construir una propuesta novedosa de entrenamiento del CF, adecuadamente fundamentada en las conclusiones de las investigaciones más relevantes al respecto. Pero no sólo eso, además, pretendemos ir más allá, dándole un toque más actual y atractivo al unirla con la educación musical y psicomotriz. Y podemos decir, en este sentido, que hemos logrado lo que nos planteábamos inicialmente.

Sin embargo, nada de esto tendría sentido si no hubiésemos justificado convenientemente la necesidad de cultivar el CF desde la etapa de Educación Infantil

para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura.

En este momento podemos citar a uno de los últimos autores a nivel internacional que ha revisado el proceso de adquisición del CF y su importancia para el aprendizaje de la lectoescritura. Este es Guillón (2004), que llega a las mismas conclusiones a las que llegaron Fox y Routh (1975, 1976) o Liberman y Liberman (1992). Todos ellos describieron la importancia de que el niño tome conciencia de que el habla se puede dividir en sonidos más pequeños y que a cada uno de esos sonidos le corresponde una letra. Esto es lo que hoy conocemos como principio alfabético. Vemos pues que, para llegar a esto, se hace necesario trabajar con el lenguaje, cosa que en nuestra propuesta haremos utilizando las canciones.

Llegados a este punto podemos afirmar que hemos logrado nuestros objetivos, ya que hemos revisado documentación y bibliografía significativa, actual y rigurosa que nos ha servido para construir las veinticuatro actividades que conforman el proyecto de entrenamiento en CF que une la música y el movimiento a los contenidos que proponen los autores como Jiménez y Ortiz (1995) o Byrne y Fielding- Barnsley (1991).

Nuestra pretensión era llamar la atención sobre el interés de cultivar el CF en alumnos de 5 años. Investigadores como Pérez y González (2004) o Ramos (2008) ya justificaron con sus investigaciones, realizadas dentro de nuestras fronteras, la conveniencia de trabajar el CF como prerrequisito para la lectoescritura. A lo largo de estas páginas se ha intentado examinar y consensuar las conclusiones de varios autores que han investigado en este campo para unificar sus criterios y crear una nueva fórmula de entrenamiento sencilla, útil y, sobre todo, eficaz para aplicar en el último curso de la Educación Infantil. Para ello hemos examinado los estudios de Domínguez (1992, 1994), de Pérez y González (2004), de Ferrero y Goikoetxea (2007) y de Ramos (2008). Hemos descubierto que, en diferentes países y en distintos momentos, se ha investigado el efecto del entrenamiento en CF en alumnos de Educación Infantil y los resultados siempre han puesto de manifiesto que este es un aprendizaje necesario y positivo para preparar a los niños a la hora de instruirse en lectura y escritura, ya que facilita sensiblemente la adquisición de estas habilidades tan necesarias en el periodo escolar y en la vida. Este es concretamente el mismo efecto que esperamos conseguir con esta propuesta de intervención.

Con este fin hemos elaborado un nuevo programa que pretende ampliar y mejorar los anteriores, ya que, además de tener en cuenta los aspectos más brillantes de cada uno,

hace uso de la música y la expresión corporal para ser más motivador y atractivo. Consideramos que la aportación más novedosa e importante de este proyecto de intervención o entrenamiento es que está diseñado desde una perspectiva lúdica, es decir, para enseñar a través del juego. Y para enseñar algo esencial y básico para todo el periodo educativo, el fundamento del aprendizaje de la lectoescritura.

Más allá de este matiz, es una forma de intervención que pretende engranarse con cualquier planificación de aula, porque trabaja con elementos tan sencillos y naturales que pueden darse en todas las Escuelas Infantiles, hablamos de las canciones infantiles. Por tanto, no supone una ruptura con el ritmo natural de las clases y esto hace que sea más sencillo de implementar y más fácil de asimilar por parte del alumnado.

Un nuevo aspecto diferente al de otras formas de entrenamiento es que hace uso de la música, la pequeña percusión, el movimiento y la percusión corporal y esto refuerza ese carácter lúdico que hemos mencionado. Además, se plantea desde la perspectiva global del alumno, es decir, cultivando al mismo tiempo el área motriz, la cognitiva o la expresividad. O dicho de otro modo, y haciendo referencia a los diferentes tipos de inteligencia, podemos afirmar que estimularemos la inteligencia verbal o lingüística, musical, corporal-cinestésica y lógica. Aparte de esto, estaremos sentando las bases para el desarrollo de la inteligencia deductiva e inductiva, que es la que funciona en procesos de comprensión lectora y relación de ideas.

Resumiendo, los aspectos más relevantes y novedosos de este planteamiento son una metodología lúdica, sencilla y planteada desde una visión holística del alumno, además de estar planificada para desarrollarse en euskera, idioma de uso prioritario en las Haur Eskolak (Escuelas Infantiles) de la Comunidad Autónoma Vasca. Se hace necesario remarcar este punto, porque hace años que venimos asistiendo a un esfuerzo colectivo por recuperar el uso de este idioma en las calles de esta comunidad. Y este proyecto se suma a esa iniciativa, ya que la lengua es cultura y la cultura de cualquier pueblo ha de ser protegida para que siga viva y sea punto de unión para todos.

La principal conclusión derivada de estas cuestiones es que los futuros profesores de Educación Infantil podremos intervenir para mejorar el CF realizando actividades familiares con unos objetivos profundos y serios, puesto que al lograrlo estaremos previniendo dificultades de aprendizaje, allanado el terreno para que nuestros alumnos desarrollen fácilmente esa inteligencia deductiva e inductiva que hemos mencionado. Ya hemos hablado de la importancia de comprender textos para lograr unos buenos resultados escolares desde la Educación Primaria hasta la Universitaria, y es en este

punto donde el entrenamiento en CF cobra sentido, ya que promueve la adquisición de esas habilidades de lectoescritura.

Esta conclusión está estrechamente conectada con el objetivo general de nuestro proyecto, que es mejorar el nivel de CF de los alumnos del último curso de Educación Infantil mediante un programa de entrenamiento. Confiamos en lograr este fin una vez que la propuesta planteada pueda implementarse. Por tanto, esto último, su puesta en práctica, al no haber podido llevarse a cabo, queda pospuesto para los próximos años.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.

