



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

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE INCENTIVACIÓN
DE LA LECTURA EN AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL:
COMPARATIVA ENTRE CENTROS EDUCATIVOS DE
SALAMANCA**

Autora

Laura Carretero Miranda

Tutoras

M^a Ángeles Mayor Cinca

Cristina Junquera Berzal

Salamanca, julio 2017

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaro que he redactado el trabajo *Aplicación de un programa de incentivación de la lectura en aulas de Educación Infantil: comparativa entre centros educativos de Salamanca*, para la asignatura de Trabajo Fin de Máster en el curso académico 2016/2017 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes bibliográficas citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes indicadas, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, a 28 de junio de 2017

Fdo: Laura Carretero Miranda



Fdo: Cristina Junquera Berzal

Tras haber revisado el Trabajo Fin de Máster de la alumna Laura Carretero Miranda para el máster de Comunicación, Lenguaje y Patologías que se imparte en la Universidad de Salamanca considero que está apto para ser presentado en la convocatoria de Julio de 2017.



Una vez que aprendes a leer, serás libre para siempre (Frederick Douglass)

RESUMEN

En el presente trabajo se ha llevado a cabo una investigación de tipología cualitativa-mixta para comprobar la eficacia de la aplicación del programa de entrenamiento en conciencia fonológica *LOLE*, a una muestra compuesta por 89 alumnos de 3 y 4 años de dos centros educativos situados en la ciudad de Salamanca. La valoración de la misma se llevó a cabo a partir de la evaluación dinámica de la competencia alcanzada en dichas habilidades, la cual se analizó en cuatro niveles (global, por centros, aulas y en alumnos con dificultades comunicativo- lingüísticas). Los resultados muestran que la aplicación del programa ha resultado beneficiosa para los alumnos y, que la evaluación dinámica del mismo además de ofrecernos datos acerca del desarrollo de la conciencia fonológica de los alumnos, ayuda a la identificación de posibles dificultades (tanto en el desarrollo de la misma como en las funciones ejecutivas).

Palabras clave: lectura, conciencia fonológica, funciones ejecutivas, evaluación dinámica, dificultades comunicativo-lingüísticas.

ABSTRACT

In the present work, a research of qualitative-mixed typology has been carried out to verify the effectiveness of the application of the training program in phonological awareness *LOLE*, to a sample of 89 students aged 3 and 4 from two educational centers located in the city of Salamanca. The assessment was made on the basis of the dynamic assessment of the competence attained in these skills, which was analyzed in four levels (global, by centers, classrooms and students with communicative-linguistic difficulties). The results show that the application of the program has been beneficial for the students and, that the dynamic assessment of the program as well as providing data about the development of the students' phonological awareness, helps to identify possible difficulties (both in the development of the same as in executive functions).

Keywords: Reading, phonological awareness, executive functions, dynamic assessment, communicative-linguistic difficulties.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1. CONCIENCIA FONOLÓGICA Y LECTURA	11
2.2. ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO Y CONCIENCIA FONOLÓGICA	13
2.3. DETECCIÓN Y PREVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES EN LA LECTURA: EVALUACIÓN DINÁMICA	15
2.4. LECTURA, “RETRASO DEL LENGUAJE” Y “TRASTORNOS DEL ESPECTRO DEL AUTISMO”	16
3. OBJETIVOS	20
4. METODOLOGÍA	21
4.1. PARTICIPANTES	21
4.2. INSTRUMENTO DE INSTRUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA	22
4.3. APLICACIÓN DEL PROGRAMA LOLE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	25
4.4. ANÁLISIS DE DATOS	26
5. RESULTADOS	28
5.1. RESULTADOS POR EDADES	28
5.2. COMPARACIÓN ENTRE CENTROS	31
5.3. COMPARACIÓN ENTRE AULAS DEL MISMO CENTRO	34
5.4. ALUMNOS CON DIFICULTADES COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICAS	34
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	39
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
8. ANEXO	49
8.1. ANEXO 1. AYUDAS 3 Y 4 AÑOS GENERALES	49
8.2. ANEXO 2. COMPARACIÓN ENTRE CENTROS	53
8.3. ANEXO 3. AYUDAS (%) ALUMNOS CON DIFICULTADES COMUNICATIVO- LINGÜÍSTICAS	60
8.4. ANEXO 3. RESULTADOS 3 Y 4 AÑOS COLEGIO 2	67

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Participantes del estudio	21
Tabla 2. Ayudas (%) en tareas de Rima y Sílabas en alumnos de 1° de Educación Infantil	49
Tabla 3. Ayudas (%) en tareas de Rima y Sílabas en alumnos de 2° de Educación Infantil	50
Tabla 4. Ayudas (%) en tareas de Rima y Sílabas en alumnos de 1° de Educación Infantil de ambos centros.....	53
Tabla 5. Ayudas (%) en tareas de Rima y Sílabas en alumnos de 2° de Educación Infantil de ambos centros.....	54
Tabla 6. Ayudas (%) en tareas de Rima, Sílabas y Fonemas en alumnos con dificultades comunicativo- lingüísticas.....	60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ayudas en conciencia fonológica (%) en alumnos de 1° de Educación Infantil	28
Figura 2. Ayudas en conciencia fonológica (Rima y Sílabas) de 2° de Educación Infantil.....	28
Figura 3. Ayudas proporcionadas (%) en las tareas de conciencia silábica en alumnos de 2° de Educación Infantil.....	29
Figura 4. Ayudas (%) en tareas de adición y omisión de sílabas en alumnos de 2° de Educación Infantil según la posición del segmento (inicial y final).	29
Figura 5. Ayudas (%) en tareas de Rima y Sílabas en alumnos de 1° de Educación Infantil de ambos centros.....	31
Figura 6. Ayudas (%) en tareas de Rima y Sílabas en alumnos de 2° de Educación Infantil de ambos centros.....	32
Figura 7. Ayudas (%) en tareas de Sílabas (Identificación, Adición y Omisión) en alumnos de 2° de Educación Infantil de ambos centros.....	33
Figura 8. Ayudas (%) en tareas de Rima, Sílabas y Fonemas en un alumno con “Rasgos TEA”.....	35
Figura 9. Ayudas (%) en tareas de Sílabas (Identificación, Inversión, Adición y Omisión) en un alumno con “Rasgos TEA”.....	35
Figura 10. Ayudas (%) en tareas de omisión y adición de sílabas (tanto inicial como final) en un alumno con “Rasgos TEA”.....	35
Figura 11. Ayudas (%) en tareas de Rima, Sílabas y Fonemas en dos alumnas con “Retraso del Lenguaje”.....	36
Figura 12. Ayudas (%) en tareas de Sílabas (Identificación, Inversión, Adición y Omisión) en dos alumnas con “Retraso del Lenguaje”.....	37
Figura 13. Ayudas (%) en tareas de Rima y Sílabas en los alumnos de 1° de Educación Infantil del aula A.....	67
Figura 14. Ayudas (%) en tareas de Rima y Sílabas en los alumnos de 1° de Educación Infantil del aula B	67

Figura 15. Ayudas (%) en conciencia fonológica (Rima, Sílabas y Fonemas) los alumnos de 2º de Educación Infantil del aula A	67
Figura 16. Ayudas (%) en tareas de Sílabas (Identificación, inversión, adición y omisión) en los alumnos de 2º de Educación Infantil del aula A.....	67
Figura 17. Ayudas (%) en tareas de adición y omisión de sílabas (tanto inicial como final) en los alumnos de 2º de Educación Infantil del aula A.	68
Figura 18. Ayudas (%) en conciencia fonológica (Rima, Sílabas y Fonemas) en los alumnos de 2º de Educación Infantil del aula B.	68
Figura 19. Ayudas (%) en tareas de Sílabas (Identificación, inversión, adición y omisión) en los alumnos de 2º de Educación Infantil del aula B.....	68
Figura 20. Ayudas (%) en tareas de adición y omisión de sílabas (tanto inicial como final) en los alumnos de 2º de Educación Infantil del aula B.....	68

1. INTRODUCCIÓN

La lectura ha sido y continúa siendo un objeto de estudio de gran interés para los investigadores¹, ya que esta competencia nos permite conocer, descifrar y analizar los mensajes transmitidos mediante el código escrito, así como entretenernos, desarrollar nuestra imaginación, sentir, etc., es decir, ayuda a la construcción de nuestra propia visión del mundo (Bohórquez Montoya, Cabal Álvarez, & Quijano Martínez, 2014; Cliff, 2010). Para llegar a ser un buen lector, es necesario adquirir un conjunto de competencias y habilidades que se van desarrollando conforme nos exponemos a la lectura, es decir, los procesos alfabéticos no funcionan de manera integrada desde el principio, ya que si fuera así, no requeriríamos de varios años para aprender a leer (Flórez-Romero, Restrepo, & Schwanenflugel, 2009; Sánchez, García Pérez, & Rosales, 2010).

Los estudios realizados, han permitido conocer cuáles son los procesos implicados en la lectura, así como las competencias y habilidades que ayudan al aprendizaje de la misma, entre las cuales se encuentra la conciencia fonológica, una habilidad que como explica Alegría (2006) actuaría como puente entre el lenguaje oral y el escrito, y que según Bravo Valdivieso (2004) se considera, tomando como referencia una de las principales ideas de la teoría del aprendizaje de Vigotsky (Wertsch, 1988), como una “Zona de desarrollo próximo” del aprendizaje de la lectura.

Además, la conciencia fonológica ayudaría a prevenir y paliar dificultades en el ámbito lector. La evidencia que demuestra este último aspecto es, que los métodos de intervención en dislexia incluyen entrenamiento en aspectos fonológicos (Garriga & Sala, 2015). Se ha hecho mención a la dislexia, aunque si bien existen otro tipo de patologías y dificultades que podrían afectar a la adquisición de este conocimiento.

La evaluación del grado de competencia en esta habilidad, puede ayudarnos a detectar y prevenir posibles dificultades, lo cual es muy importante para ayudar a los niños a desarrollar al máximo su capacidad lectora. En esta línea, se han llevado a cabo investigaciones que proponen a la “evaluación dinámica” como un recurso muy útil para ello (Gellert & Elbro, 2015; Petersen, Allen, & Spencer, 2016; Spector, 1992).

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

Debido a las razones señaladas y, a que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, menciona en uno de los objetivos de la etapa de Educación Infantil la iniciación a la lecto-escritura, se deduce la necesidad de instruir a los niños en conciencia fonológica desde edades tempranas, a través de diferentes tareas organizadas de forma que el niño vaya adquiriendo progresivamente esas habilidades, que posteriormente le ayudarán a enfrentarse mejor al aprendizaje formal de la lectura. Existen diferentes programas para su entrenamiento entre los cuales se encuentra el LOLE (Mayor Cinca & Zubiauz de Pedro, 2011), un material diseñado y estructurado, para ayudar a los alumnos pre-lectores a adquirir las habilidades de conciencia fonológica progresivamente, estableciendo para lograrlo, un procedimiento de ayudas basado en la “Zona de Desarrollo Próximo” y la evaluación dinámica para ayudar a la detección y prevención de dificultades.

Hasta ahora no disponemos de numerosas experiencias sobre su puesta en práctica, pero si existen algunos datos que reflejan evidencias de su eficacia (Mayor & Zubiauz, 2016). En el presente trabajo, se continuará indagando en las posibilidades del programa a través de una investigación cuyo propósito se centra en el análisis del sistema de evaluación propuesto en alumnos de 3 y 4 años y, algunos alumnos con dificultades comunicativo-lingüísticas.

En primer lugar, se explicará el marco teórico que enmarca la investigación, en el que se tratan los conceptos de conciencia fonológica, su relación con el aprendizaje de la lectura y el concepto de “Zona de Desarrollo próximo”, la detección y prevención de dificultades en el ámbito lector y, sobre el “Retraso del Lenguaje” y los “Trastornos del Espectro del Autismo”. Posteriormente, se desarrollará la investigación realizada, los análisis ejecutados, así como las conclusiones y discusión de los datos obtenidos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Conciencia fonológica y lectura

Existen numerosas definiciones de conciencia fonológica y, cada una presenta distintos matices (Alegría, 2006; Andrés, Urquijo, Navarro, Aguilar, & Canet, 2014; Anthony et al., 2011; Gutiérrez, 2017; Rueda, 1995), pero a rasgos generales, se puede definir como la habilidad para identificar los distintos segmentos de la palabra, manipularlos y, operar con ellos desde el lenguaje oral. Rueda (1995) explica los componentes que incluye este concepto:

- Conocimiento o sensibilidad a la rima: se correspondería con el nivel más elemental y por ello, el primero en adquirirse.
- Conocimiento silábico: hace referencia a la capacidad para operar con los distintos segmentos silábicos de la palabra.
- Conocimiento intrasilábico: considerado como un nivel intermedio entre la sílaba y el fonema.
- Conocimiento segmental o fonémico: es la capacidad de reconocer la palabra como una secuencia de fonemas. Este sería el componente más difícil de adquirir, debido a que es necesario poner en funcionamiento más procesos mentales para llegar ello.

Tanto el conocimiento de la rima, el silábico y, el intrasilábico, se podrían adquirir antes del aprendizaje lector, sin embargo, el conocimiento segmental se lograría cuando el alumno ya se encuentra en ese proceso de aprendizaje formal de la misma. Además, tal y como explican Defior & Serrano (2011), el niño adquiere este conocimiento gradualmente en un orden creciente de dificultad, desde las unidades más grandes a las más pequeñas, no obstante, algunos autores difieren en la idea de que la rima es el conocimiento más sencillo (De la Calle, Aguilar, & Navarro, 2016; Sellés Nohales & Martínez Giménez, 2014).

Con respecto al momento de aparición y la complejidad de las tareas que incluyen los distintos componentes de la misma, según Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho & Alcalde (2011), las habilidades en conciencia fonológica se iniciarían entre

las edades de 3 y 4 años. En su estudio llevado a cabo con 299 alumnos entre 5 y 7 años que no habían recibido anteriormente entrenamiento en conciencia fonológica, concluyeron entre otros aspectos, que las tareas de identificación resultan más sencillas que las de adición y omisión, ya que estas últimas suponen más esfuerzo cognitivo y, a su vez, son más complejas de realizar en fonemas que en sílabas. Concretando un poco más, identificar sílaba resulta más sencillo si se encuentra en posición inicial que final y, en el caso del fonema (solo se pudo medir la posición inicial y media), cuando se encuentra al comienzo de la palabra.

En cuanto a la inversión de sílaba, los autores no midieron esta tarea, pero Coloma, Cobarrubias, & de Barbieri (2007) realizaron estudio sobre conciencia fonológica en niños de 4 y 5 años, en el que observaron que era una tarea compleja. Con respecto a la adición y omisión, es más complicado realizar estas operaciones con sílabas y fonemas al principio de palabra que al final (Peralbo et al., 2015).

La mayoría de los estudios concluyen que conforme avanza el desarrollo lector, mejora la conciencia fonológica. La relación entre estos dos conceptos es de interés para los investigadores desde hace más de tres décadas. Liberman, Shankweiler, Fischer, & Carter (1974) en su estudio sobre la sílaba y la segmentación de fonemas, mencionaron ya esa posible relación entre la fonología y el aprendizaje de la lectura. Años más tarde, Alegría (1985) explica que la adquisición del código alfabético, es decir, el conocimiento de los segmentos fonémicos de las palabras, influirá en el aprendizaje lector, pues ayudará al buen uso de la vía fonológica o indirecta de acceso al léxico (palabras nuevas y pseudopalabras) a la hora de leer. Si existen dificultades en este aspecto, repercutirá también en el desarrollo de la otra vía de acceso al léxico, la visual o directa (palabras familiares).

En el año 2006, Alegría vuelve a examinar los procesos que componen el aprendizaje lector, basándose en los resultados de los trabajos llevados a cabo a lo largo de esas dos décadas. Explica que:

Aprender a leer es crear un mecanismo capaz de identificar todas las palabras escritas que el lector conoce oralmente, no más, ni tampoco menos. En el buen lector dicho mecanismo funciona bien y gracias a ello su comprensión de textos

será tan buena como su conocimiento de la lengua, su inteligencia y su cultura se lo permitan (p.94).

