

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

CURSO ACADÉMICO 2016-2017

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**Desarrollo de la conciencia fonológica en el aula
de primero de Educación Infantil:
efectos de la sistematicidad
de la aplicación del programa LOLE**

María del Rocío Martín Martín

Fecha de presentación del trabajo: 28 de junio de 2017

Tutora: M^a Ángeles Mayor Cinca/Cristina Junquera Berzal

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Declaración de autoría

Declaro que he redactado el trabajo “Desarrollo de la conciencia fonológica en el aula de 1º de Educación Infantil: efectos de la sistematicidad de la aplicación del programa LOLE” para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico 2016-2017 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, a 28 de junio de 2017

Fdo.: María del Rocío Martín Martín

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue determinar la eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia fonológica en un grupo de 33 niños de Salamanca. Los alumnos con edades entre los 3 y 4 años estaban escolarizados en 1º de Educación Infantil. Para el estudio se hizo uso de un programa para el desarrollo de la conciencia fonológica y la preparación para la lectura: LOLE “del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito” (Mayor y Zubiauz, 2011).

La interpretación de resultados se realizó gracias a la comparativa de las ayudas ofrecidas a los niños y niñas en las tareas de rima y sílaba (en un primer momento cuando tenían desconocimiento del programa y, las tareas y en un segundo momento, cuando ya habían trabajado con el programa LOLE).

En cuanto a las conclusiones se puede observar la relación entre desarrollo del lenguaje y la conciencia fonológica para el posterior desarrollo exitoso de la lectura. Así bien, las diferentes unidades realizadas del LOLE han permitido un desarrollo inicial de la conciencia fonológica en el grupo de estudio.

Palabras clave: conciencia fonológica, lenguaje oral, lenguaje escrito, zona de desarrollo próximo, ayudas, evaluación dinámica, aprendizaje de la lectura.

ABSTRAC

The objective of this work was to determine the efficacy of a training program in phonological awareness in a group of 33 children from Salamanca. The pupils with ages between 3 and 4 years were enrolled in 1st year of Early Childhood Education. For the work, a program was used for the development of the phonological awareness and the preparation for reading: LOLE "from Oral Language to Written Language" (Mayor & Zubiauz, 2011).

The interpretation of the results was made possible by the comparison of the aids offered to the children in the tasks of rhyme and syllable (at first when they were unaware of the program and the tasks and in a second moment, when they had already worked with the program LOLE).

From the conclusions it can be observed the relationship between the language development and the phonological awareness for the subsequent successful development of reading. Thus, the different units of the LOLE have permitted an initial development of the phonological awareness in the study group.

Key words: phonological awareness, oral language, written language, zone of proximal development, aids, dynamic evaluation, learning of reading.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS.....	4
ÍNDICE DE FIGURAS	4
1. INTRODUCCIÓN	5
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	6
2.1 El desarrollo del lenguaje infantil y desarrollo de la lectura	6
2.2 Conciencia fonológica	10
2.3 La conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo y la evaluación dinámica.....	13
2.4 Importancia de facilitar el aprendizaje de la lectura, detección temprana de población de riesgo o con dificultades e inclusión en el aula	15
3. OBJETIVOS.....	19
4. PROCEDIMIENTO	20
4.1 Descripción del grupo de alumnos.....	20
4.2 Descripción del programa de intervención (LOLE)	20
4.3 Temporalización de la aplicación del programa de intervención	23
4.4 Análisis de los datos	23
5. RESULTADOS	25
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	29
7. PROSPECTIVA	31
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Temporalización del programa.....	23
Tabla 2. Número de ayudas en la 1ª realización del programa LOLE	26
Tabla 3. Número de ayudas en la 2ª realización del programa LOLE	27

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Comparativa de número total de ayudas	25
Figura 2. Ayudas por unidades y rondas en la 1ª realización del programa LOLE.....	26
Figura 3. Ayudas por unidades y rondas en la 2ª realización del programa LOLE.....	27
Figura 4. Ayudas unidad 1.....	27
Figura 5. Ayudas unidad 2.....	28
Figura 6. Ayudas unidad 3.....	28
Figura 7. Ayudas unidad 5.....	28

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lectura es uno de los hitos más representativos en el desarrollo del ser humano, se trata de conseguir el desarrollo íntegro y de este modo conseguir el desarrollo cognitivo y la integración social del individuo, permitiendo de este modo el progreso en su totalidad. Para que esto tenga lugar hacen falta recursos cognitivos, sociales, humanos, materiales, etc.

Según Biemiller (1999) y Snow, Burns y Griffin, (1998) el aprendizaje de la lectura y la escritura supone que el sujeto tiene que ser capaz de controlar los procesos cognitivos, lingüísticos y perceptivos elementales. Dentro de estos procesos elementales se encuentra el desarrollo de la conciencia fonológica que es decisivo para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Teniendo en cuenta la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura, es obvio que los investigadores¹ quieran llegar más allá en su intervención y evaluación, principalmente para facilitar aprendizajes posteriores y detectar precozmente alumnos con riesgo para la adquisición de la lecto-escritura.

Por otro lado, la conciencia fonológica abarca habilidades que se desarrollan gracias a la adquisición del lenguaje oral. El desarrollo de este último es muy significativo hasta los seis años en todas sus dimensiones (fonológica, semántica, morfosintáctica y pragmática).

En la presente investigación se trata de recoger los datos obtenidos tras la intervención en las dos aulas de primero de Educación Infantil en el Colegio Maestro Ávila con el programa de intervención LOLE “del lenguaje oral al lenguaje escrito”. Con este estudio se pretende observar la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica para facilitar el aprendizaje de la lectura y el lenguaje escrito, así como fomentar y estimular el lenguaje oral de los niños de primero de Educación Infantil.

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.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 El desarrollo del lenguaje infantil y desarrollo de la lectura

La adquisición del desarrollo del lenguaje y la conciencia fonológica tienen una importancia trascendental en el desarrollo del niño, puesto que son condicionantes para el desarrollo personal, académico y social. De ahí la importancia de motivar y ayudar el desarrollo del lenguaje, tanto oral como escrito, a partir de habilidades adquiridas a lo largo de la infancia (Defior y Serrano, 2011).

Según Defior y Serrano (2011), el lenguaje evoluciona a gran velocidad hasta los 6 años en sus cuatro dimensiones (fonológica, morfo-sintáctica, semántica y pragmática). Posteriormente, en el momento del desarrollo del aprendizaje lecto-escritor adquieren gran relevancia las habilidades de código y las propias del lenguaje oral (Storch y Whitehurst, 2002). Las primeras habilidades adquiridas corresponden a la conciencia fonológica, la decodificación e identificación de letras, escritura emergente y conciencia de lo impreso. En cuanto a las habilidades del lenguaje oral destacarían la semántica, la sintáctica y el discurso narrativo.

Aludiendo a lo referente al desarrollo del lenguaje oral, según Aguado (1995), se pueden encontrar dos etapas en el desarrollo del lenguaje del niño. En primer lugar, la etapa prelingüística, que abarca los 24 primeros meses de la vida del niño; y en segundo lugar, la etapa lingüística a partir de los 24 meses.

En la **etapa prelingüística**, hasta los 24 meses, se produce el desarrollo perceptivo-auditivo, visual, la coordinación intersensorial y el desarrollo cognitivo, afectivo y las primeras interacciones con el entorno.

Ahora bien, haciendo hincapié a los procesos cognitivos y la relación de estos con el lenguaje, el niño nace en una sociedad hablante y que interpreta las emociones para complacer necesidades y deseos.

En el segundo momento del desarrollo del lenguaje del niño, tiene lugar la **etapa lingüística**, desde los 2 a los 6 años, se produce el enriquecimiento de su lenguaje ya que el niño incorpora nuevas palabras, etiqueta su entorno y es consciente que el lenguaje representa la realidad. A los dos años, aproximadamente, tiene lugar la

explosión semántica del niño, en el que pasa de tener un vocabulario de unas 50 palabras a un vocabulario de unas 200-300 palabras.

