



Facultade de Ciencias da
Educación

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

TRABALLO DE FIN DE GRAO

Aplicación de un programa de la conciencia fonológica para la mejora de la lectura en niños del primer curso de Educación Primaria.

Aplicación dun programa da conciencia fonolóxica para a mellora da lectura en nenos do primeiro curso de Educación Primaria.

Implementation of a phonological awareness program for improving reading in children of the first grade of Primary Education.

Marta Pérez Rodríguez
Dir.^a Rosa Mary González Seijas

Grao en Educación Primaria
2013

ÍNDICE

1. Resumen.....	3
2. Introducción y objetivos.....	4
3. Justificación teórica.....	8
3.1. Precursores tempranos de la lectura.....	8
3.1.1. Conciencia fonológica y sus niveles.....	10
3.2. Dificultades en el aprendizaje de la lectura.....	13
3.2.1. Hipótesis del doble déficit.....	15
3.3. Instrucción en conciencia fonológica.....	17
3.3.1. Progresión en la instrucción de la conciencia fonológica.....	17
3.3.2. Aplicación de los programas de conciencia fonológica.....	19
4. Metodología.....	21
4.1. Participantes.....	21
4.2. Instrumentos y materiales.....	21
4.3. Procedimiento.....	22
4.4. Análisis de los resultados.....	26
5. Conclusiones.....	30
6. Valoración de la aplicación.....	32
7. Bibliografía.....	34
8. Anexos.....	37
8.1. Programa de conciencia fonológica.....	37
8.1.1. Actividades de conciencia de las rimas.....	39
8.1.1.1. Actividades de evaluación inicial y final.....	39
8.1.1.2. Actividades de desarrollo.....	40

8.1.2. Actividades de conciencia silábica.....	46
8.1.2.1. Actividades de evaluación inicial y final.....	46
8.1.2.2. Actividades de desarrollo.....	49
8.1.3. Actividades de conciencia fonémica.....	54
8.1.3.1. Actividades de evaluación inicial y final.....	54
8.1.3.2. Actividades de desarrollo.....	57
8.2. Tablas de registro de la evaluación inicial y final.....	64
8.3. Cuaderno de fichas para el alumno.....	68
8.3.1. Actividades de conciencia de rimas.....	68
8.3.2. Actividades de conciencia de sílabas.....	73
8.3.3. Actividades de conciencia de fonemas.....	78
8.4. Personajes guía del programa.....	82

1. RESUMEN

El principal objetivo de este trabajo es comprobar si una instrucción sistemática y motivadora en conciencia fonológica (CF) ayuda a los niños a progresar en la habilidad lectora. Para ello se ha realizado un estudio piloto en el que se ha aplicado un programa propio de desarrollo de la CF a 10 niños del primer curso de Educación Primaria en un colegio privado-concertado de la ciudad de A Coruña.

La instrucción consistió en el desarrollo de 10 sesiones en las cuales se trabajaron los niveles de rima, sílaba y fonema de la CF. Los resultados muestran efectos positivos de la intervención y confirman algunos aspectos del desarrollo de esta señalados en diversos estudios. Así, se concluye que es posible mejorar esta habilidad a través del programa diseñado y que por lo tanto, es fundamental propiciar el desarrollo de estas habilidades en niños prelectores y en la etapa de lectura inicial.

Palabras Clave: Conciencia fonológica, aprendizaje de la lectura, intervención, Educación Primaria.

2. INTRODUCCION

Los resultados de distintas evaluaciones, a nivel internacional, como el informe PISA, han puesto de manifiesto problemas serios en el dominio de la lengua en países como España, donde las competencias en lectura se sitúan por debajo del promedio de los países de la OCDE (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde, 2011; Jiménez y O'Shanahan, 2008). Una parte de las principales carencias y dificultades que se detectan en los niveles medio y superior, puede ser atribuible al aprendizaje inicial de la lectura. Primero, se aprende a leer y luego, se lee para aprender siendo necesaria la comprensión del texto. Evidentemente, cuando la lectura comprensiva falla es preciso revisar qué está pasando en las primeras etapas, para poder prevenir problemas en el futuro (Jiménez y O'Shanahan, 2008). Esta habilidad, es una actividad tremendamente compleja en la que se han de realizar un elevado número de operaciones cognitivas para que la lectura resulte eficaz. Lo que ocurre es que con la práctica, la mayoría de estas operaciones se han hecho automáticas (Cuetos, 2008).

Desde siempre, a psicólogos y pedagogos les ha interesado conocer cuáles son los procesos que constituyen el sistema lector, puesto que ello les permite entender las dificultades de las personas con problemas de lectura. Antiguamente no se podían estudiar estos procesos cognitivos pero, hoy en día, con los adelantos técnicos y metodológicos que se han desarrollado, es posible estudiar de una manera científica el sistema lector. Así se sabe que este sistema está constituido por cuatro niveles de procesamiento, cada uno de los cuales requiere la participación de varios procesos cognitivos (Cuetos, 2008):

- En primer lugar es necesario **identificar las letras** que aparecen ante los ojos y en segundo se debe **reconocer la palabra** que se está leyendo. Para poder reconocer las palabras escritas es necesario convertir la ortografía en sonidos, es decir, convertir los grafemas en fonemas (principio alfabético). Una vez se es capaz de realizar esta operación se accede al significado de la palabra a través de dos vías: la vía léxica que permite conocer todas las palabras familiares con un reconocimiento inmediato y la vía fonológica o subléxica la cual permite leer las palabras sean conocidas o no, mediante las reglas de conversión de los grafemas en fonemas (Cuetos, 2008; Jiménez y O'Shanahan, 2008). En la enseñanza formal es necesario fomentar ambas vías, sin embargo, en el castellano, podemos leer todas las palabras por la vía subléxica porque es un idioma con una ortografía transparente en el que casi todas las palabras se ajustan a las reglas grafema-fonema (Cuetos, 2008).

- No obstante, para comprender lo que se está leyendo, que es el fin último de la lectura (Beltrán, López Escribano y Rodríguez, 2006; Cuetos, 2008; González, López, Cuetos y Rodríguez-López, 2009; Santiuste y López Escribano, 2005), se necesitan del tercer y cuarto nivel de procesamiento que son considerados superiores por requerir de operaciones cognitivas más complejas. Estos son el **procesamiento sintáctico** y **procesamiento semántico**. El primero se refiere a que la información se produce cuando las palabras se agrupan en frases u oraciones. En este agrupamiento es donde se encuentra el mensaje y, para descifrarlo se necesita dominar ciertas claves sintácticas como por ejemplo los signos de puntuación así como tener cierta fluidez lectora. El segundo es la comprensión propiamente dicha, es decir, la extracción del significado del mensaje.

Para conseguir dominar todos estos procesos se hace imprescindible la enseñanza formal de la lectura durante muchos años. Pero, ¿cuál es el momento idóneo para comenzar esta instrucción? Este es un aspecto sobre el cual se ha debatido tradicionalmente. Por una parte, se considera que es necesario esperar a que el niño madure y por otra se anima a que el contacto con la lectura ocurra lo más tempranamente posible, cuando el cerebro es más plástico. Posponer la experiencia de la lectura tiene efectos nocivos a largo plazo sobre las capacidades lectoras que el niño desarrollará en un futuro, pero si se fuerza y se plantea demasiado pronto, puede afectar a la autoestima y expectativas del niño generando una actitud de rechazo hacia este tipo de actividades (Sellés, 2006). Este dilema se está aclarando gracias al incremento de las investigaciones en este campo en las últimas décadas. Muchas de ellas coinciden en que es necesario desarrollar programas tanto de evaluación como de intervención antes y durante el inicio al acceso de la lectura a través de los precursores de esta, es decir, en la etapa de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde, 2011; Arnáiz, Castejón, Ruiz y Guirao, 2002; Beltrán, López Escribano y Rodríguez, 2006; Cabeza, 2006; González, López, Cuetos y Rodríguez-López, 2009; Herrera y Defior, 2005; Herrera, Defior y Lorenzo, 2007; Sellés, 2006; Suárez- Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013)

Por lo tanto, será necesario definir los precursores tempranos de la lectura y de este modo conocer la secuencia normal en el desarrollo de la adquisición lectora. De esta manera, se podrá identificar a los niños que puedan presentar ciertos indicadores de dificultades en este desarrollo y que por tanto necesitarán de una intervención temprana para prevenir esas posibles dificultades lectoras en un futuro (Beltrán, López Escribano y Rodríguez, 2006), o

ayudar a los niños que requieran de atención debido a las dificultades encontradas en este proceso después de haber recibido instrucción lectora (Arancibia, Bizama y Sáez, 2012).

Por otro lado, debido a los cambios en las leyes educativas de España, especialmente los realizados con la L.O.G.S.E., según la cual se han abierto las aulas de los centros ordinarios a alumnos con diferentes tipos de dificultades; las aulas actuales están llenas de un alumnado muy diverso, algunos de los cuales necesitan diferentes ayudas y apoyos porque tienen dificultades en la lectura. Es por esto que, siguiendo a Cuetos (2008), se hace imprescindible cumplir el objetivo de ayudar a las personas en esta tarea ya que en esta sociedad la mayor parte de la información que se recibe llega a través del material escrito.

Además, se considera que todo maestro debe conocer el proceso mediante el cual un niño adquiere la habilidad de la lectoescritura ya que es una competencia esencial en la vida de cualquier persona, puesto que le dota de autonomía y le permite desarrollarse en diferentes ámbitos de su vida cotidiana tales como el académico o profesional, o el social.

Son muchos los artículos que refieren la importancia y los beneficios de trabajar los precursores de la lectura en niños que inician su aprendizaje en ella, es decir en Educación Infantil (Arnáiz, Castejón, Ruiz y Guirao, 2002; Beltrán, López Escribano y Rodríguez, 2006; Cabeza, 2006; González, López, Cuetos y Rodríguez-López, 2009; Herrera y Defior, 2005; Herrera, Defior y Lorenzo, 2007; Sellés, 2006; Suárez- Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013). Sin embargo, la intención de este proyecto que será aplicado a niños de primero de Educación Primaria, será comprobar los avances que pueden desarrollar tanto los niños que son lectores competentes, como aquellos que presentan algún indicador de dificultades. Pues, existen niños que leen con fluidez y otros que no son capaces de reconocer con exactitud los signos gráficos de nuestra lengua y los fonemas asociados a esos signos, por lo tanto no son capaces de realizar correctamente las reglas de conversión grafema-fonema. Una carencia en esta habilidad, impide la descodificación y por tanto la identificación de palabras. Debido a ello, los niños no pueden progresar en la habilidad lectora ya que estos déficits les impiden acceder al nivel sintáctico y semántico de la lectura, es decir, a la comprensión del texto (Santiuste y López Escribano, 2005).

Además, diversos estudios coinciden en que la conciencia fonológica (CF) es el principal precursor en la adquisición de la lectoescritura (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho, y Alcalde, 2011; Arancibia, Bizama y Sáez, 2012; Arnáiz, Castejón, Ruiz y Guirao, 2002;

Cabeza, 2006). Es por esto que se ha elegido este precursor en la elaboración y posterior aplicación de un programa para la mejora de la lectura.

Partiendo de este planteamiento, este trabajo se propone dos objetivos. El primero consiste en evaluar la conciencia fonológica, medida en términos de reconocimiento de rimas, sílabas y fonemas y en relación con tareas de identificación, adición y omisión, en un grupo de diez niños que están cursando el primer curso del primer ciclo de Educación Primaria. El segundo tratará de analizar a largo plazo, si es posible mejorar la habilidad lectora en los niños con menor conocimiento prelector a través del trabajo de la conciencia fonológica mediante un programa específico de esta.

El motivo principal por el cual se ha elegido este tema ha sido el conocimiento y el encuentro de algunos niños con indicadores de dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura durante las prácticas realizadas en el primer cuatrimestre. Es por esto, que se ha mostrado interés por conocer diferentes métodos y estrategias, fundamentalmente para ayudarles a adquirir de manera exitosa la habilidad lectora.

3. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

3.1. Precursores tempranos de la lectura

La lectura es una habilidad compleja que implica procesos y recursos perceptivos como la discriminación visual y coordinación visomotora; cognitivos como la atención y la memoria; y, lingüísticos como la conciencia fonológica o el dominio de las reglas de conversión grafema-fonema (Herrera y Defior, 2005). Además, se ve afectada por otros factores como los ambientales que rodean al niño, por ejemplo, su entorno sociocultural (Beltrán, López Escribano y Rodríguez, 2006; Herrera y Defior, 2005; Sellés, 2006). Beltrán, López Escribano y Rodríguez (2006) definen a los precursores tempranos de la lectura como aquellos factores biológicos relativos al niño, como por ejemplo la habilidad lingüística, o relativos a su ambiente, como el entorno social del niño, que están directamente relacionados con la adquisición de la lectura.

Aunque la mayoría de los artículos se centran en los factores individuales que influyen en la adquisición de la lectura (Arancibia, Bizama y Sáez, 2012; Arnáiz, Castejón, Ruiz, y Guirao, 2002; Herrera y Defior, 2005; González, López, Cuetos y Rodríguez-López, 2009; Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013), que serán descritos más adelante, durante la práctica docente se debe analizar también el entorno familiar que rodea al niño tanto si se quiere detectar a niños con riesgo de presentar dificultades en la adquisición del código alfabético en un futuro, como a la hora de intervenir ante un niño en el que ya se ha iniciado de manera formal el aprendizaje de la lectura y manifiesta dichas dificultades (Beltrán, López Escribano y Rodríguez, 2006; Herrera, Defior y Lorenzo, 2007; Rueda, 2013; Sellés, 2006; Timoneda, Pérez, Mayoral y Serra, 2013).

Así, por un lado, debemos tener en cuenta los **precursores ambientales**. Es sabido que el ambiente familiar es uno de los factores principales en el desarrollo evolutivo del niño en todos sus aspectos, y por supuesto también en el lingüístico. Así, podemos encontrar diferentes ejemplos de ello como el que describen Herrera, Defior y Lorenzo (2007) que encontraron un mayor conocimiento prelector del español en niños cuya lengua materna era el español y no el tamazight (variante de la lengua bereber). Según estos autores, esto podría ser debido a la presencia de libros infantiles de lengua española en los hogares de las familias que utilizan dicha lengua, favoreciendo de esta manera un aprendizaje incidental. También Sellés (2006) habla de la importancia de la estimulación ambiental en el hogar para la adquisición de

la lectura a través de la inmersión en un ambiente en el que la lectura forme parte de su vida cotidiana, compartiendo con los adultos o niños que estén a su lado diferentes experiencias de interacción con los libros. Igualmente Beltrán, López Escribano y Rodríguez (2006) describen diferentes estudios que muestran cómo los niños pertenecientes a minorías étnicas y culturales o que provienen de un ambiente con un nivel socioeconómico bajo puntúan por debajo de la media en habilidad lectora.

Por otro lado se deberá atender a los **precursores de la lectura relacionados con los factores biológicos del niño**. De estos, se puede decir que los más importantes son la conciencia fonológica, la rapidez para nombrar estímulos en serie, también denominada velocidad de denominación y el vocabulario y la repetición de frases e historias (Beltrán, López Escribano y Rodríguez, 2006).

❖ La conciencia fonológica (CF) es definida por Herrera y Defior (2005) como la capacidad que tiene una persona para reconocer y manipular de forma consciente los segmentos y unidades lingüísticas tales como las sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas (unidad más pequeña y abstracta).