La conciencia fonológica ayudaría a la configuración de ese mecanismo, ya que permite la identificación y análisis de las palabras desde el lenguaje oral, lo que ayudará a la posterior identificación de las mismas de forma escrita.

Continuando con las ideas de este autor, el método fónico sería el más recomendable para el aprendizaje de la lectura en español, ya que es un idioma con un sistema ortográfico transparente, es decir, que la correspondencia grafema-fonema se da prácticamente en su totalidad. La conciencia fonológica junto a la automatización de este proceso de correspondencia grafema-fonema, liberará recursos cognitivos que el lector podrá dedicar para las funciones superiores, es decir, aquellas que le ayudarán a la comprensión de aquello que está leyendo.

Recientemente, se han llevado a cabo estudios en los que se cercioran las ideas anteriores (Andrés et al., 2014; De la Calle et al., 2016). Estas investigaciones concluyen que la conciencia fonológica ayuda al aprendizaje lector y viceversa, es decir, habría una relación bidireccional entre las dos, ya que los participantes que se encontraban en una fase más avanzada del aprendizaje de la lectura, obtuvieron mejores puntuaciones en las pruebas que evaluaban las habilidades fonológicas. Además, observaron que la conciencia fonológica tendría más influencia en el inicio del aprendizaje lector, pues como se ha mencionado, ayuda a la automatización de los procesos de decodificación de las palabras. Posteriormente, cobrarán mayor importancia la conciencia léxica y sintáctica, pues están más relacionadas con la comprensión.

A la vista de las repercusiones de la conciencia fonológica en el aprendizaje lector, se deduce la importancia de comenzar a trabajar este conocimiento desde la etapa de educación infantil (Alghazo & Al-Hilawani, 2010).

2.2. Zona de desarrollo próximo y conciencia fonológica

El concepto de “Zona de desarrollo próximo” (ZDP) fue acuñado por Vygostky y, se refiere a "la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial, determinado

mediante la resolución de problemas bajo la guía de adultos o en colaboración con compañeros más capaces" (Wertsch, 1988, p.84). Esta noción, ha aportado conocimientos para comprender y permitir el aprendizaje, llegando a convertirse en una herramienta muy útil en la enseñanza, ya que ayuda a que el alumno desarrolle al máximo su capacidad de aprendizaje (Shabani, Khatib, & Ebadi, 2010; Wass & Golding, 2014). Se puede aplicar en la conciencia fonológica, pues tal y como explica Bravo (2004), no es el único proceso cognitivo que ayuda al desarrollo de la lectura, pero, hemos visto que los resultados de diferentes estudios indican que es la que más incide en la misma, por ello se podría considerar como una ZDP, ya que los niños en un primer momento, se encuentran en la etapa del lenguaje oral, pero tienen que llegar a la lectura (lenguaje escrito) y, debido a que se trata de un gran salto, la conciencia fonológica les ayudaría a ello, favoreciendo el desarrollo del proceso de decodificación de las palabras, pues conecta los distintos segmentos del habla con las letras del alfabeto.

Para trabajarla, se deben organizar sesiones instructivas de manera progresiva en dificultad, es decir, que se tienen que establecer el umbral mínimo desde el que se puede empezar la instrucción y el umbral máximo. El adulto ejercerá como mediador proporcionando al niño las claves necesarias para que paulatinamente, vaya activando y automatizando los distintos procesos de la conciencia fonológica (Rincón & Pérez, 2009). Estas claves harían referencia al sistema de ayudas, que les proporcionará recursos y técnicas para la realización de las tareas.

Con respecto a qué tipo de ayudas serían las recomendadas, en primer lugar hay que hacer referencia a las funciones ejecutivas, las cuales han sido estudiadas en relación con la lectura y, como menciona Cartwright (2012) en su revisión de la literatura, se ha constatado que estas funciones ayudan al aprendizaje lector. Además, también se ha investigado concretamente su relación con la adquisición de la conciencia fonológica, descubriéndose que influyen en la consecución de un buen nivel en la misma (Peralbo, Durán, García, Brenlla, & Veleiro, 2016; Peralbo, Brenlla, Fernández, Barca, & Mayor, 2012; Risso et al., 2015). Risso et al. (2015), concluyen que las funciones ejecutivas (memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva) serían los procesos de índole no lingüística que más influyen en el aprendizaje lector,

las cuales se encuentran en el córtex prefrontal, al igual que los procesos metalingüísticos. Estos descubrimientos, establecen la necesidad de trabajar también estos aspectos al mismo tiempo que la conciencia fonológica.

2.3. Detección y prevención de las dificultades en la lectura: evaluación dinámica

Diferentes investigaciones realizadas, han concluido que la conciencia fonológica predice el éxito en el aprendizaje de la lectura tanto en español, como en las demás lenguas ortográficas, ya que los participantes con una conciencia fonológica más desarrollada, obtuvieron mejores puntuaciones en las tareas de lectura propuestas (De la Calle et al., 2016; Gellert & Elbro, 2015; Suárez Coalla, García de Castro, & Cuetos, 2013) y, se ha comprobado también, que a los alumnos pre-lectores que presentan retrasos en este aspecto y en el conocimiento del alfabeto, un entrenamiento en conciencia fonológica puede ayudar a prevenir dificultades en aprendizaje lector (Eissa, 2014; H. Goldstein et al., 2017; Mayer & Motsch, 2015). Estos aspectos, se observan también en los estudios realizados sobre dislexia y deficiencia auditiva.

En el caso de la dislexia, se conoce que uno de los aspectos que normalmente se encuentra afectado, es la fonología (Gooch, Snowling, & Hulme, 2011; Tamboer, Vorst, & Oort, 2016), que causaría por consiguiente, dificultades en la adquisición de la conciencia fonológica y, a su vez, en el aprendizaje lector. Al igual ocurre en la deficiencia auditiva, pues como observaron Domínguez, Rodríguez, & Alonso (2011) en su investigación, las dificultades fonológicas no les permiten alcanzar el nivel lector de los oyentes, de ahí, la importancia del uso de diferentes técnicas, como por ejemplo, la palabra complementada, para ayudar a los niños a adquirir este conocimiento.

Estos datos avalan la necesidad de que los programas creados para desarrollar esta habilidad, incluyan una evaluación que permita al profesional detectar estas posibles dificultades, ya que como indican Sodoro, Allinder, & Rankin-Erickson (2002): “La evaluación es fundamental para proporcionar una instrucción de calidad que fomente la conciencia fonológica tanto en los niños que desarrollan normalmente como en los niños que corren el riesgo de aprender a leer” (p.256; traducción propia). En este punto, es necesario hacer referencia al concepto de “evaluación dinámica”.

Tavernal & Peralta (2009) explican que este tipo de evaluación se caracteriza por considerar el desarrollo potencial del niño, ya que mide las mejoras del sujeto desde el momento inicial del aprendizaje de la habilidad o concepto, que se ha llevado a cabo en un proceso de interacción con el docente, el cual le ha ido proporcionando ayudas graduales para el descubrimiento del conocimiento, permitiéndole conocer si el niño ha mejorado su desempeño inicial y en qué medida. Además, con los datos obtenidos el educador puede detectar y prevenir dificultades en la capacidad del aprendizaje del alumno, así como conocer la efectividad de las ayudas proporcionadas.

Uno de los principales objetivos de la intervención educativa, es que los alumnos aprendan a aprender y, para ello, es necesario enseñarles las técnicas de control y regulación de sus propios procesos cognitivos (funciones ejecutivas). De ahí, la novedad de este tipo de evaluación, pues aporta información del rendimiento cognitivo logrado en una determinada tarea, de las dificultades de los procesos que influyen en el mismo, así como de las ayudas que necesita el alumno para alcanzarlo. El docente, que actuaría como mediador, debe diseñar situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta la “Zona de desarrollo próximo” del alumno, estableciendo su desarrollo real y potencial, además de las ayudas que precisa para ello, es decir, este tipo de evaluación estaría unida estrechamente a la intervención.

En relación con la conciencia fonológica, aún no disponemos de una amplia literatura que avale el valor predictivo de este tipo de evaluación, pero se han llevado a cabo investigaciones en las que se ha observado que resultaría muy útil para evaluar este conocimiento (Gellert & Elbro, 2015; Petersen et al., 2016; Spector, 1992), pues permitiría detectar y conocer mejor cuáles son las dificultades que presentan los niños (en el caso de que se dieran) y, qué ayudas serían necesarias para desarrollar esta habilidad.

2.4. Lectura, “Retraso del Lenguaje” y “Trastornos del Espectro del Autismo”

Una vez conceptualizada la noción de conciencia fonológica, nos vamos a centrar en el tema de la diversidad, ya existen patologías que entre otros aspectos,

pueden afectar al aprendizaje lector. En este caso, se va a hacer referencia a los “Retrasos del Lenguaje” y a los “Trastornos del Espectro del Autismo”.

El “Retraso del lenguaje” es un concepto habitual en el ámbito escolar. Existen algunos instrumentos que nos pueden ayudar a la detección del mismo, como por ejemplo el Inventario McArthur-Bates (López et al., 2005), pero, resulta complicado concluir un diagnóstico claro, pues estamos hablando de edades muy tempranas en las que los niños se encuentran en plena etapa de desarrollo y existe mucha variabilidad (Moyle, Stokes, & Klee, 2011). Además, en las dos clasificaciones diagnósticas más utilizadas en el ámbito clínico y educativo, existen discrepancias en cuanto a la conceptualización del mismo.

En 1998, la Organización Mundial de la Salud publica la CIE-10, la cual no incluye una categoría de “Retraso del lenguaje” como tal, realizando una separación entre “Trastorno de la expresión del lenguaje” y “Trastorno de la comprensión del lenguaje”. Por el contrario, en 2014 la APA publica el DSM- 5, que si contiene la categoría de “Trastornos del lenguaje”, haciendo referencia con ellos a las dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (los síntomas comenzarían en las primeras fases del desarrollo del mismo), encontrándose estas capacidades marcadamente por debajo de lo esperado para la edad del niño y, es causado por deficiencias de la expresión o comprensión.

Con respecto a la lectura se podría deducir que un retraso en el lenguaje, provocaría dificultades en el aprendizaje de la misma; en este sentido, Gillon (2000) concluyó con su investigación que un entrenamiento en conciencia fonológica ayuda además de al aumento de esta competencia, a la mejora de la articulación y posterior aprendizaje de la lectura.

En la actualidad una de las cuestiones a debate es la dificultad para el diagnóstico del Retraso del lenguaje en situaciones de bilingüismo. Si bien es cierto que no se da homogeneidad entre los autores, parece que la tendencia sigue una línea en pro del bilingüismo temprano (Ardila, 2012). A pesar de esto, en el contexto escolar, cuando un niño comienza a aprender un idioma distinto al materno (en este caso el español), se designa en ocasiones como que presenta “Retraso del lenguaje” en ese idioma. Lo cierto es que se trata de una situación compleja, ya que es difícil conocer si

realmente se trata de “Retraso del lenguaje” en ese idioma, si lo presenta en el materno también o, si hay algo más que pueda estar dificultando el aprendizaje de ese idioma, como por ejemplo, los patrones de uso de lenguaje de los padres (De Houwer, 2011).

En cuanto al aprendizaje de la lectura, Lallier & Carreiras (2017) explican que los niños bilingües aprenden a leer de una forma distinta a los monolingües. Estos niños desarrollarían una estrategia de aprendizaje distinta (la cual puede dificultar el comienzo de la enseñanza de la misma), que dependerá de las discrepancias ortográficas que existan entre los dos idiomas que conozca. Para esta investigación, nos interesa resaltar las diferencias ortográficas entre el español y los idiomas eslavos (ruso, ucraniano, etc.), comprobándose la existencia de interferencias entre ambos idiomas en todos los niveles lingüísticos, destacando el nivel fónico y morfosintáctico (Tirado & del Pino, 2002). Así, en la adquisición de la competencia en conciencia fonológica ocurrirá lo mismo que con la lectura (Bialystok, Martin, & Majumder, 2003). Los niños bilingües secuenciales (que aprenden primero un idioma y más adelante el segundo), tendrían la capacidad de transferir esas habilidades fonológicas aprendidas en su primer idioma al segundo, aunque hay niños que podrían presentar dificultades para ello, pues ya han aprendido a procesar información específica de su idioma materno y esto podría provocar interferencias con el segundo (Goldstein & Bunta, 2012; Verhoeven, 2007).

Por otra parte, en los “Trastornos del espectro del Autismo” (TEA) también existen diferencias con respecto a su distinción en las dos clasificaciones diagnósticas. La CIE-10 (OMS, 1998) define el autismo como un trastorno generalizado del desarrollo que se manifiesta antes de los tres años y, se caracteriza principalmente por una afectación en la comunicación y la interacción social, así como la presencia de conductas y actividades repetitivas e inflexibles. Además, lo diferencia del “Síndrome de Asperger”, el cual lo conceptualiza como un trastorno en el cual se presentan las mismas dificultades en la interacción social, e intereses y actividades repetitivas que en el autismo, sin embargo, no existiría retraso general del desarrollo, intelectual o del lenguaje, como suele ocurrir en el autismo. Por el contrario, el DMS-5 (APA, 2014) no realiza esta distinción entre estos dos trastornos, agrupándolos en TEA, que los define como trastornos en los que se presentan dificultades constantes en la interacción y

comunicación social en diferentes contextos, así como conductas, intereses o actividades repetitivas y restrictivas.

La intervención, generalmente suele ir orientada a esas dificultades de comunicación e interacción social, ocasionando que otros aspectos del desarrollo, a menudo se consideren secundarios, como por ejemplo, el acceso a la lengua escrita. Existe mucha variabilidad, en algunos casos nos podemos encontrar con niños pueden presentar muchas dificultades para descifrar el código escrito, pero los mayores problemas se suelen dar principalmente en comprensión, debido tal y como indica Saldaña (2008), a su déficit en “Teoría de la mente”. Dreux, Albuquerque, Cardoso, Gomes, & Regina (2016) añaden después de haber llevado a cabo una revisión de la literatura correspondiente a este tema, que estos problemas de comprensión estarían más asociados a las habilidades sintácticas y semánticas que a los aspectos fonológicos.

Centrándonos en la conciencia fonológica y las funciones ejecutivas, Smith Gabig (2010) realizó un estudio con 14 niños con TEA y, 10 con un desarrollo normotípico de edades comprendidas entre los 5 y los 7 años. Evaluó la conciencia fonológica y la lectura de una sola palabra, observando en los resultados que el grupo de niños con autismo, obtuvo puntuaciones inferiores en conciencia fonológica con respecto al grupo control. Una posible explicación a estas dificultades es que podrían ser debidas a las funciones ejecutivas, pues en los últimos años han comenzado a cobrar mayor importancia dentro de la sintomatología autista, ya que en muchas ocasiones pueden presentar déficits en estas funciones, es decir, en atención, memoria y flexibilidad cognitiva (Ares Comba, 2015; Saldaña, 2008), además, ya se ha mencionado la relación existente entre estos dos conceptos.

A la vista de los datos expuestos, nos reforzamos en la idea de la creación de un sistema de evaluación que promueva por un lado a la promoción del desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica para facilitar el acceso al aprendizaje del lenguaje escrito a la mayoría de los alumnos y, por otro lado, que ayude a la detección y prevención temprana de las dificultades lectoras en aquellos aprendices que, por distintos factores, se encuentren dentro de una población de riesgo.

3. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es comprobar la eficacia de la aplicación de un programa para el desarrollo de la conciencia fonológica en las aulas de Educación Infantil, destinado a facilitar el aprendizaje de la lectura y detectar tempranamente los signos de dificultades en el mismo. Dicha valoración se establecerá a partir de la evaluación dinámica de la competencia alcanzada en dichas habilidades.

Como objetivos específicos se establecen los siguientes:

- Identificar las diferencias entre edades en el desarrollo de la conciencia fonológica.
- Comprobar si se produce un efecto tanto de colegio como aula en los resultados obtenidos.
- Conocer los efectos de la aplicación del programa en alumnos con dificultades comunicativo-lingüísticas.

4. METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta investigación es de tipo cualitativa mixta. A lo largo de este apartado se describen la muestra, el instrumento de evaluación, el procedimiento de aplicación en los centros educativos y el análisis de datos efectuado.