Cabe destacar que a partir de los 2 años el lenguaje del niño se hace funcional y comienzan a aparecer las estructuras gramaticales en contenido y expresión, son capaces de describir, comprender órdenes, etc.

Desde otro punto de vista, Halliday (1990) estudió la aparición y el desarrollo del lenguaje de su hijo proponiendo una categorización de tres etapas en las que hay dos periodos de transición en la etapa prelingüística.

Primera etapa, presimbólica: tiene lugar desde el nacimiento hasta los 5 meses y se produce la interacción entre el niño y otro sujeto; esta etapa tiene como característica principal que se produce la intersubjetividad primaria (Trevarthen, 1979).

Periodo de transición: desde los 5 hasta los 8 meses, se introduce una tercera persona que a través del lenguaje y procedimientos comunicativo-lingüísticos comienza a tener consciencia del entorno. En este transcurso se produce el primer balbuceo, aunque puede aparecer antes. En los meses siguientes este balbuceo se va perfeccionando y acercándose a sonidos pertenecientes a la lengua materna.

Segunda etapa, simbólica (protolenguaje): abarca de los 8 a los 16 meses, es la etapa del protolenguaje y la intesubjetividad secundaria. Según la definición de Bickerton (1981) se considera protolenguaje a la forma de comunicación que no presenta estructuras formales, sino que está formado por un sistema incompleto para comunicarse y expresar sentimientos y deseos. Esta forma de comunicación tiene lugar cuando la adquisición de la lengua está en proceso o el proceso se ve interrumpido por alguna insuficiencia cognitiva que no permite que el sistema lingüístico se complete. Es decir, se entiende por protolenguaje a los modelos de lenguaje que el niño utiliza cuando las interacciones con el entorno son más complejas.

En el momento que va a finalizar la etapa, entre los 12-14 meses, se produce lo que algunos autores denominan balbuceo-jerga, que es un balbuceo parecido a la prosodia del habla adulta del entorno y que está acompañado de las entonaciones principales; el niño en sus emisiones trata de acercarse a la pronunciación de las palabras.

Periodo de transición: abarca de los 16 a los 24 meses. En esta etapa aumenta la comunicación con el medio, examina, conoce y comparte con el adulto; en este periodo y al final del anterior aparecen las primeras palabras. Adquieren gran importancia las holofrases, tanto en este periodo como en el anterior, que es el uso de una palabra con sentido de frase.

Tercera etapa, simbólica (lenguaje): Esta tercera etapa que tiene lugar a partir de los 24 meses, es la etapa que supone el cambio a la etapa lingüística.

En lo referente al desarrollo de la lectura, numerosos estudios afirman la influencia de las habilidades fonológicas sobre el desarrollo de la lectura, es decir, la relevancia de la conciencia fonológica para dar a una lectura competente (Plaza, 2003; Aguilar et al., 2010).

Por otro lado, según Schenider, Roth y Ennemoser (2000), Defior (2008), Aguilar et al. (2010), realizar tareas para fomentar el desarrollo y entrenar las habilidades fonológicas mejoran la realización de tareas de conciencia fonológica y el posterior desarrollo de la lectura y la escritura.

Ahora bien, haciendo alusión a lo expuesto anteriormente hay gran inquietud por cómo y cuándo enseñar a leer, de ahí, la necesidad de correlación entre los contenidos del currículo de Educación Infantil y Educación Primaria. A partir de esto hay grandes debates sobre en qué etapa es apropiada la enseñanza. Según Carrillo, Calvo y Alegría (2001), el aprendizaje de la lectura debe efectuarse en la etapa de Educación Infantil ya que permite disponer de un periodo mayor para la práctica y consolidación, una mejor secuenciación de los contenidos y mayor tiempo para la adaptación de todo el alumnado teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diferentes estilos de aprendizaje. Es decir, el comienzo del aprendizaje de la lectura en Educación Infantil contribuye de forma significativa al aprendizaje de la misma, dando lugar a un mayor rendimiento en la etapa de Educación Primaria así como a la reducción de fracaso escolar debido a dificultades en el aprendizaje de la lectura.

En cuanto a lo que determina cómo enseñar a leer hay también contradicciones ya que hay algunos que opinan que aprende a leer es algo natural y otros consideran que es algo que se adquiere y que exige gran esfuerzo tanto para el que enseña como para el que aprende (Carrillo, Calvo y Alegría 2001).

Por otro lado, en lo referente a las etapas del desarrollo de la lectura, según Frith (1989); Mayor y Zubiauz (2011); los escolares pasan por tres etapas para aprender a leer, desde el primer momento deben, al menos, reconocer las palabras. Para aprender las formas para leer las palabras y acceder al significado las etapas por las que atraviesan los escolares son:

- *Etapa logográfica*: los niños no saben leer pero son capaces de reconocer palabras que han visto alguna vez en su entorno; suele ocurrir con logos de alimentos, juguetes, coches, etc. es decir, lo que ocurre es que los niños identifican de forma global las palabras por su forma, color, tamaño, características diferenciales y contexto escrito en el que suelen aparecer (Tolchinsky y Teverosky, 1992; Mayor y Zubiauz, 2011).
- *Etapa alfabética*: los escolares dominan la correspondencia grafema-fonema, es decir, hacen uso de las vías indirecta o fonológica, y de la directa o léxica. Se hace uso de la primera vía cuando se rompe la secuencia ortográfica para reconvertir las letras, una a una, en sonidos equivalentes y de este modo, posteriormente, reconocer la palabra y acceder a su significado. Por el contrario, se hace uso de la vía directa cuando se trata de palabras familiares que reconoce de forma inmediata ya que se activan a la vez la secuencia auditiva el significado.
- *Etapa ortográfica*: el niño es capaz de reconocer las palabras de forma rápida, haciendo uso de la secuencia de letras y su representación ortográfica. Es decir, es un lector competente, ya que hace uso de ambas vías de forma simultánea dependiendo si se trata de palabras conocidas o, por el contrario, se trata de palabras nuevas.

En esta etapa se trata de aplicar el principio alfabético y para ello hay que hacer uso de las unidades fonológicas rima, sílaba y fonema frecuentemente. Es decir, para lograr esto es necesario leer mucho y, además, asegurarse que el niño ha conseguido un manejo automatizado de dichas unidades fonológicas gracias al aprendizaje guiado de la etapa anterior.

En cambio, Ehri (1999) realiza otra clasificación y habla de fase prealfabética, fase alfabética parcial y completa y etapa de consolidación alfabética. Por otro lado, Sawyer y Kim (2000) diferencian otras etapas que son la fase logográfica, dos fases alfabéticas

y dos fases ortográficas. Las fases alfabética y ortográfica se dividen a su vez en fase temprana y fase tardía (Bravo, 2000).

Cabe destacar que según Alegría y Morais (1989) no deben realizarse estas clasificaciones; así bien, critican que se pueda hablar de fases como procesos completos que se van sucediendo unos a otros, porque consideran estas fases se van modificando de manera progresiva y dominando diferentes procesos dependiendo de la dificultad o conocimiento que se tiene de las palabras que tienen que leer. Estas etapas también han sido denominadas “periodos estratégicos” (Bravo, 2000).

Por último, es necesaria la relación entre el desarrollo del lenguaje oral y el desarrollo de la lectura, esto se debe a que son procesos que se desarrollan de forma paralela y que son de gran importancia para el desarrollo integral del ser humano.

2.2 Conciencia fonológica

La conciencia fonológica es considerada una habilidad metalingüística, definida como “la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado” (Tunmer y Herriman, 1984). Es cierto, que la conciencia metalingüística se refiere a los distintos niveles del lenguaje, es decir, a los niveles fonológico, semántico, sintáctico o pragmático (Porta, 2008).

