UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Escuela de Educación Básica y Especial

Plan de Intervención basado en Conciencia Fonológica y Ayuda Visual para niños de 7 a 8 años de la escuela Miguel Prieto de Sidcay

Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención en Educación Básica y Especial

Autor: Estefanía Magaly Calle Orellana

Director: Mgst. Elisa Piedra Martínez

Cuenca, Ecuador

2016

DEDICATORIA

A Dios, a la Virgen María y a Don Bosco, quienes me han sostenido y me sostienen en la lucha diaria.

A mis padres, quienes con sus palabras y gestos sencillos me han demostrado que todo se puede lograr cuando hay fe, paciencia, perseverancia y pasión por lo que se hace.

A todos mis docentes, que han sabido regalarme una sonrisa y una palmada de aliento.

Índice de Contenidos

Dedicatoria……II
Índice de Contenidos……...III
Índice de Figuras..……...VI
Índice de Cuadros……...VII
Resumen……...VIII
Abstract…….....IX

Introducción……10

Capítulo 1: Marco Teórico……12

Introducción…….....12
1.1. Importancia de la lectura……12
1.2. Fases de la lectura……..13
1.3. Prerrequisitos para el aprendizaje lector……..…14
1.4. Causas de los problemas de lectura……....15
1.5. Conciencia fonológica y dislexia……..….16
1.6. El rol de la conciencia fonológica en el aprendizaje lector……17
1.7. Conceptos de conciencia fonológica……..20
1.8. Desarrollo de la conciencia fonológica……..…21
1.9. Componentes de la conciencia fonológica……23
1.9.1. Conciencia silábica……... 24
1.9.2. Conciencia intrasilábica……... 25
1.9.3. Conciencia fonémica……..…25
1.10. Tareas para valorar la conciencia fonológica……..….25
Conclusión……...……26

Capítulo 2: Metodología……... 27

Introducción……27
2.1. Participantes……..27
2.2. Instrumentos……..27
2.3. Presentación de resultados……30
2.3.1. Encuesta a docentes……...30
2.3.2. Entrevista a representantes……31

2.3.3. Test de Raven – escala coloreada……..31
2.3.4. Comparación de resultados iniciales y finales:
Evaluación de conciencia fonológica y lectoescritura inicial de Rufina Pearson……31
2.3.5. Comparación de resultados iniciales y finales:
Evaluación de los procesos lectores PROLEC, de Cuetos, Rodríguez y Ruano (versión reducida, pruebas 2,5,7,10)……41
2.3.6. Análisis general de resultados post-intervención……..48
Conclusión……...50

Capítulo 3: Propuesta de Intervención basada en Conciencia Fonológica y Apoyo Visual

Introducción……51
3.1. Objetivo…….....51
3.2. Secuencia…….....51
3.3. Apoyo visual……..51
3.4. Principios generales……...52
3.5. Componente emocional……53
3.6. Modalidad y distribución temporal……53
3.7. Desarrollo del plan de intervención……53
3.7.1 Palabras monosílabas…….....53
3.7.1.1 Sesión 1……..53
3.7.1.2 Sesión 2……..54
3.7.1.3 Sesión 3……..54
3.7.1.4 Sesión 4……..54
3.7.1.5 Sesión 5……..55
3.7.1.6 Sesión 6……..55
3.7.1.7 Sesión 7……..55
3.7.1.8 Sesión 8……..56
3.7.2 Palabras bisílabas…….....56
3.7.2.1 Sesión 9……..56
3.7.2.2 Sesión 10……57
3.7.2.3 Sesión 11……58
3.7.2.4 Sesión 12……58
3.7.2.5 Sesión 13……59
3.7.2.6 Sesión 14……59
3.7.2.7 Sesión 15……60
3.7.2.8 Sesión 16……61

3.7.3 Palabras polisílabas…….....61
3.7.3.1 Sesión 17……61
3.7.3.2 Sesión 18……62
3.7.3.3 Sesión 19……63
3.7.3.4 Sesión 20……63
3.7.3.5 Sesión 21……64
3.7.3.6 Sesión 22……64
3.7.3.7 Sesión 23……65
3.7.3.8 Sesión 24……65
Conclusión……...66

Capítulo 4: Guía para el docente……...67

Conclusiones generales……68
Recomendaciones…….....69
Bibliografía……..70
Anexos……75
Anexo 1: Guía para el docente……76
Anexo 2: Ficha de remisión de estudiantes con necesidades educativas especiales …….....93
Anexo 3: Lista de reforzadores……97
Anexo 5: Material: Programa de Intervención……98

Índice de Figuras

Figura 2.1 Diagrama de barras. Contar sílabas……...32
Figura 2.2 Diagrama de barras. Contar sonidos……..33
Figura 2.3 Diagrama de barras. Representar sonidos……..34
Figura 2.4 Diagrama de barras. Habilidades fonológicas……...35
Figura 2.5 Diagrama de barras. Identificación de letras mayúsculas por el nombre……..36
Figura 2.6 Diagrama de barras. Identificación de letras minúsculas por el nombre……...37
Figura 2.7 Diagrama de barras. Lectura de palabras……...38
Figura 2.8 Diagrama de barras. Lectura de pseudopalabras……39
Figura 2.9 Diagrama de barras. Escritura de palabras……....40
Figura 2.10 Diagrama de barras. Escritura de pseudopalabras……...41
Figura 2.11 Diagrama de barras. Igual-diferente……42
Figura 2.12 Diagrama de barras. Lectura de pseudopalabras……..43
Figura 2.13 Diagrama de barras. Estructuras gramaticales……46
Figura 2.14 Diagrama de barras. Comprensión de textos……...47