Si reflexionamos sobre las limitaciones de nuestro trabajo observamos que la principal deficiencia en esta propuesta es que no ha sido aplicada. El siguiente paso, que podrá llevarse a cabo en un futuro será ponerla en práctica y evaluar su eficacia, para introducir posteriormente modificaciones que la puedan mejorar. Y todo ello sin perder de vista la misma motivación que impulsó a elaborar este proyecto: prevenir dificultades y potenciar posibilidades, ayudar, en definitiva, a que los niños aprendan sintiéndose felices y confiando en su valía personal.

Por consiguiente, la tarea de aplicar la propuesta de intervención queda aplazada para más adelante. Entonces habrá que reunir una muestra representativa de alumnos, al menos 200 de diferentes Haur Eskolak de distintos pueblos de la Comunidad Autónoma Vasca, para que sus características sean variadas, especialmente en lo que a la lengua materna respecta.

Antes de la puesta en marcha de la investigación se recomienda medir y controlar variables como inteligencia en los alumnos o nivel académico de los progenitores, para que no interfieran en los resultados. El motivo es que la cantidad de lectura en el hogar y el coeficiente intelectual de los niños pueden afectar positivamente a la adquisición de la lectoescritura y al dominio del CF.

Para desarrollar este punto contaremos con la participación del departamento de orientación de cada centro o de los Berritzegunes (centros de apoyo a la investigación e innovación educativa de zona). Su labor es fundamental, ya que es necesario llevar un control de las variables mencionadas para que los resultados no se vean afectados. La prueba de inteligencia WPPSI-III (Wechsler, 2002) es la más adecuada para utilizar en este caso, puesto que en 2008 ha sido renovada y aplicada a una amplia muestra en alumnos de todas las comunidades españolas, por tanto es muy fiable. Este test, que se

aplica mediante una batería de pruebas, ofrece datos sobre Cociente Intelectual Verbal, Manipulativo y Total, además de incluir un índice de lenguaje general y otro de velocidad de procesamiento. Se puede aplicar desde los dos años y medio hasta los 7 años y tres meses, por tanto, utilizaremos la batería preparada para el rango de edad que va desde los 4 a los 5 años.

Además, para que los alumnos puedan participar en este estudio los padres o tutores deberán dar su consentimiento informado. En ese momento se les puede pedir que señalen en un pequeño cuestionario de opción múltiple cuál es su nivel académico, ya que es un dato que nos interesa conocer.

También se aplicará la “Prueba de Segmentación Lingüística” (PSL; Jiménez y Ortiz, 1995) o la “Prueba de Evaluación de la Conciencia Intrasilábica” (PCI; Ortiz y Jiménez, 1995), con las que realizaremos un pretest para medir CF.

Después de la evaluación inicial se dividirá a los alumnos en grupo control y experimental de forma aleatoria. Con el primero se recomienda hacer un programa de entrenamiento en categorías semánticas, como el de Domínguez (1994) u otro similar, y con el segundo es con el que se aplicará el programa elaborado en este trabajo. Transcurrido el curso escolar durante el que aplicaremos esta propuesta volveremos a medir CF con el PSL o el PCI en los dos grupos. De este modo comprobaremos la eficacia del programa.

Para comprobar hasta qué punto puede ser efectiva esta intervención también proponemos hacer un estudio longitudinal, realizando un seguimiento de los alumnos entrenados durante los tres primeros cursos de Educación Primaria, con la adaptación de la “Evaluación de los Procesos Lectores de los niños en Educación Primaria (PROLEC) de Cuetos, Rodríguez y Ruano (2004). Concretamente nos interesa la versión “Lehen Hezkuntzako haurren Irakurtzizeko prozesuen evaluazioa” (PROLEC-euskara), realizada por Goikoetxea, Muniozguren y Calero (2000). De esta forma mediremos la eficacia inmediata y los efectos beneficiosos a largo plazo en lectura y escritura y determinaremos la validez del programa para lograr los objetivos planteados.

Todas estas ideas serán, en resumen, las propuestas de mejora para futuras investigaciones. Somos conscientes de que este trabajo tiene ciertas limitaciones o deficiencias, principalmente el no haberlo podido llevar a cabo. Pero es un Trabajo Fin

de Grado que se desarrolla en un tiempo limitado y no hemos tenido posibilidad de acceder a centros educativos. Por estos motivos, más adelante, con todas estas ideas que aquí se exponen pretendemos suplir las mencionadas deficiencias.

Concluimos recomendando que se otorgue al CF la importancia que merece en la formación de los futuros profesores de Educación Infantil, ya que si comprendemos los procesos por los que se adquieren los conocimientos en lectoescritura podremos intervenir para mejorarlos, con lo que esto conlleva en los siguientes años de escolaridad. Por tanto, confiamos en que el entrenamiento sistemático en CF pase de ser algo exclusivo de programas de apoyo a niños con dificultades a algo natural y normalizado en las aulas de Educación Infantil

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MA MIT Press.
- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J. I., Menacho, I. y Alcalde, C. (2011). Inhibitory processes, working memory, phonological awareness, naming speed, and early arithmetic achievement. *Spanish Journal of Psychology*, 14, 2, 580-588.
- Blanco, M.R. (2008). *Effects of the implementation of the PECONFO phonological awareness training in the learning of Reading in children of 2º grade*. Facultad de ciencias de la Educación de la Universidad Emilio Valdizán. Perú: Huánuco.
- Bowey, J.A. (2002). Reflections on onset-rime and phoneme sensitivity as predictors of beginning word reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 29-40.
- Bradley, L., y Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read- a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño (Child's talk)*. Barcelona: Paidós.
- Bryant, P. y Bradley, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza.
- Bryant, P.E. y Goswami, U. (1986). Strengths and weakness of the reading level design: A comment on Backman, Mamen, and Ferguson. *Psychological Bulletin*, 100, 101-103.
- Bus, A.G. y Van Ijzendoorn, M.H. (1999). Phonological awareness and early Reading. A meta analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414.
- Byrne, B. y Fielding-Barnsley, R. (1990). Acquiring the alphabetic principle: A case of teaching recognition to phoneme. *Journal of Educational Psychology*, 82, 805-812.
- Byrne, B. y Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83, 451-455.
- Byrne, B., y Fielding-Barnsley, R. (1993). Global similarity effects in pre-school children. *Reading and Writing: An interdisciplinary journal*, 5, 315-324.
- Byrne, B. y Fielding-Barnsley, R. (1995) Evaluation of a program to teach phonemic awareness to Young children. A 2- and 3- year and follow up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87, 488-503.

- Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., y Ashley, L. (2000). Effects of preschool phoneme identity after six years: Outcome level distinguished from rate of response. *Journal of Educational Psychology*, 92, 659-667.
- Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., Ashley, L., y Larsen, K.P. (1997). Assessing the child's and the environment's contribution to reading acquisition, what we know and what we don't know. *Journal of Educational Psychology*, 96, 478-512.
- Calderón, G. Carrillo, P. y Rodríguez, L. (2006). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábica: un estudio con niños preescolares. *Límite*, 1, 13. 11-81.
- Calero, A. Pérez, R., Maldonado, A. y Sebastián, M.E. (1991) *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación Infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Carrillo, M.S. y Sánchez, J. (1991). Segmentación fonológica-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *CL&E*, 9, 109-116.
- Casillas, A. y Goikoetxea, E. (2007). Sílabas, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura tempranas. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 2, 245-259.
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I.Y., Katz, L. y Tola, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1-16.
- Cuadro, A. y Trías, D. (2008). Desarrollo de la Conciencia Fonética: evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina Neuropsicología*, 11, 1-8.
- Cuetos, F., Rodríguez B. y Ruano, E. (2004). *Evaluación de los Procesos Lectores de los niños en Educación Primaria (PROLEC)*. Madrid: TEA.
- Decreto 12/2009, de 20 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y se implantan estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- Decreto 462/2009, de 21 de julio, por el que se establece el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil.
- Defior, S. (1991). *Influencia de la codificación fonológica en el aprendizaje de la lectoescritura*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Defior, S. (1993). Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiencias de lenguaje. *CL&E*, 17, 3-13.
- Defior, S. (1994). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 91-113.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 333-346.
- Defior, S. y Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing

- acquisition. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.
- Domínguez, A. B. (1992). *La enseñanza de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Programas para la educación infantil*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Domínguez, A. B. (1994). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Estudios de Psicología*, 51, 59-70.
- Domínguez, A. B. y Clemente, M. (1993). Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico. *Comunicación, Lenguaje y educación*, 19-20, 171-181.
- Ellis, N.C., & Large, B. (1987). The development of reading: As you seek so shall you find. *British Journal of Developmental Psychology*, 78, 1-28.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT) (2005). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Real Patronato sobre discapacidad.
- Ferrero, M. y Goikoetxea, E. (2007). Entrenamiento en conocimiento fonológico en lengua euskera: estudio de caso único. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27, 4, 198-203.
- Flavell (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F.E. Weinert y R.H. Kluwe (eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Fox, B. y Routh, D. (1975). Analysing spoken language into words, syllables y phonemes: a developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342.
- Fox, B. y Routh, D. (1976). Phonemic analysis an synthesis as word attack skills. *Journal of Educational Psychology*, 68, 70-74.
- Fox, B., y Routh, D. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills: Revisited. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1059-1064.
- Gillon, G. (2004). *Phonological awareness: from research to practice*. New York: Guilford Press.
- Goikoetxea, E. (2005). Levels of phonological awareness in preliterate and literate Spanish-speaking children. *Reading & Writing. An Interdisciplinary Journal*. 18, 51-79.
- Goikoetxea, E., Muniozguren, S. y Calero, B. (2000). Lehen Hezkuntzako haurren Irakurtzizeko prozesuen evaluazioa. PROLEC-euskara. Madrid: TEA.
- González, M.J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 97-107.
- González, M.J., Marín, I., Delgado, M. (2011). Intervención temprana de la

- lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43, 1, 0120-0534.
- González, M.J. y Pérez M.D. (2004) Desarrollo del conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 24, 1, 2-15.
- Goswami, U. y Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Herrera, L., y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niñosprelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhe*, 14, 81-95.
- Hulme, C., Snowling, M., Caravolas, M. y Carroll, J. (2005). Phonological Skills Are (Probably) One Cause of Success in Learning to Read: A Comment on Castles and Coltheart *Scientific Studies of Reading*, 9, 4, 351-365.
- Jiménez, J.E. (1992). Metaconocimiento fonológico: Estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 49-66.
- Jiménez, J.E., Gregg, N., y Díaz, A. (2004). Evaluación de habilidades fonológicas y ortográficas en adolescentes con dislexia y adolescentes buenos lectores. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 63-84.
- Jiménez, J.E. y Ortiz, M.R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J.E. y Ortiz, M.R. (1995). Prueba de Segmentación Lingüística. Madrid: Síntesis.
- Juaristi, P. (2006). *Informe Socioeconómico de la C.A. de Euskadi 2006*.. Recuperado el 20 de mayo de 2012. http://www.eustat.es/elementos/ele0004000/ti_Informe_Socioeconomico_d_e_la_CA_de_Euskadi_2006_Euskara/info0004078_c.pdf.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006.
- Liberman, I.Y. y Liberman, A.M. (1992). Whole language versus code emphasis: underlying assumptions and their implications for reading instruction. In PB Goug, L. C. Ehri y Treiamn (Eds), *Read adquisition* (pp. 343-366). Hilssdale NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- Liberman, I.Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., y Carter, B. (1974). Explicit syllable and phonemesegmentation in the young child. *Journal of Experi-mental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Lundberg, I., Frost, O.P. y Petersen, J. (1988). Effects of an extensive program for

- stimulating phonological awareness in preschool children *Reading Research Quarterly*, XXIII, 263-284.
- Márquez, J., y De la Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, 34, 357-370.
- Morais, J. (1991). Constraints on the Development of Phonemic Awareness. En S. Brady y D. Shankweiler (eds.). *Phonological Processes in Literacy*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-443.
- Morais, J., Cary, L., Alegría, J., y Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously. *Cognition*, 7, 323-333.
- Ortiz, M.R. (1994). *Conciencia fonológica y conciencia del lenguaje escrito en el aprendizaje de la lectura*. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- Ortiz, M.R. y Jiménez, J. E. (1995). *Prueba de Evaluación de la Conciencia Intrasilábica*. Madrid: Síntesis.
- Pérez, M.D. y González, M. J. (2004). Desarrollo del conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea. *Revista de Logopedia, foniatría y audiolología*, 24,1, 2-15.
- Pérez, M.A. & Navalón, C. (2003). Normas españolas de 290 nuevos dibujos: acuerdo en la denominación, concordancia de la imagen, familiaridad, complejidad visual y variabilidad de la imagen. *Psicología*, 24, 215-241.
- Ramos, J.L. (2002). *Precisiones sobre la influencia del conocimiento fonológico en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura.
- Ramos, J.L. (2008). *Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescriptor en la Educación Infantil*. Facultad de Educación, Universidad de Extremadura.
- Real Decreto 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil.
- Signorini, A. y Borzone de Manrique, A. M. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria*, 20 (1), 0325-8203.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-406.
- Treiman, R. (1990). *Phonological Awareness and its roles in learning to read and spell*. In D.J. Sawye & B.J. Fox (Eds.) *Phonological Awareness in reading*.