Según Treiman (2004), se entiende por conciencia fonológica el conocimiento de que el habla se puede segmentar en unidades menores. Hay varios niveles de conciencia fonológica dependiendo de la unidad de segmentación: conciencia léxica, las unidades son palabras; conciencia silábica, las unidades son sílabas; conciencia intrasilábica, cuando son partes de la sílaba, como es el caso de la rima; y conciencia fonémica, la unidad de segmentación es el fonema. Este último, el fonema, es más difícil de adquirir puesto que es una unidad abstracta que se suele adquirir durante el aprendizaje de la lectoescritura, pero es determinante para ello la conciencia fonológica. Esto implica un doble direccionamiento ya que el desarrollo de la conciencia fonológica facilita el aprendizaje de la lectoescritura y el aprendizaje de la lectoescritura es decisivo para el desarrollo de la conciencia fonológica; el resultado de esta doble dirección presenta mayor éxito en los alumnos con dominantes de la lectura y escritura, lo que supone mejores resultados en conciencia fonológica (Wagner, Torgesen y Rashotte, 1994; Porta, 2008).

En el estudio de la conciencia fonológica, existen estudios que dicen que el desarrollo de la misma se produce a los 4-5 años de edad (Calfee, Chaprnan y Venezky, 1972; Kubernabm Shankweiler, Fischer, y Carter, 1974, Liberman y Shankweiler, 1977); mientras que otros consideran que aparece a los 6-7 años (Bruce, 1964). Estas diferencias de edad tienen lugar debido a los diferentes niveles de conciencia fonológica que los autores han tomado como referencia. Ahora bien, según Rosner y Simón (1971) numerosos estudios han comparado los niveles de sílaba y fonema y demuestran que la conciencia silábica pertenece a la conciencia fonémica.

En relación a lo anterior, según Carrillo (1994) la conciencia fonológica cuenta con dos componentes principales; por un lado, la sensibilidad a las semejanzas fonológicas (rimas) y por otro lado, la conciencia segmental. En el caso del primer componente surge anterior al aprendizaje de la lectura, mientras que el segundo componente tiene relación con el aprendizaje de la lectura. En este sentido, y haciendo alusión a este segundo componente según Moraïs, Alegría y Content (1987) tendría lugar una división del mismo dando lugar a la descentración, necesaria para diferenciar las características relevantes de los estímulos auditivos que nos permiten la discriminación de las palabras, y el pensamiento analítico, relacionado con la decodificación (Acosta, Moreno y Axpe, 2011).

Por tanto, la conciencia fonológica es el conocimiento de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado pero no es un ente uniforme, sino que se trata de diferentes niveles. Estos niveles pueden ser estudiados desde dos perspectivas; por un lado, desde la unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación y por otro lado, desde la dificultad de la tarea (Jiménez & Ortiz, 1995; Acosta, Moreno y Axpe, 2011).

Desde la primera perspectiva, unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación, se considera que la conciencia fonológica se refiere a la cognición de diferentes unidades lingüísticas. Esta clasificación propuesta por Treiman (1991), como hemos visto anteriormente, consta tres niveles: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica (citado por Acosta, Moreno y Axpe, 2011).

1. Conciencia silábica, destreza para segmentar, identificar o manipular de forma consciente las sílabas que componen una palabra. Entre las tareas de este nivel de conciencia encontramos la identificación de sílabas iniciales y finales.

2. Conciencia intrasilábica, habilidad que trata de dividir las sílabas en onset y rima, sus componentes intrasilábicos. Se entiende por onset la parte inicial, es decir, la consonante o grupo de consonantes iniciales; este elemento puede ser opcional y puede estar constituido por cualquier parte consonántica. Por el contrario, la rima es un elemento obligatorio que tiene sonoridad y estructura propia; se entiende por rima a la parte formada por la vocal y las consonantes siguientes cuyos componentes son el núcleo vocálico y la coda.
3. Conciencia fonémica, según Ball (1993) es la habilidad que muestra que las palabras habladas están formadas por fonemas, unidades sonoras discretas que según Adams (1990), los sonidos de las palabras son tratados como unidades abstractas y manipulables.

En cambio, la segunda interpretación, clasificación según la dificultad de las tareas, es cambiante ya que depende de las peticiones lingüísticas, analíticas y de memoria que sean necesarias. Para su evaluación se han llevado a cabo diferentes tareas para ensalzar el desarrollo de los niveles lingüísticos. Entre las actividades que se desarrollan encontramos tareas de aislamiento de sílabas y fonemas en palabra, identificación, omisión, categorización o juicios de comparación, segmentación y tareas de síntesis.

Por otro lado, en función de las necesidades lingüísticas, analíticas y de memoria encontramos diferentes tareas de clasificación o emparejamiento y tareas de segmentación, siendo más fáciles de ejecutar las primeras tareas (Leong, 1991; Morais, 1991). Además, según Bravo Valdivieso (2002), podemos diferenciar entre tareas activas y pasivas; resultado las primeras las que es necesario actuar sobre las palabras y las segundas aquellas en las que solamente hay que percibir las diferencias. La distinción entre estas tareas que “aparece reflejada en el grado de dificultad creciente que presentan para los niños, siendo más fáciles aquellas que requieren una solución pasiva” (citado por Bravo Valdivieso, Villalón y Orellana, 2002).

Ahora bien, estas investigaciones permiten entender la conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo entre el lenguaje oral y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito, debido a que es necesaria para el proceso de decodificación e interviene, de forma directa, en el aprendizaje de la lectura. Esto quiere decir, que los niños que tienen dominio de los procesos fonológicos logran dominar el proceso de decodificación inicial (Bravo, 2004).

2.3 La conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo y la evaluación dinámica

El concepto “zona de desarrollo próximo” fue originado y definido por Lev Vygostki en 1964 como la distancia que hay entre el nivel de desarrollo real y el desarrollo potencial de los niños teniendo como andamiaje o guía a un adulto. Se entiende como nivel de desarrollo real a la resolución independiente de problemas por parte del niño (Wertseh, 1988), es decir, etapa anterior al aprendizaje potencial que se adquiere con ayuda y guía del adulto que interactúa con el niño (Bravo, 2004).

En el caso de la conciencia fonológica el nivel de desarrollo real es aquel que permite al niño identificar palabras y reconocer las palabras que riman y no riman tanto en el lenguaje oral como, posteriormente con ayuda del maestro, en el lenguaje escrito una vez adquiridas la identificación y segmentación de fonemas.

Haciendo alusión a esto, se considera la conciencia fonológica como ZDP ya que gracias al andamiaje del adulto llega a decodificar la escritura y a relacionar los componentes fonémicos del lenguaje oral con los ortográficos del lenguaje escrito. Es decir, los niños cuando aprenden a leer interiorizan el lenguaje escrito, para ello realizan actividades de asociación entre ambos lenguajes, oral y escrito. En el momento en que los dos lenguajes entran en contacto es el momento inicial del nivel de desarrollo potencial que permite identificar, segmentar y articular los fonemas dando lugar al desarrollo necesario para el aprendizaje de la lectura.

Para concluir este apartado, es conveniente mencionar que la relación entre el desarrollo fonológico y la lectura inicial se produce a partir del momento en el que la conciencia fonológica es capaz de decodificar las letras del lenguaje escrito. Para ello según Badian (1995) esta relación puede darse de tres formas diferentes:

- Como un desarrollo previo y predictivo: se determina un umbral cognitivo a partir del cual se inicia la decodificación.
- Como una relación causal: el desarrollo fonológico es anterior al aprendizaje de la lectura.
- Como un proceso recíproco en el que este proceso se desarrolla con este aprendizaje.

Por otro lado, en relación al concepto de zona de desarrollo próximo cabe destacar la evaluación dinámica, ya que el primero es el origen de la segunda. Esta evaluación dinámica toma medidas eficientes en los avances cognitivos, en el nivel de desarrollo individual y el nivel de desarrollo potencial, conviene ser valorados para evaluar los procesos de aprendizaje de los niños, sobre todo en aquellos escolares que presentan dificultades de aprendizaje. Además, la evaluación tiene que desarrollar recomendaciones para potenciar el desarrollo.