Índice de Cuadros

Cuadro 2.1 Contar sílabas……...32
Cuadro 2.2 Contar sonidos……..33
Cuadro 2.3 Representar sonidos…….34
Cuadro 2.4 Habilidades fonológicas…….....34
Cuadro 2.5 Identificación de letras mayúsculas por el nombre…….....35
Cuadro 2.6 Identificación de letras minúsculas por el nombre……...36
Cuadro 2.7 Lectura de palabras……..…37
Cuadro 2.8 Lectura de pseudopalabras…….....38
Cuadro 2.9 Escritura de palabras…….....39
Cuadro 2.10 Escritura de palabras: escritura pre intervención y post intervención…40
Cuadro 2.11 Escritura de pseudopalabras……...41
Cuadro 2.12 Igual-diferente…….....42
Cuadro 2.13 Lectura de pseudopalabras…….....43
Cuadro 2.14 Estructuras gramaticales…….....45
Cuadro 2.15 Comprensión de textos……...47
Cuadro 2.16 Análisis general de resultados post-intervención……...48

RESUMEN

El objetivo de este estudio es comprobar la efectividad de un programa de intervención basado en conciencia fonológica y apoyo visual para mejorar el rendimiento lector. Se seleccionaron cinco estudiantes con dificultades lectoras de entre 7 y 8 años, de la escuela Miguel Prieto de Sidcay. Se les aplicó una evaluación inicial y luego de la intervención, la evaluación final evidenció mayor habilidad para la manipulación de los segmentos lingüísticos, por ende, mayor eficacia en el uso de la ruta fonológica de lectura; una escritura alfabética, aunque no ortográfica y mejoras en la comprensión. Además se estructuró y socializó un manual para el docente sobre conciencia fonológica.

ABSTRACT

The aim of this study is to verify the effectiveness of an intervention program based on phonological awareness and visual support to improve reading performance. Five students with reading difficulties between 7 and 8 years attending *Miguel Prieto* Elementary school in Sidcay were selected. An initial evaluation was applied; and after the intervention the final evaluation showed greater ability for handling linguistic segments, and consequently, greater efficiency in the use of the phonological route for reading; non orthographic alphabetic writing; and improvements in comprehension. In addition, a teachers 'manual on phonemic awareness was structured and presented.

UNIVERSIDAD DEL
AZUAY
Dpto. Idiomas

Translated by,
Lic. Lourdes Crespo

INTRODUCCIÓN

Bajo la premisa de que la lectura, además de ser una competencia curricular básica, constituye un determinante del éxito o fracaso escolar, esta investigación atiende a una motivación principal que es la de ratificar, como lo han venido haciendo múltiples investigaciones, la importancia de intervenir en procesos lingüísticos básicos, específicamente en la conciencia fonológica, la cual mantiene una relación bidireccional con el aprendizaje lector, es decir, si el niño posee algún grado de conciencia fonológica, el aprendizaje de la lectura se verá facilitado, y a su vez, la lectura sistemática aumentará la destreza en dicha habilidad.

Es así que, en el Capítulo 1, se aborda la conciencia fonológica, desde un enfoque científico y conceptual, resaltando en primer lugar el papel fundamental de la lectura en la educación del ser humano, para pasar a definir la conciencia fonológica, su relación con el aprendizaje lector y los trastornos de lectura, sus componentes y tareas para valorarla.

En el Capítulo 2, se enuncia la metodología del trabajo: participantes, instrumentos diagnósticos empleados, así como un análisis comparativo general e individual, entre los resultados de la evaluación inicial y la evaluación final (posterior a la intervención), que evidencia progresos alcanzados.

En el Capítulo 3, se diseña el programa de intervención basado en conciencia fonológica y apoyo visual de un total de 24 sesiones, divididas en 8 sesiones para trabajar los componentes de la conciencia fonológica en palabras monosílabas, 8 para las palabras bisílabas y 8 para las palabras polisílabas.
Se destacan además unos principios generales fundamentales para motivar el desempeño de los estudiantes a lo largo del programa.

Finalmente, en el Capítulo 4, se presenta la "GUÍA PARA EL DOCENTE SOBRE ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN EL AULA", marco teórico, estrategias, actividades y algunas fotos sobre el material que

los docentes pueden fabricar para sus estudiantes; además se intercalan algunas frases alusivas a la importancia de la lectura.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Introducción

Partiendo de la certeza de que "la lectura es al pensamiento lo que el ejercicio es al cuerpo", y que esta capacidad no se desarrolla de manera espontánea, sino a través de un proceso de enseñanza formal, inicia este capítulo abordando la importancia, fases y prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura, posteriormente se analizarán las posibles causas de los problemas lectores; así como la trascendencia de las habilidades de conciencia fonológica para el acceso a procesos lingüísticas superiores. Se finaliza este capítulo describiendo el desarrollo, los componentes y tareas para evaluar esta habilidad.

1.1 Importancia de la lectura

"EI privilegio de la lectura les estuvo reservado a muy pocos en la Antigüedad, antes de la invención de la imprenta, y aun después de la Edad del Humanismo nada más le era accesible a una élite cultivada" (Bamberger, 1975, p.12). Hoy en día, en pos de la universalización de la educación y la progresiva extinción del analfabetismo, saber leer ya no es mérito: ser un buen lector es el desafío.