- The evolution of current perspective. (159-189) New York: Springer-Verlag.
- Treiman, R., & Zukowsky, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S.A. Brady & D.P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman*. (pp. 67-83). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vargas, A. y Villamil, W. (2008). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos *Pensamiento Psicológico*, 3 (9), 163-174.
- Velarde, E. (2008). *Elaboración y aplicación de un Programa Metafonológico en niños de 8 a 10 años de 3er. Y 4to. Grado de primaria del Cercado del Callao*. Tesis Doctoral en Educación. Lima: UNMSM.
- Vellutino, I. (1979). *Dyslexia. Theory and Research*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Wagner, R. y Torgesen, J. (1987). The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills. *Psychological Bulletin*. 85, 83-103.
- Wagner, R. K., Torgeson, J.K. y Rashotte, C.A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Yopp H.K., y Yopp, R.H. (2002). *Oo-pples and boo-noo-noos: Songs and activities for phonemic awareness*. Harcourt School Publishers: Orlando.

BIBLIOGRAFÍA ADICIONAL

- Blachman, B. (1997). *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bradley, L., y Bryant, P. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*, IARLD. Monographs series. 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.M., Villalón, E. y Orellana E. (2001). Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primer año básico. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 149-160.
- Bravo, L.M. Villalón, E. y Orellana, E. (2000). Nivel de desarrollo fonológico y lectura emergente en niños de escuelas municipales. *Boletín de Investigación Educativa*, 15, 15-23.
- Caravolas, M., Hulme, C. & Snowling, M.J. (2001). The foundations of spelling ability:

- evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of memory and language*, 45, 751-774.
- Carrillo, A. y Carrera, C. (1993). *Programa de habilidades metafonológicas. Actividades de reparación para la lectura*. Madrid: CEPE.
- Defior, S. (1996). Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Aljibe: Málaga.
- Dodd, B., & Gillon, G. (2001). Exploring the relationship between phonological awareness, speech impairment and literacy. *Advances in Speech Language Pathology*, 3(2), 139-147.
- Domínguez, A.B. (1994). Cómo prevenir algunas de las dificultades del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Enseñanza: anuario Interuniversitario de Didáctica*, 12, 167-179.
- Gillon, G.T., & Schwarz, I.E. (1999). *Resourcing speech and language needs in Special Education: Database and best practice validation*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Lonigan, C.J., Burgess, S.R., & Anthony, J.L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.
- Miranda, A., Vidal-Abarca, E. y Soriano, M. (2000). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Ramos, J.L. (2000). Entrenamiento en tareas de conocimiento fonológico y su influencia en la adquisición inicial de la lectura y la escritura. *Ciencia Psicológica*, 7, 64-82.
- Ramos, J.L. (2004). *Investigación. Influencia causal del conocimiento fonológico en el aprendizaje inicial de la lectoescritura*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Rueda, M. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.
- Rubio, J. (1994). *Desarrollo del lenguaje oral. Ejercicios prácticos para mejorar la competencia lingüística. Materiales de apoyo a la tutoría*. Córdoba: Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Córdoba.
- Rvachew, S. (2006). Longitudinal Predictors of Implicit Phonological Awareness Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 165-176.
- Rvachew, S., & Grawburg, M. (2006). Correlates of phonological awareness in preschoolers with speech-sound disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 74-87.
- Share, D.L. (1995). Phonological recording and self-teaching: sine qua non of Reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.

Snowling, M.J., y Hulme, C. (2005). *The science of reading: A handbook*. Blackwell
MA:Malden.

ANEXO 1. ACTIVIDADES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

A continuación presentamos las 24 actividades que conforman el programa, elaboradas específicamente para este trabajo. En cada una de ellas se explicará el espacio donde ponerla en práctica, los materiales a utilizar y un resumen de su desarrollo. Es vital seguir el orden establecido para ir dotando de mayor complejidad a la intervención. Comenzaremos trabajando el desarrollo de la conciencia léxica, seguiremos profundizando en la conciencia silábica y finalizaremos tratando la conciencia fonológica.

Como hemos explicado anteriormente utilizaremos canciones para realizar el entrenamiento. Algunas melodías que se trabajan en la Haur Eskola y que encajan con los objetivos del programa son: Jon Braun, Ran Rober Ran, Pintto Pintto, Pingui, Sorgina Pirulina, Riki riki y Txiki, txiki, txikia. Las versiones de Txakolo, Pirritz eta Porrotz e Imanol Urbieto son muy adecuadas para nuestros fines, ya que ellos añaden a la música imágenes y la transcripción de los versos simulando un Karaoke, facilitando aún más la tarea de identificar palabras.

1. Temporalización

El programa se aplicará en 30 sesiones aproximadamente, distribuidas dos días a la semana durante el último curso de Educación Infantil.

Se realizarán sesiones de 20 minutos, preferiblemente durante las primeras horas de la mañana. Para ello tendremos en cuenta que la última hora de entrada son las 9,30 en las Haur Eskolak (Escuelas Infantiles) de la Comunidad Autónoma Vasca.

2. Actividades

1. La música de las palabras.

- Objetivo: aprender a dividir el habla en palabras, es decir, comprender la segmentación léxica.
- Uso del espacio: niños en corro con la profesora enfrente.
- Recursos materiales: televisión y vídeo u ordenador con conexión a Internet para utilizar Youtube, un boomwhacher y una campana afinada por alumno, además de varios xilófonos u otros instrumentos de pequeña percusión.

- Desarrollo: Aprenderemos a dividir frases en palabras utilizando la música. Para ello comenzaremos usando los boomwhackers y, posteriormente, se valorará la conveniencia de introducir otros instrumentos como las campanas afinadas y los xilófonos.