Ahora bien, para fomentar el desarrollo de la conciencia fonológica y, de este modo, facilitar el aprendizaje de la lectura es necesario hacer uso de diferentes ayudas en el periodo crítico del desarrollo de la misma para dar lugar al andamiaje suficiente para construir un aprendizaje significativo. Es decir, educador debe ser el guía y ayudarlo dentro de la zona de desarrollo próximo a automatizar las unidades fonológicas. Las ayudas se irán disminuyendo hasta ser retiradas totalmente cuando el alumno haya conseguido el control y automatización, llega a la meta, en este caso, el aprendizaje de la lectura.

Por tanto, haciendo referencia a un gran número de investigaciones de seguimiento, efectuadas a lo largo de la etapa de Educación Infantil y comienzo de Educación Primaria, se ha llegado a la conclusión que la conciencia fonológica influye en el aprendizaje de la lectura (Compton, 2000; Stanovich, 2000). Es decir, el desarrollo de la conciencia fonológica es un requisito previo para iniciar la lectura en todos los idiomas (Cardoso-Martins, 2001; Bravo, Villalón y Orellana, 2002).

Todo esto pone en manifiesto que la estimulación de la conciencia fonológica en edades tempranas, así como facilitar la adquisición del principio alfabético dará lugar a los conocimientos necesarios para comprender la relación entre las letras y los sonidos del habla. Es decir, el niño tiene que tener conocimiento que las letras son símbolos gráficos que se corresponden a elementos sonoros, así como que existe una relación o vínculo entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

2.4 Importancia de facilitar el aprendizaje de la lectura, detección temprana de población de riesgo o con dificultades e inclusión en el aula

Numerosas investigaciones muestran la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica para el aprendizaje inicial de la lectura. Ahora bien, este aprendizaje emergente requiere la interacción con las habilidades cognitivas y psicolingüísticas para conseguir con éxito el aprendizaje de la lectura. Además, aprender a leer supone adquirir ciertas estrategias para la decodificación y el reconocimiento de palabras y para ello son necesarios algunos procesos cognitivos iniciales.

El momento que el niño tiene adquiridas estas destrezas y estrategias que son necesarias para comenzar el aprendizaje de la lectura muchos son los autores que hacen uso del término inglés “emergent literacy”, traducido a nuestro idioma como “literalidad emergente”. Este instante no tiene una zona definida entre los procesos prelectores y lectores; esto se debe a que la lectura surge y se configura por la interacción de habilidades, conocimientos y actitudes que los niños desarrollan en edades previas a enfrentarse a la lectura inicial (Whitehurst y Lonigan, 1998; Bravo, 2000).

La “literalidad emergente” cuenta con dos componentes principales procesos “outside-in”, es decir que están fuera del proceso lector propiamente dicho, el lenguaje oral y los textos donde se aprende y los procesos “inside-out” formado por las destrezas necesarias para decodificar palabras, es decir, conciencia fonológica, conciencia sintáctica y conocimiento de las letras.

Por otra parte, se entiende como etapa de lectura inicial al momento en el que los escolares toman conciencia del lenguaje escrito y comienzan el proceso de aprendizaje. “Aprender a leer implica aprender a pensar de otra manera y este aprendizaje lleva consigo un desarrollo de la inteligencia verbal, aplicable al aprendizaje de otros conocimientos” (Bravo, 2000).

Haciendo alusión a todo lo anteriormente expuesto, autores como Muer, Hulme y Snowling (1997) y Bravo (2000) muestran la importancia de tareas de omisión de fonemas para facilitar el aprendizaje de la lectura; además, según Defior (2008) también tienen gran importancia las tareas de entrenamiento de las habilidades fonológicas que facilitarán el aprendizaje posterior (Aguilar et al., 2010).

Pero no siempre los niños adquieren con normalidad estas estrategias sino que representan a la población riesgo o con dificultades para la adquisición de la lectura. En este caso es muy determinante la detección temprana, así como las ayudas del docente para construir el andamiaje necesario para la lectura inicial. Entre los procesos cognitivos para llegar al umbral lector se encuentran el desarrollo de la conciencia fonológica, la sintáctica y el conocimiento de las letras (Bravo, Villalón y Orellana, 2001) que deberán ser más trabajados con los niños que presenten dificultades para adquirir los procesos de decodificación, para el aprendizaje de la lectura o presentan riesgo de dificultades edades posteriores. En estos casos la detección precoz y la intervención son determinantes para evitar solventar o disminuir dificultades mayores.

Detectar en edades tempranas posibles dificultades y trastornos de la comunicación, tanto de la expresión oral (fonología) como del lenguaje en sus distintas dimensiones (semántica, morfosintáctica y pragmática) dará lugar a ofrecer al alumno la ayuda y atención que precise, es decir, ofrecer una intervención adecuada, tanto por parte de los maestros que trabajan en el aula como por los especialistas, en caso de que fuera necesario.

Ahora bien, cabe destacar que los años de Educación Infantil son decisivos para el proceso de adquisición de los fundamentos de la lectura; las intervenciones de estimulación van a dar lugar en gran medida al éxito lector posterior (Scanlo, Vellutino, Small, Fanuele y Sweeney, 2005). Además, estas intervenciones pueden minimizar la gravedad y reducir los problemas de lectura y aprendizaje (Al Otaiba y Fuchs, 2006).

La identificación temprana de dificultades en las funciones ejecutivas ayuda a prevenir problemas posteriores de aprendizaje. En estos casos es necesario hacer uso de instrumentos de evaluación fiables en el caso de sospecha de posibles dificultades, entre los instrumentos de evaluación se encuentran el CHEXI y LOLEVA que tratan de diagnosticar las dificultades en las funciones ejecutivas (Castejón, 2016).

Según Carlson (2005), se entiende por funcionamiento ejecutivo al conjunto de procesos cognitivos que ayudan al control, supervisión y acción del pensamiento. Por otro lado, Miyake, et al. (2000) muestran que hay tres aspectos básicos de las funciones ejecutivas que son la inhibición de respuestas dominantes, actualización y supervisión

de las representaciones en la memoria de trabajo y cambio entre tareas o conjuntos mentales.

En definitiva, todos los autores coinciden en la importancia de la estimulación y detección precoz de dificultades para conseguir una evaluación e intervención precoz para minimizar las dificultades, o paliar dichas dificultades, en medida de lo posible para el aprendizaje posterior de la lecto-escritura. Es decir, se trata de ofrecer los recursos y ayudas necesarias para desarrollar y estimular las habilidades metalingüísticas para el posterior desarrollo de la persona. Todo este proceso puede realizarse en el aula, de tal modo que se eliminen las barreras que se pueden presentar en los escolares, es decir se trata de actuar de forma inclusiva, para ello es necesario conocer en primer lugar el concepto de inclusión. Se entiende por inclusión sentirse implícito, valorado y respetado en diferentes grupos de referencia. Es decir, sentirse incluido en la sociedad a pesar de las diferencias culturales, vulnerabilidades y otras razones (Echeita, 2008).

En el caso de los centros educativos, para llevar a cabo esta inclusión es necesario que se eliminen barreras como los centros denominados ordinarios, así como las numerosas barreras que se pueden encontrar en el currículo que dificultan las dinámicas y la participación en la escuela de los alumnos más vulnerables. Esto que se puede vivenciar en los centros escolares y en currículo, tiene lugar debido a las políticas sistemáticas que afectan a todos los componentes del sistema educativo como son los centros, la formación del profesorado, la formación, la dirección escolar, la financiación, etc.

Ahora bien, para pensar en inclusión es necesario empezar desde las aulas, desde los centros educativos de forma concreta. Se trata de comenzar por el contexto cercano para conseguir la mejor estrategia para avanzar a cambios más globales y sistemáticos.