Lamentablemente, en el siglo XXI, leer se ha convertido en sinónimo de consumir y repetir ideas, pero no de crearlas y recrearlas. Peor aún, cuando se enseña a leer, según Carla Muñoz (2002) el grave riesgo que se corre, es que los niños se estanquen en la simple decodificación y no desarrollen otros procesos lingüísticos más complejos. De ahí que, mientras los profesores de niveles inferiores se jacten de que todos sus alumnos ya saben leer; los profesores de los niveles superiores se quejen de que muchos de sus alumnos todavía no leen bien.

Uno de los principales facilitadores del proceso de aprendizaje lector es tener un adecuado dominio del lenguaje oral, puesto que los niños deben, primero, comprender lo que hablan o lo que les hablan para luego adquirir la capacidad de dotar de significado a las palabras que leen.

Feld (2014) sostiene que:

> La actividad lingüística, como los diálogos con pares y adultos, y los monólogos que establecen los niños preescolares en sus actividades lúdicas, actúan como facilitadores para la identificación y reelaboración fónica del lenguaje oral y, posteriormente, del lenguaje escrito. El proceso lector se empieza a gestar, en la medida en que el niño toma conciencia de que las letras representan sonidos significativos de su propio lenguaje y que se pueden articular en palabras con significado (p. 4).

En un inicio el procesamiento de los elementos lingüísticos requieren un esfuerzo cognitivo alto; sin embargo, un ambiente oral con un vocabulario rico y variado; un ambiente en el que exista un hábito lector y que motive de manera frecuente al niño a ponerse en contacto con material escrito interesante, le permitirá, en corto tiempo, dominar el código alfabético y acceder a procesos lingüísticos más complejos. De esta manera, la lectura se convierte en un proceso interactivo, en el que el infante, a medida que va leyendo un texto, le va otorgando sentido y le va confrontando con sus propios conocimientos y experiencias, transformándose en un lector ávido y competente.

1.2. Fases de la lectura

Con respecto a las fases de la lectura, a pesar del surgimiento de los modelos continuos que conciben a la lectura como un continuo sin límites claros, todavía se recurre al modelo evolutivo propuesto por Uta Frith (1985) (e.g. Cuetos 2012; Defior, 2014), así:

1. **Etapa logográfica:** el niño reconoce globalmente palabras familiares (como si fueran dibujos) basándose en sus rasgos característicos, pero sobre todo en el contexto en el que aparecen.
2. **Alfabética**: el niño relaciona cada grafema con su sonido y luego ensambla los fonemas para pronunciar la palabra completa. Es una etapa difícil de superar porque se trata de asociar unos signos abstractos con unos sonidos con los que parece no existir ninguna relación.

   La lectura de palabras por la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema, se conoce como lectura por la vía fonológica, subléxica o indirecta; empleada, para el acceso a palabras desconocidas o pseudopalabras.

3. **Etapa ortográfica:** reconocimiento directo de un gran número de palabras, sin mediación fonológica. El niño tiene almacenadas las palabras en su léxico mental, por haberlas procesado varias veces.

   La lectura a través de un reconocimiento global e inmediato de las palabras, se conoce como lectura por la ruta visual, léxica o directa.

1.3. Prerrequisitos para el aprendizaje lector:

Cuetos (2012) afirma que las capacidades que debe poseer el niño, aunque sea en mínimo grado, para iniciar el aprendizaje de la lectura son:

Segmentación fonológica o conciencia fonológica:

Capacidad de segmentar el habla en sus sonidos o fonemas; es a la vez un predictor y una consecuencia del aprendizaje lector. Se estimula, especialmente si se enseña a leer con métodos fonéticos.

Para Ball (1993), en Lorenzo (2012):

> Los métodos analíticos que explicitan la relación entre grafemas y fonemas, incrementan la conciencia para los fonemas en el análisis de la imagen acústica de las palabras. Asimismo, mientras más transparente sea la lengua, mayor importancia tendrá la conciencia fonémica, y viceversa, cuanto menos transparente sea ésta, mayor importancia tendrá la conciencia intrasilábica (p.8).

Factores lingüísticos:

- **Influencia del ambiente oral del niño en la comprensión de los mensajes escritos:** si los padres nunca les leen a sus hijos, si les hablan en argot o aún peor, casi no les hablan; es poco probable que se conviertan en lectores ávidos y competentes.
- **Importancia del vocabulario oral o léxico auditivo:** si el niño cuenta con la representación fonológica de la palabra, podrá conectarla fácilmente a su forma visual y acceder a su significado.

Factores cognitivos:

- **Capacidad de memoria operativa:** mantenimiento y manipulación temporal de información ya procesada mientras se va procesando información nueva.

- **Capacidad de memoria conceptual o sistema semántico:** cuantos más significados tenga el niño almacenados en su memoria, más fácil le resultará establecer representaciones para las palabras.
- **Rapidez de denominación: "**recuperación automática de la fonología de palabras conocidas, sin necesidad de reflexión explícita, como es nombrar colores, objetos familiares, letras o números…importante predictor de la fluidez lectora" (Defior, 2014, 11).

Por lo visto, la lectura es un proceso cognitivo y lingüístico que implica poseer unos requisitos básicos y además atravesar por unas etapas, para algunos autores bien limitadas; para otros difusas.

1.4. Causas de los problemas de lectura:

A diferencia del habla, que es un acto natural biológicamente determinado, la lectura es el resultado de un cambio cultural. Por lo tanto requiere que "el cerebro se especialice en decodificar un nuevo tipo de estímulos visuales y los ponga en relación con los conocimientos lingüísticos" (Defior, 2014, p. 2).