La actividad comienza aprendiendo una canción, siendo la profesora quien decidirá si realiza modelado, usa un vídeo-karaoke, o utiliza ambas opciones.

El recurso del karaoke es muy visual e intuitivo y ayuda a apreciar el hecho de que a cada palabra que pronunciamos le corresponde una transcripción diferente. Es facilitador que esa transcripción vaya variando de color cuando se pronuncia.

Durante la actividad todos podrán cantar haciendo sonar el boomwhacker cada vez que escuchemos una palabra y también aprenderán observando el vídeo o a la profesora.



Ilustración 1. Niña con boomwhacker.



Ilustración 2. Campanas afinadas.



Ilustración 3. Instrumentos de pequeña percusión.

2. Bailamos con las palabras.

- Objetivo: identificar cada palabra para afianzar la habilidad de segmentación léxica.
- Uso del espacio: niños en corro con la profesora enfrente
- Recursos materiales: televisión y vídeo u ordenador con conexión a Internet para utilizar Youtube.
- Desarrollo: seguiremos aprendiendo a dividir frases en palabras, pero ahora acompañaremos las palabras de la canción que hemos aprendido con la percusión corporal o realizando desplazamientos, es decir, dando saltos o pasos, o realizando movimientos corporales. De este modo, cada palabra será acompañada por un gesto, movimiento o sonido hecho con nuestro cuerpo. Recordemos que la percusión corporal consiste en golpear el propio cuerpo o el

de otra persona desarrollando movimientos como aplaudir, usar la boca para hacer sonidos variados, chasquear los dedos, utilizar el pecho, pies, dedos, muslos y cualquier otra parte del cuerpo.

Por ejemplo, en la canción de Jon Braun cada palabra puede acompañarse del gesto de saludo indio, es decir levantar un brazo y colocar la mano a la altura de la cara.



Ilustración 4. Gesto indio.

3. Cantamos Ran Rober Ran.

- Objetivo: aprender a identificar sílabas.
- Uso del espacio: niños en corro con la profesora enfrente
- Recursos materiales: televisión y vídeo u ordenador con conexión a Internet para utilizar Youtube.
- Desarrollo: podemos seleccionar alguna parte de las canciones mencionadas y utilizar la misma técnica explicada anteriormente para identificar cada sílaba (acompañarlo con pequeña percusión, percusión corporal o movimiento).

Una canción que encaja con esta actividad es la de Ran Rober Ran, por la sencillez de su letra. Podemos comenzar con ella y después utilizar con otra más compleja.

De hecho esto nos puede servir para trabajar la vocalización y la articulación, ya que si la canción es rápida jugaremos a cantarla más despacio para facilitar la tarea de detectar cada sílaba. La canción de Pintto Pintto, más concretamente su estribillo, es adecuado para este paso. Después de trabajar esta frase tomaremos el estribillo de Sorgina Pirulina que ya cuenta con palabras de más sílabas.

4. Contando pedacitos.

- Objetivo: aprender a aislar sílabas y posteriormente recontar las sílabas de las palabras dadas y clasificarlas.
- Uso del espacio: niños sentados en su espacio de trabajo grupal.
- Recursos materiales: televisión y vídeo u ordenador con conexión a Internet para utilizar Youtube, 48 fichas plastificadas con dibujos o imágenes de las palabras que aparecen en las canciones por una cara y por la otra esa palabra escrita, 12 cajas para clasificar esas fichas.

Las palabras propuestas son: bat (uno), bi (dos), ur (agua), txori (pájaro), indio (indio), sorgina (bruja), txakura (perro), bufanda (bufanda), txano (gorro), kapela (sombrero), erratza (escoba), esponja (esponja), maite (amor, amar), txilbor (ombligo), titi (teta), sabela (barriga), ipurdia (culo), oina (pie), eskua (mano) begi (ojo), belarri (oreja), ahoa (boca) zudurra (nariz), burua (cabeza), bihotza (corazón).

Son 25 palabras tomadas de las canciones que hemos señalado anteriormente y con las que podemos trabajar en todas las sesiones.

- Desarrollo: La profesora divide la clase en grupos de tres o cuatro niños y reparte unas 12 fichas a cada grupo además de tres cajitas.

Les explicará la tarea que consiste en contar las sílabas de cada palabra y clasificarlas por grupos, introduciendo en cada cajita las fichas en función de su número de sílabas.

Comenzaremos utilizando dibujos y, más tarde, esas palabras escritas plastificadas, ya que es positivo que vayan viendo cómo cada palabra tiene una representación gráfica distinta.

También es interesante que vean la diferencia entre palabras que tienen un significado por sí mismas, como “sorgina” (bruja) o “txakurra” (perro), y las que no lo tienen por ser nexos (preposiciones, conjunciones, etc.).



Ilustración 5. Sorgina.



Ilustración 6. Txakurra.



Ilustración 7. Ejemplo de la actividad propuesta.

Vemos en este ejemplo que podemos realizar esta tarea utilizando imágenes que

pegamos con velcro en una ficha. Comprobamos que, a modo de ayuda, en cada línea hay unos círculos amarillos que nos indican cuántas sílabas han de tener las palabras que elijamos.

Una posible modificación de esta actividad sería usar objetos reales que se puedan manipular, en vez de imágenes.

5. Adivinamos palabras.

- Objetivo: trabajar la síntesis silábica.
- Uso del espacio: niños sentados en corro con la profesora enfrente.
- Recursos materiales: marioneta.
- Desarrollo: para esta tarea utilizaremos una marioneta que canta y habla muy especialmente. Esta vez va a decirnos palabras que aparecen en las canciones que conocemos pero sílaba a sílaba, haciendo pausas entre ellas. La tarea de los niños será adivinar a qué palabra se refiere. Por ejemplo dirá: /sor/...../gi/...../na/.



Ilustración 8. Una sencilla marioneta de calcetín.

6. Recordamos palabras.

- Objetivo: aislar sílabas.
- Uso del espacio: niños sentados en corro con la profesora enfrente.

- Recursos materiales: marioneta.
- Desarrollo: seguiremos utilizando la marioneta que, en esta ocasión, sólo pronunciará una sílaba. Será tarea de los alumnos decir palabras o pseudopalabras que comiencen por esa sílaba. Por ejemplo, si ella dice /pi/ los niños podrán proponer palabras como “pirulina”, “piruleta” “Pinotxo”, etc.