Según Echeita (2008) la inclusión debe verse como una forma de reestructurar, mediante procesos de innovación y mejora, la participación y rendimiento de los estudiantes, aprendiendo a vivir con la diferencia y mejorar gracias a ella. Se trata de conseguir una educación común para todos y adaptada a las diferentes necesidades del alumnado mediante ayudas y apoyos tanto de recursos materiales y espaciales como de personas especializadas. Pero no solamente esto es necesario para conseguir una escuela inclusiva; también es necesaria la investigación que gracias a las vivencias de los

propios protagonistas ayuden a conseguir nuevas conceptualizaciones y puntos de vista para evitar prácticas excluyentes.

En conclusión, se trata de un trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa; familias, escuela y sistema educativo; además, es necesaria una buena educación en valores para promover los cambios en el sistema que permita y entienda la inclusión en su pleno significado (Echeita, 2008).

3. OBJETIVOS

Mediante el presente trabajo se pretenden alcanzar una serie de finalidades en relación al desarrollo de la conciencia fonológica en Educación Infantil, dichos objetivos son:

- El objetivo general de este estudio es *determinar la eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia fonológica en niños de primero de Educación Infantil*. Como objetivos específicos se plantean:
 - *Valorar el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica mediante la evaluación dinámica de las ayudas que el educador proporciona a los alumnos.*
 - *Identificar precozmente a alumnos con problemas en el desarrollo inicial de la conciencia fonológica que dificulten el posterior aprendizaje de la lectura.*
 - *Determinar si la sistematicidad en la aplicación del programa de entrenamiento en conciencia fonológica incide en la adquisición de la competencia en el primer curso de Educación Infantil.*

4. PROCEDIMIENTO

4.1 Descripción del grupo de alumnos

El programa se aplicó en las dos aulas de primero de Educación Infantil, con un total de 42 alumnos, de los cuales fueron seleccionados para el estudio aquellos que no mostraban dificultades del lenguaje, en la clase de primero A se contaba con 21 niños/as, 12 niños y 9 niñas, 5 con retraso del lenguaje. Por ello la muestra seleccionada en esta aula cuenta con 16 participantes, 9 niños y 7 niñas.

En el caso de primero de Educación Infantil B, se contaba con el mismo número, pero en este caso 11 niños y 10 niñas, 3 retraso lenguaje/habla y un TEA en prevención. Por ello, los alumnos seleccionados para estudio son 17, 8 niños y 9 niñas.

Ahora bien, gracias a los datos mostrados anteriormente podemos concluir que se dispone de una muestra total de 33 alumnos, 17 niños y 16 niñas, para la realización del estudio.

Por último en lo referente a la distribución de los grupos para realizar las sesiones, se trabajaba en gran grupo, es decir con todo el grupo clase y en otras ocasiones en pequeño grupo. En cuanto al lugar de realización de las sesiones grupo-clase se optó por realizarlas en la alfombra de clase, dónde normalmente realizan la asamblea, sentados en círculo y en los casos de trabajo en pequeño grupo las sesiones tenían lugar en las mesas de trabajo y compartiendo los resultados y respuestas con todo el grupo clase.

4.2 Descripción del programa de intervención (LOLE)

El programa de intervención utilizado ha sido el LOLE (del lenguaje oral al lenguaje escrito) que es un programa para el desarrollo de la conciencia fonológica y preparación a la lectura. Este método trata de desarrollar la conciencia fonológica necesaria para reconocer palabras y, por tanto, puede servir como base para cualquier sistema de enseñanza de la lectura (Mayor y Zubiauz, 2011).

Por otro lado, según Mayor y Zubiauz (2011) el programa cuenta con tres objetivos principales:

- Promocionar la conciencia fonológica.
- Prevenir problemas de aprendizaje de la lectura.
- Reeducar a los alumnos con problemas.

En cuanto a las características del programa está dirigido a la población entre los 3 y los 5 años y a niños con problemas de aprendizaje. Cuenta con un total de 32 unidades que están agrupadas en tres niveles: rima, sílaba y fonema. La duración media de las unidades didácticas es de unos 30-40 minutos cada unidad.

En lo que a su aplicación se refiere, se trata de programa que se aplica oralmente haciendo uso de las destrezas conversacionales que el educador adapta al grupo. Además, cuenta con carácter lúdico ya que el material de apoyo permite asegurar la atención y la motivación de los niños.

El maestro ofrece diferentes ayudas que pueden evaluarse y anotarse en las hojas de registro de forma individualizada, donde se anota la ayuda prestada así como la respuesta del niño, esto nos permite realizar un perfil de aprendizaje tanto individual como grupal, que es muy útil para el profesorado, ya que le permite, principalmente, identificar a los alumnos con mayores dificultades en el aprendizaje.

Por otro lado, en lo que a las unidades lingüísticas se refiere las palabras han sido seleccionadas teniendo en cuenta el vocabulario básico de Educación Infantil; además, se han incluido palabras y pseudopalabras de diferente longitud y con estructuras diferente teniendo en cuenta la complejidad de los ítems de forma creciente.

Los materiales utilizados para desarrollar el programa son tarjetas con dibujos, fichas de dominó, cuaderno de láminas, gusano ayudante A y B, hojas de registro de ayudas y dibujos para colorear.

El ámbito de aplicación tiene lugar durante el curso escolar, en segundo ciclo de educación infantil o con alumnos con dificultades de aprendizaje.

En este sentido, teniendo en cuenta la estructura de las diferentes unidades didácticas, todas ellas cuentan con una explicación literal del procedimiento a seguir en la misma.

La estructura a seguir en las diferentes actividades es:

- Nombre de la actividad.
- Tarea que se trabaja.
- Material de apoyo que se precisa, incluyendo los listados de palabras a utilizar.
- Procesamiento: se expone textualmente lo que el educador ha de decir al grupo.
- Descripción de las ayudas que pueden prestarse en esa unidad.

En lo que alude a las ayudas según sus autoras Mayor y Zubiauz (2011) encontramos tres tipos diferentes:

- **Primera ayuda: Recuerdo de la tarea.** El objetivo de esta ayuda es asegurarse que el alumno sabe que tiene que hacer y de este modo participar en la actividad. Esta ayuda se puede encontrar en dos grados; por un lado preguntar por la tarea y por otro lado, y dando lugar a una ayuda mayor, repetir el enunciado de la tarea.
- **Segunda ayuda: Recuerdo de la palabra.** Se hace uso de esta ayuda cuando el alumno sabe que tiene que hacer pero ha olvidado la “palabra” que tiene que utilizar, es decir, sabe que tiene que hacer pero ha olvidado la palabra o segmento que se le pide para realizar la tarea. En esta segunda ayuda también encontramos dos grados por un lado preguntar por la palabra o segmento a utilizar y repetir la palabra o segmento que tiene que emplear.
- **Tercera ayuda: Ayuda específica.** Es la ayuda que se dirige concretamente al desarrollo de la conciencia fonológica, es decir, va destinada directamente a cumplir con los objetivos de las tareas del programa LOLE; es decir, reconocimiento de la rima, identificación, adición y omisión tanto en las sílabas como en los fonemas. El tipo de ayudas específicas puede ser de diferentes modalidades:
 - **Articulatoria:** alargar articulación, taparse la boca, etc.
 - **Visual:** fichas, monedas, cubos o gusano ayudante.
 - **Psicomotora:** dar palmadas o sacar dedos, andar balanceando el cuerpo.
 - **Gráfica:** tarjetas con dibujos.
 - **De opción múltiple:** buscar la solución entre las opciones.

Para concluir, quedaría solamente hacer mención de las hojas de registro de ayudas, cuyo objetivo es anotar las ayudas que necesita el alumno o el grupo clase y de este modo valorar el rendimiento y progreso del aula o de cada alumno en particular.

4.3 Temporalización de la aplicación del programa de intervención

Las unidades aplicadas en primero de Educación Infantil han sido cuatro, correspondiendo a las unidades 1, 2, 3 y 5. Además, el programa se ha pasado en dos ocasiones contando en ambos casos con el mismo número de rondas.