❖ La velocidad de denominación se refiere al tiempo que tarda el niño en nombrar estímulos visuales familiares ya sean series de letras, dibujos, números o colores (Sellés, 2006). Implica la misma combinación de procesos seriados rápidos que utiliza la lectura por lo que los niños que acceden y recuperan con mayor rapidez el código fonológico suelen convertirse en mejores lectores. Es por esto que este precursor influye sobre todo en la fluidez lectora, por lo tanto incide en tareas de identificación de palabras, en su lectura y comprensión. Una lectura fluida (exactitud, velocidad y prosodia) es esencial para tener éxito académico, puesto que por un lado, garantiza una buena comprensión y, por otro, una buena adaptación en el mundo actual (González, López, Cuetos y Rodríguez-López, 2009).

❖ Por último, el dominio de un vocabulario básico influirá también en el éxito lector del niño, ya que es fundamental disponer de un vocabulario mínimo para iniciar con éxito el aprendizaje de la lectura (Sellés, 2006). Este factor se encuentra muy relacionado con el entorno familiar del niño puesto que diversos estudios han encontrado que a menor cantidad de interacciones verbales en el hogar, los niños conseguían menores puntuaciones en las pruebas de vocabulario, y a raíz de eso un menor desarrollo lector (Beltrán, López

Escribano y Rodríguez 2006). Para Cuetos (2008) el vocabulario es un componente del sistema de comprensión oral que interviene directamente en la lectura ya que el niño con amplio vocabulario tendrá el significado de la palabra y la representación fonológica de esta más rápidamente que los demás, por lo tanto será un lector más competente.

3.1.1. Conciencia fonológica y sus niveles.

Tal y como se ha explicado en el apartado anterior, la CF es la capacidad para analizar y segmentar los componentes del habla (palabras, rimas, sílabas, fonemas), y de efectuar operaciones complejas sobre ellos. Es decir, es una habilidad metalingüística que permite al niño dominar las reglas de correspondencia grafema-fonema (Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre, Pineda, 2007). Este precursor afecta especialmente a las tareas de descodificación, es decir, a la lectura de palabras desconocidas o conocidas a través de las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF). (González, López, Cuetos y Rodríguez-López, 2009).

Dentro de esta, se encuentran diferentes niveles de complejidad según la unidad lingüística que es objeto de reflexión y manipulación por parte del sujeto: el nivel de rima y aliteración, conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica.

✚ La conciencia de rima y aliteración consiste en descubrir que dos palabras comparten un mismo grupo de sonidos. Es el nivel más global o menos analítico de la conciencia fonológica. Son numerosas las investigaciones que establecen una importante relación entre las habilidades ligadas a la rima y su progreso posterior en el aprendizaje de la lectura (Herrera y Defior, 2005), especialmente cuando se trabaja a través de la música (Herrera, Defior y Lorenzo, 2007).

✚ Otro de los niveles de la conciencia fonológica es la conciencia silábica que puede ser definida como la capacidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra (Arancibia, Bizama y Sáez, 2012). Este nivel de conciencia parece estar muy adquirido en los niños prelectores debido a las características del español cuyo ritmo está marcado por la sílaba, en contraposición por ejemplo, al inglés que está marcado por el acento. Es por esto que las actividades de segmentación silábica resultan más sencillas que las de detección de rimas o las de

segmentación fonémica tanto en niños con bajo como alto conocimiento prelector (Herrera y Defior, 2005).

✚ Un tercer nivel de conciencia fonológica lo constituye la conciencia intrasilábica que es la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima. El onset es la parte integrante de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes iniciales (por ejemplo /fl/ en flor); la rima es la parte de la sílaba formada por la vocal y consonantes siguientes (en el ejemplo anterior sería /or/). A su vez, la rima está constituida por un núcleo vocálico (/o/) y la coda (/r/) (Arnáiz, Castejón, Ruiz, y Guirao, 2002).

✚ Por último, está la conciencia fonémica que es el máximo nivel a alcanzar de conciencia fonológica. Esta, puede considerarse como una habilidad que presta atención a los sonidos de las palabras como unidades abstractas y manipulables. Como consecuencia de ello, el niño tiene que ser capaz de segmentar y reconocer el fonema visual (grafema correspondiente) y auditivamente (Arnáiz, Castejón, Ruiz, y Guirao, 2002). Hay evidencia que indica que el conocimiento del fonema es una habilidad particularmente importante para el desarrollo de las habilidades de la lectura (reconocimiento de palabra) (González, López, Cuetos y Rodríguez-López, 2009).

En relación a esto último, son muchos los artículos que afirman que existe una reciprocidad y bidireccionalidad de la conciencia fonológica con la lectura (Arancibia, Bizama y Sáez, 2012; Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho, y Alcalde, 2011; Cabeza, 2006; González, López, Cuetos y Rodríguez-López, 2009; Herrera y Defior, 2005; Herrera, Defior y Lorenzo, 2007), puesto que el entrenamiento en habilidades fonológicas facilita la adquisición de la lectura pero esta a su vez desarrolla la conciencia fonológica, especialmente la fonémica que es el máximo nivel de la CF. Debido a esto, se manifiesta más tardíamente que las anteriores tal y como demuestran diferentes estudios (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde, 2011; Herrera y Defior 2005). Por lo tanto, siguiendo a Cuetos (2008), lo ideal es trabajar conjuntamente las actividades de segmentación fonológica con la lectura porque cuando se trabajan simultáneamente, los progresos en la lectura son mucho más notables que cuando se trabajan de manera independiente.

En todos los niveles de CF, la habilidad de segmentación le permite al niño comprender las relaciones existentes entre lenguaje escrito y lenguaje hablado, y le facilita el proceso de decodificación cuando comienza a leer. No obstante, utilizar un nivel de segmentación u otro depende de las características de cada lengua en particular. Mientras en lenguas opacas, aquellas en las que las relaciones existentes entre grafemas y fonemas no llegan a ser consistentes y hay una mayor irregularidad entre la grafía y el sonido, (Jiménez y O'Shanahan, 2008), como el inglés, la rima les es útil para establecer analogías que les facilitan el reconocimiento de palabras; en lenguas con ortografía transparente, como el español, los niños pueden recurrir a sus conocimientos sobre la correspondencia grafema-fonema. Por lo tanto, resulta fundamental el conocimiento explícito por parte del niño de que las palabras están formadas por una cadena de unidades fonológicas que pueden ser articuladas por sí mismas, las sílabas, y que a su vez estas se pueden descomponer en los sonidos que las conforman (Arancibia, Bizama y Sáez, 2012).

De hecho, investigaciones como las de Defior y Herrera (2005), centran su atención precisamente en analizar si las diferentes habilidades de CF varían según las características de cada lengua y sistema ortográfico, sea transparente u opaco. Más concretamente, el segundo objetivo del estudio mencionado, es analizar si las habilidades de CF, en particular las de segmentación silábica, se veían afectadas por factores relacionados con las características propias del sistema lingüístico español. Llegaron a la conclusión de que en el español, lengua con ortografía transparente, la segmentación de sílabas se ejecuta mejor y la medida de rimas peor que en las lenguas con ortografía opaca como el inglés, debido a que la relevancia de las unidades intrasilábicas no está tan establecida en el español.

3.2. Dificultades en el aprendizaje de la lectura

Las dificultades de aprendizaje (DA) se refieren a un grupo heterogéneo de trastornos que, se manifiestan en problemas significativos en la adquisición y uso de las habilidades de recepción, habla, lectura, escritura, razonamiento, matemáticas, o problemas sociales relacionadas con la escuela. Estos trastornos son intrínsecos al individuo y se presume que son debidos a la disfunción del sistema nervioso central (Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre y Pineda, 2007).

Aunque las dificultades de aprendizaje todavía no se encuentran instauradas en el curso de primero de Educación Primaria, se pueden identificar diferentes necesidades o indicadores que en el futuro puedan derivar en dichas dificultades. Es por esto, que se considera necesario por un lado el conocimiento de tales dificultades y, por otro, la intervención temprana ya que ésta ayuda a la identificación de los indicadores de las dificultades.

Dentro del campo de las DA, probablemente la dificultad más frecuente y con mayores repercusiones escolares se dé en el aprendizaje de la lectura (Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre y Pineda, 2007). A su vez, dentro de ésta, se pueden diferenciar dos tipos, atendiendo a los diferentes niveles de procesamiento de la lectura descritos en la introducción y, los diferentes procesos cognitivos que intervienen en ella: **la dislexia y el retraso lector** (Santiuste y López Escribano, 2005).

La dislexia es definida por la Asociación Internacional de Dislexia como una dificultad específica de aprendizaje de origen neurobiológico, que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras y por problemas de ortografía y decodificación. Cuetos (2008) distingue fundamentalmente dos tipos de dislexias. Las dislexias adquiridas que son aquellas que se producen en los lectores ya formados que disponían de un nivel lector adecuado, pero que a consecuencia de una lesión cerebral han perdido parcial o totalmente esta habilidad; y, las dislexias evolutivas las cuales se producen en los niños que por algún tipo de disfunción cerebral no desarrollan alguno de los componentes del sistema cognitivo.

Los criterios utilizados tradicionalmente para definir la dislexia evolutiva y diferenciarla de otros problemas lectores han sido (Santiuste y López Escribano, 2005):

Criterio de exclusión: establece que deben excluirse problemas como los causados por deficiencia sensorial, mental, emocional, deprivación sociocultural, absentismo escolar o inadecuación de los métodos educativos. Cuando se han descartado todos estos factores y siguen apareciendo niños que obtienen en los test de lectura puntuaciones que están dos o más años por debajo de lo que les corresponde cronológicamente, se habla de sujetos disléxicos evolutivos.

Criterio de discrepancia: es la falta de concordancia entre el resultado real de un aprendizaje y el esperado, en función de las capacidades cognitivas del sujeto. Es decir, existe una falta de concordancia entre el rendimiento lector y la capacidad intelectual o de aprendizaje (Outón, 2004).

Criterio de especificidad. El retraso de los niños disléxicos suele ser específico para la lectura o el área del lenguaje (Cuetos, 2008). Además se pretende especificar en qué ámbito concreto se producen las dificultades de aprendizaje y lectura, por ejemplo, comprensión, descodificación, problemas de memoria, etc.

En la actualidad, la evidencia empírica indica que una de las características más destacables de la dislexia es el problema de reconocimiento de palabras. Esta dificultad tiene finalmente consecuencias negativas para la comprensión de lectura (Santiuste y López Escribano, 2005; Timoneda, Pérez, Mayoral y Serra, 2013). Asimismo, la mayoría de los expertos están de acuerdo en que la identificación de palabras implica dos tipos de conocimientos y habilidades: por un lado la conciencia fonológica que es necesaria para entender el principio alfabético (correspondencia grafema-fonema) y, en última instancia, para la descodificación. Y por otro, los procesos ortográficos que están unidos a la aparición de las palabras. Este último conocimiento parece que se adquiere a través de la exposición repetida a las palabras escritas hasta que la representación visual de una palabra determinada termina siendo estable y grabándose en la memoria (vía léxica) (Santiuste y López Escribano, 2005).

El aprendizaje de las reglas de correspondencia grafema- fonema es la habilidad básica para analizar los sonidos de las palabras; una carencia o defecto en el procesamiento fonológico (vía subléxica) perturba la descodificación e impide, por tanto, la identificación de las palabras (vía léxica) (Santiuste y López Escribano, 2005; Timoneda, Pérez, Mayoral y Serra, 2013). Este déficit básico de las funciones lingüísticas de orden inferior, (identificación

de las letras y reconocimiento visual de las palabras) bloquea el acceso a los procesos lingüísticos de orden superior (procesos sintáctico y semántico) y a la obtención del significado del texto. Así, debido a esto, los niños disléxicos muestran un ritmo lento en la lectura de palabras cuando son comparados con lectores de su misma edad y nivel lector. De modo que, el bajo rendimiento lector de los niños con dislexia se caracteriza por una lectura lenta, con alteraciones en la fluidez, con una alta frecuencia de modificaciones del texto y dificultades en la comprensión (Timoneda, Pérez, Mayoral y Serra, 2013).

Por otro lado existe otro grupo de niños cuyo principal problema es el mismo que los niños disléxicos pero las causas de este son diferentes. Son los niños con retraso en la lectura. Ambos no consiguen un buen aprendizaje y automatización de las reglas grafema-fonema y eso les impide formar representaciones ortográficas de las palabras, pero, los niños con retraso lector suelen tener dificultades en la lectura por falta de motivación, causas intelectuales, absentismo escolar, privación social, etc., y tener un retraso en el resto de las materias escolares (Cuetos, 2008).

3.2.1 Hipótesis del doble déficit.

La intervención en el procesamiento fonológico ha demostrado tener éxito pero también ser insuficiente para tratar la gran variedad de dificultades de lectura y la complejidad del proceso lector. En la actualidad, además de la hipótesis del déficit de la conciencia fonológica, existe una segunda hipótesis para explicar los problemas de lectura: el déficit en la velocidad de denominación (Santiuste y López Escribano, 2005).

Se sabe que la CF y la velocidad de denominación hacen contribuciones independientes a diferentes aspectos de la lectura. Por un lado la CF tiene una mayor relación con la exactitud lectora o las habilidades de decodificación y la velocidad de denominación está relacionada fundamentalmente con la fluidez lectora tan necesaria para la comprensión de un texto (Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013). No obstante, aunque se relacionen con diferentes procesos que implican la lectura, las dificultades de ambas pueden darse de manera conjunta (hipótesis del doble déficit).

Algunos trabajos (Herrera y Defior, 2005; Herrera, Defior y Lorenzo, 2007; Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013; González, López, Cuetos y Rodríguez-López, 2009)

recogen la hipótesis del doble déficit descrita por Wolf (1997) y avalada por otros estudios posteriores. Esta hipótesis es aquella según la cual los niños con problemas lectores más severos son aquellos que presentan dificultades tanto en sus habilidades de conciencia fonológica como de velocidad de denominación. Los que tienen doble déficit serían peores lectores que los que tienen uno sólo. Los primeros presentarían dificultades severas en la lectura mientras que los segundos presentarían dificultades moderadas (González, López, Cuetos y Rodríguez-López, 2009).

Con respecto a estos dos precursores de la lectura, diferentes estudios investigaron cuál de los dos procesos (CF o velocidad de denominación) es el mejor predictor (Herrera y Defior, 2005). Esto va a depender del tipo de lengua en la que se realice el estudio, si afecta a una lengua con ortografía transparente u opaca. Trabajos como los de Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos (2013) afirman que la CF es mejor predictor de la exactitud y velocidad lectora en lenguas opacas. Sin embargo en lenguas con ortografía trasparente, solamente sería un buen predictor de la exactitud lectora en los primeros años de experiencia con el sistema ortográfico, ya que esta se alcanza muy pronto. Además indican que la velocidad de denominación es un precursor más universal ya que afecta por igual a todas las ortografías y, un importante predictor de la fluidez o velocidad lectora en lenguas transparentes. También Beltrán, López Escribano y Rodríguez (2006) comentan en su artículo que en lenguas más transparentes o regulares que el inglés la velocidad al nombrar parece ser un predictor más robusto de las dificultades lectoras que las medidas de CF.

En resumen, diversos autores afirman que la CF posee menor peso como predictor de la lectura en lenguas transparentes que la velocidad de denominación. Sin embargo, aunque se entre en la discusión de cuál es el mejor predictor para conocer si un niño será o no un lector competente, son muy numerosas las investigaciones que señalan que las habilidades de CF y de velocidad de denominación constituyen dos factores fundamentales para que los niños prelectores lleguen a ser lectores y escritores eficaces (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde, 2011; Arancibia, Bizama y Sáez, 2012; Beltrán, López Escribano y Rodríguez, 2006; Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre y Pineda, 2007; Herrera y Defior, 2005).