7. Exploramos las palabras.

- Objetivo: reconocer semejanzas y diferencias fonológicas.
- Uso del espacio: niños sentados en su espacio de trabajo grupal.
- Recursos materiales:
 - a) fichas plastificadas con dos caras: 1) dibujos o imágenes de las palabras que aparecen en las canciones; 2) palabra escrita.
 - b) otras fichas con palabras significativas, que se hayan trabajado en clase.
- Desarrollo: La profesora divide el aula en cinco grupos de tres o cuatro niños y les explica la actividad, que consiste en reconocer y clasificar palabras que comienzan, terminan o que en su medio tienen un determinado sonido. Por ejemplo, “palabras que comienzan por la sílaba /ma/”, utilizando imágenes y formando grupos.

Podemos rescatar palabras que conocemos de las canciones y otras que también sean significativas para los niños. Recordaremos en este punto que es más fácil identificar el principio que la rima.

Es interesante que los niños colaboren a la hora de preparar las imágenes que pueden ser dibujos o recortes de revistas. Por ejemplo, podrán pintarlas o recortarlas, aunque posteriormente la docente las perfeccione. De este modo conseguiríamos trabajar otras áreas de enseñanza, como la psicomotricidad fina, y, además, desarrollar un aprendizaje más significativo, ya que conocerán y recordarán mucho mejor cada palabra.

8. El buzón de Triki.

- Objetivo: reconocer semejanzas y diferencias fonológicas.

 - Uso del espacio: niños sentados en su espacio de trabajo grupal.

 - Recursos materiales: :
 - a) fichas plastificadas con dos caras: 1) dibujos o imágenes de las palabras que aparecen en las canciones; 2) palabra escrita.
 - b) otras fichas con palabras significativas, que se hayan trabajado en clase.

 - Desarrollo: El docente dividirá el aula en varios grupos a los que repartirá unas doce fichas. Les explicará que deben reconocer y clasificar palabras introduciendo en el buzón palabras que comienzan, terminan o que en su medio tienen un determinado sonido.
Por ejemplo, se les puede decir a los niños que “este monstruo tiene un apetito muy selectivo y hoy sólo quiere comer palabras que comienzan por el sonido /la/”.
- Al igual que la actividad anterior se puede usar también para trabajar conciencia fonológica.



Ilustración 11. Ejemplo de la actividad propuesta.

9. Cómo riman las canciones.

- Objetivo: reconocer la rima de las palabras.
- Uso del espacio: niños sentados en gran grupo.
- Recursos materiales: televisión y vídeo u ordenador con conexión a Internet para utilizar Youtube.
- Desarrollo: cantamos una canción e identificamos las palabras que riman en cada estrofa.

10. Cantamos Pintto Pintto.

- Objetivo: adición y omisión de sílabas.
- Uso del espacio: niños sentados en gran grupo.
- Recursos materiales: televisión y vídeo u ordenador con conexión a Internet para utilizar Youtube.
- Desarrollo: La tarea que proponemos a continuación será más sencilla si comenzamos trabajando con la sílaba final. Se trata de pedir a los niños que canten una determinada canción, pero quitando el sonido final de una de las palabras.

Por ejemplo, en la canción de Pintto Pintto a la hora de decir txakurra omitiremos la sílaba final, diremos “txaku”. Para hacerlo más fácil en ese momento nos llevaremos el dedo a la boca haciendo el gesto de pedir silencio, para recordar.



Ilustración 12. Gesto de silencio.

Podemos ir variando la canción y la palabra que modificaremos, teniendo en cuenta que ha de ser alguna del estribillo que tengan bien aprendida y que se cante lentamente para apreciar el cambio.

El siguiente paso sería la adición de sílaba, para lo cual tomaríamos otras palabras significativas y bien aprendidas de las canciones y jugaríamos con ellas. Por ejemplo, diríamos “si a la palabra “txaku” le añado al final el sonido /rra/ ¿qué resultado obtendría?”.

11. Fichas que riman.

- Objetivo: reconocer la rima de las palabras.
- Uso del espacio: niños sentados en gran grupo.
- Recursos materiales: fichas y objetos de uso cotidiano en la Haur Eskola.
- Desarrollo: Damos a los niños una serie de dibujos u objetos que podemos tomar del aula preparados de antemano para que agrupen aquellos que riman.

12. Rimamos.

- Objetivo: reconocer la rima de las palabras.
- Uso del espacio: niños sentados en gran grupo.

- Recursos materiales: no se requiere nada específico.
- Desarrollo: puestos en corro decimos una palabra y ellos añaden otra palabra o pseudopalabra que termine igual.

13. El tren de palabras.

- Objetivo: comparación de sílabas en palabras.
- Uso del espacio: niños sentados en gran grupo con la docente entre ellos.
- Recursos materiales: no se requiere nada específico.
- Desarrollo: consiste en ir encadenando palabras, es decir, un niño dice una palabra y el siguiente ha de decir una palabra o pseudopalabra que comience por esa misma sílaba. Esta tarea puede ser especialmente atrayente si lo formulamos con los nombres de los niños.

14. Dominó de sonidos.

- Objetivo: aprender a comparar sílabas en palabras.
- Uso del espacio: niños sentados en espacio de trabajo en pequeños grupos.
- Recursos materiales: fichas de dominó de sonidos.
- Desarrollo: el docente les explicará cómo deben fijarse en el último sonido de cada palabra representada y buscar otra ficha cuyo dibujo comience con ese mismo sonido.