El tiempo dedicado a las sesiones fue en torno a los 30-45 minutos, contando con cuatro sesiones semanales de lunes a jueves durante los meses de enero y febrero. El número total de sesiones realizadas fue de veintidós distribuidas como se ha expuesto anteriormente. A continuación, se presenta una tabla-resumen de las sesiones correspondientes a las dos veces que pasó el programa:

Tabla 1. Temporalización del programa

UNIDAD	Nº SESIONES	
	RONDA 1	RONDA 2
“Buscar pareja”	6	6
Cuento “La familia Nana”	2	2
“El tren de las palabras”	3	3
“El corro de las sílabas”	3	3

4.4 Análisis de los datos

En primer lugar se realizó un análisis de los estadísticos descriptivos para estudiar las variables de género de los participantes del estudio. Después, se estudió como se distribuían los datos para aplicar el programa LOLE: “Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito”.

Además, se registraron las ayudas necesarias, es decir, se tomó nota en hojas de registro durante las diferentes sesiones de ayudas necesarias por cada niño en cada ronda y unidad del programa. Las ayudas que se proporcionaban eran tres: en primer lugar ayuda de tipo atencional, en segundo lugar de memoria de trabajo y en tercer, y último lugar, específica (metafonológica). Destacar que en el caso de la unidad 5 fue necesaria una cuarta ayuda o ayuda extra para poder desarrollar la actividad; se trata de una ayuda semántica, una ayuda de vocabulario que facilita y permite la realización de la unidad. La recogida de estos datos fue determinante para poder comprobar la eficacia del programa en grupo de estudio.

Las muestras tomadas de las ayudas permiten una evaluación dinámica de los niños y de este modo los datos obtenidos permiten realizar una comparativa entre las dos veces que se pasó el programa.

Por último, se realizó el cálculo de comparación de las similitudes y diferencias en una hoja de Excel para poder contrastar los resultados.

5. RESULTADOS

Como se ha explicado anteriormente, tras aplicar el programa LOLE, en este caso las subescalas de rima y las primeras unidades de sílaba, los resultados obtenidos entre la primera vez que se pasó el programa y la segunda, son muy cambiantes; obteniendo mejores resultados en la segunda aplicación del programa y los estudiantes han necesitado menos ayudas. Como se puede observar en el gráfico de sectores (figura 1) que se muestra a continuación en la práctica realizada en primer lugar los 33 alumnos necesitaron un total de 1.257 ayudas, mientras que en la segunda vez que se puso en práctica el programa se redujeron considerablemente a 882 ayudas.

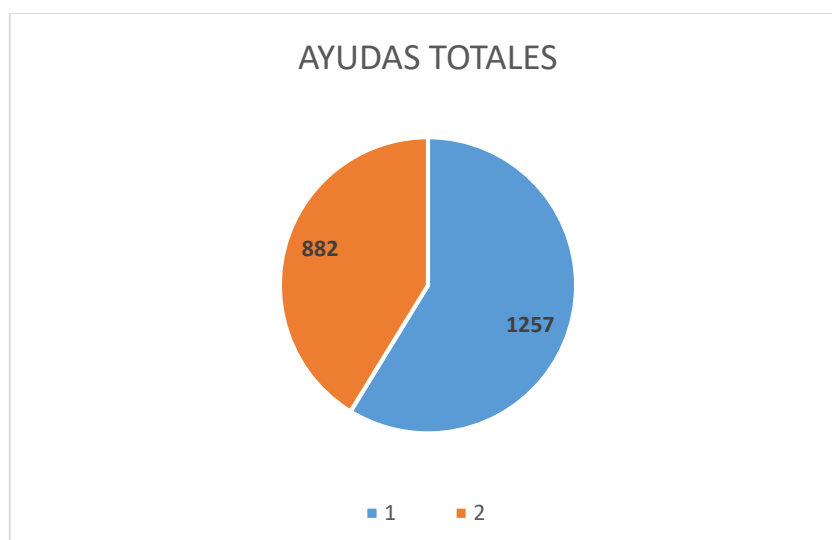


Figura 1. Comparativa de número total de ayudas

Ahora bien, haciendo alusión a las diferentes ayudas ofrecidas mientras se realizó la primera recogida de datos se puede observar (figura 2), que la mayoría de los niños, necesitan las tres ayudas; pero además de esto, es necesaria en gran medida la ayuda 1, ayuda atencional.

En el caso de la unidad 1, se ven mejorías a medida que avanzan las rondas; lo mismo ocurre con las unidades 2 y 5. Pero en el caso de la unidad 3 en esta primera toma de contacto con el programa destaca el uso en todos los casos de los tres tipos de ayuda: atencional, memoria de trabajo y específica. En el caso de esta unidad, unidad 3, se

entiende que el cambio de las tareas de rima a las de sílaba son determinantes para la obtención de estos resultados. En general, se van observando mejorías respecto al avance de las rondas y las sesiones.

En el caso de la unidad 5, última de las realizadas por el grupo de estudio, es necesaria una ayuda extra para facilitar la realización de la tarea y de este modo que la tarea se realice con éxito. Destacar que la ayuda extra ofrecida en la unidad 5, se trata de una ayuda de vocabulario puesto que eran numerosos los niños que no eran capaces de decir la palabra que correspondía a algunas de las sílabas iniciales solamente haciendo uso de la conciencia fonológica.

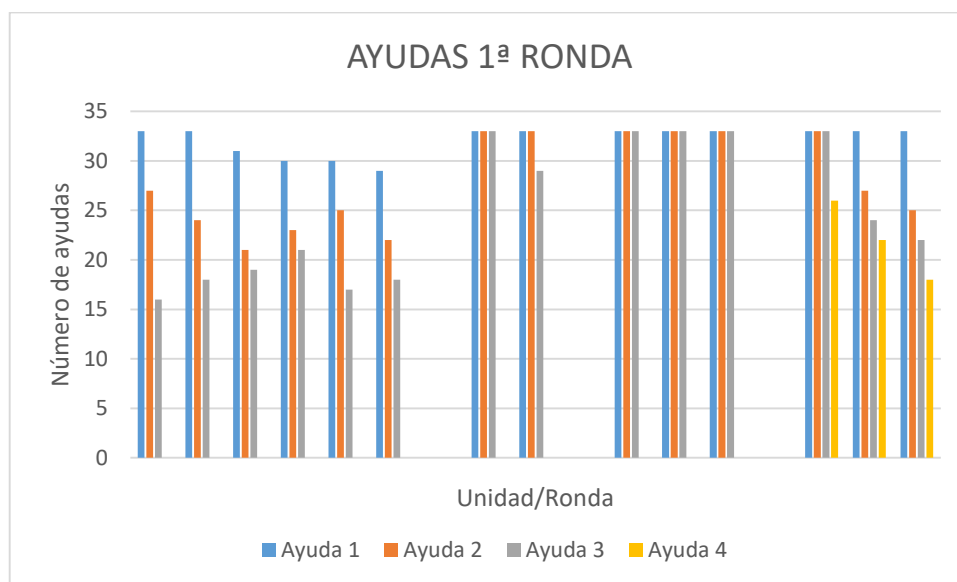


Figura 2. Ayudas por unidades y rondas en la 1ª realización del programa LOLE

Tabla 2. Número de ayudas en la 1ª realización del programa LOLE

	Unidad 1					Unidad 2		Unidad 3			Unidad 5		
Ayuda 1	33	33	31	30	30	29	33	33	33	33	33	33	33
Ayuda 2	27	24	21	23	25	22	33	33	33	33	33	27	25
Ayuda 3	16	18	19	21	17	18	33	29	33	33	33	33	24
Ayuda 4												26	22

Ahora bien, en la realización de la segunda recogida (figura 3), los datos muestran que los alumnos necesitan menos ayudas, sobre todo en el caso de las ayudas específicas

que se reducen considerablemente. Las ayudas atencionales y memoria a corto plazo también requieren menos uso pero sí que es mayor su uso para llevar a cabo las sesiones.