Los sujetos pueden experimentar una serie de dificultades tanto en la adquisición del componente de reconocimiento de palabras como en el de comprensión de textos; siendo el primero requisito sine qua non para el segundo.

Cuetos (2012) habla de un inadecuado desarrollo de la vía subléxica o fonológica como principal factor causal de problemas de reconocimiento; esto debido a la arbitrariedad existente en la relación entre las letras y sus fonemas, (no existe ninguna pista en la letra que indique cómo debe pronunciarse).

La falta de automatización de las reglas de correspondencia grafema-fonema, impide formar representaciones ortográficas de las palabras y por ende obstaculiza el desarrollo de la vía léxica de la lectura.

Si el alumno concentra todos sus recursos cognitivos en operaciones de orden inferior, como la decodificación de las palabras; no le quedarán recursos para acceder a procesos de orden superior, en otras palabras, para la comprensión.

> De acuerdo con el modelo del déficit fonológico las dificultades de lectura, son a menudo el resultado de una debilidad significativa en el procesamiento

> fonológico (…) que comprende habilidades de: conciencia fonológica, memoria fonológica y acceso fonológico al almacén léxico. (Lonigan, Anthony, Phillips, Purpura y McQueen, 2009, p.2).

Según lo expuesto, podemos deducir que, en vista de la complejidad del proceso lector, muchos son los factores que pueden desencadenar los problemas lectores; teniendo gran impacto las dificultades en el procesamiento fonológico, por su condición de motor de partida para la decodificación y por consiguiente, para las habilidades lingüísticas superiores.

1.5. Conciencia fonológica y dislexia:

La dificultad para segmentar las palabras en sonidos y combinarlos constituye uno de los principales indicadores de dislexia. Defior (2014) afirma que las tres dimensiones de procesamiento fonológico: conciencia fonológica, memoria fonológica a corto plazo y acceso rápido al léxico fonológico son deficitarias en los sujetos disléxicos.

Diversos estudios han descrito también una menor activación del hemisferio izquierdo en niños con dislexia, especialmente en la zona parieto-temporal, donde se produciría el procesamiento fonológico (Shaywitz, 2003).

"Estudios de Stanovich y Siegel en los años 90`s, demostraron con claridad que el déficit fonológico es el marcador más significativo y consistente en la población de niños disléxicos" (Lorenzo, 2012, p.9).

Santiuste y López (2009) confirman que una de las principales características de los disléxicos es la dificultad para el reconocimiento de las palabras causada por un déficit fonológico: los sujetos disléxicos, aunque aprenden a conectar las letras con sus sonidos, consumen tanto tiempo y tantos recursos atencionales, que su comprensión se ve seriamente comprometida.

Para Cuetos (2012) las dificultades para formar rimas, deletrear palabras, repetir palabras (especialmente si son desconocidas o raras), etc., así como la gran dificultad para automatizar las reglas de conversión grafema-fonema y en consecuencia, para

conseguir representaciones léxicas, son pruebas patentes de la existencia de un déficit fonológico en sujetos disléxicos.

De manera particular, la dislexia fonológica está condicionado por un escaso desarrollo de la capacidad de discriminar y manipular las parcelas del lenguaje.
Una característica dominante en la dislexia fonológica es la lentitud (incluso la imposibilidad), para establecer correspondencias entre grafemas y fonemas. Esto hace que la imagen acústica del vocablo decodificado sea defectuosa y en consecuencia no es posible desencadenar una activación coherente de su significado. Esta dificultad es especialmente evidente en la lectura de palabras poco conocidas o pseudopalabras, a las cuales se puede acceder únicamente a través de la ruta fonológica.
"El déficit fonológico no se supera sin la adecuada intervención y aún con ésta, las dificultades pueden persistir en la etapa adulta" (Lorenzo, 2012, p.9).

De acuerdo a lo dicho, las deficientes habilidades fonológicas son constantes en sujetos disléxicos; aspecto evidente sobre todo en lenguas como el castellano, cuyo sistema ortográfico se basa en el mecanismo de conversión grafema-fonema. Por otro lado, en lenguas irregulares como el inglés, la dislexia superficial (producida por un déficit en la ruta léxica) es la más común.

1.6 El rol de la conciencia fonológica en el aprendizaje lector

Uno de los primeros trabajos que evidenciaron la relación entre conciencia fonológica y lectura, fue desarrollado por Bradley y Bryant (1983), quienes mostraron que el entrenamiento en conciencia fonológica mejora significativamente el rendimiento lector y es una medida que predice con éxito el futuro desempeño en lectura.

"El niño deberá hacerse consciente de las unidades mínimas que ya emplea en la oralidad (fonemas) para lograr establecer la correspondencia con las unidades mínimas de lo escrito (letras)" (Calderón, Carrillo y Rodríguez, 2009, p. 84).

Para Santiuste y López (2009) la conciencia fonológica, definida como la habilidad para segmentar la lengua hablada en palabras, sílabas y sonidos, es decisivo para entender el principio alfabético, y en última instancia, para aprender a leer.

> La conciencia fonológica es uno de los componentes más importantes en la adquisición de la lectura; puesto que provee las habilidades necesarias para poder establecer los principios de correspondencia entre unidades sonoras y unidades gráficas en la escritura de cada lengua en particular (Lonigan, et al., 2009, p.5).

Los resultados en numerosas investigaciones coinciden en afirmar que los niños que tienen mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas, aprenden a leer más rápido, independientemente del CI, del vocabulario y del nivel socioeconómico (Lonigan, Burgess, Anthony, & Barker, 1998).