3.3. Instrucción en la conciencia fonológica

3.3.1. Progresión en la instrucción de la conciencia fonológica.

Desde el punto de vista evolutivo, se sabe que la CF se desarrolla fuertemente durante el período comprendido entre los 4 y 8 años de edad y tiende a seguir un curso que va desde la conciencia silábica, hasta culminar con el manejo de habilidades fonémicas una vez que los niños aprenden a leer y a escribir (Arancibia, Bizama y Sáez, 2012). Es decir, la conciencia fonológica es un proceso continuo que está formada por un conjunto de habilidades de diferentes niveles de dificultad y distinto orden de aparición durante su desarrollo tal y como se ha explicado en el primer capítulo. Así, se hace necesario concretar los niveles de complejidad de las tareas en relación con los niveles en los que el alumnado está escolarizado (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde, 2011). Como ya se ha comentado, la segmentación silábica resulta más fácil que la fonémica en el inicio lector ya que la sílaba, como unidad básica de articulación, es menos abstracta que los fonemas y se encuentra muy marcada en el español. Por esto, el desarrollo de habilidades que implican conciencia intrasilábica y sobre todo fonémica es un poco más tardío y requiere entrenamiento especial.

Asimismo, no sólo existen diferentes niveles de dificultad, sino que dentro de estos, las tareas con las que se evalúan o entrenan estos niveles también difieren en cuanto a su complejidad puesto que, el desarrollo de la CF involucra tanto un aumento en la toma de conciencia sobre las unidades fonológicas del lenguaje hablado, como un incremento de la capacidad para manipularlas. Por lo tanto, a los niños les resultan más fáciles las tareas de identificación y análisis que las de adición, omisión o síntesis en cualquier nivel. Un ejemplo de ello son los diferentes estudios que han demostrado que en el nivel silábico, a los niños les resulta más fácil segmentar palabras en sus sílabas constituyentes que omitir o adicionar sílabas (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde, 2011; Arancibia, Bizama y Sáez, 2012; Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013).

En cuanto al trabajo de la conciencia fonémica, habría que comenzar por los fonemas colocados en las posiciones inicial y final a través de juegos orales por ser los más fáciles de aislar. Por otra parte, puesto que no todos los fonemas tienen el mismo grado de dificultad de segmentación, habría que comenzar por los fonemas más sencillos desde las vocales, siguiendo por las consonantes invariantes más frecuentes (s y f), (l y r), (m y n) y (t, p, d y b); continuando con las de baja frecuencia (j, ñ y z) y las dependientes del contexto (c, g)

explicando las dos pronunciaciones; hasta llegar a los grafemas compuestos (ch, qu, ll, gu, rr) y las muy infrecuentes (y,h,k,x,w) (Cuetos, 2008).

En el diseño de actividades para el desarrollo de la CF hay que tener en cuenta los distintos grados de dificultad de las tareas que se solicitan. Para ello es preciso considerar sus demandas cognitivas y el tipo de unidad lingüística que los niños pueden manipular de acuerdo con su edad y experiencia con la lengua escrita (Cuadro y Trías, 2008). En la etapa de 4-5 años es recomendable realizar actividades de segmentación silábica, para, posteriormente, en el último nivel de Educación Infantil y durante todo el primer año de Educación Primaria, incorporar la segmentación fonémica, porque el desarrollo de las habilidades de segmentación intrasilábica no solo se relaciona con la edad, sino también con la experiencia que el niño va adquiriendo con el material escrito al comienzo de su inmersión en los procesos de lectoescritura. Además, es recomendable comenzar con tareas de análisis y después introducir tareas de síntesis en cursos posteriores de Educación Primaria ya que estas últimas implican un mayor nivel de abstracción y por lo tanto un coste cognitivo mayor (Arancibia, Bizama y Sáez, 2012).

De este modo, se ayudará al niño a adquirir el principio alfabético, desde los cursos de Infantil, para aprender a leer, esto es, se le ayudará a comprender las relaciones entre grafemas y fonemas, y por tanto a la descodificación y codificación de las palabras. Algo verdaderamente importante teniendo en cuenta que el español es una lengua transparente. En cursos posteriores como primero de Primaria, además de continuar con el trabajo de la CF, se centrará la atención en el desarrollo de la fluidez, velocidad y prosodia y en las representaciones ortográficas de las palabras. De esta manera, se conseguirá que los niños sean capaces de extraer el significado de lo que están leyendo y entender el mensaje del texto ya que tal y como sugieren diferentes autores como Beltrán, López Escribano y Rodríguez (2006), Cuetos (2008) y Santiuste y López Escribano (2005) el proceso de la lectura comienza con la descodificación pero su fin último es, comprender el mensaje de lo que están leyendo.

3.3.2. Aplicación de los programas de conciencia fonológica.

A la hora de aplicar cualquier programa de instrucción en la lectura, es necesario combinar la instrucción en CF, fluidez y estrategias de comprensión (Jiménez y O`Shanahan, 2008). Además, se debe crear un ambiente estimulante y motivador que genere actitudes positivas en los niños hacia esta y su aprendizaje (Jiménez y O`Shanahan, 2008; Sellés, 2006). Asimismo, esta última premisa se puede aplicar a los programas de instrucción en la CF, elaborando programas creativos en los cuales se utilicen diferentes y diversos materiales que diviertan y motiven a los niños como pueden ser juegos tradicionales adaptados o el uso de tarjetas con palabras y con imágenes o dibujos. Este último es esencial ya que, algunos estudios señalan que el entrenamiento que combina las actividades de conciencia fonológica y la representación gráfica de los sonidos mejora la adquisición del principio alfabético (Herrera, Defior y Lorenzo, 2007; Jiménez y O`Shanahan, 2008).

Herrera, Defior y Lorenzo (2007) han comprobado que el uso de canciones infantiles en la mejora de la conciencia fonológica motiva a los alumnos y constituye una herramienta didáctica para incrementar su conciencia o sensibilidad a las rimas. Por lo tanto, es otro material a tener muy en cuenta, especialmente en los niveles de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. Además, se deben utilizar actividades lúdicas que centren la atención de los niños en la CF como juegos orales de unir segmentos silábicos o fonéticos; juegos de onomatopeyas; dados con combinaciones de letras o sílabas con los que se pueden formar palabras; ruletas de los sonidos; emparejamiento de láminas... (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde, 2011; Cabeza, 2006; Herrera y Defior, 2005).

En referencia a la importancia de los factores contextuales en la adquisición de la lectura tales como el entorno familiar, es importante implicar a los padres en cualquier programa de instrucción en CF, fundamentalmente a los de aquellos niños en los que se observa algún tipo de indicador de dificultad. Es esencial la función del asesoramiento para que comprendan dichos indicadores de dificultades en la lectura en su justa medida, y sean capaces de convivir con ellos de manera más saludable. El asesoramiento estará orientado a desarrollar con ellos acciones específicas tales como la “lectura conjunta”, es decir, la lectura con sus hijos para que disfruten de esta actividad y para que sean capaces de identificar aquellas conductas que realizan y que ellos han observado que favorecen la motivación del niño por la lectura o su capacidad para enfrentarse a las tareas de manera más autónoma y auto-regulada (Rueda, 2013). Asimismo, cualquier propuesta deberá ser contextualizada en el ámbito natural del

niño en el que surgen las necesidades, siendo lo ideal el trabajo en el aula ordinaria atendiendo así al aspecto personal y social de este.

Con todo ello, se conseguirá formar a niños competentes y hábiles en la lectura y del mismo modo, detectar tempranamente a niños con alto riesgo de presentar dificultades en este ámbito. Así se podrán prevenir problemas mayores en cursos posteriores, de tal manera que, se podrán evitar adaptaciones curriculares significativas en las que el niño suele ser aislado de sus compañeros para trabajar contenidos diferentes a los relativos a su edad y etapa de aprendizaje correspondientes.

Por lo tanto, se ve la necesidad de intervenir desde edades muy tempranas, para prevenir las posibles dificultades en la lectura, de manera que en el currículo de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria se incluyan actividades que fomenten en el alumnado la reflexión sobre los segmentos del habla dado el efecto positivo que sobre la capacidad de leer y escribir generan este tipo de tareas (Cabeza, 2006; Cuadro y Trías, 2008; Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013).

Teniendo en cuenta la importancia de la CF en el aprendizaje de la lectura, se ha elaborado un programa de dicho precursor para la mejora de la lectura, que se puede aplicar tanto en niños del primer curso de Educación Primaria como en niños de otros cursos de este nivel, en los cuales se ha detectado algún déficit en esta habilidad después de recibir de manera formal instrucción en la lectura. Por lo tanto, se trata de un programa flexible y adaptable a las características y circunstancias de cada grupo o alumno con el que se quiera llevar a cabo.

4. METODOLOGIA

4.1. Participantes

Se ha aplicado el programa de conciencia fonológica (CF) para la mejora de la lectura, (ver Anexo I) en un estudio piloto, en el cual han participado 10 niños de un colegio privado-concertado de la ciudad de A Coruña del primer curso de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 6 y 7 años. Todos pertenecían a un entorno sociocultural medio-bajo y su lengua materna era el castellano. Ninguno presentaba deficiencias cognitivas manifiestas.

4.2. Instrumentos y materiales

► Para la **evaluación**, tanto inicial como final, los niños realizaron un total de 8 tareas, todas ellas relacionadas con tres de los niveles de la CF: dos de rimas (detección y producción), tres de nivel silábico (identificación, adición y omisión) y las mismas tareas pero a nivel fonémico. Todas las pruebas constaban de un ejemplo para favorecer la comprensión del niño de dicha tarea. Los datos de las diferentes pruebas se recogieron en ocho tablas de registro individual, una por tarea y por niño, y en todas ellas se contabilizó el número de respuestas correctas (Ver anexo II).

- Rimas. La primera prueba incluye dos tipos de tareas en las que se emplearon palabras bisílabas y trisílabas. La primera de ellas constaba de 5 parejas de palabras, además de dos de prueba. La tarea consistía en decir cuál de las parejas de palabras terminaban igual (por ejemplo, balón-limón). La segunda, constaba de 5 palabras, también con dos de prueba. En ella tenían que pensar una palabra que terminara igual que la palabra que escucharan.
- Sílabas. Esta prueba constaba de tres tipos de tareas: identificación, adición y omisión de sílabas. Se realizó una adaptación de la prueba para la evaluación del conocimiento fonológico, PECO (Ramos y Cuadrado, 2006).

Para la prueba de identificación de sílabas se utilizaron 5 apartados de elección múltiple y uno de prueba, formados cada uno de ellos por tres palabras representadas por dibujos para evitar problemas de memoria. En ella debían señalar el dibujo en el cual escucharan una sílaba determinada ya fuera de posición inicial o final.

En la prueba de adición de sílabas se utilizaron 5 palabras bisílabas de las cuales, a las tres primeras se les añadió una sílaba final y a las dos últimas al inicio de la palabra. Los niños debían expresar oralmente la palabra final que resultaba de la adición de sílabas.

Al igual que en la tarea anterior, se presentaban 5 palabras de las cuales a las tres primeras se les eliminaba la sílaba final y a las dos últimas la inicial. Del mismo modo, tenían que expresar de forma oral la palabra que resultaba de la omisión de alguna sílaba.

- Fonemas. Siguiendo el mismo ejemplo que el nivel anterior, la tercera prueba evalúa la conciencia fonémica mediante las tareas de identificación, adición y omisión de fonemas tanto en posición inicial como final adaptando la prueba estandarizada PECO (Ramos y Cuadrado, 2006). Se emplearon el mismo número de apartados en la tarea de identificación de fonemas inicial y final, cada uno de los cuales incluía tres palabras representadas por dibujos para elegir uno de ellos. Igualmente, se utilizaron 5 palabras para las tareas de adición y omisión de fonemas de las cuales tres de ellas se trabajaban con el fonema final y dos con el inicial.

► Para la **intervención** se elaboraron diferentes tipos de ejercicios y actividades lúdicas agrupadas en tres de los componentes de la CF (rimas, sílabas y fonemas) de distintos niveles de complejidad (identificación, adición y omisión).

4.3. Procedimiento

Con la ayuda de la tutora se administraron y aplicaron las pruebas de evaluación inicial de manera individual en una sala cercana al aula en horario de mañana. Se llevaron a cabo en 2 sesiones de dos días diferentes para evitar el error por cansancio. Antes de iniciar las tareas, se explicó el procedimiento a los niños y se realizaron unos ensayos para comprobar que habían comprendido las actividades. Además de contabilizar el número de respuestas correctas, también se registraron los errores cometidos por los participantes.

La evaluación final se realizó del mismo modo y en las mismas condiciones descritas anteriormente.

Posteriormente, se llevó a cabo la instrucción en CF en 10 sesiones de trabajo desarrolladas en el aula habitual del grupo, con una duración aproximada de 50 minutos y una frecuencia de dos sesiones por semana. Todo el programa se efectuó dentro de la jornada escolar.

Para la elaboración del programa, se ha tenido en cuenta que el acceso al desarrollo de la lectoescritura durante la etapa de Educación Infantil de los niños, ha sido a través de un método fonético conocido como “Letrilandia”. Se ha considerado este dato a la hora de planificar y desarrollar dicha intervención, ya que se ha creído fundamental considerar los conocimientos previos del alumnado, para que estos interrelacionen los nuevos con los ya adquiridos y consigan así un aprendizaje significativo.

La mayoría de las palabras utilizadas en las sesiones fueron de frecuencia media-alta (extraídas del Diccionario de frecuencias de Justicia, 1995).

Jiménez y O`Shanahan (2008) afirman que la instrucción en CF debe llevarse a cabo de forma creativa y en un contexto altamente atractivo y motivador para los niños. Es por esto que este programa, “**Mis amigos, los animales lectores**”, está guiado por diferentes personajes, todos ellos animales, caracterizados por peluches de los cuales cada uno tiene su propia función (ver inicio del Anexo I y Anexo IV):

- **Gus** es un gusanito al que le encanta cantar y “rapear”. Por ello, necesita buscar rimas constantemente para crear sus canciones. Este personaje ha sido el encargado de guiar todas las actividades de la conciencia de la rima.
- **Tambor** es el conejo saltarín que habla separando las palabras en sílabas.
- **Lobito** es un animal que a menudo tiene un hambre feroz. Debido a esta característica, al no encontrar comida, anda comiendo sílabas y fonemas a las palabras.
- **Kiabel** es una serpiente que habla alargando el primer o el último fonema de las palabras, según le convenga.
- **Figurín** es un pájaro de colores que anda revoloteando alrededor de Tambor y Kiabel molestándolos continuamente. La manera que tiene de molestar, es administrando sílabas a Tambor y fonemas a Kiabel para formar palabras nuevas.

Además este programa, “Mis amigos, los animales lectores”, incluye diferentes ejercicios y actividades lúdicas para realizar de manera individual, y en pequeño y gran grupo, tales

como juegos de onomatopeyas, juegos orales tradicionales como el Veo, Veo o Palabras encadenadas, dados y ruletas con letras, material recortable, canciones y fichas con diferentes ejercicios según el nivel de CF elegido para cada sesión (ver Anexo III).

Atendiendo a los artículos de Herrera, Defior y Lorenzo (2007) y Jiménez y O'Shanahan (2008), muchas tareas combinaron estímulos visuales (letras) y auditivos (sonidos) para mejorar la adquisición del principio alfabético. Por ello, se escribieron muchas de las palabras escuchadas y también se emplearon tarjetas con palabras y su dibujo correspondiente para fomentar además la vía léxica y ayudar al reconocimiento de las palabras.