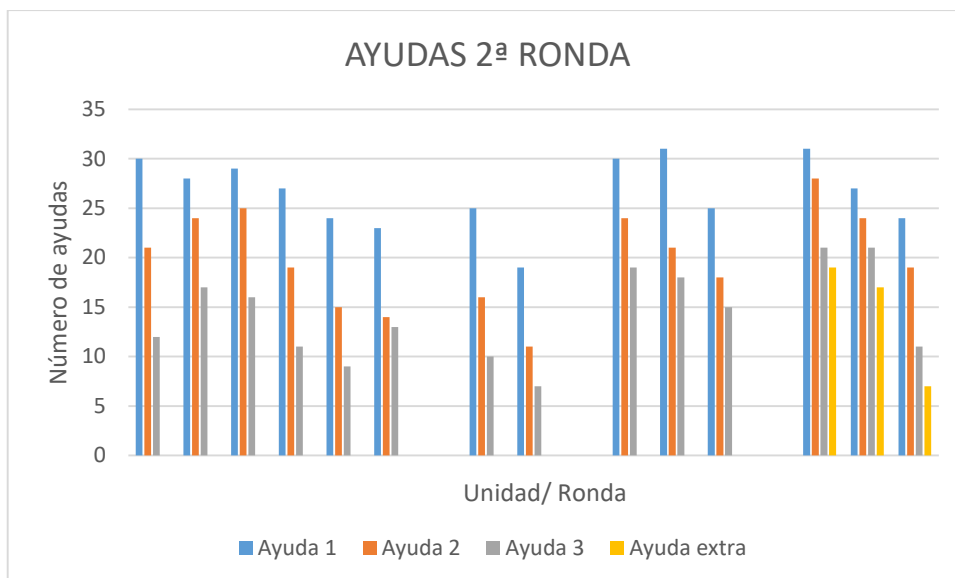


Figura 3. Ayudas por unidades y rondas en la 2ª realización del programa LOLE

Tabla 3. Número de ayudas en la 2ª realización del programa LOLE

	Unidad 1						Unidad 2		Unidad 3			Unidad 5		
Ayuda 1	30	28	29	27	24	23	25	19	30	31	25	31	27	24
Ayuda 2	21	24	25	19	15	14	16	11	24	21	18	28	24	19
Ayuda 3	12	17	16	11	9	13	10	7	19	18	15	21	21	11
Ayuda 4												19	17	7

Se puede observar la disminución de ayudas entre ambas rondas efectuando la media de ayudas necesarias en las rondas de realización del programa (figuras 4-9).

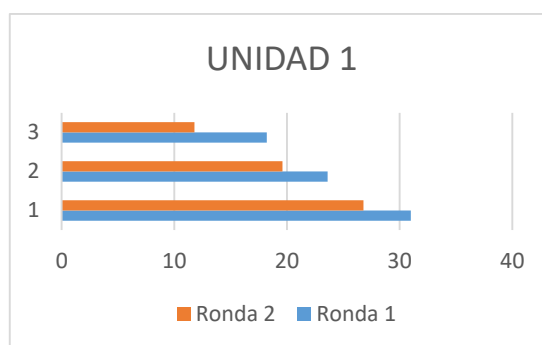


Figura 4. Ayudas unidad 1

María del Rocío Martín Martín

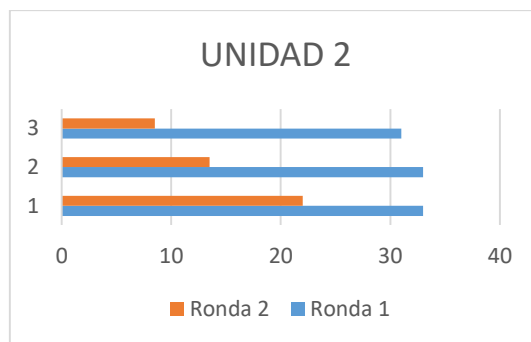


Figura 5. Ayudas unidad 2

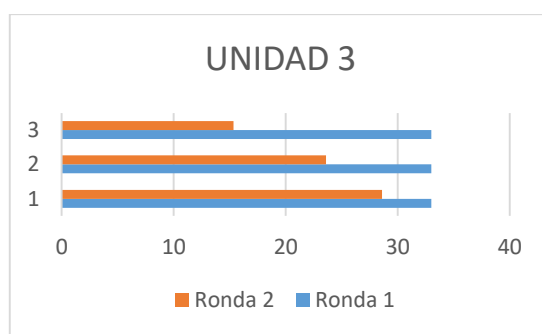


Figura 6. Ayudas unidad 3

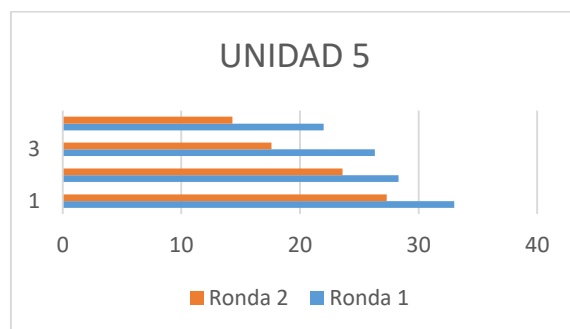


Figura 7. Ayudas unidad 5

Para finalizar, haciendo alusión a todo lo anteriormente expuesto se puede decir que el objetivo que se formulaba sobre la posibilidad de mejoría de resultados, es decir, necesidad de menos ayudas a medida que se avanza el programa es cierta, puesto que podemos observar variación entre la recogida de datos de la primera y la segunda realización de las tareas y rondas del programa. Por lo que se afirma la relación entre lenguaje oral y conciencia fonológica.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Es relevante la importancia de la relación entre el lenguaje oral y la conciencia fonológica, al igual que ocurre lo mismo con el lenguaje escrito. El desarrollo y evolución del lenguaje oral favorece la evolución de la conciencia fonológica, es decir, para el desarrollo de la misma es necesario el desarrollo del lenguaje oral en los escolares. Esto es, los niños que presentan dificultades en el lenguaje van a presentar posteriormente dificultades en el desarrollo de la conciencia fonológica y en consecuencia a esto problemas futuros en el aprendizaje de la lectura; además, estas dificultades serán diferentes dependiendo del tipo de trastorno o retraso que se presente.

Además, en el caso de la conciencia fonológica se trata de automatizar unos procesos, no sirve solamente con realizarlos, es decir, esta sistematización facilita el acceso al significado de las palabras.

Este tipo de reflexiones son las que han llevado a realizar el presente trabajo, es decir, se ha tratado de intervenir en el fomento y desarrollo de la conciencia fonológica en edades tempranas para probar la posibilidad de trabajar la conciencia fonológica en tareas de rima y sílaba en 1º de Educación Infantil. Se considera importante destacar que se ha hecho uso de un programa para el estudio “LOLE: del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito”, programa para el desarrollo de la conciencia fonológica y preparación a la lectura para la obtención de los resultados del presente estudio.

A la vista de los resultados, se considera que han sido los esperados, ya que una vez realizadas las tareas, al volver a realizarlas los niños las recuerdan y los resultados son mejores, así como los escolares necesitan menos ayudas para superar las diferentes tareas con éxito. Es decir, tras realizar las tareas pertenecientes al programa LOLE, el desarrollo de la conciencia fonológica se ha visto beneficiado dando lugar a unos resultados más gratificantes a medida que se van conociendo y automatizando las tareas que propone el programa.

Por ello, se puede afirmar que los efectos del programa en la mejora de la conciencia fonológica han sido positivos. Para conseguir estos resultados han sido necesarias una serie de ayudas que en las primeras sesiones eran más numerosas que a medida que se iba trabajando con el grupo de estudio.