El texto de texto de segundo año de básica del Ministerio de Educación del Ecuador, al proponer el acceso al código alfabético a través de la ruta fonológica, resalta la importancia de reflexionar primero sobre los sonidos del habla, para luego asociarlos con sus respectivos grafemas.

Vargas y Villamil (2007) afirman que la conciencia fonológica permite al niño reconocer que las palabras están formadas por segmentos fónicos que al separarlos, asociarlos y combinarlos, permiten producir nuevos vocablos. Por otro lado, añaden que la conciencia fonológica, al proporcionar herramientas para un rápido reconocimiento de las unidades lingüísticas, los niños tienen más tiempo para ocuparse en operaciones como el análisis sintáctico, la integración semántica de los elementos de la oración y la integración de las diferentes frases dentro de un contexto específico.

En lenguas transparentes como el español, la conciencia fonológica resulta de especial interés, puesto que "existe una correspondencia biunívoca entre grafemas y fonemas (a cada grafema le corresponde un solo fonema)" (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas, [CPEIP], p. 1).
Sin embargo, esta correspondencia es menos transparente para la escritura, por lo que los estudiantes presentan mayor dificultad para la codificación (escritura) que para la decodificación (lectura). "El inglés en cambio, se considera como una lengua opaca en ambas direcciones" (Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo y Amano, 2010, p. 3).

Vale la pena aclarar, que además de considerar la consistencia en el principio ortográfico, otra dimensión que da cuenta de la transparencia de una lengua es la complejidad silábica; así en idiomas transparentes como el castellano, el patrón silábico dominante es del tipo CV (consonante-vocal) y el número de consonantes que componen el ataque o margen anterior de las sílabas es máximo de dos; no así en lenguas opacas como el inglés o el danés caracterizados por grupos consonánticos (clusters) complejos, además de las consabidas irregularidades, inconsistencias, reglas dependientes del contexto, etc. (Seymour y colaboradores, 2003). La transparencia de una lengua también da lugar, según Ana Torre (2010) a la noción de generatividad, es decir la posibilidad de leer y escribir un número infinito de palabras a partir de un número limitado de signos y sonidos.

De las ideas anteriores se puede deducir que, si el aprendizaje de las reglas grafema-fonema les parece difícil a los niños de habla hispana, mucho más a los niños ingleses, debido a la poco consistencia que existe en la pronunciación de los grafemas, así, "un mismo grafema en inglés puede tener pronunciaciones diferentes, dependiendo de la palabra de la que forme parte" (Cuetos, 2012, p.170). Solo para ejemplificar, la i se pronuncia /i/ en his, pero /ai/ en paint.

En un estudio longitudinal llevado a cabo por Carla Muñoz (2011) de la Universidad Católica de Chile, en el cual se planteó como hipótesis que los niños que han alcanzado un desarrollo mínimo en conciencia fonológica tendrían un rendimiento superior en lectura al finalizar el primero año de enseñanza básica; se encontró que efectivamente, el grupo que al inicio del año contaba con habilidades de conciencia fonológica, al finalizar el año obtuvo un mejor nivel lector que los que no; por otro lado, un grupo de niños que fue catalogado como sin conciencia fonológica también alcanzó un rendimiento lector aceptable; estos resultados se pueden explicar según la afirmación de Bravo (2002), quien sostiene que la relación entre el desarrollo fonológico y el aprendizaje lector puede darse de tres maneras: como un desarrollo previo y predictivo, el que contribuye a determinar un umbral cognitivo sobre el cual se inicia la decodificación; como una relación causal, siendo el desarrollo fonológico previo una condición dinámica que determina el aprendizaje posterior de la lectura, y como un proceso interactivo y recíproco con este aprendizaje, que tendría fases previas y fases posteriores, según lo determine la instrucción lectora.

El aprendizaje de la lectura, está condicionado en parte por el nivel de conciencia fonológica alcanzado por el escolar, pero, por otra parte, por la instrucción recibida, la cual contribuye a incrementar la capacidad analítica del lenguaje oral.

La relación de facilitación mutua entre conciencia fonológica y lectura puede verificarse en la manera en que el niño va tomando progresivamente conciencia de las distintas unidades lingüísticas. Así, Lorenzo (2012) sostiene que si el niño, antes de cualquier instrucción formal, ya ha desarrollado la sensibilidad a la rima, cuando aprenda a leer se dará cuenta de que, además de sonar igual, esas palabras que riman tienen un patrón ortográfico semejante.

Por otra parte, la habilidad de decodificación fonológica se convierte en un medio de autoaprendizaje, porque cada vez que el niño decodifica con éxito una palabra desconocida y la lee repetidas veces, incrementa sus representaciones en el léxico ortográfico.

"Tomar conciencia de los sonidos que forman las palabras promueve un acercamiento espontáneo a la escritura significativa, porque luego, al encontrar cómo graficar un sonido y reconocer su grafía convencional, el estudiante se vuelve autónomo para escribir otras palabras" (Arias y Arias, 2014, p. 2).

En síntesis, a pesar del debate existente sobre el papel de la conciencia fonológica, como causa o como consecuencia del aprendizaje lector; hoy en día se afirma que existe una influencia mutua o una relación bidireccional entre conciencia fonológica y lectura; es decir, si el niño posee algún grado de conciencia fonológica, el aprendizaje de la lectura se verá facilitado, y a su vez, la lectura sistemática aumentará la destreza en dicha habilidad.