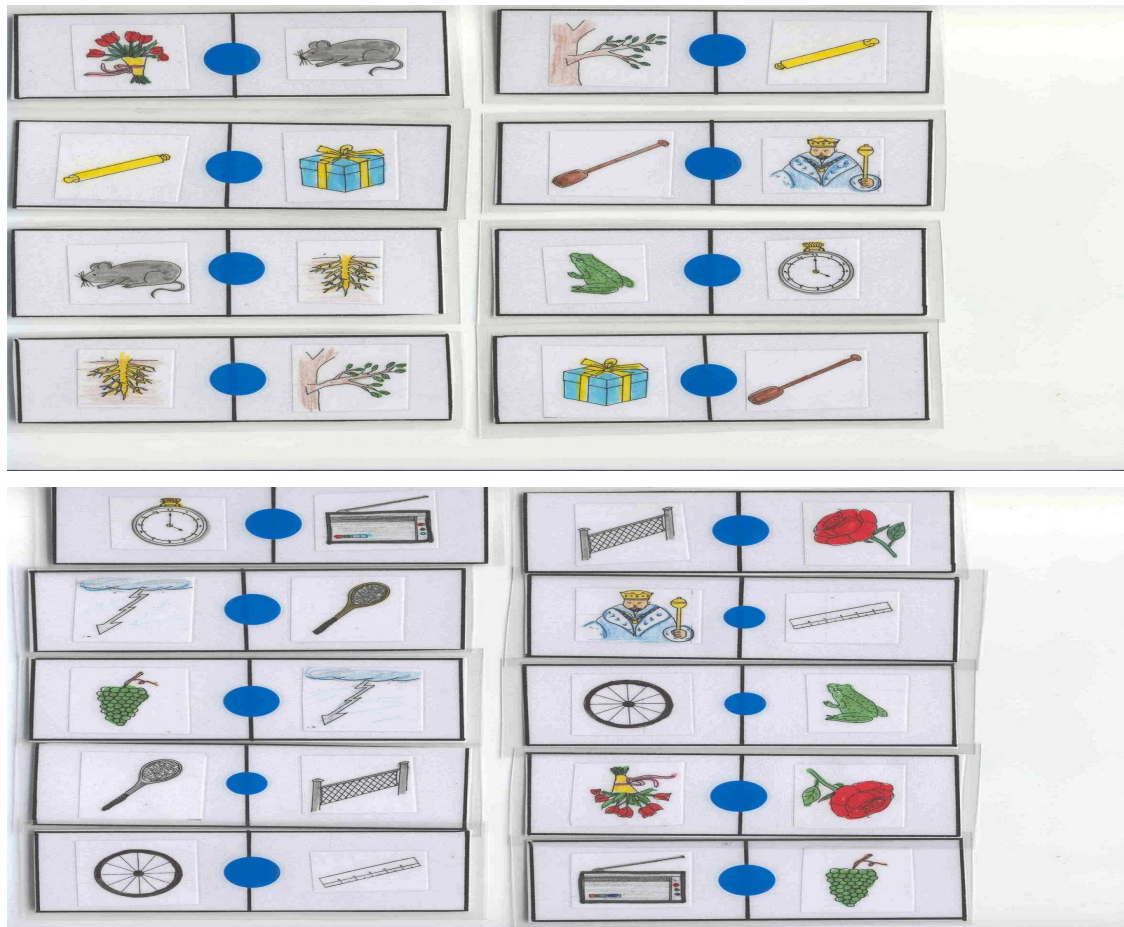


Ilustración 13. Ejemplo de la actividad propuesta.

15. Juego del veo-veo.

- Objetivo: aprender a aislar sílabas en palabras.
- Uso del espacio: niños sentados en gran grupo con la docente entre ellos.
- Recursos materiales: no se requieren.
- Desarrollo: la profesora comienza diciendo que está viendo algo que comienza con una sílaba determinada y los alumnos han de adivinarlo. Posteriormente serán ellos los que propongan una nueva adivinanza.

16. Reloj de sílabas.

- Objetivo: dominar la habilidad de aislar sílabas.
- Uso del espacio: niños sentados en gran grupo con la profesora enfrente.

- Recursos materiales: reloj con sílabas en lugar de números.
- Desarrollo: giramos las agujas y decimos palabras que comiencen o terminen por esa sílaba.

17. Nos unimos.

- Objetivo: comprender y practicar la adición y síntesis de sílabas.
- Uso del espacio: niños sentados en gran grupo con la profesora enfrente.
- Recursos materiales: 40 fichas con sílabas escritas.
- Desarrollo: Dividimos en dos grupos a los niños, cada alumno lleva una sílaba escrita en un papel y ha de recordarla. Se trataría de hacer parejas con el niño de enfrente y formar dos palabras o pseudopalabras jugando con el orden, lo que permite hacer cadenas de tres o cuatro niños. Por otro lado, sería interesante dar a cada alumno la primera sílaba de su nombre, por la significatividad de esta palabra para todos ellos.

18. Romper la cadena.

- Objetivo: trabajar la omisión de sílabas.
- Uso del espacio: niños sentados en gran grupo con la profesora enfrente.
- Recursos materiales: 40 fichas con sílabas escritas.
- Desarrollo: Siguiendo con el juego anterior, podemos ir rompiendo la cadena, es decir, si hay una palabra o pseudopalabra formada por cuatro niños podemos ver qué palabra o pseudopalabra obtenemos si vamos quitando a un niño o indicando que no vamos a decir ese sonido en concreto.

19. Dados.

- Objetivo: dominar la habilidad de omitir y añadir sílabas.
- Uso del espacio: niños sentados en pequeños grupos.

- Recursos materiales: dados elaborados con cartulina con dibujos y sílabas escritas en sus caras.
- Desarrollo: la docente dividirá el aula en parejas y repartirá un dado a cada niño. Explicará que han de articular palabras a partir de las secuencias fonémicas que lean en los dados. Tienen que ir variando el orden y girando los dados para conseguir múltiples combinaciones.



Ilustración 14: Ejemplo de la actividad propuesta.

Podemos plantear distintas actividades. La más sencilla sería tirar un dado y comenzar a decir palabras que empiecen o que terminen por ese sonido que queda en la parte superior del dado. Podemos complicarlo y, utilizando dos o más dados, ir encadenando los sonidos que en ellos aparecen.

20. Cantamos.

- Objetivo: aprender a identificar fonemas.
- Uso del espacio: niños sentados en gran grupo.
- Recursos materiales: televisión con vídeo u ordenador con conexión a Internet e instrumentos de pequeña percusión, uno para cada niño.
- Desarrollo: Juguemos a cantar muy despacio alguna de las canciones seleccionadas y, como en los anteriores apartados, acompañaremos cada sonido fonémico con un instrumento, con la percusión o el movimiento corporal. El docente explicará claramente cómo cada palabra tiene varios sonidos, exagerando la pronunciación de cada fonema.

21. Buzones y carteles.

- Objetivo: aprender a aislar fonemas.
- Uso del espacio: niños sentados en pequeños grupos.
- Recursos materiales: buzones o carteles, como los que se proponen en las imágenes y fichas que representan palabras conocidas.
- Desarrollo: la profesora dividirá la clase en grupos a los que repartirá varias fichas y explicará cómo debemos hacer una selección de palabras que comienzan, terminan o en su mitad tienen un sonido determinado, utilizando el cartel y los buzones. Ellos reflexionarán en grupo para tomar decisiones y un representante de cada grupo se acercará a introducir la ficha en los buzones. La profesora continuará pidiendo que busquen palabras con un sonido determinado y en cada ronda irá variando el representante, para que todos pasen por el buzón.