4.1. Participantes

Los participantes del presente estudio son 89 alumnos de Educación Infantil pertenecientes a dos centros educativos concertados situados uno en la zona centro y, el otro en la periferia de la ciudad de Salamanca. En la siguiente tabla se muestra el número de alumnos pertenecientes a cada colegio:

Tabla 1. Participantes del estudio

EDAD	COLEGIO 1	COLEGIO 2
3 AÑOS	11 (de 24) alumnos	26 (de 42) alumnos Aula A: 11 Aula B: 15
4 AÑOS	5 (de 9) alumnos	39 alumnos Aula A: 21 Aula B: 18 (3 de ellos con dificultades comunicativo-lingüísticas)

Con respecto a las características de los alumnos, en las clases de 1º de Educación Infantil finalmente se tuvieron que excluir a los alumnos que presentan dificultades, pues no se pudo obtener la suficiente información para poder llevar a cabo algún análisis, debido a que no hubo participación homogénea y continuada en las actividades del programa por parte de todos los niños, por ello, se redujo la muestra a

los números mostrados anteriormente (en el caso del colegio 1 también para igualar la muestra con las otras dos aulas).

En cuanto a los alumnos de 4 años, si se han incluido en la muestra a alumnos con características determinadas, las cuales se explican a continuación:

- **Colegio 1:** “Población de riesgo considerada por el centro” (se han excluido los alumnos diagnosticados). No se ha llevado a cabo una evaluación a cada uno de ellos, por lo que no se han planteado medidas de intervención específicas.
- **Colegio 2 (Aula B):** se han analizado los resultados de los siguientes alumnos con diferentes dificultades comunicativo- lingüísticas:
 - Dos niñas mellizas que se considera que presentan “Retraso del lenguaje” en el aprendizaje del español (más acusado en una de ellas). Su lenguaje materno es el ucraniano y, tuvieron su primer contacto con el español a los 3 años, es decir, cuando comenzaron el colegio, ya que no asistieron a la guardería. Acuden a sesiones de Logopedia tanto en el centro educativo (una hora a la semana) como fuera de él.
 - Niño que presenta rasgos de Trastorno del Espectro Autista (TEA), aunque por sus características, posiblemente evolucione más adelante a “Síndrome de Asperger”, aunque todavía no se puede confirmar el diagnóstico. Acude a sesiones de logopedia en el centro (una hora a la semana) para favorecer su socialización y estimulación del lenguaje.

4.2. Instrumento de instrucción y evaluación de la conciencia fonológica

El programa *LOLE* es un material creado por M^a Ángeles Mayor Cinca y Begoña Zubiauz de Pedro, editado por *TEA Ediciones* en el año 2011. Su finalidad es el entrenamiento en conciencia fonológica para preparar a los alumnos de Educación Infantil al aprendizaje de la lectura, es decir, sirve de puente entre el lenguaje oral y el escrito. Además, también se puede aplicar con niños que presentan dificultades de aprendizaje lector, pues en muchas ocasiones son debidas a un inadecuado desarrollo de la conciencia fonológica.

Sus objetivos se dirigen a desarrollar la vía fonológica de acceso al léxico principalmente, pero también va a ayudar a la activación de la vía léxica cuando se enfrenta a palabras escritas, ya que amplía el almacén léxico del alumno, pues trabaja también gran cantidad de vocabulario.

El programa está estructurado en 32 unidades didácticas en las que se plantean tareas de creciente complejidad y ajustadas a cada grupo de edad. La unidad 1 y la 2 trabajan la rima (3 años), de la 3 a la 16 (4 años), la sílaba y, de la 17 a la 32, el fonema (5 años). Además, es flexible en cuanto a la puesta en práctica del mismo dentro del currículum escolar, ya que se puede llevar a cabo durante un curso escolar o durante los tres años que dura la etapa de Educación Infantil. Las unidades que se han aplicado en la presente investigación son las siguientes:

- Unidad 1. *Buscar pareja*. Identificación de la rima.
- Unidad 2. *El cuento de la familia NANA*. Identificación de la rima.
- Unidad 3. *El tren de las palabras*. Identificación de sílaba (segmentación).
- Unidad 4. (a) *El bralapa* y (b) *El balasi*. Inversión de sílaba.
- Unidad 5. *El corro de las sílabas (1)*. Identificación de sílaba inicial.
- Unidad 6. *El dominó*. Identificación de sílaba.
- Unidad 7. *El corro de la sílaba (2)*. Identificación de sílaba final.
- Unidad 8. *La cadena de las palabras*. Identificación de sílaba.
- Unidad 9. *El idioma de los marcianos (1)*. Adición de sílaba inicial.
- Unidad 10. *Hacer gusanitos (1)*. Adición de sílaba inicial.
- Unidad 11. *El idioma de los marcianos (2)*. Adición de sílaba final.
- Unidad 12. *Hacer gusanitos (2)*. Adición de sílaba final.
- Unidad 13. *La marioneta come- sílabas (1)*. Omisión de sílaba inicial.
- Unidad 14. *El ladrón de sílabas (1)*. Omisión de sílaba inicial.
- Unidad 15. *La marioneta come- sílabas (2)*. Omisión de sílaba final.
- Unidad 16. *El ladrón de sílabas (2)*. Omisión de sílaba final.
- Unidad 17. *Colorear dibujos*. Identificación de fonema inicial.
- Unidad 18. *Ve- Veo (1)*. Identificación de fonema inicial.
- Unidad 19. *El sonido del dibujo*. Identificación de fonema final.

Por otro lado, hay que destacar del programa su sistema de ayudas basado en la “Zona de Desarrollo Próximo”, el cual permite realizar una evaluación dinámica del proceso de aprendizaje, ya que es un aspecto del que no encontramos muchas propuestas formalizadas en programas de entrenamiento de conciencia fonológica, en cuanto a qué ayudas proporcionar y cuál es el procedimiento a seguir para su prestación. Se indican tres tipos de ayudas para las diferentes tareas, clasificadas en varios grados, las dos primeras son generales (atención y memoria de trabajo), es decir, comunes a todas las tareas y, la última es más específica para cada una de las actividades. Estas ayudas deben suministrarse al alumno de forma inversamente proporcional a su competencia y, se deben ir disminuyendo hasta retirarlas, conforme vaya asumiendo el control de la tarea:

1. Recuerdo de la tarea (atención): esta ayuda sirve para asegurar al educador que el alumno conoce que tiene que hacer. Dentro de la misma se incluirían dos grados: primero se le preguntaría por la tarea y, si no responde correctamente, se le repetiría la consigna.

2. Recuerdo de la palabra (memoria de trabajo): a través de esta ayuda, el educador puede comprobar si el niño mantiene activo en su memoria el contenido con el que tiene que operar. Al igual que en la ayuda anterior, también cabrían dos grados (preguntar y repetir palabra o segmento).

3. Ayuda específica: es la ayuda concreta de cada actividad, que sirve para ayudar al desarrollo de la conciencia fonológica y facilitar la realización de la tarea. Según lo requiera la tarea, la ayuda específica será articulatoria, visual, psicomotora, gráfica o de opción múltiple.

Por último, entre los materiales se incluyen unas hojas de registro de cada actividad que sirven para que el educador consigne las ayudas que ofrece a cada niño y la respuesta del mismo, lo que le permitirá llevar a cabo un seguimiento y evaluación de cada alumno en cada una de las tareas y, al finalizar su aplicación, de forma global. Estas hojas, se han utilizado para la recogida y análisis de los datos del presente estudio.

4.3. Aplicación del programa LOLE en los centros educativos

La puesta en práctica del programa en las distintas aulas de los centros educativos, se llevó a cabo desde el 9 de enero hasta el 3 de marzo del 2017, en sesiones que tenían una duración de 30/40 minutos. En función de la organización de los centros y las necesidades de los niños se realizaron diferentes adaptaciones, aplicándose así el programa durante los cinco días a la semana en centro 1 y, cuatro en el colegio 2. Además, en las aulas de 4 años, generalmente se solía llevar a cabo una unidad por día y una ronda por alumno, por el contrario, en 3 años, las unidades se realizaban en más sesiones. La intervención se llevó a cabo de forma grupal.

Las unidades que se aplicaron, se ajustaron al tiempo de intervención que se disponía y, a la edad de los niños:

- Edad de 3 años colegio 1: unidad 1, 2 y 3 (rima y segmentación de sílaba).
- Edad de 3 años colegio 2: unidad 1, 2, 3 y 5 (rima, e iniciación a la sílaba).
- Edad de 4 años colegio 1: de la unidad 1 a la 16 (exceptuando la 4 y la 7). Se ha trabajado rima y sílaba (identificación, adición y omisión).
- Edad de 4 años colegio 2: de la unidad 1 a la 19. Se ha trabajado rima, sílaba (identificación, inversión, adición y omisión) e iniciación a fonema (identificación).

Con respecto a las ayudas, se han llevado a cabo las propuestas por el programa y, en el orden establecido en la medida de lo posible, aunque en ocasiones fue necesario proporcionar otras ayudas complementarias. En las clases de 3 años, antes de comenzar a realizar la tarea, se identificaba el vocabulario que se iba a trabajar, para activar su memoria de trabajo. Además, se utilizaban más ejemplos de los propuestos, ya que los niños presentaban dificultades para entender la mecánica de las actividades.

En la edad de 4 años, en el aula del colegio 1, no se utilizaron otras ayudas complementarias, aunque si se realizaban más ejemplos de los propuestos por el programa antes de comenzar las actividades. En las dos aulas del colegio 2, en la unidad 6 se iba entregando individualmente una ficha al alumno, para que eligiera entre las dos palabras, cuál es la que correspondía colocar (para mantener la atención del grupo). Además, para las tareas de omisión inicial y final, se utilizaron también otras ayudas

visuales, ya que presentaban muchos problemas para comprender la actividad. Por último, en la unidad 18, no se ofrecieron ayudas, pues los niños aún no conocen el nombre de todas las letras con su correspondiente sonido, entonces, se dio por válido que dijeran la sílaba inicial de la palabra.

4.4. Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis cuantitativo de las hojas de registro del programa en cuatro niveles, la primera vez que se pasaron las unidades mencionadas anteriormente para cada clase y edad, en la primera ronda de las mismas. Para cada uno de los análisis realizados, se ha seleccionado una muestra diferente del total y unas unidades distintas, debido a como se muestra en el apartado de los participantes de la investigación, las clases no estaban compuestas por el mismo número de niños, en la edad de tres años no hubo participación por parte de todos los alumnos en las actividades y, con respecto a las unidades, no fue posible llevar a cabo las mismas en cada una de las aulas por grupo de edad:

- **1º Nivel (ayudas alumnos 3 y 4 años):** Para el análisis del porcentaje de ayudas general por edades, se ha seleccionado la muestra total de 89 niños, los siguientes alumnos:
 - 1º de Educación Infantil (45 alumnos):
 - 19 alumnos del aula del colegio 1.
 - 11 alumnos del grupo A del colegio 2.
 - 15 alumnos del grupo B del colegio 2.
 - 2º de Educación Infantil (41 alumnos):
 - 5 alumnos del aula del colegio 1.
 - 21 alumnos del grupo A del colegio 2.
 - 15 alumnos del grupo B del colegio 2.

En cuanto a las unidades, se examinaron las tres primeras unidades del programa (rima y segmentación de sílaba) en 3 años y, de la unidad 1 a la 16, exceptuando la 4 y la 7 debido a que su aplicación no había sido homogénea en los centros, en la edad de 4 años (rima e identificación, adición y omisión de sílaba).

- **2º Nivel (Comparación de centros):** se analizan resultados obtenidos en las aulas de 3 y 4 años de los dos centros educativos en los que se ha aplicado el programa. La muestra que se seleccionó para este caso fueron 11 niños de cada una de las aulas de 3 años y, 5 alumnos de las aulas de 4 años (ambas muestras escogidas totalmente al azar). En cuanto a las unidades del programa, se seleccionaron las mismas que para el análisis global de cada una de las edades.
- **3º Nivel (comparación de aulas del mismo centro):** En este análisis, se han comparado los resultados obtenidos en los dos grupos del colegio 2, para comprobar si podría darse un efecto aula en relación a la aplicación del programa para el desarrollo de la conciencia fonológica y la valoración de estas habilidades. La muestra seleccionada fue:
 - 11 alumnos de 3 años del grupo A.
 - 15 alumnos de 3 años del grupo B.
 - 21 alumnos de 4 años del grupo A.
 - 15 alumnos de 4 años del grupo B.

Con respecto a las unidades, en 3 años se llevaron a cabo las cinco primeras (rima e identificación de sílaba) y, en 4 años, de la unidad 1 a la 19 (rima, sílaba e identificación de fonema).

- **4º Nivel (alumnos con dificultades comunicativo-lingüísticas):** se muestran los resultados obtenidos por estos alumnos. En cuanto a las unidades, se aplicaron de la unidad 1 a la 19.

5. RESULTADOS

5.1. Resultados por edades

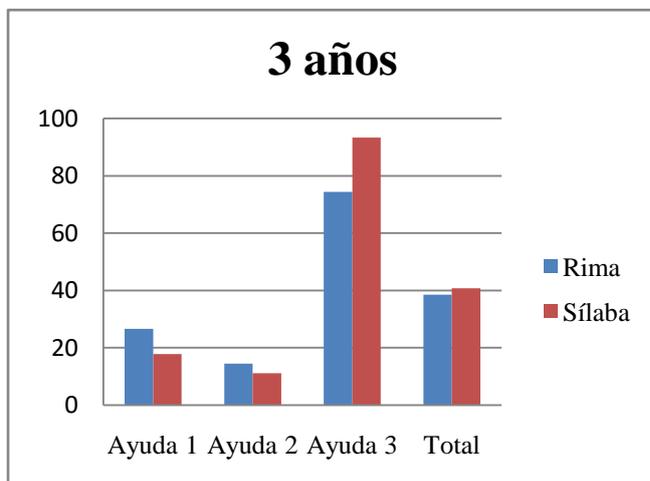


Figura 1. Ayudas en conciencia fonológica (%) en alumnos de 1º de Educación Infantil

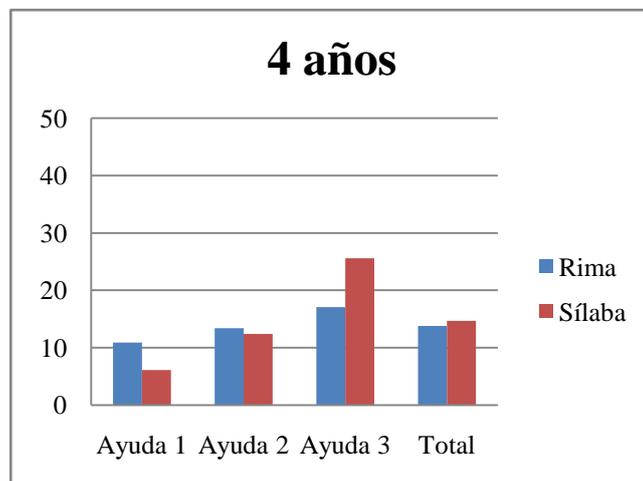


Figura 2. Ayudas en conciencia fonológica (Rima y Sílabas) en alumnos de 2º de Educación Infantil

Tal y como se aprecia en la figura 1, el número total de ayudas es similar para los niveles de rima y sílaba, precisando en ambos casos más ayudas específicas que generales, siendo más requeridas para el nivel de conciencia silábica que en rima (a mayor complejidad metafonológica es necesario proporcionar más ayudas).

En el caso de las ayudas generales (1 y 2), aunque las diferencias no sean significativas, son más necesarias para las tareas de rima que de sílaba, siendo más solicitadas, en ambos niveles, las ayudas destinadas a facilitar la atención y comprensión de la tarea, que la retención de los elementos lingüísticos en la memoria de trabajo. Analizando las diferentes tareas, se observa que la tarea 2 de rima es especialmente compleja (Véase Anexo 1), seguramente debido a la cantidad de recursos cognitivos que exige (comparación entre 4 ítems) y, la necesidad de una discriminación más específica entre los segmentos de rima y sílaba, ya que por ejemplo, en uno de los ítems, el niño debe diferenciar que con “Marteja” la palabra que rima es “oveja” frente a “aguja”, que terminan por la misma sílaba.