1.7 Conceptos de conciencia fonológica

En las tres últimas décadas se ha venido estudiando sobre la incidencia de las habilidades metalinguísticas en la adquisición de la lectoescritura; dentro de éstas, se encuentra la conciencia fonológica, entendida como la capacidad metalingüística para analizar y sintetizar de manera consciente los segmentos sonoros de la lengua (de

Eslava y Cobos, 2008). Identificada por numerosos investigadores, como un factor crítico para el aprendizaje de la lectura.

"Es una forma de metacognición, porque no solo se trata de la percepción, sino de pensar y manipular las distintas unidades del lenguaje" (Muñoz, 2011, p. 2).

"Bravo (2006:53) define a la conciencia fonológica como la toma de conciencia de los componentes fonéticos del lenguaje oral y el dominio de diversos procesos que los niños pueden efectuar conscientemente sobre el lenguaje oral" (CPEIP, p. 2).

Gómez, Duarte, Merchán (2009), conciben la conciencia fonológica como la capacidad para analizar y segmentar los componentes del habla y realizar operaciones complejas sobres ellos. (…) Permite dominar las reglas de correspondencia grafema-fonema y es crucial para el aprendizaje de la lectura y para adquirir una segunda lengua.

Por su parte, Bravo (2002) entiende por conciencia fonológica la toma de conciencia de los componentes fonémicos del lenguaje oral y la realización de procesos complejos sobre éstos, tales como: segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo fonemas o agregándoles otros, integrar secuencias fonémicas, invertir fonemas, etc.

> Abarca las habilidades de identificar y manipular de forma deliberada las palabras que componen las frases u oraciones (conciencia lexical), las sílabas que componen las palabras (conciencia silábica), hasta llegar a la manipulación de las unidades más pequeñas del habla, los fonemas (conciencia fonémica) (CPEIP, p. 2).

Feld (2014) cita a Mejía de Eslava (2006), Jiménez y Ortiz (1995), quienes concibieron a la conciencia fonológica como "la capacidad que tiene el sujeto para descubrir en la palabra una secuencia de fonos o de fonemas, la cual sería la consecuencia de la instrucción formal en lectura, en un sistema alfabético".

El mismo autor agrega que, si bien en el lenguaje oral resulta innecesario atender conscientemente a la estructura fonológica de las palabras; sin embargo, para poder

leer y escribir es necesario tomar conciencia de que las palabras están formadas por sonidos y que éstos se corresponden con unos signos gráficos.

Una definición bastante completa es la de Defior (2014), al decir que "la conciencia fonológica es la habilidad para identificar, segmentar o combinar, de forma intencional, las unidades subléxicas de las palabras: sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas (…), incluiría en un sentido más amplio la conciencia léxica y la rima léxica (p. 9).

1.8 Desarrollo de la conciencia fonológica

Para aprender a leer, el sujeto debe tomar consciencia de que todo el flujo continuo que representa el habla, está compuesta por segmentos sonoros sin significado que se corresponden con unos signos gráficos. (Signori, 1998)

Para el entendimiento de las habilidades fonológicas, es necesario haber desarrollado el oído verbal, que supone la capacidad del niño, durante sus primeros años de vida, para decodificar el lenguaje hablado y su actividad articulatoria. Esta capacidad tiene un carácter importante que irá disminuyendo en forma gradual y será reemplazada por la decodificación lingüística.

No existe total consenso sobre el momento evolutivo en el que surgen las habilidades metalingüísticas de tipo fonológico; sin embargo, diversos autores plantean un modelo multifactor, que sostiene que la conciencia fonológica está conformada por diferentes habilidades, con distintos niveles de complejidad y distinto orden de emergencia en el desarrollo; algunas preceden y otras se desarrollan simultáneamente con el aprendizaje sistemático de la lectura.

En concordancia con este pensamiento, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas de Chile (CPEIP), menciona que la conciencia fonológica se desarrolla en relación a dos dimensiones: complejidad lingüística (desde el reconocimiento de las unidades más grandes y concretas hasta las más pequeñas y abstractas) y demanda cognitiva (desde tareas simples como reconocer qué palabras riman, hasta operaciones más complejas como la segmentación fonémica).

Carrillo (1994: 296) citado en (Bravo, 2002), estima que la conciencia segmental, es decir, aquella que se refleja en tareas de dividir las palabras en segmentos u omitir segmentos, aparece como crítica para el éxito en lectura.

> El desarrollo de la conciencia fonológica está influenciado por una variedad de factores lingüísticos: características lingüísticas del lenguaje oral, naturaleza y momento del aprendizaje de la lectura y la naturaleza ortográfica de una determinada lengua. (…) Niños que hablan español, italiano, griego, turco, alcanzan la conciencia silábica más rápido de lo que lo hacen niños que hablan inglés o francés; quizá porque el turco, el griego y el italiano tienen límites silábicos más claramente marcados (Anthony, Williams, Durán, Gillam, Liang, Aghara, Landry, 2011, p.3).

Diversos estudios han demostrado que la conciencia fonológica es adquirida en una secuencia similar en inglés y español. Así por ejemplo, Cisero y Royer (1995) encontraron que los niños hispanos y anglo hablantes pueden detectar la rima antes de detectar los fonemas iniciales o finales. (Anthony, et al., 2011).

De Eslava y Cobos (2008) indican que de acuerdo a diferentes investigaciones, hacia los 3 años los niños son capaces de reconocer dos palabras que riman (aunque no pueden explicar por qué).

Liberman, citado en Santiuste y López (2009) reveló que, entre los 4 y 6 años los niños adquieren conciencia de la estructura fonológica de las palabras habladas, alcanzando a los 6 años hasta un 70% de eficacia en tareas de identificación del número de fonemas de secuencias de palabras.