También, hay que tener en cuenta la interacción educador-niño, ya que gracias a las ayudas ofrecidas, por el adulto, el niño es capaz de construir su propio andamiaje dando lugar así a un aprendizaje significativo. Es decir, con estos apoyos el niño es capaz de resolver las tareas planteadas y la automatización de las mismas, dando lugar a la mejoría que se puede observar a medida que avanza la realización del programa.

Ahora bien, haciendo una comparativa de los resultados obtenidos entre las dos veces que realizó el programa, las diferencias han sido muy significativas. Las ayudas ofrecidas fueron de tipo atencional, de memoria a corto plazo, específicas (metafonológicas) y en el caso de la unidad cinco, fue necesaria una ayuda extra de tipo semántico.

Una vez finalizada la recogida de datos, así como el análisis de resultados se puede concluir diciendo que los objetivos del programa se han cumplido, ya que se puede afirmar la eficacia del programa LOLE.

En cuanto a los objetivos específicos también se han cumplido haciendo uso de evaluación dinámica mediante la proporción de ayudas por parte del educador. Además, también ha permitido la identificación de aquellos alumnos con dificultades en el desarrollo de la conciencia fonológica ya que eran necesarias más ayudas e incluso ayudas extra para conseguir realizar las tareas.

Por último, en lo que respecta al tercer y último objetivo específico, se ha determinado la sistematicidad en la aplicación del programa, ya que a medida que se iba trabajando se iban automatizando las tareas de rima y sílaba, lo que incide en la adquisición de la conciencia fonológica en primero de Educación Infantil.

7. PROSPECTIVA

A la vista de los resultados obtenidos en el trabajo, muestran que la participación en tareas sistemáticas ha sido positiva y que las ayudas contribuyen a facilitar y permitir la realización de las tareas con éxito; pero, por otro lado, sería interesante poder estudiar la evolución de los sujetos a lo largo de toda la etapa de Educación Infantil y en sus inicios como primeros lectores en las primeras etapas de Educación Primaria. De este modo se podría realizar un estudio comparativo entre este grupo de alumnos y otro grupo de alumnos con los que no se ha trabajado el desarrollo de la conciencia fonológica que permitiría observar si en este grupo de alumnos que comenzó en edades tempranas con este tipo de tareas ha tenido un mejor desarrollo y se ha facilitado con estas actividades el desarrollo de la conciencia fonológica y lo que conlleva a facilitar el aprendizaje de la lectura.

Ahora bien, sería también de interés estudiar una muestra más amplia y representativa de la población, así como incluir a alumnos con dificultades de aprendizaje y de este modo conseguir resultados que puedan alcanzar una mayor generalización. Además, se espera la realización de futuros estudios que utilicen las pruebas que hemos utilizado en este trabajo para poder garantizar las conclusiones obtenidas.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. M., Moreno, A. M. y Axpe, M. A. (2011). Intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con trastorno específico del lenguaje en contextos inclusivos: posibilidades y limitaciones. *Bordón*, 63 (3), pp. 9-22.
- Aguado, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE, S.L.
- Aguilar, M., Navarro, J. I., Menacho, I., Alcalé, C., Marchena, E. y Olivier, P. R. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicotherma*, 20 (3), pp. 436-442.
- Antón, M. (2010), Segunda lengua, evaluación dinámica e inclusión educativa en Estados Unidos. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), pp. 51-66. Recuperado el 10 de junio 2017 de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/212>
- Axpe, A., Acosta, V. y Moreno, A. (2012). Estrategias de intervención en los Trastornos Específicos de Lenguaje de alumnado de Educación Infantil. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), pp. 271-290. Recuperado el 11 de junio 2017 de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/2571>
- Biemiller, A. (1999). *Language and Reading success*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible “zona de desarrollo próximo” para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, pp. 21-32. Recuperado el 3 de junio 2017, de <http://revistalogopedia.uclm.es/ojs/index.php/revista/article/view/153/119>
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002). La Conciencia Fonológica y la Lectura Inicial en Niños que Ingresan a Primer Año de Básico. *Psykhe*, 11 (1), pp. 175-182.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28, pp. 595-616.
- Carrillo, M., Calvo, A. R. y Alegría, J. (2001). El inicio del aprendizaje de la lectura en Educación Infantil. *Santillana-Servicios Educativos*.

- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. 11(1), pp. 79-94. Recuperado el 14 de junio 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640858>
- De la Calle, A. M., Aguilar, M. y Navarro, J. I. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, pp. 22-41. Recuperado el 6 de junio 2017, de https://www.researchgate.net/profile/Jose_Navarro6/publication/303784413_De_sarrollo_evolutivo_de_la_conciencia_fonologica_Como_se relaciona_con_la_competencia_lectora_posterior_Evolutionary_development_of_phonological_awareness_How_does_it_relate_to_reading_literacy/links/5751b87a08ae02ac127789d7.pdf
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2).
- Fiuza, M. J. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo: manual didáctico*, pp. 24-32. Madrid: Pirámide.
- Gallego, J.L. (1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- García-Sánchez, J. N. (2014). *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Gutierrez, R. y Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Revista de Pedagogía Bordón*, 67 (4), pp. 43-59. Recuperado el 12 de junio 2017, de <https://recyt.fecyt.es//index.php/BORDON/article/view/30701>
- Halliday, M. A. K. (1990). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jiménez, J. E. (2011). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*, pp. 15-42. Madrid: Síntesis.

- Mariángel, S. V. y Jiménez, J. E. (2015). Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal. *Elsevier*, 48, pp. 1-7. Recuperado el 5 de junio 2017, de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-latinoamericana-psicologia-205-articulo-desarrollo-conciencia-sintactica-fonologica-ninos-S0120053415000448>
- Márquez, J. y de la Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, 3, pp. 357-370. Recuperado el 26 de mayo 2017 de: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/view/61745/88530>
- Martín, R. A. (2015). *Recursos didácticos en Lengua y Literatura: el desarrollo del lenguaje en la educación infantil*, pp. 21-137. Madrid: Síntesis.
- Mayor, M. A. y Zubiauz, B. (2011). *Programa de Intervención LOLE. Del lenguaje oral al lenguaje escrito*. Madrid: TEA Ediciones.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, Á. H., Howerter, A. y Wagner, T. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41 (1), pp. 49-100.
- Observatorio urbano de Salamanca. (2014). Recuperado el 1 de junio 2017, de: http://212.227.102.53/observatorio_urbano_salamanca/default_navegador_barrio_s.aspx
- Pellicer, A. y Baixauli, I. (2012). Intervención preventiva en las dificultades de la lectura y la escritura. *Elsevier*, 12 (2), pp. 67-75.
- Peralvo, M., Durán, M., García, M., Brenlla, J.C. y Veleiro, A. (2016). La identificación de dificultades en Conciencia Fonológica y lenguaje oral en 2º de Educación Infantil a través del CHEXI. *ACIPE-Asociación Científica de Psicología y Educación*. Recuperado el 6 de junio 2017 de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/63907>
- Porta, M. A. (2008). Comprendiendo el rol predictivo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura y en la detección de niños en riesgo pre-lector. *Revista de Orientación Educativa*, 42, pp. 87-103.

- Snow, C. E., Burns, M. S., y Griffin, P. (1998). *Preventing Reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Storch, S. A. y Whitehurst, G. J. (2002). Oral lenguaje and code-related precursors to Reading: Evidence from a longitudinal model. *Developmental Psychology*, 38, pp. 934- 947.
- Suárez, P., García, M. y Cuetos F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (1), pp. 77-89. Recuperado el 4 de abril 2017 de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037013804826537>
- Tavernal, A. S. y Peralta, O. A. (2009). Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11 (2), pp. 1133-139. Recuperado el 15 de junio 2017, de: https://www.researchgate.net/profile/Olga_Peralta/publication/43531485_Dificultades_de_aprendizaje_Evaluacion_dinamica_como_herramienta_diagnostica/links/0fcfd50c79bbf8f008000000.pdf
- Trevarthen, C. (1979). *Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity*. Cambridge: Cambridge University Press.