Por su parte, los alumnos de 4 años, aunque precisaron más ayudas en las tareas de conciencia silábica que en las de rima, las diferencias no se consideran significativas,

sin embargo, el tipo de ayudas (generales frente a específicas) sí varía atendiendo al nivel metafonológico (véase figura 2). Concretamente, en rima requirieron más ayudas generales (1 y 2), pero en el caso de la sílaba, se observa un mayor número de ayudas específicas con respecto a la rima y, en cuanto a las ayudas, se hace más evidente la ayuda a la memoria de trabajo que la de comprensión y atención de la tarea. Así, la ayuda 1 es mayor en rima que en sílaba; la ayuda 2 se hace igualmente necesaria en rima que en sílaba y, la ayuda específica es más solicitada en sílaba que en rima.

Comparando los niveles de rima entre los niños de 3 y 4 años se observa claramente el decremento en todos los tipos de ayudas: 26,67% – 10,9% (ayuda 1), 14,44% – 13,4% (ayuda 2), 74,44% – 17,1% (ayuda 3) y, 38,52% – 13,82% (total).

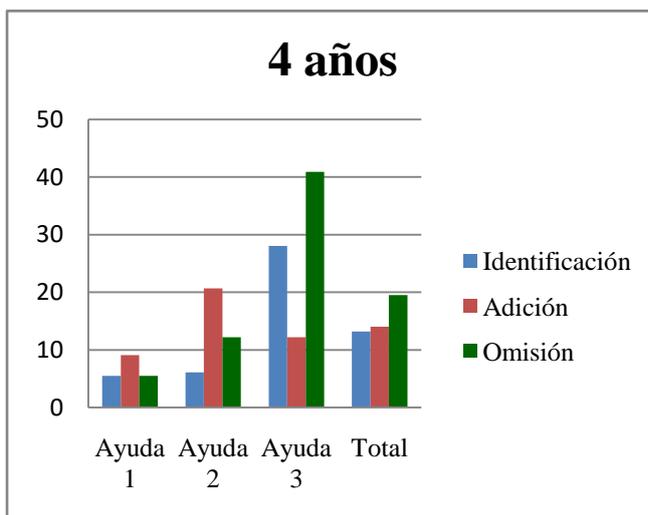


Figura 3. Ayudas proporcionadas (%) en las tareas de conciencia silábica en 2º de Educación Infantil

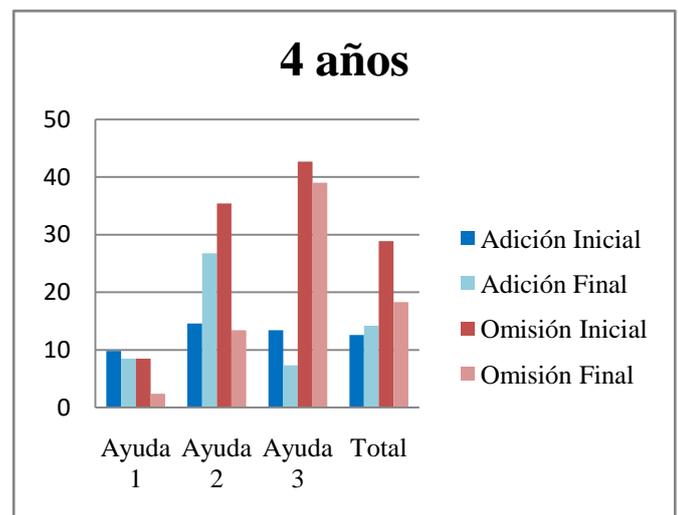


Figura 4. Ayudas (%) en tareas de adición y omisión de sílaba en alumnos de 2º de Educación Infantil según la posición del segmento (inicial y final).

Por otro lado, en los niños de cuatro años, centrándonos en el nivel de sílaba, en general precisaron más ayudas en las tareas de omisión, seguido de adición e identificación, aunque desde el punto de vista metafonológico, requirieron más ayudas en identificación que en adición (véase figura 3). Concretando en cada una de las tareas, se observa lo siguiente:

- La tarea más compleja desde un punto de vista metafonológico es la de omisión, aunque en ella también se aprecia la necesidad de ayudas generales, más de memoria de trabajo que de comprensión de la tarea.

- La tarea de menor complejidad metafonológica sería la de adición, pero es donde las ayudas generales, especialmente las de memoria de trabajo, se hacen más necesarias.
- En el caso de la identificación, los alumnos no tienen dificultades para entender la tarea y recordar los elementos lingüísticos pero, precisan de más ayudas específicas que en el caso de adición, aunque menos que en el caso de omisión, como se ha mencionado anteriormente.

Si analizamos comparativamente las tareas de adición y omisión de sílaba (véase figura 4), el perfil de ayudas obtenido apoya la complejidad interna de las tareas desde el punto de vista metafonológico (más difícil omitir que añadir). Además, puede observarse la incidencia de la posición del segmento (inicio o final de palabra) en ambas habilidades. En este sentido:

- Las tareas más complejas son la omisión de sílaba inicial seguida de la omisión de sílaba final. Después, pero con un número significativamente menor de ayudas, nos encontramos las tareas de adición de sílaba final y adición de sílaba inicial.
- Con respecto a las ayudas generales, destacan significativamente las ayudas a la recuperación de los elementos lingüísticos (ayuda 2) en el caso de la omisión de sílaba inicial y la adición de sílaba final. Sin embargo, de la ayuda 1 cabe señalar que apenas solicitan ayuda en ninguna de las tareas, observándose una tendencia decreciente, siendo incluso menor en una de las tareas más complejas (omisión de sílaba final).

5.2. Comparación entre centros

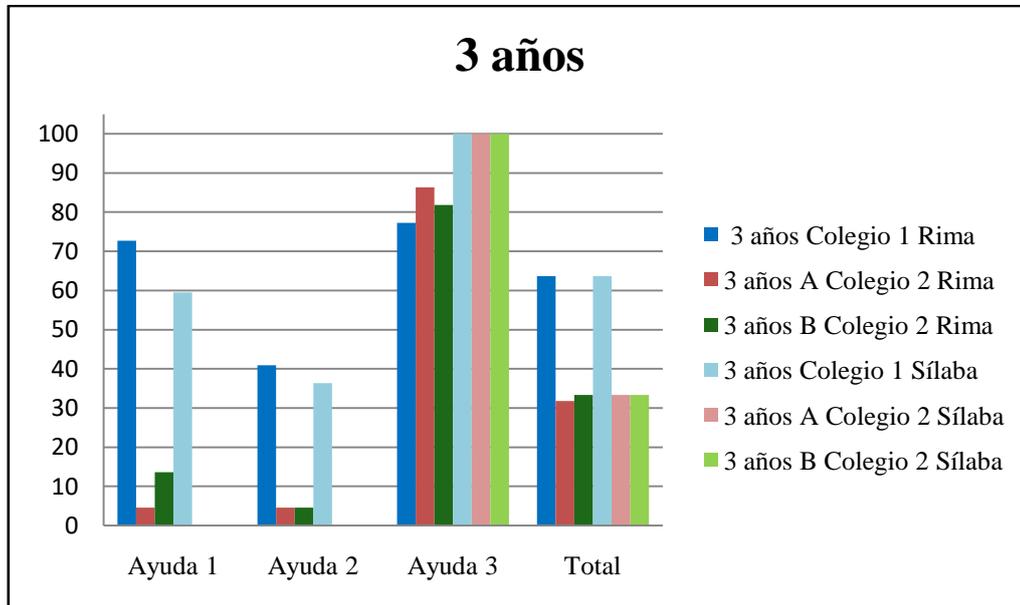


Figura 5. Ayudas (%) en tareas de Rima y Sílabas en alumnos de 1º de Educación Infantil de ambos centros.

En la figura 5 se muestran los resultados obtenidos en 1º de Educación Infantil en los dos centros. En el caso de los niños de 3 años, en la tarea de rima se aprecia una diferencia entre el tipo de ayudas que se aplican en los dos centros, mientras que los alumnos del centro 1 precisan de un mayor número de ayudas a la comprensión de la tarea (72,73%) y, al manejo de la información lingüística en la Memoria de Trabajo (40,91%) que los alumnos del centro 2 (4,55% – 13,64% y 4,55% – 4,55%). Sin embargo, éstos últimos solicitaron más ayudas metafonológicas (86,36% – 81,82%) que los del centro 1 (77,27%), aunque las diferencias no se consideren significativas.

Si subimos el nivel metafonológico, en el caso de la conciencia silábica los niños de 3 años del colegio 1 vuelven a necesitar significativamente más ayudas atencionales y de memoria de trabajo (59,55% – 36,36%) que los del colegio 2 (0%), aunque en cuanto a las ayudas específicas, los grupos de ambos centros precisaron el mismo número de ayudas (100%).

Los resultados obtenidos con los alumnos de 2º de Educación infantil (véase figura 6), muestran que al igual que sucedía en el caso de los niños de 3 años, los alumnos del centro 1 precisan de más ayudas en rima (70%) que los del centro 2 (3,33% – 10%), debido igualmente al mayor número de ayudas generales, tanto de comprensión (90% – 0%) como de memoria de trabajo (90% – 0% – 10%) que de ayudas específicas, donde las diferencias no son tan significativas (30% – 10% – 20%).

Algo similar sucede en el caso de la sílaba, los alumnos del colegio 1 precisan más ayudas en total (30,56%) que los del colegio 2 (17,22% – 13,33%). Pero en este caso llama la atención, la marcada reducción que experimentan los alumnos del centro 1, precisando significativamente más ayudas en rima que en sílaba, siendo una posible explicación de este hecho el efecto de la familiaridad con el tipo de tareas y la educadora.

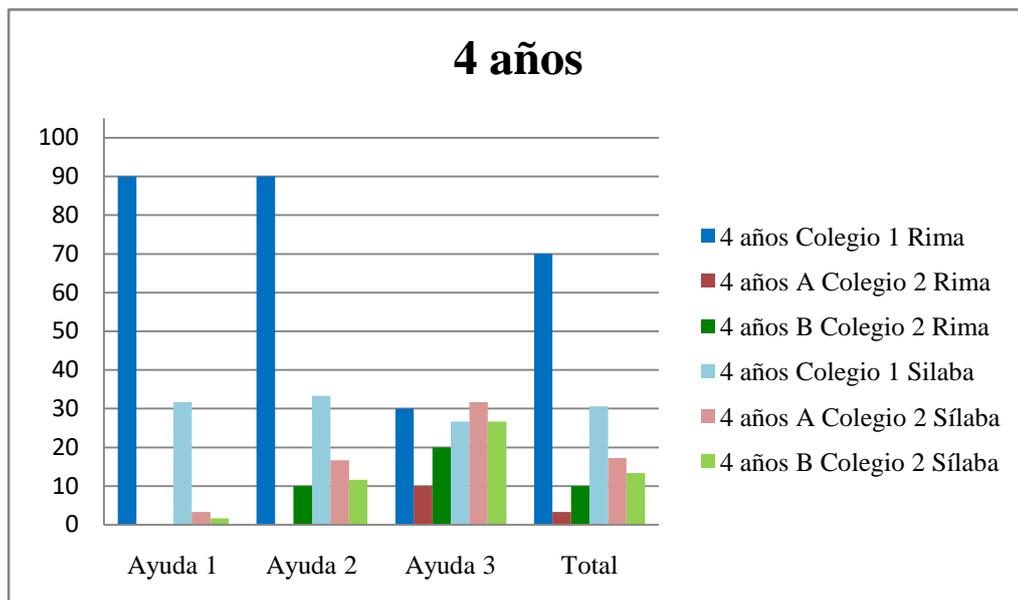


Figura 6. Ayudas (%) en tareas de Rima y Sílabas en alumnos de 2º de Educación Infantil de ambos centros.

Centrándonos en la competencia silábica, se sigue constatando en general el efecto de una menor atención y comprensión general de la actividad y la necesidad de recordarles las palabras y las sílabas con las que se realizan los ítems de las actividades

en los alumnos del centro 1. Con respecto a la complejidad de las tareas (véase figura 7), se puede observar que sigue el sucesivo patrón en orden creciente de dificultad en las aulas del centro 2: identificación – adición – omisión, sin embargo, en el grupo del colegio 1, las tareas en las que presentaron más dificultades fueron en la de identificación. Además, se destaca el hecho de que resolvieron las unidades de omisión con mayor facilidad en comparación con las aulas del otro centro, ya que precisaron un número menor de ayudas específicas (25% – 40% – 55%).

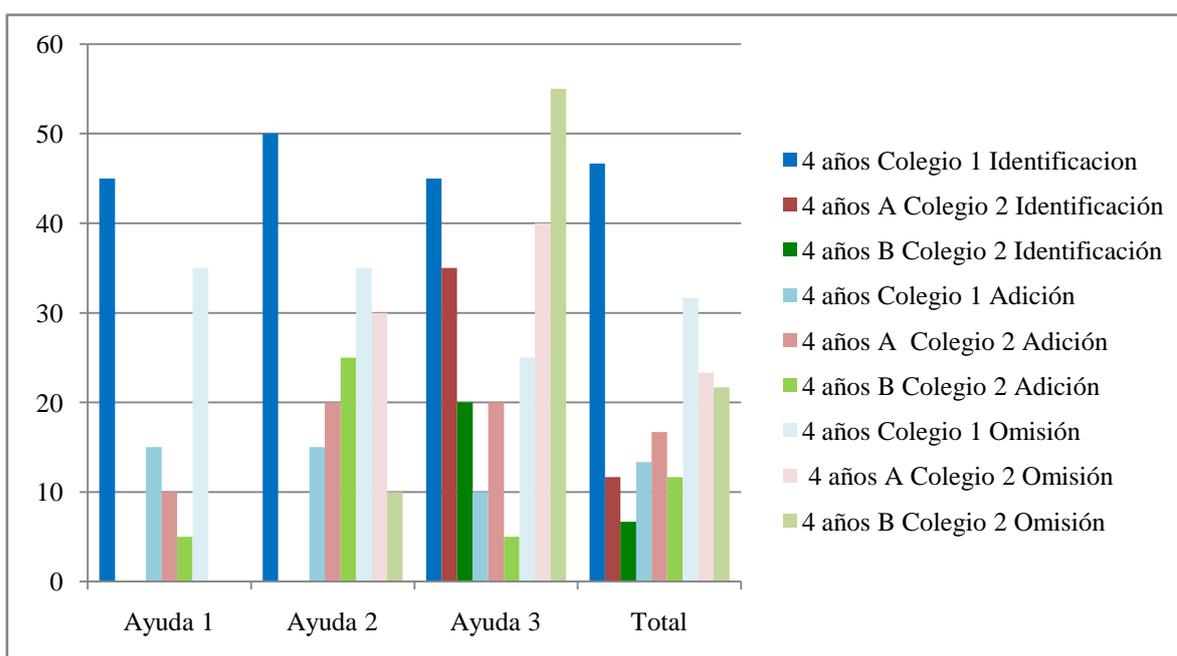


Figura 7. Ayudas (%) en tareas de Sílabas (Identificación, Adición y Omisión) en alumnos de 2º de Educación Infantil de ambos centros.

Por último, en general se puede observar que los alumnos del colegio 1, tanto de 3 como de 4 años (63,64% – 70%), necesitan significativamente más ayudas en Rima que los alumnos del centro 2 (63,64% – 31,82%, 3,33% – 10%).

Cabe destacar que mientras en el caso de los alumnos del centro 2 se constata un menor número de ayudas entre los alumnos de 3 años (31,82% – 33,33%) y los de 4 años (3,33% – 10%), no sucede lo mismo en los alumnos del centro 1, observándose que tanto los de 3 años como los de 4 años precisan de un número de ayudas similar

(63,64% – 70%). Si bien, la diferencia entre éstos, se sitúa en el tipo de ayudas requeridas en ambas edades: mientras que los de 3 años precisan de más ayudas específicas (77,27%) que generales (72,73% – 40,91%), el perfil en cuatro años es el inverso, requieren de un gran número de ayudas generales, tanto de atención (90%) como de memoria de trabajo (90%), frente a un menor número de ayudas fonológicas (30%).