Signori y Manrique (1996), citados en Muñoz (2011) corroboran la afirmación anterior, señalando que a los 6 años, el 75% de los niños ya ha adquirido la conciencia fonológica; son capaces de identificar fonemas, manipularlos flexiblemente y asociarlos con símbolos gráficos, manejan todas las reglas básicas de la sintaxis y poseen un léxico amplio y dinámico".

Si se quisiera establecer un orden de emergencia de las habilidades fonológicas, diríamos que: los niños detectan sonidos similares y diferentes antes de manipular

sonidos dentro de las palabras; y combinan la información fonológica antes de segmentarla. Las tareas de eliminar, aislar e invertir unidades fonológicas parecen ser las tareas con mayor demanda de operaciones cognitivas (Anthony, et al., 2011).

1.9 Componentes de la conciencia fonológica:

Las componentes de la conciencia fonológica se evolucionan progresivamente, antecediendo unas habilidades a otras. Para Treinman (1991), citado por Lorenzo (2012), el niño adquiere conciencia primero de la sílaba como un componente en el que puede ser segmentada la palabra. Luego, toma conciencia de que en la misma sílaba existen otros componentes como el comienzo y la rima. Finalmente, se percata que las palabras están compuestas de unidades sonoras más pequeñas que son los fonemas. Por su parte, Meneses, Macias, Pabón, Triana y Espinosa (2012) hablan de un desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica, que empieza con "la identificación de las palabras en frases, continúa con la identificación de sílabas en palabras, prosigue con la identificación de la rima intrasilábica y finalmente con la segmentación fonémica" (p.5).

Para éste y otros autores, tanto las unidades intrasilábicas como los fonemas son particularmente difíciles de detectar si no hay un proceso de enseñanza mediador que pueda guiar la atención del niño hacia esas unidades.

En necesario aclarar que, a pesar de que en muchos programas de entrenamiento en conciencia fonológica, se incluye el trabajo con rimas, la rima se considera una forma (rudimentaria) de la conciencia fonológica, que no garantiza que el niño tenga un conocimiento fonológico estable.

Para Muñoz (2011), la habilidad de rimar no pertenece al constructo de la conciencia fonológica, porque no aporta mayormente al aprendizaje de la lectura en idiomas transparentes como el castellano; sin embargo, en lenguas más opacas como el inglés, la rima resulta una estructura saliente, que representa pistas fonéticas en forma de clusters para niños, quienes empiezan a descubrir las reglas de su lengua escrita. Esto les permitirá recordar con mayor facilidad la pronunciación de una serie de palabras que comparten la misma terminación, lo cual significa una gran economía para el

sistema cognitivo y la posibilidad de ocupar estos recursos en el aprendizaje efectivo de las estructuras más irregulares de su idioma.

1.9.1 Conciencia silábica:

Se refiere al conocimiento explícito de que las palabras están formadas por una secuencia de unidades fonológicas articulatorias.

"La sílaba es la unidad oral de segmentación más pequeña que es posible articular independientemente (…) Es la habilidad de más fácil reconocimiento para niños y adultos analfabetos "(Muñoz, 2011, p. 3).

Según esta misma autora, a diferencia de la lengua inglesa, en la que las segmentaciones más importantes en el desarrollo de la conciencia fonológica son el arranque y la rima; en el español es la sílaba.

Para Vargas y Villamil (2007), la conciencia silábica es el mejor predictor del desarrollo lector en idiomas que son regulares a nivel fonético, como el español, que tiene una estructura silábica bien definida y está compuesta por un gran número de palabras multisilábicas.

Cuetos (2012) sostiene que el entrenamiento en habilidades de conciencia fonológica, debería empezar por la segmentación de sílabas, seguido de actividades con rimas y, finalmente, la separación en fonemas; primero los fonemas colocados en las posiciones inicial y final porque son los más fáciles de aislar; así como los fonemas con menor grado de dificultad, las vocales, por ejemplo, para pasar a las más complejas como las oclusivas t, k.

1.9.2 Conciencia intrasilábica:

Es la habilidad para segmentar a las sílabas en sus componentes de onset y rima. El onset, también llamado ataque, hace referencia a la consonante o grupo consonántico inicial y la rima es el segmento formado por el resto de la sílaba (núcleo vocálico obligatorio y "coda", consonante o consonantes que siguen a la vocal). Para Meneses et al (2012), esta habilidad demanda más recursos cognitivos que la segmentación de las palabras en sílabas, puesto que el niño tiene que darse cuenta de que las palabras tienen unidades más pequeñas que las sílabas.

1.9.3 Conciencia fonémica:

Los fonemas son las unidades estructurales mínimas en el sistema de sonidos del lenguaje y pueden definirse como conceptos abstractos que, en el lenguaje oral se presentan co-articulados en unidades silábicas. Muñoz (2011) dice al respecto, que "el conocimiento de los segmentos de una palabra y manejo de los fonos y fonemas que la componen se denomina conciencia fonémica o conocimiento segmental" (p.3).

Los fonemas son las unidades básicas del estudio fonológico de una lengua; son abstractos, indivisibles y carecen de significado propio; se representan gráficamente dentro de dos rayas oblicuas: /.../; pueden corresponder a varios grafemas y sus sonidos representados entre corchetes se denominan alófonos (Gramáticas.net., 2011).

1.10 Tareas para valorar la conciencia fonológica

El grado de complejidad de las tareas para medir la conciencia fonológica, asciende en función del tamaño de las unidades del lenguaje: desde las más grandes y concretas (palabras) hasta las más pequeñas y abstractas (fonemas). A medida que los niños crecen se vuelven más sensibles a unidades cada vez más pequeñas.