El orden a seguir consistiría en comenzar aislando sonidos vocálicos y después consonánticos, centrándonos primero en la posición inicial y, posteriormente, en los que se encuentran en posición final y media. Por tanto haremos al menos 3 sesiones:

En grupo, aislar sonidos vocálicos y consonánticos en posición inicial.

En grupo, aislar sonidos vocálicos y consonánticos en posición final.

En grupo, aislar sonidos vocálicos y consonánticos en posición media.

Esta actividad se puede desarrollar de forma individual más adelante.



Ilustración 15. En este buzón introduciremos palabras que contengan el sonido /o/: que comiencen por él, que terminen por él o que simplemente lo tengan.

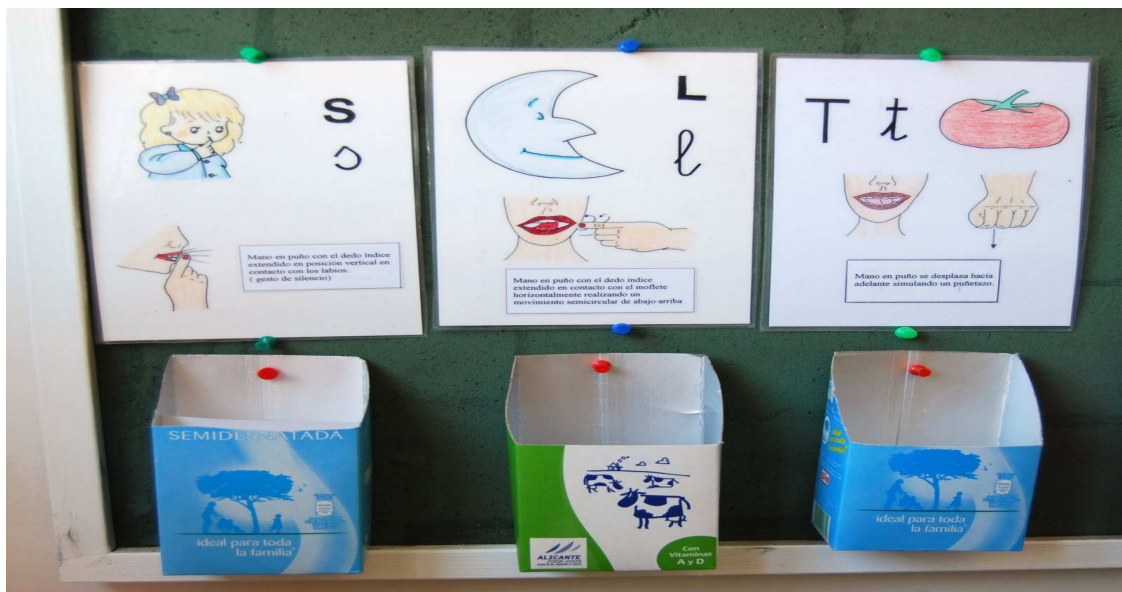


Ilustración 16. Ejemplo en donde además de la letra encontramos un dibujo que nos ayuda a recordar su sonido, así será más fácil encontrar palabras que lo contengan.



Ilustración 17. Ejemplo de cómo podemos seleccionar palabras en función del sonido inicial. Esto se puede hacer con la sílaba o con el fonema.

22. Contando.

- Objetivo: Aislar fonemas para recontarlos y agrupar palabras en función del número de fonemas.
- Uso del espacio: niños sentados en su espacio de trabajo grupal.
- Recursos materiales:
 - a) fichas plastificadas con dos caras: 1) dibujos o imágenes de las palabras que aparecen en las canciones; 2) palabra escrita.
 - b) otras fichas con palabras significativas, que se hayan trabajado en clase.

Las palabras propuestas son las mismas con las que hemos trabajado conciencia silábica.

- Desarrollo: La profesora divide la clase en grupos de tres o cuatro niños y reparte unas 12 fichas a cada grupo, además de 10 cajitas.
Les explicará la tarea, que consiste en contar los sonidos o fonemas de cada palabra y clasificarlos por grupos, introduciendo en cada cajita las fichas en función de su número de sílabas.
Podemos fijarnos en el dibujo y ayudarnos mirando las letras que lo representan, ya que la docente explicará que cada letra representa un sonido.

23. Conocemos las letras.

- Objetivo: aprender a añadir y omitir fonemas.
- Uso del espacio: niños sentados en gran grupo con la profesora enfrente.
- Recursos materiales: marioneta y letras de plástico.
- Desarrollo: Repartiremos tres o cuatro letras que previamente hemos trabajado en lecto-escritura. Comenzaremos con las vocales y después trabajaremos las consonantes continuas fricativas (/f/ /j/ /s/), nasales (/m//n/ /ñ/) y líquidas (/l/ /r/) y, finalmente, las explosivas (oclusivas, como /p/). La profesora maneja la marioneta que irá hablando poniendo mucho énfasis en los pedazos más pequeños del habla. La tarea de los niños es imitarla e ir dándole letras de uno en uno para que la marioneta lea esas combinaciones disparatadas. Ella también pondrá palabras y pseudopalabras, reorganizando las letras que los niños le van entregando con ayuda de la profesora.

24. Buscamos el sonido que se cuela.

- Objetivo: profundizar en la habilidad de añadir y omitir fonemas.
- Uso del espacio: niños sentados en gran grupo con la profesora enfrente.
- Recursos materiales: marioneta y letras de plástico.
- Desarrollo: Repartiremos tres o cuatro letras a los niños, que previamente hemos trabajado en lecto-escritura. Comenzaremos con las vocales y después trabajaremos las consonantes continuas fricativas (/f/ /j/ /s/), nasales (/m//n/ /ñ/) y líquidas (/l/ /r/) y finalmente las explosivas (oclusivas, como /p/). Utilizando la marioneta la docente cantará las canciones que todos sabemos, añadiendo y omitiendo fonemas. Pediremos a los niños que escuchen y detecten el sonido que se ha eliminado o sumado. Buscaremos ese sonido entre las letras.



Ilustración 18. Juegos con letras.