5.3. Comparación entre aulas del mismo centro

En la edad de 3 años (Véase Anexo 4; Figuras 13 y 14), no se observan prácticamente diferencias en los porcentajes de ayudas, difiriendo principalmente en las ayudas atencionales para la tarea de rima y, en la mayor demanda de ayudas específicas para la unidad de sílaba del aula B con respecto a la A (estos últimos precisaron más ayudas en memoria de trabajo en esta tarea).

Por otro lado, aunque las diferencias no se consideran significativas, en las clases de 4 años se aprecia que los alumnos del aula B son ligeramente más competentes en las tareas metafonológicas (excepto en rima) de sílaba y fonema que los del aula A (Véase Anexo 4; Figuras 15 y 18), precisando menor número de ayudas (3,97% – 18,48% – 4,23% y 8,88% – 14,92% – 1,48%) tanto de atención (0% – 3,74% – 0% y 0% – 1,43% – 0%), memoria de trabajo (0% – 15,99% – 0% y 6,67% – 8,1% – 0%), como específicas (11,9% – 35,71% – 12,7% y 20% – 35,24% – 4,44%).

Esta mejor competencia se observa igualmente si analizamos su desempeño en los diferentes niveles de sílaba y en función de la complejidad intrínseca que conllevan las diferentes habilidades de inversión, identificación, adición y omisión (Véase Anexo 4; Figuras 16, 17, 19 y 20).

5.4. Alumnos con dificultades comunicativo-lingüísticas

A continuación, se muestran los porcentajes de ayudas obtenidos por el niño que presenta “Rasgos Autistas” y, por las niñas mellizas con “Retraso del Lenguaje”.

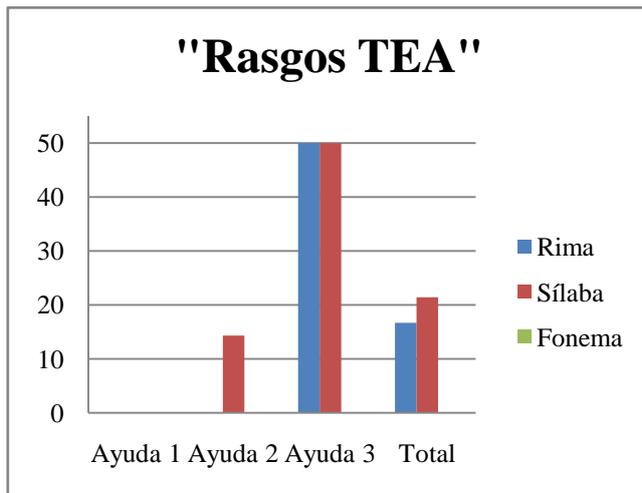


Figura 8. Ayudas (%) en tareas de Rima, Sílabas y Fonema en un alumno con "Rasgos TEA".

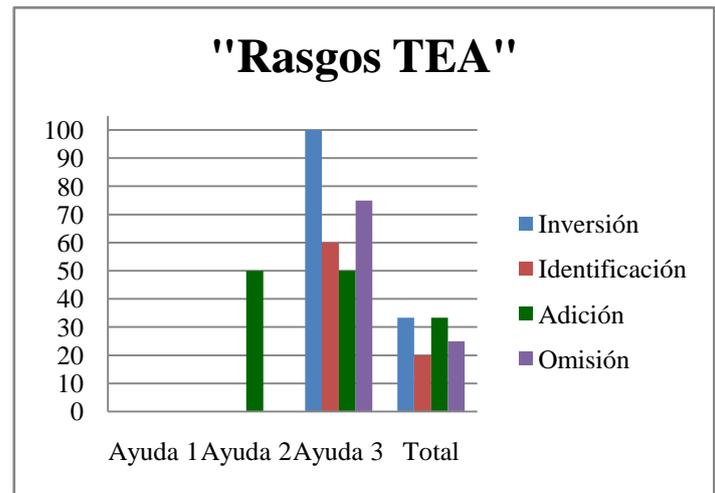


Figura 9. Ayudas (%) en tareas de Sílabas (Identificación, Inversión, Adición y Omisión) en un alumno con "Rasgos TEA".

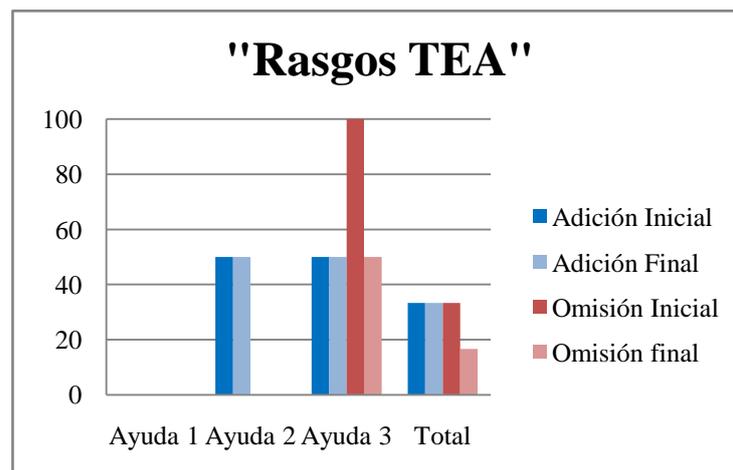


Figura 10. Ayudas (%) en tareas de tareas de omisión y adición de sílabas (tanto inicial como final) en un alumno con "Rasgos TEA".

En general, no se han constatado diferencias significativas con respecto a sus compañeros. El niño requirió un mayor número de ayudas para llevar a cabo las tareas de sílabas con respecto a la rima y al fonema, aunque se encuentran igualados los porcentajes en ayudas fonológicas en los dos aspectos (puede ser debido a que el número de tareas de rima y de sílabas no es el mismo).

Si miramos cada una de las tareas de la conciencia silábica, requirió más ayudas en inversión e identificación, no obstante, a nivel metafonológico, las tareas más complejas para el niño fueron la inversión seguida de la omisión. Con respecto a las

ayudas generales, el niño no precisó atencionales, pero sí de memoria de trabajo en adición (requiere del recuerdo de los segmentos de la palabra para su posterior unión).

Concretando un poco más en las unidades de adición y omisión, en la figura se observa que precisó el mismo número de ayudas en adición, apreciándose en cada una de las actividades una disminución de las mismas (unidad 9: ayuda 2 y 3 – unidad 10: no ayudas; unidad 11: ayuda 2 y 3 – unidad 12: no ayudas), pudiendo ser debido a la comprensión de la mecánica de la tarea. En cuanto a la omisión, se constata que la tarea más compleja es la inicial y, se observa también una disminución en el número de ayudas requeridas.

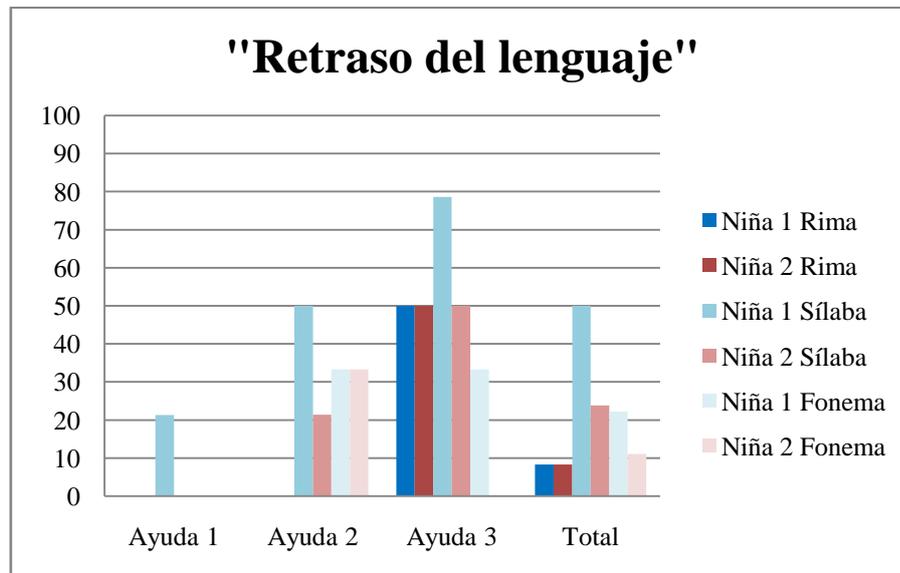


Figura 11. Ayudas (%) en tareas de Rima, Sílabas y Fonema en dos alumnas con "Retraso del Lenguaje".

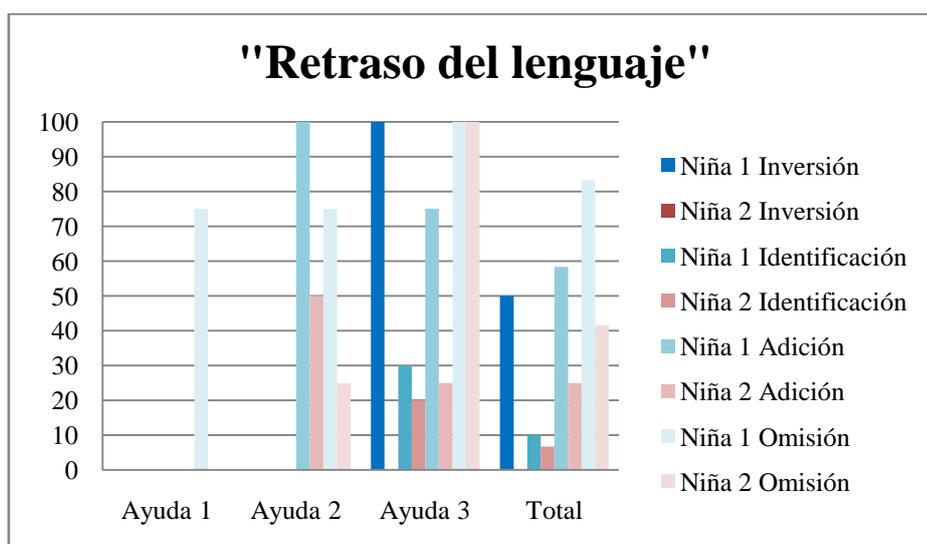


Figura 12. Ayudas (%) en tareas de Sílabas (Identificación, Inversión, Adición y Omisión) en dos alumnas con “Retraso del Lenguaje”.

En primer lugar, señalar que se ha denominado “niña 1” a la que presenta un mejor nivel lingüístico en comparación con su hermana (“niña 2”). En general, se observa que las niñas precisan un mayor número de ayudas en comparación con la mayoría de sus compañeros para resolver las tareas del programa y, esta necesidad es más acusada en la “niña 1”, que en su hermana.

Analizando los porcentajes obtenidos por la “niña 1”, solicitó más ayudas para las tareas de sílaba (de los tres tipos) que para rima y fonema. Centrándonos en la conciencia silábica, la gradación creciente de dificultad en los distintos componentes de la misma fue la siguiente: identificación – adición – inversión – omisión, aunque a nivel metafonológico, le resultó más compleja la inversión que la adición. En cuanto a las ayudas generales, requirió atencionales para las unidades de omisión, pero más de memoria de trabajo en adición.

Por otro lado, la “niña 2” precisó más ayudas también en las tareas de sílaba (aunque con un porcentaje menor que su hermana: 23,81% frente a 50%). En la conciencia silábica, cambia el patrón de dificultad, resultándole más compleja la tarea de omisión, seguido de adición e identificación (en inversión destacar que fue de las pocas alumnas que no requirió ayudas para llevar a cabo la tarea). Con respecto a las ayudas generales, la niña no solicitó ayudas atencionales, aunque sí de memoria de

trabajo en las tareas que precisan en mayor medida retener y operar con los segmentos de la palabra (omisión y adición).

Por último, concretando un poco más en las tareas de adición y omisión, se observa que existe mayor dificultad en las tareas de adición inicial en ambos casos, al igual que en omisión, no obstante en esta última, aunque a nivel metafonológico no hubo disminución de ayudas en ambas niñas, si se ha constatado una disminución de las ayudas en la “niña 2” de las tareas de omisión inicial a final. Asimismo, en la “niña 1” se produce de forma más leve, pero se puede apreciar ese decremento en las ayudas atencionales y de memoria de trabajo en la última tarea de omisión (Véase Anexo 3).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados obtenidos podemos concluir que los objetivos propuestos se han cumplido, aunque es necesario señalar y explicar algunos aspectos.

En cuanto al desarrollo de la conciencia fonológica y el nivel de dificultad de las tareas, aunque si hubiéramos podido disponer de una muestra mayor, incluyendo en ella también a alumnos de 5 años, así como aplicado el mismo número de unidades en los grupos de edad, los datos obtenidos nos proporcionarían una información más consistente, a rasgos generales los resultados coinciden con los extraídos tanto por Rueda (1995), Aguilar Villagrán et al. (2011) y Peralbo et al. (2015) en los que observan entre otros aspectos, que la rima sería la tarea más sencilla, la identificación de sílaba es menos compleja que la adición y la omisión y, con respecto a estas dos últimas tareas, resulta más complicado realizar estas operaciones con sílabas al principio de palabra que al final, no obstante, hay que matizar algunos aspectos, lo cual se llevará a cabo comentando a la vez los resultados obtenidos por los grupos de edad y aulas.

En relación con las edades de 3 y 4 años en general, a pesar de que el programa se aplicó en un corto periodo de tiempo e intenso y, somos conscientes de que para una mayor efectividad sería necesario la aplicación de todas las unidades e ítems dispuestos, se comprueba la pertinencia de realizar las tareas de rima en 1º de Educación Infantil (si el programa se aplicara a lo largo de un curso escolar podrían plantearse también algunas de las tareas de identificación de sílaba), así como de la instrucción en conciencia silábica en 2º de Educación Infantil en todos sus niveles. Hay que destacar, que en contraposición a los resultados obtenidos por los autores mencionados, la tarea de identificación les resultó más compleja metafonológicamente que la adición. Una posible explicación a estos datos, sería que cuando tenemos que realizar una tarea de identificación, implícitamente tenemos que omitir algún segmento de la palabra con la que estamos operando. Para profundizar en estos datos, se podría plantear una adaptación en la aplicación del programa, trabajando primero la adición de sílaba, luego la identificación y, finalmente la omisión.

Asimismo, también hay que mencionar el hecho de que aunque metafonológicamente les resultó más compleja la adición inicial, precisaron un mayor número de ayudas en adición final, es decir, para añadir inicialmente aunque

comprendan y retengan el segmento con el que operan, requieren de una ayuda específica que les indique cómo se lleva a cabo esa acción, sin embargo, para añadir al final, si conocen lo que tienen que hacer y retienen los segmentos, son capaces de realizar la tarea, constatándose así la importancia de las funciones ejecutivas en la adquisición de este conocimiento (Peralbo et al., 2016; Peralbo et al., 2012; Riso et al., 2015). Sin embargo, esto no explicaría por qué necesitaron un mayor número de ayudas para adición final. Es cierto que no existe una homogeneidad entre las características de los niños, así como en la forma en la que se aplicó el programa y, habría que tener en cuenta la exposición anterior a estas tareas, pero sería interesante profundizar en estos resultados. Una hipótesis que se podría plantear, es que cuando tienen que añadir segmentos al final de la palabra, están manteniendo activa la información inicial de la palabra, lo que genera cierto consumo de recursos, mientras que en la adición inicial quizás no se produzca dicha interferencia porque se libere tras la operación.

Por otro lado, si nos centramos en los resultados obtenidos por centros, los porcentajes de ayudas de las aulas de 3 años indicarían, que el peor desempeño en los niños del centro 1 se explica más por necesitar centrar más su atención y recordarles la tarea y las palabras, que por tener un menor nivel en el desarrollo de la rima. En general, la “Zona de desarrollo próximo” para el dominio de las habilidades de conciencia silábica de los alumnos del colegio 2 es menor que la de los alumnos del colegio 1, ya que teniendo bastante garantizada la atención y la memoria a corto plazo, los alumnos pueden centrarse más en la habilidad metafonológica.