La forma de estructurar este programa ha sido a través de la agrupación de todas las actividades en tres de los componentes de la CF de distintos niveles de complejidad, comenzando por las rimas que es el nivel menos analítico, las sílabas y terminando por los fonemas que es el nivel más abstracto y complejo.

Actividades de rimas: reconocimiento de rimas a través de parejas de palabras, dibujos, poemas, canciones infantiles conocidas por los alumnos y canciones nuevas; y, producción de rimas diciendo palabras que terminasen igual que una palabra modelo (así, ante la palabra “Tambor” podían decir por ejemplo “color”).

Actividades de conciencia silábica: identificación de la sílaba inicial y final a través de dibujos o juegos orales; segmentación de las palabras en sílabas, con golpes con las manos, de palabras expresadas de manera oral o dibujos; adición y omisión de sílabas finales e iniciales de forma oral. En ocasiones se les presentaba la lámina correspondiente a la primera palabra que escuchaban y posteriormente se les volvía a presentar la lámina correspondiente de la palabra resultante una vez adivinada, con su dibujo y representación gráfica.

Actividades de conciencia fonémica: identificación de fonemas, con énfasis en el aislamiento de fonema inicial y final de palabras de forma oral y a través de ruletas y dados (ver Anexo I, págs. 60 y 62); emparejamiento de palabras por su fonema inicial y final a través de dibujos; adición y omisión del fonema inicial y final. Al igual que sucedía con las sílabas en este último tipo de tareas se les presentaba láminas con el dibujo y la representación gráfica de las palabras resultantes. Se trabajaron en posición final los fonemas /n/, /s/, /r/, /l/ y /z/.

En cada sesión se han combinado diferentes tipos de actividades para no aburrir y desmotivar a los niños realizando continuamente el mismo tipo de ejercicios. Por un lado, se han mezclado actividades de rimas y sílabas o rimas y fonemas, y por otro se han combinado actividades orales con juegos u orales con las fichas del cuaderno del alumno. Además, al inicio de cada sesión, se reforzaba lo ejercitado anteriormente y luego se distribuía el nuevo material de trabajo.

Una vez aplicado todo el programa, se procedió a evaluar a los participantes con las mismas tareas empleadas en la evaluación inicial y en las mismas circunstancias explicadas con anterioridad.

4.4. Análisis de los resultados

Para el análisis de datos, se consideraron por un lado, los tres niveles de CF: rimas, sílabas y fonemas, y por otro, las tareas de identificación, omisión y adición de sílabas y fonemas. Los datos se corresponden a los puntajes directos obtenidos por los participantes y porcentajes de acierto del grupo, lo que permite comparar la evolución tanto individual como grupal antes y después de la intervención.

En la tabla número 1 se puede observar los resultados de la evaluación inicial de cada alumno de los tres niveles de CF en cuanto al número de aciertos se refiere. La conciencia en rimas se estima sobre 10 aciertos y la conciencia silábica y fonémica sobre 15.

Se observa que existe un menor conocimiento en la conciencia de las rimas (porcentaje de acierto total del 30%) y se destaca el resultado alcanzado en conciencia silábica ya que fue la que recibió mayores resultados positivos siendo el porcentaje de acierto total de grupo del 80,66 %.

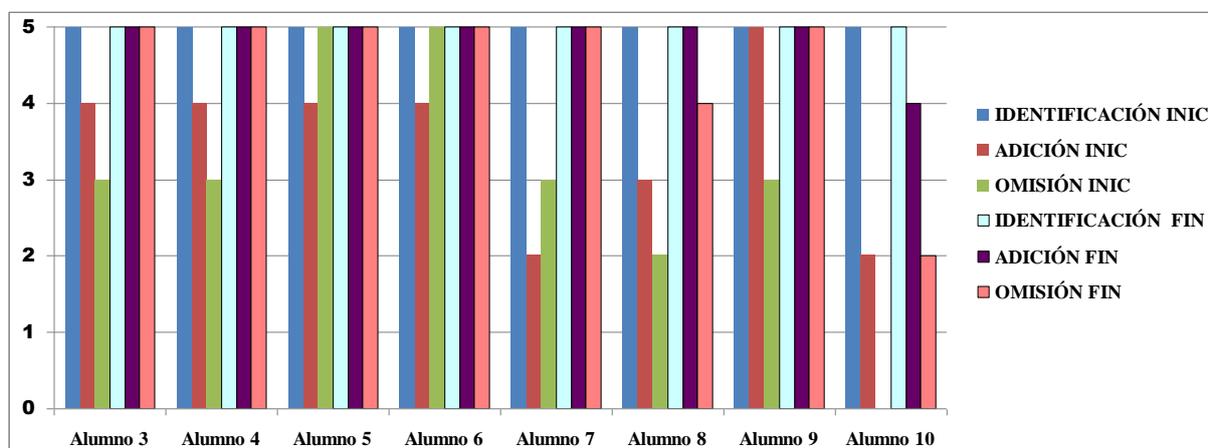
	RIMAS (10)		SÍLABAS (15)		FONEMAS (15)	
	Ev.inicial	Ev. Final	Ev.inicial	Ev. final	Ev.inicial	Ev. Final
Alumno 1	4	7	15	15	15	15
Alumno 2	4	8	15	15	15	15
Alumno 3	4	7	12	15	13	15
Alumno 4	3	7	12	15	10	13
Alumno 5	5	8	14	15	15	15
Alumno 6	3	6	13	15	8	12
Alumno 7	3	6	10	14	7	10
Alumno 8	2	6	10	13	11	12
Alumno 9	2	7	13	15	12	14
Alumno 10	0	4	7	11	2	7
Sumatorio aciertos grupo	30	66	121	143	107	128
Porcentaje total de aciertos grupo	30%	66%	80,66%	95,33%	72 %	85,33%

Tabla 1. Resultados totales grupales e individuales en los tres niveles de CF

En esta tabla, también se pueden ver los resultados obtenidos en la evaluación final de cada alumno, una vez aplicado el programa de instrucción en CF. Por lo tanto se puede distinguir la comparativa de los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final.

Como se puede observar, a nivel general, todos los niños han mejorado sus puntuaciones con respecto a la evaluación inicial, destacando el incremento en la conciencia de las rimas que es el nivel en el que menor conocimiento poseían todos ellos. De igual modo, tras las pruebas de evaluación final realizadas, también se puede observar que la conciencia silábica es el segundo nivel que recibe los mejores resultados siendo la conciencia fonémica la que experimenta una mejoría menos significativa.

Por otro lado, atendiendo a las tareas de identificación, omisión y adición de sílabas y fonemas, se ha de decir que el análisis de datos se realizó sobre 8 de los 10 alumnos ya que dos de ellos recibieron las puntuaciones máximas en todas las tareas tanto en la evaluación inicial como final. Es por esto que solamente se observarán las gráficas de los ocho alumnos restantes.



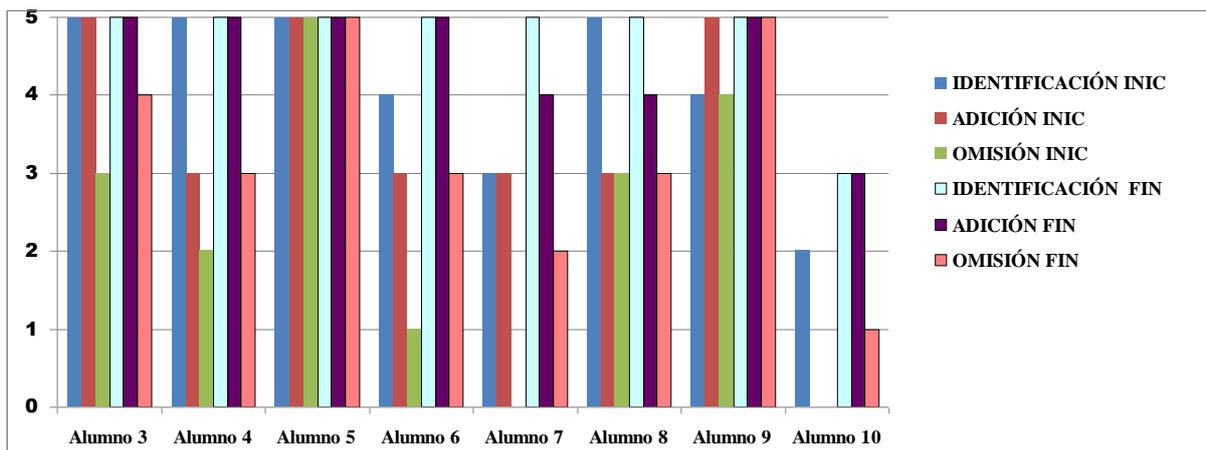
Gráfica 1. Comparativa de los resultados individuales en las tareas de identificación, adición y omisión de sílabas en la evaluación inicial y final.

	Evaluac. inicial identificación	Evaluac. final identificación	Evaluac. inicial adición	Evaluac. final adición	Evaluac. inicial omisión	Evaluac. Final omisión
Aciertos totales grupales	40	40	28	39	23	36
Porcentaje total aciertos del grupo	100%	100%	70%	97,50%	57,50%	90%

Tabla 2. Resultados grupales en las tareas de identificación, adición y omisión de sílabas

En cuanto a los diferentes tipos de tareas de conciencia silábica, se observa tanto en la gráfica número 1 como en la tabla número 2, que en la evaluación inicial les resulta más sencillo la identificación y análisis de sílabas que la adición, siendo la omisión de estas la tarea más compleja en la que tuvieron mayor número de errores. Al realizar la comparativa entre la evaluación inicial y final se puede afirmar que todos los resultados suben de manera significativa, excepto la identificación de sílabas en la que todos los alumnos obtuvieron la máxima puntuación en ambas evaluaciones. Sobresale el hecho de que la tarea de omisión fue la que más se benefició de la aplicación del programa ya que el porcentaje de aciertos aumentó en un 32.5 %.

Con respecto a la conciencia fonémica, observando la tabla 1 se puede decir que a nivel grupal fue el segundo nivel de CF que más complicado les resultó, después del de rimas. Coincidiendo con los estudios realizados por Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde (2011) y Arancibia, Bizama y Sáez (2012) fueron las tareas de adición y en especial las de omisión las que obtuvieron puntuaciones más bajas con respecto a las de identificación tanto en la evaluación inicial como en la final.



Gráfica 2. Comparativa resultados individuales en las tareas de identificación, adición y omisión de fonemas en evaluación inicial y final

	Evaluac. inicial identificación	Evaluac. final identificación	Evaluac. inicial adición	Evaluac. final adición	Evaluac. inicial omisión	Evaluac. Final omisión
Aciertos totales grupales	33	38	27	36	18	26
Porcentaje total aciertos del grupo	82,50%	95%	67.50%	90%	45%	65%

Tabla 3. Resultados grupales en las tareas de identificación, adición y omisión de fonemas

Al realizar la comparativa de ambas evaluaciones, se observa que la tarea que recibió mejoras significativas fue la de adición de fonemas aumentando el porcentaje de aciertos en un 22,5 %. También cabe destacar que la tarea de omisión fue la que experimentó un aumento menor por lo que los resultados sugieren la necesidad de seguir desarrollando intervenciones en este nivel.

5. CONCLUSIONES

El principal objetivo del estudio presentado fue dar cuenta de los resultados obtenidos al comparar el antes y el después de una intervención destinada a desarrollar la conciencia fonológica (CF) en niños del primer curso de Educación Primaria, especialmente en aquellos en los que poseían un conocimiento lector bajo como sucedía con los alumnos 7, 8 y 10 tal y como se puede observar en las gráficas 1 y 2 del apartado anterior.

El análisis de la información recogida sobre los participantes, evidencia efectos positivos y estadísticamente significativos del programa desarrollado. Vistos en conjunto, los resultados permiten señalar que el aspecto de la CF que más se benefició con la intervención llevada a cabo fue el nivel de la rima, seguido por la conciencia silábica y, finalmente, por la conciencia fonémica. Es extraño pensar que la conciencia silábica haya experimentado una mejoría significativa, aún después de recibir la mayor puntuación en la evaluación inicial. Es de suponer, que esto es debido a que, aunque esta conciencia está bastante adquirida por la mayoría de los niños, también es la que más sencilla les resulta analizar. Los resultados, por lo tanto, son concordantes con lo que señalan diferentes investigaciones en cuanto a que la sílaba es la unidad que los niños aprenden más fácilmente a manejar, incluso aquellos que presentan dificultades en otros niveles (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde, 2011; Cuadro y Trías, 2008; Herrera y Defior, 2005).

Por lo tanto se demuestra que el conocimiento metafonológico referido a la estructura silábica de palabras en castellano se encuentra bien establecido en la mayoría de los niños que inician su aprendizaje formal en la lectura ya que el español, al ser una lengua de ortografía transparente, tiene límites silábicos claros, tal y como afirman Defior y Herrera (2005). También se demuestra que la manipulación de fonemas se desarrolla más tardíamente que otras habilidades de CF tal y como sugieren Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde (2011) y Cuadro y Trías (2008).

Asimismo, también concuerdan con diversos estudios (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde, 2011; Arancibia, Bizama y Sáez, 2012), los datos referidos a las diferencias de dificultad de las tareas de identificación, adición y omisión en los niveles de sílabas y fonemas puesto que han sido las tareas de identificación de ambos niveles, las que han recibido mayores puntuaciones tanto en la evaluación inicial como final y la de omisión de fonemas la tarea de más dificultad en ambas evaluaciones.

Este último dato, evidencia la necesidad de una mayor ejercitación en las tareas de omisión de fonemas para que los niños logren manipularlos de una manera más activa y fluida. De hecho, lo ideal sería realizar las actividades propuestas a lo largo de todo el curso, combinándolas con tareas de lectura y escritura, las cuales les permitirían desarrollar de manera más efectiva la conciencia fonémica; así como con actividades más específicas de comprensión lectora, para que el aprendizaje sea más significativo e integrador.

Hasta aquí, se ha hablado principalmente de actividades. No obstante, un programa de instrucción de CF no se puede limitar a un conjunto de tareas, sino que debe hacerse cargo tanto de los procesos como de los participantes y los contextos que en ellos interactúan. Por lo tanto, se deben considerar diversos factores tales como el papel de la motivación, la sensibilización del niño hacia los estímulos auditivos y visuales, las características del entorno de aprendizaje y el rol de los adultos, ya sean padres o maestros. Además, cualquier programa debe considerar también la evaluación continua, no sólo al comienzo y final, es decir una evaluación que tenga en cuenta los logros que van alcanzando los niños durante el proceso, y las ayudas educativas que pudieran necesitar si surgiera alguna dificultad. Conocer las causas que provocan esa dificultad y realizar las correcciones necesarias para superarla es esencial para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Por último, a pesar de sus limitaciones, los resultados finales muestran que es posible incidir tempranamente en el desarrollo de la CF en contextos educativos, contribuyendo así a la prevención de las dificultades en lectura. Por lo tanto, es necesario seguir diseñando y desarrollando programas de intervención ajustados a las necesidades de los alumnos. Pues tal y como sugieren González, López, Cuetos y Rodríguez-López (2009), la intervención temprana puede conducir a resultados acertados en la lectura en la mayoría de los niños y la puesta en práctica de la intervención temprana puede disminuir el porcentaje de niños identificados con necesidades educativas especiales en cursos superiores.

6. VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN

Siete semanas han sido las que ha durado la aplicación del programa teniendo en cuenta los dos objetivos de mi trabajo: el evaluar la CF en los niveles de rima, sílaba y fonema y el comprobar si una instrucción sistemática y motivadora en CF ayuda a los niños a progresar en dicha habilidad.

Siguiendo a Sellés (2006) y Jiménez y O'Shanahan (2008), en cuanto a la necesidad de crear un ambiente estimulante y motivador para aplicar los programas de iniciación a la lectura, considero imprescindible crear una atmósfera positiva en el aula de tal manera que los niños se sientan motivados a la hora de emprender cualquier tipo de aprendizaje. Es por esto que, el programa ha sido guiado por unos personajes encarnados en diferentes animales. Creo que esto ha sido una idea que ha funcionado bien ya que los niños demandaban constantemente el jugar con ellos y fijaban su atención cuando les explicaban las diferentes tareas que debían realizar.

Atendiendo al aspecto emocional y psicológico del niño, tal y como sugieren los trabajos de Rueda (2013) y Timoneda, Pérez, Mayoral y Serra, 2013, utilicé como refuerzo positivo frases de ánimo como “Inténtalo de nuevo, ya verás cómo lo consigues”, o frases de felicitación por los aciertos conseguidos del tipo “Muy bien. Sois todos muy listos”. Opino que estos refuerzos son muy importantes para aumentar la autoestima del niño ya que si realizas un trabajo diario en cuanto a que ellos perciban su capacidad y eficacia ante diversas tareas, los resultados tanto académicos como emocionales serán mejores.

En cuanto a la utilización de actividades lúdicas, creo que los juegos elegidos ha sido acertados ya que se podía observar como los niños disfrutaban con ellos y como los demandaban en días sucesivos. Además en cada sesión traté de combinar distintas actividades con los distintos niveles de CF y de diferente complejidad para no aburrir y cansar excesivamente a los niños.

Con respecto a las limitaciones de mi propuesta, he de decir que al principio tanto las canciones como los poemas elegidos para trabajar las rimas les resultaban muy complicados a los niños, por lo tanto tuve que replantearme este asunto y decidí escoger canciones infantiles que ellos ya conocían así como poemas con palabras más conocidas por ellos, es decir, de

mayor frecuencia. Además invertirían mucho tiempo en las actividades de cortar y pegar por lo que tuve que alargar el tiempo de algunas sesiones.

Otra limitación que he encontrado tras la reflexión personal del trabajo realizado, es no haber evaluado la lectura de los niños al inicio y al final de la intervención, teniendo en cuenta la relación existente entre la instrucción en CF y la mejoría en los resultados de la habilidad lectora tal y como afirman diversos estudios (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde, 2011; Arancibia, Bizama y Sáez, 2012; Arnáiz, Castejón, Ruiz y Guirao, 2002; Cabeza, 2006; González, López, Cuetos y Rodríguez-López, 2009; Herrera y Defior, 2005; Herrera, Defior y Lorenzo, 2007; Santiuste y López Escribano, 2005). Por lo tanto, en investigaciones futuras se deberá incluir una evaluación de la lectura de los participantes que permita precisar los alcances de la relación causal mutua, entre conciencia fonológica y lectura, antes y después de ser aplicado un programa de instrucción en CF.

Por otro lado considero que el recoger la opinión de educadores/as, profesores/as y psicopedagogos/as podría ser otra alternativa de validación del programa que podría resultar interesante, así como implicar a la familia para que realice actividades conjuntas de lectura o repetir algún juego de los descritos en el hogar, y de este modo atender a las variables contextuales que también afectan a la adquisición lectora.

Todo lo señalado no es sino un resumen de los desafíos pendientes que deberé enfrentar si continúo con la investigación iniciada en el presente trabajo.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J.I., Menacho, I. y Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31 (2), 96-105.
- Arancibia, B., Bizama, M. y Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 45 (80), 236-256.
- Arnáiz, P., Castejón, J.L., Ruiz, M.S., Guirao, J.M. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5 (1), 29-51.
- Beltrán, J., López Escribano, C. y Rodríguez, E. (2006). Precursores tempranos de la lectura. En B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (Eds). *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva*. Actas del I Congreso Nacional de Lingüística clínica. Valencia: Universitat.
- Cabeza, E. (2006). Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica. En B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (Eds). *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva*. Actas del I Congreso Nacional de Lingüística clínica. Valencia: Universitat
- Cuadro, A. y Trías, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11, 1-8.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Equipo de Audición y Lenguaje del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA). (s.f.) [Materiales para trabajar las habilidades fonológicas.] Recuperado el 10 de Abril del 2013, de http://creena.educacion.navarra.es/recursos/guiastatdah/pdfs/habilidades_fonologicas.pdf
- Gómez, L.A., Duarte, A.M., Merchán, V., Aguirre, D.C. y Pineda, D. (2007). Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje. *Universitas psychologica*, 6 (3), 571-580.

- González, R.M. y Cuetos, F. (2008). *Actividades para el aprendizaje de la lectura y de la escritura*. Madrid: Cepe.
- González, R.M., López, S., Cuetos, F. y Rodríguez-López, A. (2009). Diferencias en los predictores de la lectura (conciencia fonológica y velocidad de denominación) en alumnos españoles de Educación Infantil y primero de Primaria. *Actas del X Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía*. Braga: Universidade do Minho
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: Conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhe*, 14(2), 81-95.
- Herrera, L., Defior, S. y Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (1), 39-54.
- Jiménez, J.E. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 5-25.
- Justicia, F. (1995). *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Outón, P. (2004). *Programas de intervención con disléxicos*. Madrid: Cepe
- Ramos, J.L. y Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO)*. Madrid: EOS.
- Rueda, M. (2013). La intervención en las dificultades lectoescritoras desde un enfoque multidimensional. *Aula Abierta*, 41 (1), 27-38.
- Santiuste, V. y López Escribano, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas psychologica*, 4 (1), 13-22.
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.
- Suárez-Coalla, P., García de Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Aula Abierta*, 36 (1), 71-89.
- Timoneda, C., Pérez, F., Mayoral, S. y Serra, M. (2013). Diagnóstico De las dificultades de lectura y escritura y de la dislexia basado en la Teoría PASS de la inteligencia utilizando la batería DN-CAS. Origen cognitivo de la dislexia. *Aula Abierta*, 41 (1), 5-16.

- Wolf (1997) en González, R.M., López, S., Cuetos, F. y Rodríguez-López, A. (2009). Diferencias en los predictores de la lectura (conciencia fonológica y velocidad de denominación) en alumnos españoles de Educación Infantil y primero de Primaria. Actas del X Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho.

8. ANEXOS

Anexo I. Programa de conciencia fonológica para la mejora de la lectura.

Consejos para realizar las actividades

Este programa consta de 28 actividades de desarrollo de la conciencia fonológica, algunas de ellas con varios ejercicios para realizarlos durante diferentes sesiones. Las actividades en las que sea oportuno realizar esta división, vienen marcadas con una nota.

Es recomendable combinar diferentes tipos de actividades en cada sesión. Por un lado mezclar actividades de rimas y sílabas o rimas y fonemas, por ejemplo. Y por otro, combinar actividades orales con las lúdicas o las orales con las del cuaderno del alumno.

Es aconsejable no invertir mucho tiempo con las actividades orales. Se recomienda estar menos tiempo en una actividad y realizarla en diferentes sesiones para no cansar en demasía a los niños.

Algunas de las actividades orales se pueden realizar también de manera individual para ir conociendo la progresión de los niños con mayores dificultades y actuar conforme a dicha evolución.

Al finalizar este apartado, se encontrarán las tablas para anotar los aciertos y errores en la evaluación inicial y final.

MIS AMIGOS, LOS ANIMALES LECTORES

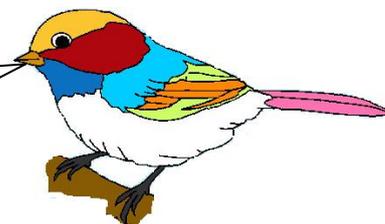


Soy Gus y necesito que me ayudes a encontrar las palabras que riman para crear mis propias canciones y raps. ¿Quieres ayudarme a encontrarlas? Pues escucha atentamente todos los juegos que te voy a proponer.



Yo soy Tambor y digo las palabras a trocitos. ¿Quieres jugar conmigo?

Yo soy Figurín y soy un poco revoltoso. Siempre ando revoloteando alrededor de mis amigos Tambor y Kiabel dándoles trocitos de palabras o sonidos.



Soy Lobito y siempre tengo mucha hambre. Como no encuentro comida, suelo comer sílabas y sonidos de algunas palabras para que se me pase. ¿Quieres ayudarme a comer?



Soy la serpiente Kiabel y siempre estoy atenta a todos los sonidos que escucho en el bosque y a los sonidos que se hacen al hablar. ¿Quieres conocerme un poco más? Pues vamos a realizar algunas actividades y juegos.

EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL EN CONCIENCIA DE RIMAS

Gus necesita encontrar rimas para sus canciones. ¿Sabes lo que es una rima? (Apuntar contestación del niño. Si no lo sabe explicarle que son los trocitos finales de las palabras que suenan igual.) ¿Quieres ayudarlo a encontrar rimas? Vamos a realizar dos ejercicios para ayudar a Gus.



Decirles un **ejemplo**: **ventana rima con campana**
cometa rima con chaqueta

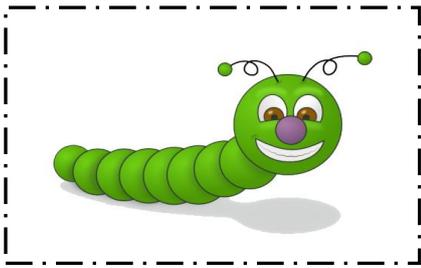
1. Ahora tienes que decir si estas parejas de palabras riman entre ellas (apuntar la respuesta del niño/a).

1. Maleta-carpeta
2. Rana-mañana
3. Cama-campo
4. Balón-limón
5. Lobo- bota

2. Di palabras que rimen con: (apuntar lo que dice el niño/a)

- | | |
|-------------|--------------------|
| 1. pera | camarera |
| 2. manzana | ventana |
| 3. balón | salón, melón |
| 4. cuchillo | martillo, ladrillo |
| 5. sabor | color, pastor |

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA CONCIENCIA DE LAS RIMAS



1R. *¿Te acuerdas de quién soy? Soy Gus y necesito que me ayudes a encontrar las palabras que riman de mi canción. ¿Quieres ayudarme a encontrarlas?* (Actividad que realizarán entre todos de forma oral. Si no son capaces de identificar las palabras que riman, podemos ir diciéndoles pares de palabras del poema y que contesten si riman o no. Posteriormente les daremos el poema y rodearán del mismo color las palabras que riman.)

Ejemplo: sucedía rima con conocía

Aquí vienen hoy las frutas
a contar que sucedía,
nadie de ellas conocía
a esta fruta divertida,
la manzana le decía:
“ Yo soy roja y muy querida”
Y el durazno repetía:
“ yo prefiero la sandía.”

¡Qué valiente se mostró,
esta lúcuma sabrosa,
la más rica y deliciosa
que a todos encantó!
¡Qué valiente se mostró,
esta lúcuma sabrosa,
la más rica y deliciosa
que a todos encantó.

2R. *Ahora vamos a hacer rimas con vuestros nombres y los escribiremos en la pizarra* (Entre todos los alumnos buscarán palabras que rimen con sus nombres.)

Ejemplo: Marta rima con tarta

3R. (Repartirles un gusanito de cartulina a cada uno y decirles parejas de palabras). *Si las parejas de palabras que vais a escuchar riman, tenéis que levantar el gusanito y si no riman lo dejáis encima de la mesa.*

Ejemplo: careta-maleta riman (levantar el gusanito)
mariposa-maleta no riman (no levantar el gusanito)

balón-limón
espejo-ojo
diente-serpiente
abanico-barco
saco-casa

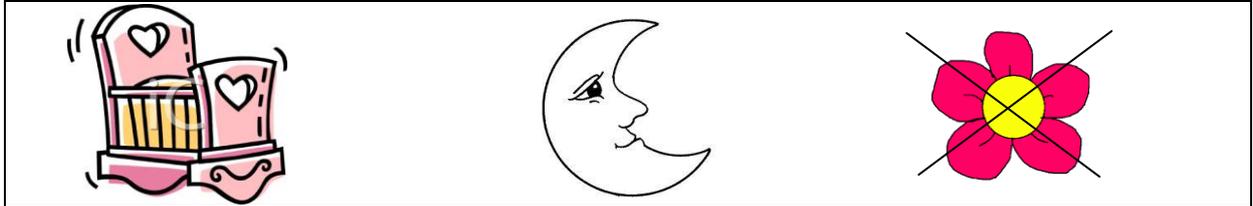
llave-mapa
enano-gusano
rana-mañana
ducha-hucha
martillo-ladrillo

mariposa- lenteja
mariposa-rosa
tarro-trapo
queso-hueso
melón- tijeras

piel-miel
caricia-caries
abril-mil
caracol-coliflor
camión-balón

4R. Hoy vamos a jugar con dibujos. Primero diremos qué son (que digan en voz alta los tres dibujos de cada serie) y después tendrás que tachar el dibujo que no rima. ¡Vamos! Ayúdame a encontrarlos. (Adaptado de González y Cuetos, 2008)

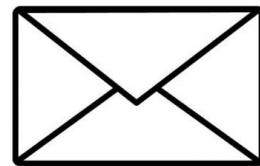
EJEMPLO:



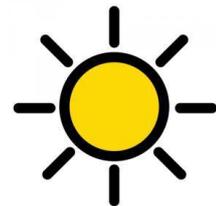
1.



2.

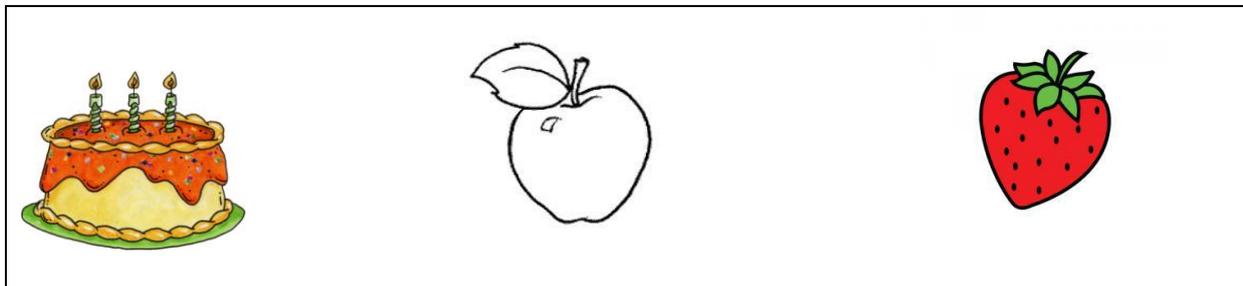


3.

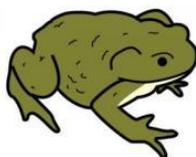


5R. Ahora Gus necesita que elijas el dibujo que rima. Así formaréis frases para su canción. ¿Quieres ayudarlo? (Adaptado de González y Cuetos, 2008)

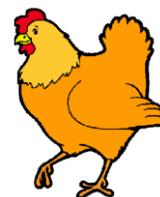
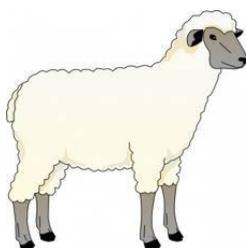
Ejemplo: A *Liliana* le gusta comer manzana.