En la edad de 4 años, no se observan diferencias en el dominio de las diferentes habilidades metafonológicas (rima y sílaba) entre ambos centros, quizás un mejor nivel en los niños del centro 2, pero no lo consideramos significativo. Ahora bien, sí se constata un mayor requerimiento de atención individualizada para facilitar la comprensión de la tarea, el recuerdo de las palabras y los elementos lingüísticos en los alumnos del colegio 1 que les ayude a resolver las tareas con éxito. A pesar de ello, nos llamó la atención que los alumnos del centro 1 precisaran de un número menor de ayudas para las tareas de omisión. Es cierto que la necesidad de proporcionarles más ayudas generales como la facilidad en omisión, podrían explicarse por varios factores (características de los niños, prácticas docentes, aplicación del programa, etc.), aun así, estos datos ponen en evidencia la importancia de continuar investigando en este campo,

ya que también, con respecto a la rima, en el caso del aula del colegio 1, se observa que les resultaron más complejas estas tareas que las de sílaba, coincidiendo estos resultados con los obtenidos por De la Calle et al. (2016) y Sellés Nohales & Martínez Giménez (2014).

También, hemos comparado los resultados obtenidos por las aulas pertenecientes al colegio 2, observando que no difieren mucho entre ellas, por lo tanto, en este caso no parece que el efecto aula, exposición anterior a estas tareas, aplicación del programa, etc. haya influido en los mismos. En la edad de 4 años se ha podido analizar la tarea de inversión, coincidiendo con Coloma Tirapegui et al. (2007) en que les resulta una tarea compleja.

Además, se aplicaron las primeras unidades de fonema y, pudimos corroborar que el programa propone una puesta en práctica por edades adecuada a las características de los mismos, pues hemos visto que se pueden comenzar a realizar las tareas de identificación con 4 años, pero están ya más indicadas para la edad de 5 años ya que precisan de un mayor desarrollo cognitivo, pues tienen que operar con las unidades lingüísticas más pequeñas, así como del conocimiento de las letras y sus correspondientes sonidos, de ahí, que no pudiéramos llevar a cabo tal y como se indicaba la unidad 18 del programa. Este hecho, reafirma la importancia de organizar la enseñanza de esta habilidad teniendo en cuenta la “Zona de Desarrollo próximo” (Bravo Valdivieso, 2004; Rincón Bustos & Pérez Guzmán, 2009; Shabani et al., 2010; Wass & Golding, 2014). No obstante, hubiera sido necesario disponer de una muestra de alumnos de 5 años para analizar todas las tareas de fonema y, comprobar si ocurría lo mismo que con la sílaba.

Por otra parte, para poder ofrecer una información más completa de la aplicación del programa, había que estudiar qué ocurría al aplicarlo con alumnos que presentaran algún tipo de patología. Como se indicó cuando se mencionaron a los participantes de esta investigación, a falta de información y participación en las tareas, solo se pudieron analizar tres casos, pero hemos obtenido datos interesantes.

En primer lugar, con respecto a las dos niñas mellizas, constatamos que presentaron más dificultades que sus compañeros para llevar a cabo algunas de las tareas (hechos que se observaron también durante la aplicación del programa en el aula).

Además, al examinar los resultados obtenidos por ambas, nos encontramos que no fueron homogéneos, requiriendo una de las niñas un número menor de ayudas que su hermana, llamando la atención que se trata de la que presenta un peor desarrollo del lenguaje en español pero por el contrario, es más tranquila y atenta.

Se ha hecho referencia a la dificultad de diagnosticar “Retraso del lenguaje” en estas edades (APA, 2014; Moyle et al., 2011; OMS, 1998), además, en este caso estamos hablando de niñas que están aprendiendo el español como segunda lengua (bilingües secuenciales) y, tal y como indica De Houwer (2011), existen múltiples factores que pueden afectar al aprendizaje del mismo. No nos ha sido posible conocer muchos datos acerca de la anamnesis de las niñas y sobre el desarrollo del idioma materno, los cuales ayudarían a explicar mejor las causas de los resultados obtenidos, pero nuestra hipótesis a la vista de estos datos y las observaciones realizadas durante la aplicación del programa, es que las niñas presentarán mayores dificultades en adquirir la competencia en conciencia fonológica así como en el aprendizaje de la lectura debido a sus características personales y, a las interferencias entre el español y el ucraniano (Bialystok et al., 2003; B. A. Goldstein & Bunta, 2012; Lallier & Carreiras, 2017; Tirado & del Pino, 2002; Verhoeven, 2007). No queremos decir con esto que el bilingüismo temprano no es positivo (Ardila, 2012), sin embargo, hay que llevar a cabo de una manera adecuada la enseñanza de ambos idiomas.

Para poder confirmar esta hipótesis, deberíamos estudiar profundamente el proceso de aprendizaje lector de las niñas. También, sería interesante llevar a cabo una aplicación del programa durante un mayor periodo de tiempo, para poder constatar la idea de Gillon (2000) con respecto a que el entrenamiento en conciencia fonológica ayudaría además de al aprendizaje lector, a la mejora de la articulación. No obstante, los resultados obtenidos principalmente por la “niña 2”, si nos han permitido corroborar de nuevo la relación entre las funciones ejecutivas y la conciencia fonológica, ya que el presentar un mejor desarrollo de las mismas que su hermana, le ayudaba a llevar a cabo las tareas propuestas con menos dificultades.

Por otra parte, con respecto al niño que presenta “Rasgos autistas”, observamos que a nivel metafonológico, no encontramos prácticamente diferencias con respecto a

sus compañeros, discrepando nuestros resultados de los obtenidos por Smith Gabig (2010), aunque es cierto que el niño presenta unos síntomas leves del trastorno. En cuanto a las funciones ejecutivas, Ares Comba (2015) y Saldaña (2008) señalan que presentar déficits en las mismas es algo que se suele dar dentro de la sintomatología autista, pero en este caso, parece que no se dan, pues aunque el niño no mantuviera la mirada durante la realización de las tareas y pudiera parecer que estaba distraído, durante su turno de respuesta conocía qué era aquello que tenía que hacer y los segmentos de la palabra con los que tenía que operar en la mayoría de ocasiones. Estos datos reafirman la gran variabilidad existente en esta población.

Somos conscientes de las limitaciones del presente estudio, pero a pesar de ello, se ha comprobado la validez del programa LOLE, pues ha resultado beneficiosa para los alumnos, ya que aunque no se constata a grandes rasgos una disminución de las ayudas conforme se realizaban las tareas, si observamos este decremento en la tarea metafonológica más compleja, es decir, la omisión de sílaba (alumnos de 4 años). Además, conforme avanzábamos en las unidades, los alumnos presentaban menos dificultades para llevar a cabo ciertas operaciones con las palabras.

Para finalizar, con respecto al sistema de evaluación dinámica propuesto, los datos obtenidos avalan las investigaciones de los autores que mencionan que este tipo de evaluación estaría muy indicada para esta competencia (Petersen et al., 2016; Gellert & Elbro, 2015; Spector, 1992), pues nos ofrece, además del conocimiento del grado de competencia en conciencia fonológica del niño, unos datos muy valiosos en relación al desarrollo de la misma y, a la detección y prevención de posibles dificultades tanto en su adquisición como con respecto a las funciones ejecutivas, independientemente de las características de los niños. Esta información, ayudará a los maestros que lo apliquen en sus aulas a facilitar ese salto del lenguaje oral al lenguaje escrito, así como a detectar alumnos en “riesgo” de presentar dificultades en el aprendizaje lector y, qué tipo de ayudas requiere. Asimismo, los resultados de este estudio también plantean varias líneas de investigación para aportar nuevos datos y dar explicación a algunos de los datos obtenidos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Villagrán, M., Marchena Consejero, E., Navarro Guzmán, J. I., Menacho Jiménez, I., & Alcalde Cuevas, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(2), 96-105. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70177-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70177-2)
- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y aprendizaje*, (29), 79-84.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. 20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Alhazo, E. M., & Al-Hilawani, Y. A. (2010). Knowledge, Skills, and Practices Concerning Phonological Awareness Among Early Childhood Education Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 172-185. <https://doi.org/10.1080/02568541003635276>
- American Psychiatric Association, (APA). (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5*. American Psychiatric Publishing.
- Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J. I., Aguilar, M., & Canet, L. (2014). Relación de las habilidades metalingüísticas con la adquisición y consolidación de la lectura. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 71-84.
- Anthony, J. L., Williams, J. M., Durán, L. K., Gillam, S. L., Liang, L., Aghara, R., ... Landry, S. H. (2011). Spanish phonological awareness: Dimensionality and sequence of development during the preschool and kindergarten years. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 857-876. <https://doi.org/10.1037/a0025024>
- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y función*, 25(2), 99-114.
- Ares Comba, Y. (2015). Relación entre funciones ejecutivas y conciencia fonológica en autismo: un estudio de caso. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (9), 1-5. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.09.494>
- Bialystok, E., Martin, M., & Majumder, S. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24, 27-44. <https://doi.org/10.1017/S014271640300002X>
- Bohórquez Montoya, L. F., Cabal Álvarez, M. A., & Quijano Martínez, M. C. (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector. *Pensamiento Psicológico*, 12(1). <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.cvlh>

- Bravo Valdivieso, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible «Zona de desarrollo próximo» para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(1), 21-32.
- Cartwright, K. B. (2012). Insights From Cognitive Neuroscience: The Importance of Executive Function for Early Reading Development and Education. *Early Education and Development*, 23(1), 24-36. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.615025>
- Cliff Hodges, G. (2010). Reasons for reading: Why literature matters. *Literacy*, 44(2), 60–68.
- Coloma Tirapegui, C. J. C., Cobarrubias Bravo, I. C., & de Barbieri Ortiz, Z. (2007). Conciencia fonológica en niños preescolares de 4 y 5 años. *Revista Chilena de fonoaudiología*, 8(1), 59-69.
- De Houwer, A. (2011). Language input environments and language development in bilingual acquisition. *Applied Linguistics Review*, 2, 221-240.
- De la Calle, A. M., Aguilar, M., & Navarro, J. I. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de Investigación en Logopedia*, 6(1), 22–41.
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2–13.
- Domínguez, A. B., Rodríguez, P., & Alonso, P. (2011). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura de niños sordos. Importancia de las habilidades fonológicas. *Revista de Educación*, (356), 353-375. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-043>
- Dreux, F., Albuquerque, C., Cardoso, C., Gomes, A. L., & Regina, D. (2016). Reading in Autism Spectrum Disorders: A Literature Review. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 67(4), 169-177. <https://doi.org/10.1159/000442086>
- Eissa, M. A. (2014). The Effect of a Phonological Awareness Intervention Program on Phonological Memory, Phonological Sensitivity, and Metaphonological Abilities of Preschool Children At-Risk for Reading Disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 3(2), 68–80.
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M. A., & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79–96.
- Garriga, E., & Sala, M. (2015). Avaluació, diagnòstic i intervenció en la dislèxia. *Aloma*, 33(1), 31–42.
- Gellert, A. S., & Elbro, C. (2015). Does a Dynamic Test of Phonological Awareness Predict Early Reading Difficulties?: A Longitudinal Study From Kindergarten Through Grade 1. *Journal of Learning Disabilities*. <https://doi.org/10.1177/0022219415609185>
- Gillon, G. T. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(2), 126–141.

- Goldstein, B. A., & Bunta, F. (2012). Positive and negative transfer in the phonological systems of bilingual speaker. *International Journal of Bilingualism*, 16, 388-401.
- Goldstein, H., Olszewski, A., Haring, C., Greenwood, C. R., McCune, L., Carta, J., ... Kelley, E. S. (2017). Efficacy of a Supplemental Phonemic Awareness Curriculum to Instruct Preschoolers With Delays in Early Literacy Development. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 60(1), 89. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0451
- Gooch, D., Snowling, M., & Hulme, C. (2011). Time perception, phonological skills and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(2), 195-203. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02312.x>
- Gutiérrez, R. (2017). Facilitators of the learning process of writing in early ages. *Anales de Psicología*, 33(1), 32-39.
- Lallier, M., & Carreiras, M. (2017). Cross-linguistic transfer in bilinguals reading in two alphabetic orthographies: The grain size accommodation hypothesis. *Psychonomic Bulletin and Review*. <https://doi.org/10.3758/s13423-017-1273-0>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. (2006). Ley de Educación. *Boletín Oficial del estado*, (106), 17158-17207. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, W., & Carter, B. (1974). Explicit Syllable and Phoneme Segmentation y the Young Child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- López, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., Mariscal, S., & Martínez, M. (2005). *Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur (Versión española)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mayer, A., & Motsch, H. J. (2015). Efficacy of a Classroom Integrated Intervention of Phonological Awareness and Word Recognition in “Double-Deficit Children” Learning a Regular Orthography. *Journal of Education and Learning*, 4(3). <https://doi.org/10.5539/jel.v4n3p88>
- Mayor Cinca, M. Á., & Zubiauz de Pedro, B. (2011). *Programa de intervención LOLE. Del lenguaje oral al lenguaje escrito*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mayor, M. Á., & Zubiauz, B. (2016). Resumen: La enseñanza del lenguaje escrito mediante la instrucción en conciencia fonológica empleando juegos de lenguaje oral. Recuperado a partir de <http://www.uibcongres.org/AEAL/ponencia.es.html?mes=35&ordpon=1>
- Moyle, J., Stokes, S. F., & Klee, T. (2011). Early Language Delay and Specific Language Impairment. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 17, 160-169.
- Organización Mundial de la Salud (Ed.). (1998). *CIE 10 trastornos mentales y del comportamiento: descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- Peralbo, M., Brenlla, J. C., Fernández, M. G., Barca, A., & Mayor, M. Á. (2012). Las funciones ejecutivas y su valor predictivo sobre el aprendizaje inicial de la lectura en educación primaria.

En *Actas do 12º Coloquio de Psicologia e educação* (pp. 76-90). Lisboa: ISPA. Recuperado a partir de <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/5282>

- Peralbo, M., Durán, M., García, M., Brenlla, J. C., & Veleiro, A. (2016). La identificación de dificultades en Conciencia Fonológica y lenguaje oral en 2º de Educación Infantil a través del CHEXI, 184-190.
- Peralbo, M., Mayor, M. Á., Zubiauz, B., Risso, A., Fernández-Amado, M. L., & Tuñas, A. (2015). The Loleva Oral and Written Language Test: Psychometric Properties. *The Spanish Journal of Psychology*, 18. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.15>
- Petersen, D. B., Allen, M. M., & Spencer, T. D. (2016). Predicting reading difficulty in first grade using dynamic assessment of decoding in early kindergarten: A large-scale longitudinal study. *Journal of learning disabilities*, 49(2), 200–215.
- Rincón Bustos, M. L. R., & Pérez Guzmán, J. P. (2009). Programa para el entrenamiento de la conciencia fonológica en niños de 5 a 7 años como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura. *Revista Areté*, 9, 140–150.
- Risso, A., García, M., Durán, M., Brenlla, J. C., Peralbo, M., & Barca, A. (2015). Un análisis de las relaciones entre funciones ejecutivas, lenguaje y habilidades matemáticas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (9), 2-7. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.09.577>
- Rueda, M. I. (1995). *La lectura: adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.
- Saldaña, D. (2008). Teoría de la mente y lectura en las personas con trastornos del espectro autista: hipótesis para una relación compleja. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 117-125. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(08\)70050-0](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(08)70050-0)
- Sánchez Miguel, E., García Pérez, J. R., & Rosales Pardo, J. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer* (1a. ed). Barcelona: Graó.
- Sellés Nohales, P., & Martínez Giménez, T. (2014). Secuencia evolutiva del conocimiento fonológico en niños prelectores. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(3), 118-128. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.09.001>
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development. *English language teaching*, 3(4), 237.
- Smith Gabig, C. (2010). Phonological Awareness and Word Recognition in Reading by Children With Autism. *Communication Disorders Quarterly*, 31(2), 67-85. <https://doi.org/10.1177/1525740108328410>
- Sodoro, J., Allinder, R. M., & Rankin-Erickson, J. L. (2002). Assessment of phonological awareness: Review of methods and tools. *Educational Psychology Review*, 14(3), 223–260.