1. A mi amigo el *melocotón* le gusta mucho jugar con el _____.



2. Por debajo del *puente* va pasando la _____.



3. Andrés cortó su *bocadillo* con un _____.



6R. Ahora vamos a hacer rimas con algunos personajes que conoces y otras palabras. Esta vez los tenéis que escribir. **Ejemplo: conejo rima con espejo.**

(Se les reparte una tabla como la que sigue. En ella tendrán que escribir palabras que rimen con las escritas en la parte superior.)

NOTA: Se les repartirá esta ficha varios días para que la vayan completando poco a poco.

gusano	Tambor	Lobito	león	Fresa
enano manzano pantano verano sevillano temprano vegetariano	pastor castor color sabor bañador ordenador aspirador	pequeñito palito gordito bonito cabrito circuito	salón biberón jamón macarrón jarrón balón melocotón	mesa pesa besa marquesa espesa mayonesa hamburguesa

7R. (Leerles un poema por pareados). *Hoy tenéis que escuchar atentamente y decir las palabras que riman del poema.* (Al principio, para ayudarles si no son capaces de identificar las palabras que riman, decirles pares de palabras del poema y ellos levantarán el gusanito de cartulina si riman y si no, lo dejarán encima de la mesa.)

NOTA: Realizar esta actividad durante varios días para leerles diferentes poemas.

1. CUANDO VOY A LA PLAYA (fragmento)

Cuando voy a la playa
me gusta jugar
me divierto y aprendo
con la arena y el mar.

Cuando voy a la playa
no me alejo de la orilla
con mis manguitos y mi pala
lo pasaré de maravilla.

Autora: María del Mar Quirell

2. DANDO DOS SALTITOS (fragmento)

Dando dos saltitos
y un pasito atrás
hoy nos colocamos
siguiendo el compás.

Con mis piecitos
me colocaré
y con voz suave
mi nombre diré.

Sin llantos ni gritos
vamos a jugar,
cuando hable la profe
todos a escuchar.

Autora:Marisa Moreno

3. EL SAPO VERDE (fragmento adaptado)

Ese sapo verde
se esconde y se pierde;
así no lo besa
ninguna princesa.

Porque con un beso
él se volverá travieso
o príncipe guapo;
¡y quiere ser sapo!

No quiere reinado,
ni trono dorado,
ni enorme castillo,
ni manto amarillo.

Autora:Carmen Gil

8R. *Hoy vamos a cantar. ¿Os sabéis alguna canción?* (Dejaremos que canten canciones que ellos conocen.) *Ahora tenéis que buscar parejas de palabras que rimen.* (Deberán repetir la canción a trozos para buscar las palabras que riman. La primera vez lo haremos entre todos. En las demás canciones preguntaremos individualmente.) **Ejemplo:** solito rima con poquito y mañana rima con semana.

**Sol, solito,
caliéntame un poquito,
para hoy para mañana
para toda la semana.**

(♪ Si no les resulta fácil, escribiremos la letra en un sitio visible para todos e intentaremos que las encuentren. Mejor si son capaces de encontrarlas de forma oral.)

9R. *¿Qué te parece si ahora me ayudas a completar una canción? Tienes que escribir palabras que rimen con las que están marcadas. Acuérdate que las palabras que riman tienen los mismos sonidos al final.* (Se puede cantar y después rapear o viceversa). Por **ejemplo: va** rima con **papá**

Salió la a, salió la a, no sé a dónde **va**
A comprarle un regalo a su _____.

Salió la e, salió la e, no sé a dónde **fue**.
Fue con su tía Marta a tomar _____.

Salió la i, salió la i y yo no la **sentí**.
Fue a comprar un puntito para _____.

Salió la o, salió la o y casi no **volvió**.
Fue a comer tamales y _____.

Salió la u, salió la u, y qué me dices **tú**.
Salió en su bicicleta y llegó a _____.

EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL DE LA CONCIENCIA SILÁBICA

Adaptación del PECO (Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico). (Ramos y Cuadrado, 2006.)



Ahora Tambor quiere jugar contigo y como él dice las palabras a trocitos, quiere saber si le puedes ayudar a encontrar los dibujos en los que suena la sílaba que el te diga ¿Sabes lo que es una sílaba? (apuntar lo que dice el niño/a ____ .Explicarle que son los trozos de una palabra.)

1. Mira estos dibujos (señalamos la fila del ejemplo) y dime el nombre de cada uno (si no sabe los nombres se los decimos). Ahora tienes que señalar el dibujo donde se oiga /ca/.

Ejemplo:



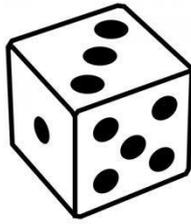
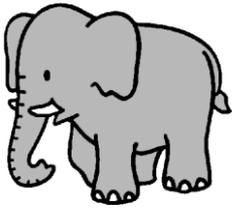
(Comenzamos por el primer dibujo y pronunciamos muy despacio y marcando las sílabas. Luego hacemos lo mismo con el resto de los dibujos.)

Una vez seguros de que ha entendido la tarea, se realiza la actividad.

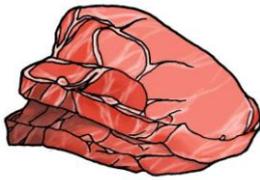
1. Mira estos dibujos. Dime el nombre de cada uno. Rodea el dibujo donde se oiga /lo/.



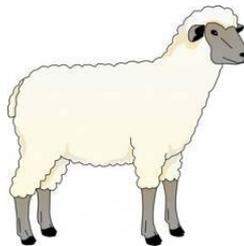
2. Mira estos dibujos. Dime el nombre de cada uno. Rodea el dibujo donde se oiga /da/.



3. Dime el nombre de cada uno. Rodea el dibujo donde se oiga /ne/.



4. Dime el nombre de cada uno. Rodea el dibujo donde se oiga /ja/.

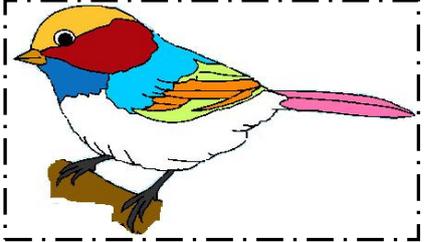


5. Rodea el dibujo donde se oiga /lla/.



2. Este es el pajarito Figurín que anda molestando a Tambor y le está dando sílabas (recordarles si es necesario que son trocitos de palabras) para formar otras palabras. ¿Quieres ayudar a Tambor a descubrir esas nuevas palabras?

Ejemplo: si a la palabra **sala** le añadimos el trozo **do** al final nos queda la palabra **salado**.



1. Si a la palabra **cara** Figurín le añade la sílaba **col** al final. ¿Qué palabra nos queda? (apuntar lo que dice el niño/a.)
2. Si a la palabra **palo** Figurín le añade la sílaba **ma** al final. ¿Qué palabra queda?
3. Si a la palabra **come** Figurín le añade la sílaba **ta** al final. ¿Qué palabra queda?
4. Si a la palabra **chillo** Figurín le añade la sílaba **cu** al principio. ¿Qué palabra queda?
5. Si a la palabra **dado** Figurín le añade la sílaba **sol** al principio ¿Qué palabra queda?

3.

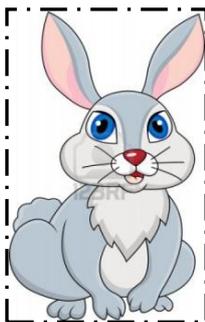


Ahora Lobito quiere comer así que le va a quitar algunos trozos a estas palabras. Adivina qué palabra queda (apuntar lo que dice el niño/a)

Ejemplo: si a la palabra **ballena** le quita el trozo **ba** queda la palabra **LLENA**

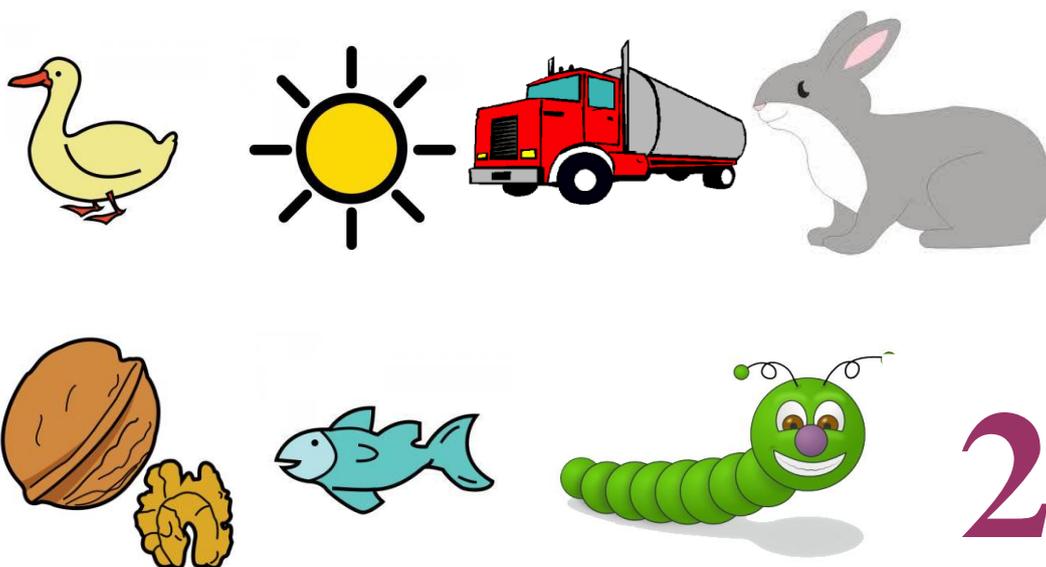
1. Si a la palabra **arañazo** le quita el trocito **zo** queda la palabra _____.
2. Si a la palabra **paloma** le quita el trocito **ma** queda la palabra _____.
3. Si a la palabra **comedor** le quita el trocito **dor** queda la palabra _____.
4. Si a la palabra **decena** le quita el trocito **de** queda la palabra _____.
5. Si la palabra **revista** le quita el trocito **re** queda la palabra _____.

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA CONCIENCIA SILÁBICA



1S. Ahora vamos a jugar juntos. ¿Te apetece? (actuar como si Tambor hablara). Si te acuerdas soy Tambor y hablo a trocitos. Tienes que dar el mismo número de palmadas que las sílabas de estas imágenes. (Primero decir la palabra, luego decirla como habla Tambor y dar el mismo número de palmadas a la vez que se dice la palabra.) (Adaptado de Equipo de Audición y Lenguaje del CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra).

Ejemplo: manzana doy tres palmadas



2S. En este juego tienes que escribir palabras que tengan el mismo número de sílabas que el modelo. (Explicarles que si hay un punto tienen que escribir palabras de una sílaba, si hay dos de dos sílabas y así sucesivamente). (Tomado de Equipo de Audición y Lenguaje del CREENA.)

Ejemplo: ●● casa

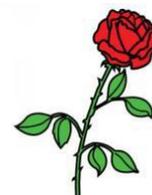
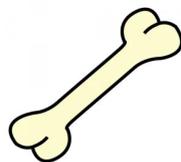
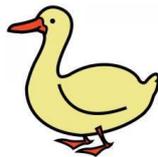
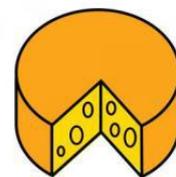
●	●●	●●●

3S. ¿Quieres jugar conmigo otra vez? ¿Sabes jugar a las palabras encadenadas? No te preocupes, yo te explico. Ahora ya sabes lo que es una sílaba. El juego consiste en decir una palabra que empiece por la última sílaba que dijo tu compañero. Por ejemplo: si yo digo **taza**, el siguiente en jugar tiene que decir **zapato**. ¿Has entendido? ¡Pues a jugar!

4S. Une con flechas los dibujos que terminan por la misma sílaba de la columna de enfrente. (Primero tendrán que decir el nombre de los dibujos y luego unirlos con dibujos de la columna contraria) (Adaptado del Equipo de Audición y Lenguaje del CREENA)

Ejemplo: **bañador**

ordenador



5S. (Formar dos grupos de niños, uno en frente al otro. Repartirles a un grupo las tarjetas de silabas y al otro grupo las tarjetas de palabras.) *Cada uno de vosotros tiene que recortar una tarjeta y después buscar a un niño del grupo contrario para juntarlas. Así conseguiréis formar una palabra nueva. Una vez encontrada esa palabra debéis encontrar la tarjeta con su dibujo correspondiente.*

Ejemplo:

mo lino

Grupo 1

col
ma
ta
dor
lla

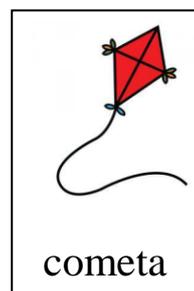
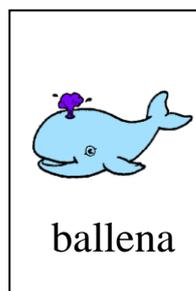
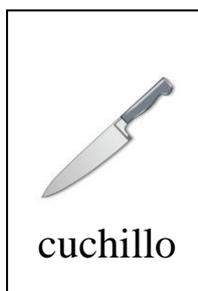
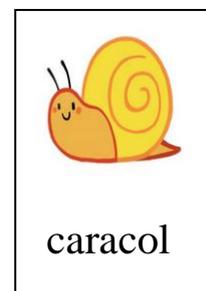
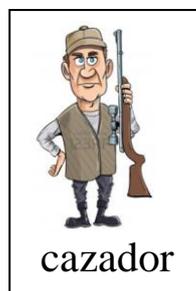
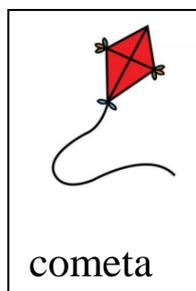
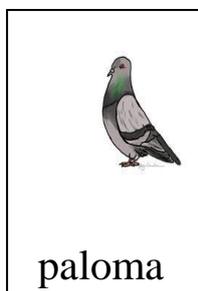
Grupo 2

palo
come
caza
bote
cara

Cambio de roles. Ahora al grupo 1 recibe la tabla de las palabras y el grupo 2 la de las sílabas.

chillo
dado
llena
meta
miga

cu
co
sol
a
ba





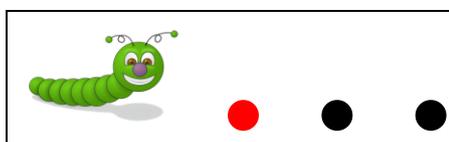
6S. *¿Te acuerdas de mí? Soy Lobito y tengo mucha hambre, así que me voy a comer sílabas de algunas palabras para que se me pase. Unas veces serán las sílabas del principio y otras las del final. Si quieres ayudarme a comer y descubrir qué palabra o trozo de palabra que, tienes que escuchar atentamente y después escribirla. Aquí tienes un ejemplo: si a **lenteja** le quito la sílaba **len** queda la palabra **teja**.*

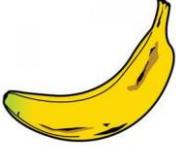
1. si a **botella** le quito la sílaba **lla** queda la palabra
2. si a **calamar** le quito la sílaba **mar** queda la palabra
3. si a **comedor** le quito la sílaba **dor** queda la palabra
4. si a **bocado** le quito la sílaba **do** queda la palabra
5. si a **pelota** le quito la sílaba **ta** queda la palabra
6. si a **ventana** le quito la sílaba **na** queda la palabra
7. si a **falda** le quito la sílaba **da** queda
8. si a **número** le quito la sílaba **ro** queda

1. si a **repaso** le quito la sílaba **re** queda la palabra
2. si a **barco** le quito la sílaba **bar** queda
3. si a **pizarra** le quito la sílaba **pi** queda
4. si a **ballena** le quito la sílaba **ba** queda la palabra
5. si a **cometa** le quito la sílaba **co** queda la palabra
6. si a **camisa** le quito la sílaba **ca** queda la palabra
7. si a **gusano** le quito la sílaba **gu** queda la palabra
8. si a **camino** le quito la sílaba **ca** queda

NOTA: Se pueden ir combinando palabras del primer y segundo bloque, y seleccionar tres o cuatro palabras de cada uno por sesión para evitar el cansancio.