- Spector, J. E. (1992). Predicting Progress in Beginning Reading: Dynamic Assessment of Phonemic Awareness. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 353-363.
- Suárez Coalla, P., García de Castro, M., & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77-89. <https://doi.org/10.1174/021037013804826537>
- Tamboer, P., Vorst, H. C., & Oort, F. J. (2016). Five Describing Factors of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 466-483.
- Tavernal, A., & Peralta, O. (2009). Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 113-139.
- Tirado, R. G., & del Pino, M. H. (2002). La enseñanza del español a rusohablantes. En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE* (pp. 415-423). Murcia. Recuperado a partir de http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0415.pdf
- Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28(3). <https://doi.org/10.1017/S0142716407070233>
- Wass, R., & Golding, C. (2014). Sharpening a tool for teaching: the zone of proximal development. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 671-684. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901958>
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.

8. ANEXO

8.1. Anexo 1. Ayudas 3 y 4 años generales

Tabla 2. Ayudas (%) en tareas de Rima y Sílabas en alumnos de 1º de Educación Infantil.

AYUDAS 3 AÑOS GENERAL				
RIMA				
	Unidad 1		Unidad 2	
Ayuda 1	22.2%		31.1%	
Ayuda 2	20%		8,9%	
Ayuda 3	62.2%		86.7%	
Total Ayudas	34.8%		42,4%	
TOTAL RIMA	Ayuda 1	Ayuda 2	Ayuda 3	Total
	26.7%	14.4%	74.4%	38.5%
SÍLABA IDENTIFICACIÓN				
	Unidad 3			
Ayuda 1	17.8%			
Ayuda 2	11.1%			
Ayuda 3	93.3%			
Total Ayudas	40.7%			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Ayudas (%) en tareas de Rima y Sílabas en alumnos de 2º de Educación Infantil.

AYUDAS 4 AÑOS GENERAL				
RIMA				
	Unidad 1		Unidad 2	
Ayuda 1	12.2%		9.8%	
Ayuda 2	12.2%		14.6%	
Ayuda 3	17.1%		17.1%	
Total Ayudas	13.8%		13.8%	
TOTAL	Ayuda 1	Ayuda 2	Ayuda 3	Total
RIMA	10.9%	13.4%	17.1%	13.8%
SÍLABA IDENTIFICACIÓN				
	Unidad 3		Unidad 5	
Ayuda 1	7.3%		2.4%	
Ayuda 2	7.3%		7.3%	
Ayuda 3	9.8%		58.5%	
Total Ayudas	8.1%		22.8%	
	Unidad 6		Unidad 8	
Ayuda 1	9.8%		2.4%	
Ayuda 2	7.3%		2.4%	
Ayuda 3	7.3%		36.6%	
Total Ayudas	8.1%		13.8%	
TOTAL	Ayuda 1	Ayuda 2	Ayuda 3	Total

IDENTIFICACIÓN	5.5%	6.1%	28.04%	13.2%
SÍLABA ADICIÓN				
	Unidad 9 (Adición Inicial)		Unidad 10 (Adición Inicial)	
Ayuda 1	4.9%		14.6%	
Ayuda 2	7.3%		21.9%	
Ayuda 3	19.5%		7.3%	
Total Ayudas	10.6%		14.6%	
TOTAL ADICIÓN INICIAL	Ayuda 1	Ayuda 2	Ayuda 3	Total
	9.8%	14.6%	13.4%	12.6%
	Unidad 11 (Adición Final)		Unidad 12 (Adición Final)	
Ayuda 1	7.6%		9.8%	
Ayuda 2	36.6%		17.1%	
Ayuda 3	12.2%		2.4%	
Total Ayudas	18.8%		9.8%	
TOTAL ADICIÓN FINAL	Ayuda 1	Ayuda 2	Ayuda 3	Total
	8.5%	26.8%	7.3%	14.2%
TOTAL ADICIÓN	Ayuda 1	Ayuda 2	Ayuda 3	Total
	9.1%	20.7%	12.2%	14.02%
SÍLABA OMISIÓN				
	Unidad 13 (Omisión Inicial)		Unidad 14 (Omisión Inicial)	
Ayuda 1	12.2%		4.9%	
Ayuda 2	58.5%		12.2%	

Ayuda 3	48.8%		36.6%	
Total Ayudas	39.8%		17.9%	
TOTAL OMISIÓN INICIAL	Ayuda 1	Ayuda 2	Ayuda 3	Total
	8.5%	35.4%	42.7%	28.9%
	Unidad 15 (Omisión Final)		Unidad 16 (Omisión Final)	
Ayuda 1	4.9%		No ayudas	
Ayuda 2	17.1%		9.8%	
Ayuda 3	56.1%		21.9%	
Total Ayudas	26.01%		10.6%	
TOTAL OMISIÓN FINAL	Ayuda 1	Ayuda 2	Ayuda 3	Total
	2.4%	13.4%	39.02%	18.3%
TOTAL OMISIÓN	Ayuda 1	Ayuda 2	Ayuda 3	Total
	5.5%	12.2%	40.9%	19.5%
TOTAL SÍLABA	Ayuda 1	Ayuda 2	Ayuda 3	Total
	6.1%	12.4%	25.6%	14.7%

Fuente: elaboración propia

8.2. Anexo 2. Comparación entre centros

Tabla 4. Ayudas (%) en tareas de Rima y Sílabas en alumnos de 1º de Educación Infantil de ambos centros.

3 AÑOS COMPARACIÓN CENTROS						
RIMA						
	Unidad 1			Unidad 2		
	COLEGIO 1	AULA A COLEGIO 2	AULA B COLEGIO 2	COLEGIO 1	AULA A COLEGIO 2	AULA B COLEGIO 2
Ayuda 1	45.5%	9.1%	27.3%	100%	No ayudas	No ayudas
Ayuda 2	54.6%	9.1%	9%	27.3%	No ayudas	No ayudas
Ayuda 3	72.7%	72.7%	63.6%	81.8%	100%	100%
Total Ayudas	57.6%	30.3%	33.3%	69.7%	33.3%	33.3%
TOTAL RIMA	COLEGIO 1		AULA A COLEGIO 2		AULA B COLEGIO 2	
Ayuda 1	72.7%		4.6%		13.6%	
Ayuda 2	40.9%		4.6%		4.6%	
Ayuda 3	77.3%		86.4%		81.8%	
Total Ayudas	63.6%		31.8%		33.3%	
SÍLABA IDENTIFICACIÓN						
	Unidad 3					
	COLEGIO	AULA A	AULA B			

	1	COLEGIO 2	COLEGIO 2
Ayuda 1	54.6%	No ayudas	No ayudas
Ayuda 2	36.4%	No ayudas	No ayudas
Ayuda 3	100%	100%	100%
Total Ayudas	63.6%	33.3%	33.3%

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Ayudas (%) en tareas de Rima y Sílabas en alumnos de 2º de Educación Infantil de ambos centros.

AYUDAS 4 AÑOS COMPARACIÓN CENTROS						
RIMA						
	Unidad 1			Unidad 2		
	COLEGIO 1	AULA A COLEGIO 2	AULA B COLEGIO 2	COLEGIO 1	AULA A COLEGIO 2	AULA B COLEGIO 2
Ayuda 1	100%	No ayudas	No ayudas	80%	No ayudas	No ayudas
Ayuda 2	100%	No ayudas	No ayudas	80%	No ayudas	20%
Ayuda 3	20%	20%	20%	40%	No ayudas	20%
Total Ayudas	73,3%	6.7%	6.7%	66.7%	No ayudas	13.3%
TOTAL RIMA	COLEGIO 1		AULA A COLEGIO 2		AULA B COLEGIO 2	
Ayuda 1	90%		No ayudas		No ayudas	
Ayuda 2	90%		No ayudas		10%	

Ayuda 3	30%		10%		20%	
Total Ayudas	70%		3.3%		10%	
SÍLABA IDENTIFICACIÓN						
	Unidad 3			Unidad 5		
	COLEGIO 1	AULA A COLEGIO 2	AULA B COLEGIO 2	COLEGIO 1	AULA A COLEGIO 2	AULA B COLEGIO 2
Ayuda 1	60%	No ayudas	No ayudas	20%	No ayudas	No ayudas
Ayuda 2	60%	No ayudas	No ayudas	60%	No ayudas	No ayudas
Ayuda 3	60%	No ayudas	No ayudas	60%	80%	20%
Total Ayudas	60%	No ayudas	No ayudas	46.7%	26.7%	6.7%
	Unidad 6			Unidad 8		
	COLEGIO 1	AULA A COLEGIO 2	AULA B COLEGIO 2	COLEGIO 1	AULA A COLEGIO 2	AULA B COLEGIO 2
Ayuda 1	80%	No ayudas	No ayudas	20%	No ayudas	No ayudas
Ayuda 2	60%	No ayudas	No ayudas	20%	No ayudas	No ayudas
Ayuda 3	40%	No ayudas	No ayudas	20%	60%	60%
Total Ayudas	60%	No ayudas	No ayudas	20%	20%	20%
TOTAL IDENTIFICACIÓN		COLEGIO 1	AULA A COLEGIO 2		AULA B COLEGIO 2	
Ayuda 1		45%	No ayudas		No ayudas	

Ayuda 2	50%	No ayudas		No ayudas		
Ayuda 3	45%	35%		20%		
Total Ayudas	46.7%	11.7%		6.7%		
SÍLABA ADICIÓN						
	Unidad 9 (Adición Inicial)			Unidad 10 (Adición Inicial)		
	COLEGIO 1	AULA A COLEGIO 2	AULA B COLEGIO 2	COLEGIO 1	AULA A COLEGIO 2	AULA B COLEGIO 2
Ayuda 1	40%	No ayudas	No ayudas	No ayudas	20%	No ayudas
Ayuda 2	40%	No ayudas	No ayudas	No ayudas	20%	40%
Ayuda 3	40%	20%	20%	No ayudas	20%	No ayudas
Total Ayudas	40%	6.7%	6.7%	No ayudas	20%	13.3%
TOTAL ADICIÓN INICIAL	COLEGIO 1		AULA A COLEGIO 2		AULA B COLEGIO 2	
Ayuda 1	10%		10%		No ayudas	
Ayuda 2	10%		10%		20%	
Ayuda 3	10%		20%		10%	
Total Ayudas	20%		13.3%		10%	
	Unidad 11 (Adición Final)			Unidad 12 (Adición Final)		
	COLEGIO 1	AULA A COLEGIO 2	AULA B COLEGIO 2	COLEGIO 1	AULA A COLEGIO 2	AULA B COLEGIO 2

Ayuda 1	20%	No ayudas	20%	No ayudas	20%	No ayudas
Ayuda 2	20%	40%	40%	No ayudas	20%	20%
Ayuda 3	No ayudas	40%	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas
Total Ayudas	13.3%	26.7%	20%	No ayudas	13.3%	6.7%
TOTAL ADICIÓN FINAL	COLEGIO 1		AULA A COLEGIO 2		AULA B COLEGIO 2	
Ayuda 1	10%		10%		10%	
Ayuda 2	10%		30%		30%	
Ayuda 3	No ayudas		20%		No ayudas	
Total Ayudas	6.7%		20%		13.3%	
TOTAL ADICIÓN	COLEGIO 1		AULA A COLEGIO 2		AULA B COLEGIO 2	
Ayuda 1	15%		10%		5%	
Ayuda 2	15%		20%		25%	
Ayuda 3	10%		20%		5%	
Total Ayudas	13.3%		16.7%		11.7%	
OMISIÓN SÍLABA						
	Unidad 13 (Omisión Inicial)			Unidad 14 (Omisión Inicial)		
	COLEGIO 1	AULA A COLEGIO 2	AULA B COLEGIO 2	COLEGIO 1	AULA A COLEGIO 2	AULA B COLEGIO 2

Ayuda 1	80%	No ayudas	No ayudas	40%	No ayudas	No ayudas
Ayuda 2	80%	80%	20%	40%	20%	20%
Ayuda 3	40%	60%	60%	40%	20%	40%
Total Ayudas	66.7%	46.7%	26.7%	40%	13.3%	20%
TOTAL OMISIÓN INICIAL	COLEGIO 1		AULA A COLEGIO 2		AULA B COLEGIO 2	
Ayuda 1	60%		No ayudas		No ayudas	
Ayuda 2	60%		50%		20%	
Ayuda 3	40%		40%		50%	
Total Ayudas	53.3%		30%		23.3%	
	Unidad 15 (Omisión Final)			Unidad 2 (Omisión Final)		
	COLEGIO 1	AULA A COLEGIO 2	AULA B COLEGIO 2	COLEGIO 1	AULA A COLEGIO 2	AULA B COLEGIO 2
Ayuda 1	20%	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas
Ayuda 2	20%	20%	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas
Ayuda 3	20%	60%	80%	No ayudas	20%	40%
T. Ayudas	20%	26.7%	26.7%	No ayudas	6.7%	13.3%
TOTAL OMISIÓN FINAL	COLEGIO 1		AULA A COLEGIO 2		AULA B COLEGIO 2	
Ayuda 1	10%		No ayudas		No ayudas	

Aplicación de un programa de incentivación de la lectura en aulas de Educación Infantil: comparativa entre centros educativos de Salamanca

Laura Carretero Miranda

Ayuda 2	10%	10%	No ayudas
Ayuda 3	10%	40%	60%
Total Ayudas	10%	16.7%	20%
TOTAL OMISIÓN	COLEGIO 1	AULA A COLEGIO 2	AULA B COLEGIO 2
Ayuda 1	35%	No ayudas	No ayudas
Ayuda 2	35%	30%	10%
Ayuda 3	25%	40%	55%
Total Ayudas	31.7%	23.3%	21.7%
TOTAL SÍLABA	COLEGIO 1	AULA A COLEGIO 2	AULA B COLEGIO 2
Ayuda 1	31.7%	3.33%	1.7%
Ayuda 2	33.3%	16.7%	11.7%
Ayuda 3	26.7%	31.7%	26.7%
Total Ayudas	30.6%	17.2%	13.3%

Fuente: elaboración propia

8.3. Anexo 3. Ayudas (%) alumnos con dificultades comunicativo- lingüísticas

Tabla 6. Ayudas (%) en tareas de Rima, Sílabas y Fonemas en los alumnos con dificultades comunicativo- lingüísticas.