7S. *Seguimos quitando sílabas pero ahora tienes que fijarte en los dibujos y quitar la sílaba que se corresponde con el puntito rojo. Por ejemplo si a **gusano**, que tiene tres sílabas, le quito la primera que es **gu**, queda la palabra **sano**. ¿Te atreves con las demás? ¡Es muy divertido! Puedes realizar algunos dibujos de las palabras que se van a formar. (Adaptado de Equipo de Audición y Lenguaje del CREENA.)*



EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL DE LA CONCIENCIA FONÉMICA

Adaptación del PECO (Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico.) (Ramos y Cuadrado, 2006.)



Soy la serpiente Kiabel y siempre estoy atenta a todos los sonidos que escucho en el bosque y a los sonidos que se hacen al hablar. ¿Quieres conocerme un poco más? Pues vamos a realizar algunas actividades y juegos.

1. *¿Quieres ayudarme a encontrar los dibujos que le corresponden a cada sonido? Mira estos dibujos (señalamos la fila del ejemplo) y dime el nombre de cada uno (si no sabe los nombres se los decimos). Ahora tenemos que adivinar el dibujo donde se oiga /z/ (alargamos el sonido zzzzzz).*

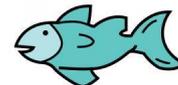
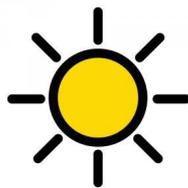
Ejemplo:



(Comenzamos por el primer dibujo y pronunciamos muy despacio y marcando los fonemas. Hacemos lo mismo con el resto de los dibujos, ayudándole a identificar el sonido /z/ de la palabra.)

¿En cuál de estos dibujos se oye el sonido....? Rodea el dibujo que tú creas.

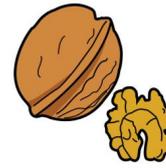
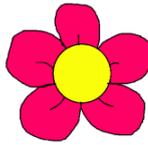
1. /s/ (el profesor debe alargar el fonemas /sssss/)



2. /r/ (alargar el fonema /rrrrr/)



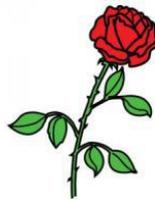
3. /z/ (alargar el fonema /zzzzz/)



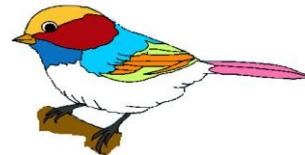
4. /n/ (alargar el fonema /nnnnn/)



5. /l/ (alargar el fonema /lllll/)



2. Hoy Figurín está molestando a Kiabel pero esta vez no le da trocitos de palabras sino sólo sonidos. ¿Quieres ayudar a Kiabel a adivinar la palabra que tiene que decir? **Ejemplo:** tenemos la palabra **oca** y Figurín le da el sonido /f/ (alargamos el fonema, /fffff/) al principio. ¿Qué palabra nueva se forma?



1. Tenemos el trocito /so/ y Figurín le da el sonido /l/ (lllll) al final. ¿Qué palabra nueva se forma? (apuntar lo que dice el niño/a)
2. Tenemos la palabra **clave** y Figurín le da el sonido /l/ (lllll) al final. ¿Qué palabra nueva se forma?
3. Tenemos el trocito /upa/ y Figurín le da el sonido /l/ (lllll) al principio. ¿Qué palabra nueva se forma?
4. Tenemos el trocito /librería/ y Figurín le da el sonido /l/ (lllll) al principio. ¿Qué palabra nueva se forma?
5. Tenemos el trocito /alo/ y Figurín le da el sonido /p/ al principio. ¿Qué palabra nueva se forma?



3. Es la hora de comer de Lobito así que vamos a comer algunos sonidos de las siguientes palabras. ¿Cómo quedan estas palabras al quitarles un sonido? Dímelo.

Ejemplo: si a la palabra **moto** Lobito le come el sonido /m/ (alargar el sonido /mmmmmm/), ¿cómo queda? (Sustituir el sonido /m/ por un gesto de silencio y decir “oto”).

(Apuntar lo que dice el niño/a)

1. Si a la palabra **árbol** Lobito le come el sonido /l/, (alargar, lllll) ¿cómo queda?
2. Si a la palabra **nuez** Lobito le come el sonido /z/, (alargar, zzzzz)¿cómo queda?
3. Si a la palabra **balón** Lobito le come el sonido /n/, (alargar, nnnnn)¿cómo queda?
4. Si a la palabra **flan** Lobito le come el sonido /f/, (alargar, fffff)¿cómo queda?
5. Si a la palabra **gato** Lobito le come el sonido /g/, (alargar, ggggg)¿cómo queda?

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA CONCIENCIA FONÉMICA



1F. *Vamos a recordar mi nombre: **MMMMMarta**. Mi nombre empieza por el sonido/m/ (mmm). Ahora vosotros tenéis que decir vuestro nombre alargando el primer sonido. (Si a algún niño le resulta difícil habrá que ayudarlo a aislar el primer sonido de su nombre.)*

2F. *Hoy Kiabel está imitando algunos sonidos que conoce como por ejemplo el sonido que hace un gato. ¿Qué sonido hace? (Se pide a los niños que hagan el sonido del gato). Pero Kiabel lo hace así: lo repetimos alargando el sonido inicial: **mmmmmiau**. Ahora Kiabel quiere que pienses en palabras que comiencen por ese mismo sonido.*

- b. También utilizaremos el sonido de la serpiente /sssss/.
- c. El sonido de la oveja /bbbbbeee/

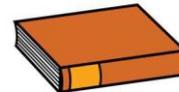
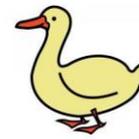
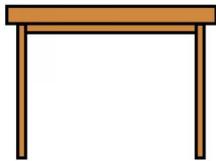
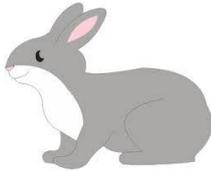
(Adaptado de Cabeza, 2006)

3F. *Vamos a jugar al “Veo, veo” con sonidos iniciales. (Utilizaremos la siguiente retahíla en la que uno empieza y los demás le deben preguntar:*

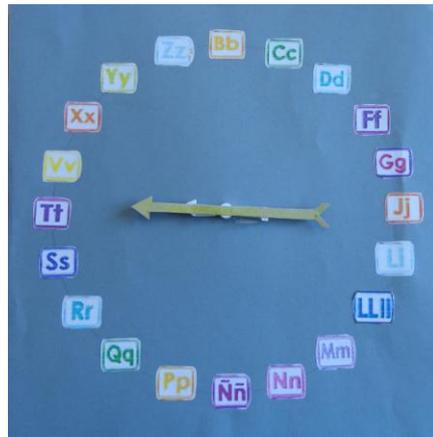
Ejemplo: 1-Veo, veo
2-¿Qué ves?
1-Una cosita
2-¿Y qué cosita es?
1- Empieza por **/l/** (alargamos el fonema, /lllll/)

Los niños deberán decir objetos del aula que empiecen por el fonema elegido.

4F Ahora Kiabel quiere que unas los dibujos que empiezan por el mismo sonido. (Deben unir los dibujos de las columnas contrarias.) Por ejemplo: **ratón y raqueta** (alargar en ambos casos el sonido inicial /rrrrr/) (Adaptado del Equipo de Audición y Lenguaje del CREENA.)



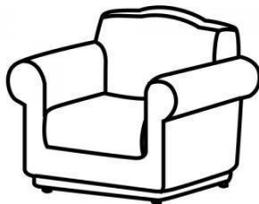
5F. *Kiabel os quiere enseñar un juego nuevo. Esta es la ruleta de los sonidos (Se presenta un reloj de cartulina que contiene fonemas). En este juego tenéis que girar la aguja y cuando se pare en un sonido deberéis decir palabras que empiecen con el sonido señalado. ¿Os atrevéis? ¡Es muy divertido!*



6F. *En esta actividad tenéis que colorear del mismo color el dibujo y el sonido por el que acaba la palabra de cada dibujo. (Primero nombrarán los dibujos. Si no conocen alguno decírselo. El profesor debe alargar cada fonema de la columna de la derecha de la actividad.)*



S



R

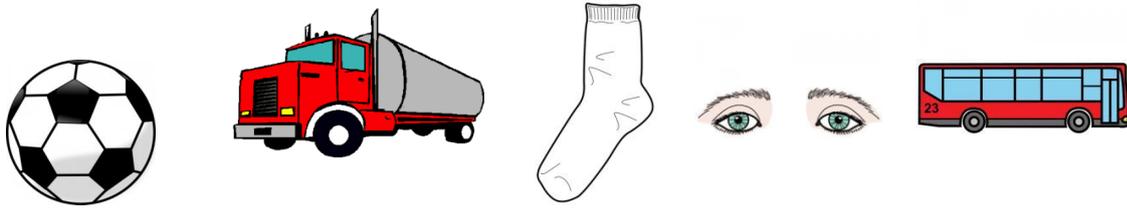


N



L

7F. Corta los dibujos y pégalos en la siguiente tabla, debajo del sonido por el que termina la palabra que le corresponde a cada dibujo. (Diremos el nombre de todos los dibujos por si existiera alguna duda)



L	R	S	Z	N

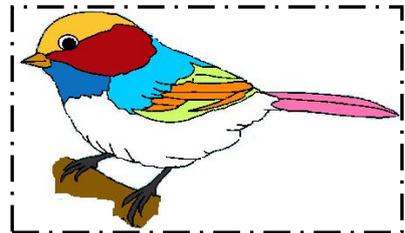
8F. Hoy vamos a jugar a *STOP*. Escucharéis diferentes palabras y cuando oigáis este sonido /sssss/ al final de la palabra, tenéis que decir *STOP*. Se puede realizar el mismo juego con los fonemas /n/, /l/ y /r/. (Adaptado de Cabeza, 2006.)

9F ¿A quién le gusta jugar a los dados? A Kiabel le encanta. Con este dado (se les muestra) tenéis que pensar en palabras que terminen por el sonido que os toque: /r/, /l/, /s/, /n/, /z/. Si caéis en la cara del comodín podéis elegir vosotros el sonido. (Si no se les ocurre ninguna se les puede ayudar, lo importante es que se centren su atención en el sonido final)



10F. Hoy *Figurín* que anda molestando a Kiabel, le está dando sonidos para formar otras palabras. ¿Quieres ayudar a Kiabel a descubrir esas nuevas palabras?

Ejemplo: si a la palabra **gusta** le añadimos el sonido /r/ al final nos queda la palabra **gustar**.



1. Tenemos /mi/ y *Figurín* le da el sonido /l/ (lllll) al final. ¿Qué palabra se forma?
2. Tenemos el trocito /pape/ y *Figurín* le da el sonido /l/ (lllll) al final. ¿Qué palabra se forma?
3. Tenemos el trocito /autobu/ y *Figurín* le da el sonido /s/ (sssss) al final. ¿Qué palabra se forma?
4. Tenemos /bebe/ y *Figurín* le da el sonido /r/ (rrrrr) al final. ¿Qué palabra nueva se forma?
5. Tenemos el trocito /avestru/ y *Figurín* le da el sonido /z/ (zzzzz) al final. ¿Qué palabra nueva se forma?
6. Tenemos el trocito /rato/ y *Figurín* le da el sonido /n/ (lllll) al final. ¿Qué palabra nueva se forma?
7. Tenemos el trocito /pantalo/ y *Figurín* le da el sonido /n/ (nnnnn) al final. ¿Qué palabra se forma?
8. Tenemos el trocito /colo/ y *Figurín* le da el sonido /r/ (rrrrr) al final. ¿Qué palabra se forma?
9. Tenemos el trocito /lu/ y *Figurín* le da el sonido /z/ (zzzzz) al final. ¿Qué palabra nueva se forma?
10. Tenemos el trocito /lápi/ y *Figurín* le da el sonido /z/ (zzzzz) al final. ¿Qué palabra nueva se forma?

- 1 Tenemos **/oca/** y Figurín le da el sonido **/b/** (bbbb) al principio. ¿Qué palabra nueva se forma?
- 2 Tenemos **/oca/** y Figurín le da el sonido **/p/** (p) al principio. ¿Qué palabra nueva se forma?
- 3 Tenemos **/oca/** y Figurín le da el sonido **/f/** (ffff) al principio. ¿Qué palabra nueva se forma?
- 4 Tenemos **/alo/** y Figurín le da el sonido **/p/** (p) al principio. ¿Qué palabra nueva se forma?
- 5 Tenemos **/ana/** y Figurín le da el sonido **/r/** (rrrrr) al principio. ¿Qué palabra nueva se forma?
- 6 Tenemos **/ono/** y Figurín le da el sonido **/m/** (mmmm) al principio. ¿Qué palabra nueva se forma?
- 7 Tenemos **/aleta/** y Figurín le da el sonido **/m/** al principio. ¿Qué palabra nueva se forma?
- 8 Tenemos **/olor/** y Figurín le da el sonido **/c/** al principio. ¿Qué palabra nueva se forma?
- 9 Tenemos **/río/** y Figurín le da el sonido **/f/** al principio. ¿Qué palabra nueva se forma?
- 10 Tenemos **/ama/** y Figurín le da el sonido **/c/** al principio. ¿Qué palabra nueva se forma?
- 11 Tenemos **/obo/** y Figurín le da el sonido **/l/** al principio. ¿Qué palabra nueva se forma?
- 12 Tenemos **/una/** y Figurín le da el sonido **/l/** al principio. ¿Qué palabra nueva se forma?
- 13 Tenemos **/arco** y Figurín le da el sonido **/b/** al principio. ¿Qué palabra nueva se forma?
- 14 Tenemos **/ama/** y Figurín le da el sonido **/c/** al principio. ¿Qué palabra nueva se forma?
- 15 Tenemos **/oro/** y Figurín le da el sonido **/t/** al principio. ¿Qué palabra nueva se forma?

NOTA: Se puede seleccionar 3 o 4 palabras de cada bloque por sesión.

11F. (Repartirles a cada niño una tarjeta diferente). *Ahora tenéis que formar palabras nuevas juntando vuestras tarjetas. Cuando terminéis, debéis ir al fondo de la clase para que cuando acabe el juego nos enseñéis vuestra palabra y la digáis en alto.*

oca
ola
esa
ala

p
m
s
b
c
l

12F. Vamos a hacer todos juntos el sonido de la serpiente /sssss/. Ahora os voy a decir palabras que tienen ese sonido y después se lo tenemos que comer como hace Lobito. Unas veces quedarán cosas que no significan nada y otras palabras nuevas. ¿Te atreves a adivinar como quedan? (Deberemos alargar el fonema que queremos eliminar sea al final o inicio de palabra.)

Tijeras, gafas, camisas, ojos, maletas.....
Sofá, sol, semáforo, seta, silla, suelo.....

(Realizaremos el mismo ejercicio con el fonema /n/, /r/, /l/ y /z/, al final y comienzo de palabra. Con otros fonemas como /m/, /f/, /d/, /b/ solamente eliminaremos el sonido inicial.)

NOTA: Esta actividad se puede distribuir en diferentes sesiones para no cansar a los niños.



13F .Hoy voy a comer algunos sonidos de las palabras. ¿Cómo quedarán después? Ayúdame a averiguarlo.

Ejemplo: si a la palabra **fuego** le como el sonido /f/ (alargar el sonido /ffffff/), ¿cómo queda? (Sustituir el sonido /f/ por un gesto de silencio y decir “uego”).

Alargar los fonemas que se quieran eliminar

1. Si a árbol le como el sonido /l/, ¿cómo queda?
2. Si a luz le como el sonido /z/, ¿cómo queda?
3. Si a jardín le como el sonido /n/, ¿cómo queda?
4. Si a comer le como el sonido /r/, ¿cómo queda?
5. Si a gusano le como el sonido /o/, ¿cómo queda?
6. Si a borrador le como el sonido /r/, ¿cómo queda?
7. Si a clavel le como el sonido /l/, ¿cómo queda?
8. Si a lápiz le como el sonido /z/, ¿cómo queda?
9. Si a fútbol le como el sonido /l/, ¿cómo queda?
10. Si a calcetín le como el sonido /n/, ¿cómo queda?

1. Si a feliz le como el sonido /f/, ¿cómo queda?
2. Si a muñeco le como el sonido /m/, ¿cómo queda?
3. Si a coche le como el sonido /c/, ¿cómo queda?
4. Si a balón le como el sonido /b/, ¿cómo queda?
5. Si a libreta le como el sonido /l/, ¿cómo queda?
6. Si a salir le como el sonido /s/, ¿cómo queda?
7. Si a ropa le como el sonido /r/, ¿cómo queda?
8. Si a día le como el sonido /d/, ¿cómo queda?
9. Si a pera le como el sonido /p/, ¿cómo queda?
10. Si a taza le como el sonido /t/, ¿cómo queda?

NOTA: Se puede seleccionar 3 o 4 palabras de cada bloque por sesión.

Anexo II: Tablas de registro de la evaluación inicial y final.

DATOS DEL ALUMNO

NOMBRE:

EDAD:

CURSO:

COLEGIO:

Fecha de inicio de las actividades iniciales

Fecha final de las actividades iniciales

OBSERVACIONES:

1. Identificar rimas

Puntuación: 1 punto si acierta y 0 si comete un error.

Palabras	Puntuación
1. Maleta-carpeta	
2. Rana-mañana	
3. Cama-campo	
4. Balón-limón	
5. Lobo-bota	
Total de aciertos :	

2. Producir rimas

Escribir en la columna de rima, la palabra dicha por el niño/a.

Puntuación: 1 punto si es una rima y 0 si no lo es.

Palabra	Rima	Puntuación
1. Pera		
2. Manzana		
3. Balón		
4. Cuchillo		
5. Sabor		
Total de aciertos en rimas:		

3. Identificar sílabas

En la columna de error, escribir la sílaba que dice al alumno/a cuando no es la correcta.

Sílaba	Palabras			Error
1. lo	llave	Bombilla	lobo	
2. da	elefante	Dado	árbol	
3. ne	carne	Copa	martillo	
4. ja	nuez	Oveja	cometa	
5. lla	gafas	Bota	botella	
Total de aciertos en identificar sílabas				

4. Añadir sílabas

En la columna de error, escribir la palabra que dice el alumno/a cuando no es la correcta.

Palabra	Sílaba que añadimos	Error
1. Cara	col	
2. Palo	ma	
3. Come	ta	
4. Chillo	Cu (al inicio)	
5. Dado	Sol (al inicio)	
Total de aciertos en añadir sílabas		

5. Quitar sílabas

En la columna de error, escribir la palabra que dice el alumno/a cuando no es la correcta.

Palabra	Sílaba que quitamos	Error
1. Arañazo	zo	
2. Paloma	ma	
3. Comedor	dor	
4. Decena	de	
5. Revista	re	
Total de aciertos en quitar sílabas		

6. Identificar sonidos

En la columna de error, escribir la palabra que rodea el alumno/a cuando no es la correcta

Sonido	Palabras			Error
1. /s/	Lápiz	Sol	Pez	
2. /r/	Gusano	Cadena	Ratón	
3. /z/	Gafas	Flor	Nuez	
4. /n/	Balón	Cama	Borrador	
5. /l/	Árbol	Rosa	Camión	
Total de aciertos en identificar sonidos				

7. Añadir sonidos

En la columna de error, escribir la palabra que dice el alumno/a cuando no es la correcta

Palabra	Sonido que añadimos	Error
1. /so/	/l/	
2. /clave/	/l/	
3. /upa/	/l/ (al inicio)	
4. /ibrería/	/l/ (al inicio)	
5. /alo/	/p/ (al inicio)	
Total de aciertos en añadir sonidos		

8. Eliminar sonidos

En la columna de error, escribir la palabra que dice el alumno/a cuando no es la correcta.

Palabra	Sonido que eliminamos	Error
1. Árbol	/l/	
2. Nuez	/z/	
3. Balón	/n/	
4. Flan	/f/	
5. Gato	/g/	
Total de aciertos en eliminar sonidos		

RIMAS



1R. ¿Te acuerdas de quién soy? Soy Gus y necesito que me ayudes a encontrar las palabras que riman de mi canción. ¿Quieres ayudarme a encontrarlas?
Ejemplo: sucedía rima con conocía

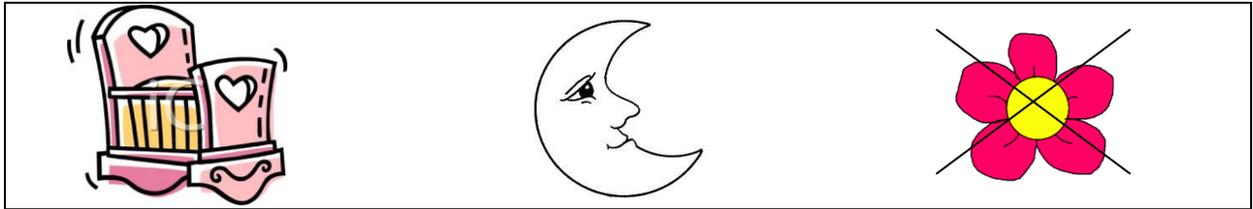
Aquí vienen hoy las frutas
a contar que sucedía,
nadie de ellas conocía
a esta fruta divertida,
la manzana le decía:
“ Yo soy roja y muy querida”
Y el durazno repetía:
“ yo prefiero la sandía.”

Que valiente se mostró,
esta lúcuma sabrosa,
la más rica y deliciosa
que a todos encantó.
Que valiente se mostró,
esta lúcuma sabrosa,
la más rica y deliciosa
que a todos encantó.



4R. Hoy vamos a jugar con dibujos. Primero diremos qué son y después tendrás que tachar el dibujo que no rima. ¡Vamos! Ayúdame a encontrarlos.

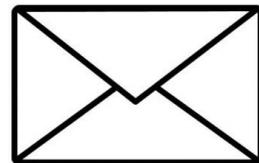
EJEMPLO:



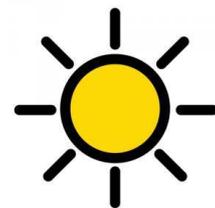
1.



2.

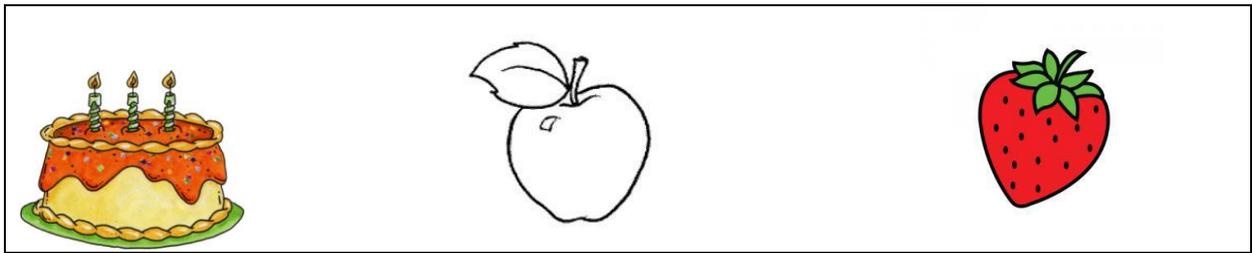


3.

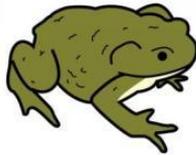


5R. Ahora Gus necesita que elijas el dibujo que rima, así formaréis frases para su canción.
¿Quieres ayudarlo?

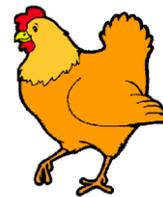
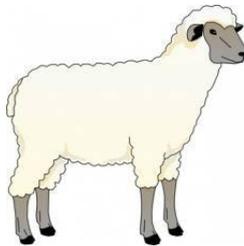
Ejemplo: A *Liliana* le gusta comer manzana.



1. A mi amigo el *melocotón* le gusta mucho jugar con el _____.



2. Por debajo del *puente* va pasando la _____.



3. Andrés cortó su *bocadillo* con un _____.



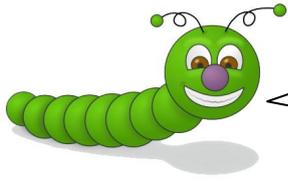


NOMBRE:

6R. Vamos a hacer rimas con algunos personajes que conoces y otras palabras. **Ejemplo:** conejo rima con espejo.

Gusano	Tambor	Lobito	león	fresa





9R. ¿Qué te parece si ahora me ayudas a completar una canción? Tienes que escribir palabras que rimen con las que están marcadas. Acuérdate que las palabras que riman tienen los mismos sonidos al final. Por ejemplo: **va** rima con **papá**

Salió la a, salió la a, no sé a dónde **va**
A comprarle un regalo a su _____.

Salió la e, salió la e, no sé a dónde **fue**.
Fue con su tía Marta a tomar _____.

Salió la i, salió la i y yo no la **sentí**.
Fue a comprar un puntito para _____.

Salió la o, salió la o y casi no **volvió**.
Fue a comer tamales y _____.

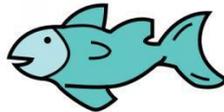
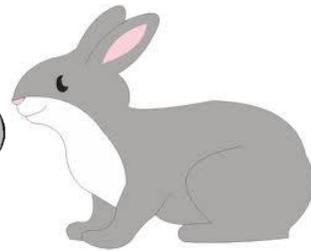
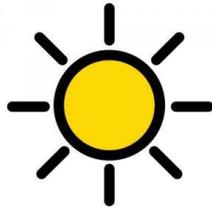
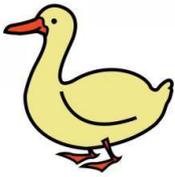
Salió la u, salió la u, y qué me dices **tú**.
Salió en su bicicleta y llegó a _____.

SILABAS



1S. Ahora vamos a jugar juntos. ¿Te apetece? Si te acuerdas soy Tambor y hablo a trocitos. Tienes que dar el mismo número de palmadas que las sílabas de estas imágenes.

Ejemplo: manzana doy tres palmadas



2

2S. En este juego tienes que escribir palabras que tengan el mismo número de sílabas que el modelo. **Ejemplo:** ●● **casa**

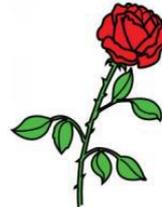
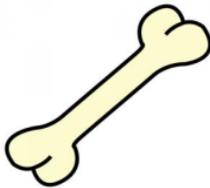
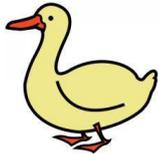
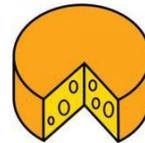
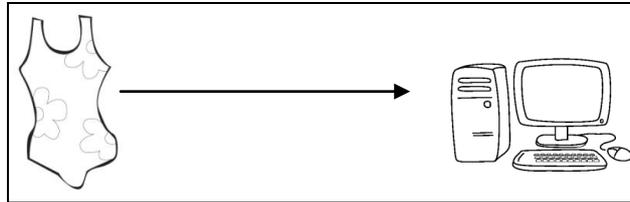
●	●●	●●●



4S.Hoy tienes que unir con flechas los dibujos que terminan por la misma sílaba. Aquí tienes un ejemplo:

bañador

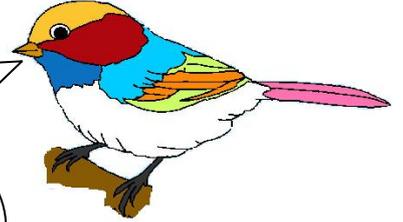
ordenador





Te presento a mi amigo Figurín. ¿Te acuerdas de él?
A veces me molesta dándome sílabas y tengo que formar
nuevas palabras para hablar. ¿Quieres ayudarme? Figurín
te explica cómo hacerlo.

5S. Tenéis que formar dos grupos. Cada uno de
vosotros tiene que recortar una tarjeta y después buscar
a un niño del grupo contrario para juntarlas. Así
conseguiréis formar una palabra nueva. Una vez
encontrada esa palabra debéis encontrar la tarjeta con
su dibujo correspondiente. ¡Animaros! Es muy
divertido



Ejemplo:

mo

lino

Grupo 1

Grupo 2

col

ma

sa

dor

lla

palo

maripo

caza

bote

cara

Grupo 1

chillo
dado
llena
meta
miga

Grupo 2

Cu
Co
Sol
A
Ba

6S. ¿Te acuerdas de mí? Soy Lobito y tengo mucha hambre, así que me voy a comer sílabas de algunas palabras para que se me pase. Unas veces serán las sílabas del principio y otras las del final. Si quieres ayudarme a comer y descubrir qué palabra o trozo de palabra queda tienes que escuchar atentamente y después escribirlo. Aquí tienes un **ejemplo**: si a **lenteja** le quito la sílaba **len** queda la palabra **teja**.



1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____ 6. _____

7. _____ 8. _____ 9. _____

10. _____ 11. _____ 12. _____

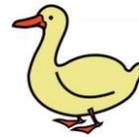
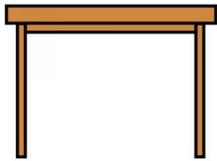
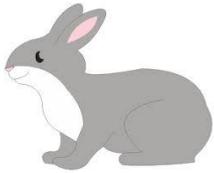
13. _____ 14. _____ 15. _____

16. _____

FONEMAS



4F. ¿Me recuerdas? Soy la ssserpiente Kiabel. Ya sssssabes que siempre estoy atenta a todos los sonidos que escucho en el bosque y a los sonidos que se realizan al hablar. Hoy vamos a unir los dibujos que empiezan por el mismo sonido. Por ejemplo: rrrratón y rrrrraqueta





6F. ¿Te gusta colorear? Pues en esta actividad tenéis que colorear del mismo color el dibujo y el sonido por el que acaba la palabra de cada dibujo.



S



R



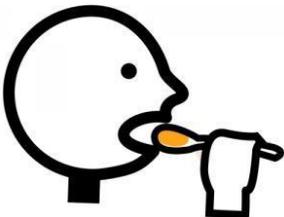
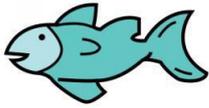
N



L



7F. Corta los dibujos y pégalos en la siguiente tabla, debajo del sonido por el que termina la palabra que le corresponde a cada dibujo.



L	R	S	Z	N

Anexo IV: Personajes guía del programa



Kiabel



Lobito



Gus



Tambor



Figurín