AYUDAS ALUMNOS CON DIFICULTADES COMUNICATIVO- LINGÜÍSTICAS						
RIMA						
	Unidad 1			Unidad 2		
	“RASGOS TEA”	“NIÑA 1”	“NIÑA 2”	“RASGOS TEA”	“NIÑA 1”	“NIÑA 2”
Ayuda 1	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas
Ayuda 2	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas
Ayuda 3	100%	100%	No ayudas	No ayudas	No ayudas	100%
Total Ayudas	33.3%	33.3%	No ayudas	No ayudas	No ayudas	33.3%
TOTAL RIMA	“RASGOS TEA”		“NIÑA 1”		“NIÑA 2”	
Ayuda 1	No ayudas		No ayudas		No ayudas	
Ayuda 2	No ayudas		No ayudas		No ayudas	
Ayuda 3	50%		50%		50%	
Total Ayudas	16.7%		16.7%		16.7%	
SÍLABA INVERSIÓN						
	Unidad 4b					
	“RASGOS TEA”	“NIÑA 1”	“NIÑA 2”			

Ayuda 1	No ayudas	No ayudas	No ayudas			
Ayuda 2	No ayudas	No ayudas	No ayudas			
Ayuda 3	100%	100%	No ayudas			
Total Ayudas	33.3%	33.3%	No ayudas			
SÍLABA IDENTIFICACIÓN						
	Unidad 3			Unidad 5		
	“RASGOS TEA”	“NIÑA 1”	“NIÑA 2”	“RASGOS TEA”	“NIÑA 1”	“NIÑA 2”
Ayuda 1	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas
Ayuda 2	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas
Ayuda 3	No ayudas	No ayudas	No ayudas	100%	100%	100%
Total Ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	33.3%	33.3%	33.3%
	Unidad 6			Unidad 7		
	“RASGOS TEA”	“NIÑA 1”	“NIÑA 2”	“RASGOS TEA”	“NIÑA 1”	“NIÑA 2”
Ayuda 1	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas
Ayuda 2	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas
Ayuda 3	No ayudas	No ayudas	No ayudas	100%	100%	100%
Total Ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	33.3%	33.3%	33.3%
	Unidad 8					
	“RASGOS	“NIÑA 1”	“NIÑA 2”			

	TEA”					
Ayuda 1	No ayudas	No ayudas	No ayudas			
Ayuda 2	No ayudas	No ayudas	No ayudas			
Ayuda 3	100%	100%	No ayudas			
Total Ayudas	33.3%	33.3%	No ayudas			
TOTAL IDENTIFICACIÓN		“RASGOS TEA”		“NIÑA 1”		“NIÑA 2”
Ayuda 1	No ayudas		No ayudas		No ayudas	
Ayuda 2	No ayudas		No ayudas		No ayudas	
Ayuda 3	60%		30%		20%	
Total Ayudas	20%		10%		6.7%	
SÍLABA ADICIÓN						
	Unidad 9 (Adición Inicial)			Unidad 10 (Adición Inicial)		
	“RASGOS TEA”	“NIÑA 1”	“NIÑA 2”	“RASGOS TEA”	“NIÑA 1”	“NIÑA 2”
Ayuda 1	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas
Ayuda 2	100%	100%	No ayudas	No ayudas	100%	100%
Ayuda 3	100%	100%	No ayudas	No ayudas	100%	100%
Total Ayudas	66.7%	66.7%	No ayudas	No ayudas	66.7%	66.7%
TOTAL ADICIÓN INICIAL	“RASGOS TEA”		“NIÑA 1”		“NIÑA 2”	

Ayuda 1	No ayudas	No ayudas	No ayudas			
Ayuda 2	50%	100%	50%			
Ayuda 3	50%	100%	50%			
Total Ayudas	33.3%	66.7%	33,3%			
	Unidad 11 (Adición Final)		Unidad 12 (Adición Final)			
	“RASGOS TEA”	“NIÑA 1”	“NIÑA 2”	“RASGOS TEA”	“NIÑA 1”	“NIÑA 2”
Ayuda 1	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas
Ayuda 2	100%	100%	100%	No ayudas	100%	No ayudas
Ayuda 3	100%	100%	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas
Total Ayudas	66.7%	66.7%	33.3%	No ayudas	33.3%	No ayudas
TOTAL ADICIÓN FINAL	“RASGOS TEA”		“NIÑA 1”		“NIÑA 2”	
Ayuda 1	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas
Ayuda 2	50%	100%	50%	50%	100%	50%
Ayuda 3	50%	50%	No ayudas	50%	50%	No ayudas
Total Ayudas	33.3%	50%	16.7%	33.3%	50%	16.7%
TOTAL ADICIÓN	“RASGOS TEA”		“NIÑA 1”		“NIÑA 2”	
Ayuda 1	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas

Ayuda 2	50%	100%	50%			
Ayuda 3	50%	75%	25%			
Total Ayudas	33.3%	58.3%	25%			
OMISIÓN SÍLABA						
	Unidad 13 (Omisión Inicial)		Unidad 14 (Omisión Inicial)			
	“RASGOS TEA”	“NIÑA 1”	“NIÑA 2”	“RASGOS TEA”	“NIÑA 1”	“NIÑA 2”
Ayuda 1	No ayudas	100%	No ayudas	No ayudas	100%	No ayudas
Ayuda 2	No ayudas	100%	No ayudas	No ayudas	100%	100%
Ayuda 3	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Total Ayudas	33.3%	100%	33.3%	33.3%	100%	66.7%
TOTAL OMISIÓN INICIAL	“RASGOS TEA”		“NIÑA 1”		“NIÑA 2”	
Ayuda 1	No ayudas		100%		No ayudas	
Ayuda 2	No ayudas		100%		50%	
Ayuda 3	100%		100%		100%	
Total Ayudas	33.33%		100%		50%	
	Unidad 15 (Omisión Final)			Unidad 2 (Omisión Final)		
	“RASGOS TEA”	“NIÑA 1”	“NIÑA 2”	“RASGOS TEA”	“NIÑA 1”	“NIÑA 2”
Ayuda 1	No ayudas	100%	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas

Ayuda 2	No ayudas	100%	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas
Ayuda 3	100%	100%	100%	No ayudas	100%	100%
T. Ayudas	33.33%	100%	33.33%	No ayudas	33.33%	33.33%
TOTAL OMISIÓN FINAL	“RASGOS TEA”		“NIÑA 1”		“NIÑA 2”	
Ayuda 1	No ayudas		50%		No ayudas	
Ayuda 2	No ayudas		50%		No ayudas	
Ayuda 3	50%		100%		100%	
Total Ayudas	16.7%		66.7%		33.3%	
TOTAL OMISIÓN	“RASGOS TEA”		“NIÑA 1”		“NIÑA 2”	
Ayuda 1	No ayudas		75%		No ayudas	
Ayuda 2	No ayudas		75%		25%	
Ayuda 3	75%		100%		100%	
Total Ayudas	25%		83.3%		41.7%	
TOTAL SÍLABA	“RASGOS TEA”		“NIÑA 1”		“NIÑA 2”	
Ayuda 1	No ayudas		21.4%		No ayudas	
Ayuda 2	14.3%		50%		21.4%	
Ayuda 3	50%		78.6%		50%	

Total Ayudas	21.4%	50%	23.8%			
FONEMA IDENTIFICACIÓN						
	Unidad 17			Unidad 18		
	“RASGOS TEA”	“NIÑA 1”	“NIÑA 2”	“RASGOS TEA”	“NIÑA 1”	“NIÑA 2”
Ayuda 1	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas
Ayuda 2	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas
Ayuda 3	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas
Total Ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas	No ayudas
	Unidad 19					
	“RASGOS TEA”	“NIÑA 1”	“NIÑA 2”			
Ayuda 1	No ayudas	No ayudas	No ayudas			
Ayuda 2	No ayudas	100%	No ayudas			
Ayuda 3	No ayudas	100%	100%			
Total Ayudas	No ayudas	66.7%	33.3%			
TOTAL FONEMA	“RASGOS TEA”	“NIÑA 1”		“NIÑA 2”		
Ayuda 1	No ayudas	No ayudas		No ayudas		
Ayuda 2	No ayudas	33.3%		33.3%		
Ayuda 3	No ayudas	33.3%		No ayudas		

Total Ayudas	No ayudas	22.2%	11.1%
---------------------	-----------	-------	-------

Fuente: elaboración propia

8.4. Anexo 3. Resultados 3 y 4 años colegio 2

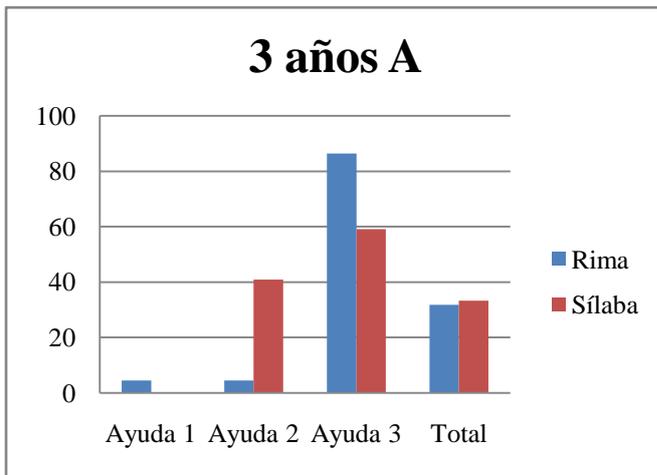


Figura 13. Ayudas (%) en tareas de Rima y Sílabas en los alumnos de 1º de Educación Infantil del aula A

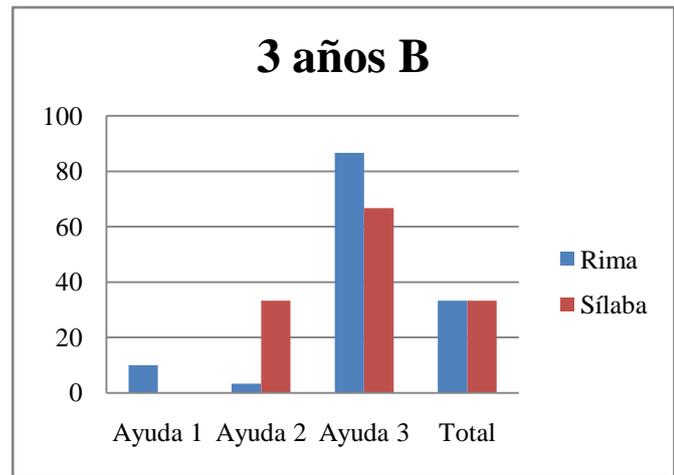


Figura 14. Ayudas (%) en tareas de Rima y Sílabas en los alumnos de 1º de Educación Infantil del aula B

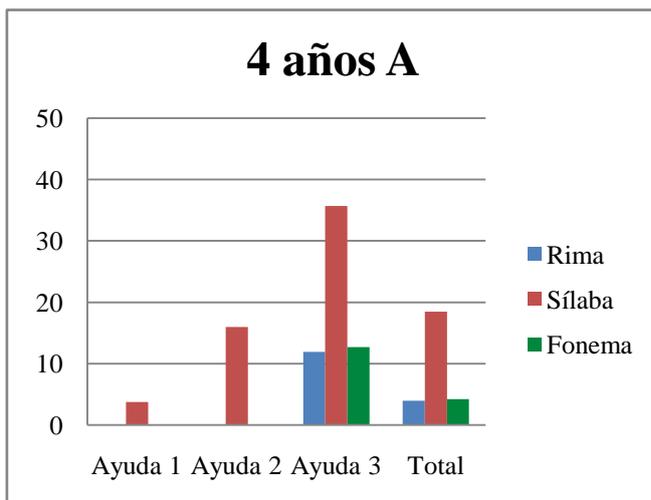


Figura 15. Ayudas (%) en conciencia fonológica (Rima, Sílabas y Fonemas) los alumnos de 2º de Educación Infantil del aula A

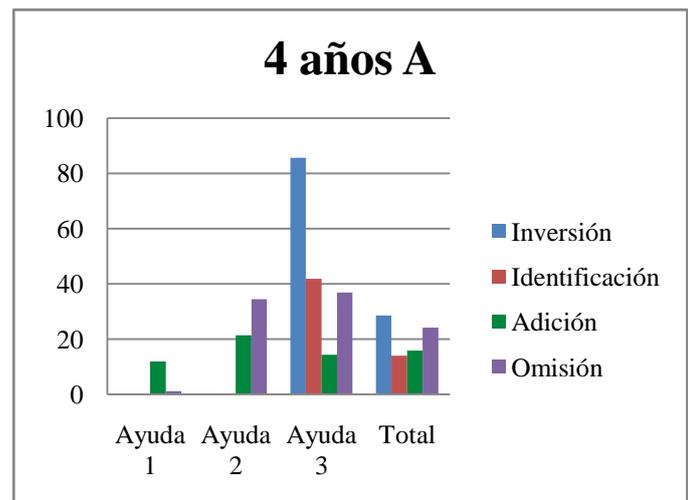


Figura 16. Ayudas (%) en tareas de Sílabas (Identificación, inversión, adición y omisión) en los alumnos de 2º de Educación Infantil del aula A

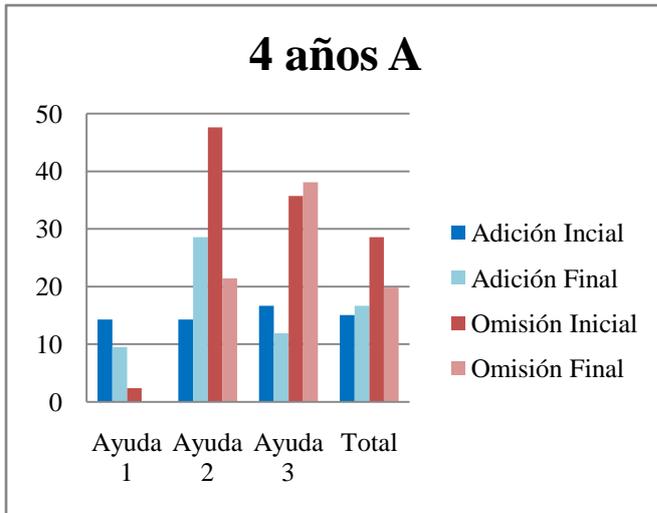


Figura 17. Ayudas (%) en tareas de adición y omisión de sílaba (tanto inicial como final) en los alumnos de 2º de Educación Infantil del aula A

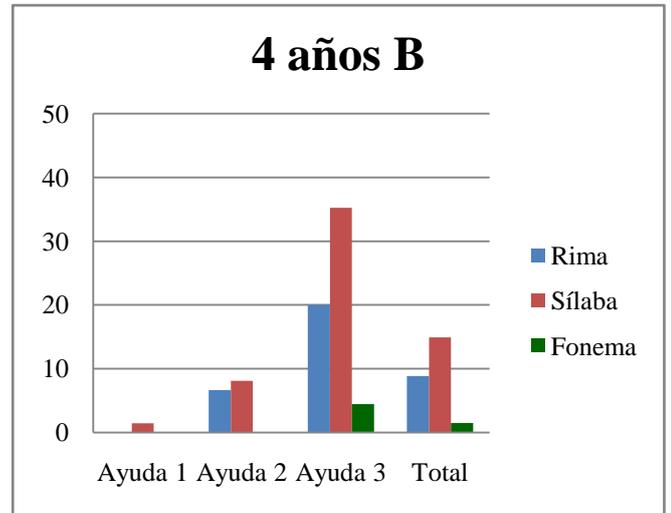


Figura 18. Ayudas (%) en conciencia fonológica (Rima, Sílaba y Fonema) en los alumnos de 2º de Educación Infantil del aula B

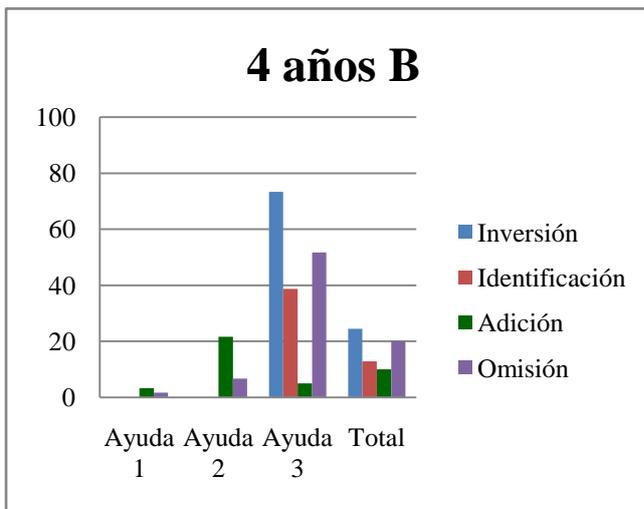


Figura 19. Ayudas (%) en tareas de Sílaba (Identificación, inversión, adición y omisión) en los alumnos de 2º de Educación Infantil del aula B

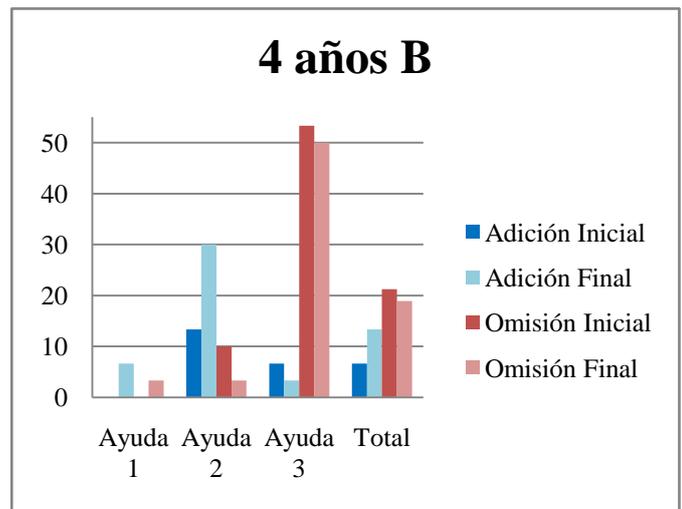


Figura 20. Ayudas (%) en tareas de adición y omisión de sílaba (tanto inicial como final) en los alumnos de 2º de Educación Infantil del aula B