Muñoz (2011) sostiene que los resultados de las tareas fonológicas dependerán del tipo y grado de complejidad de la tarea, la unidad lingüística a ser estudiada y el nivel verbal del sujeto estudiado.

"Las tareas se pueden trabajar con palabras y no palabras, con el fin de distinguir la simple familiaridad con particulares palabras, letras o sonidos de la habilidad de procesamiento lingüístico" (Branum, Tao, Garnaat, Bunta, y Francis, 2012, p. 2).

Entre las tareas, basadas en apoyo visual, que han propuesto investigaciones recientes sobre la conciencia fonológica, como las realizadas por la Universidad del Estado de Florida (2009) y por la Universidad de Texas (2011), están:

1. Tareas para valorar la sensibilidad a la rima.
2. Tareas de descubrir la nueva palabra a partir de la combinación de palabras, sílabas o fonemas.
3. Tareas de descubrir la nueva palabra a partir de la eliminación de palabras, sílabas o fonemas.

Por otro lado, una investigación desarrollada por la Universidad Javeriana sobre: "Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje", empleó actividades como:

1. Integración de secuencias auditivo-fonémicas: el niño escucha una secuencia de fonemas y pronuncia la palabra formada o la señala entre las opciones presentadas.
2. Segmentación de palabras en sus fonemas.
3. Inversión oral de sílabas: decir una secuencia de fonemas en sentido inverso.
4. Lectura y decodificación visual y auditiva de palabras: para valorar confusión por decodificación visual y auditiva de palabras con composición gráfica o pronunciación semejante.

Por su parte Rufina Pearson, en su Batería de Evaluación de la Conciencia Fonológica y Lectoescritura inicial propone actividades cuya secuencia de complejidad va desde la detección rima, sílaba, sonidos hasta la representación gráfica de los mismos. Esta autora establece que, junto con las habilidades de conciencia fonológica, el nivel de reconocimiento de letras ha demostrado ser una destreza con alto nivel de predicción sobre habilidades de lectura.

Como es evidente, existen múltiples tareas para valorar la conciencia fonológica, pero todas siguen una lógica de complejidad ascendente.

Desarrollada esta primera parte teórica, se puede confirmar que para llegar a ser un lector competente, las habilidades fonológicas son indispensables, no solo para el reconocimiento de las palabras, si no para acceder a la información fonológica, ortográfica y semántica que entrañan y de esta manera garantizar la comprensión.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

Introducción

En este capítulo se enunciará brevemente el proceso y los instrumentos aplicados a docentes, representantes y estudiantes, para la detección de dificultades lectoras. Se expondrán gráficos de los resultados obtenidos y se realizará una interpretación muy sucinta de los mismos; de igual manera, se hará un análisis de los progresos individuales.

2.1 Participantes

Se consideró como base de referencia el total de estudiantes de tercero y cuarto año de básica de la escuela Miguel Prieto de la parroquia Sidcay, de esta población se extrajo una muestra de cinco estudiantes que presentan dificultades lectoras.

	Sexo	Edad	Año de Básica
Alumno 1	Femenino	6 años 11 meses	3ro
Alumno 2	Femenino	7 años 2 meses	3ro
Alumno 3	Masculino	8 años 4 meses	4to
Alumno 4	Masculino	7 años 7 meses	4to
Alumno 5	Masculino	8 años 2 meses	4to

2.2 Instrumentos

Para el efecto de esta investigación, se aplicaron los siguientes instrumentos:

Encuesta a docentes: se empleó la ficha de remisión de estudiantes con necesidades educativas especiales facilitada por la Unidad de Apoyo a la Inclusión Distrito 1 D0301 Azogues-Biblián-Déleg. Recoge información relevante del alumno, en nueve aspectos concretos: área física, área perceptivo-motriz, área cognitiva, área de lenguaje, área académica (escritura, lectura, cálculo), estilo de aprendizaje, actitud para el aprendizaje, autonomía y área emocional.

Entrevista a representantes: se convocó a los representantes para llenar la anamnesis de cada uno de los cinco niños reportados con dificultades lectoras, con el fin de indagar posibles aspectos causales o mantenedores de los problemas lectores.

Test de Raven – escala coloreada: escala espacial no verbal, constituida por 36 problemas; permite hacer un despistaje de coeficiente intelectual.

Evaluación de conciencia fonológica y lectoescritura inicial de Rufina Pearson:
Esta prueba se divide en dos grandes bloques:
Conciencia fonológica, compuesta por 5 tareas:

- Detectar rimas: el niño tiene que emparejar con líneas los dibujos cuyos nombres riman. Puntaje máximo 5.
- Contar sílabas: el niño tiene que dividir en sílabas los nombres de los dibujos presentados; por cada sílaba asigna una señal o marca. Puntaje máximo 5.
- Sonido inicial: el niño tiene que emparejar con líneas los dibujos cuyos nombres tienen el mismo sonido inicial. Puntaje máximo 5.
- Contar sonidos: el niño tiene que asignar una señal o marca por cada uno de los sonidos que componen las palabras presentadas. Puntaje máximo 5.
- Representar sonidos: el niño tiene que escribir el nombre de los dibujos presentados. Puntaje máximo 5.

Lectoescritura, compuesta por 7 tareas:

- Habilidades fonológicas: consiste en 18 ejercicios de sustracción y sustitución del fonema inicial, medio y final en palabras. Por cada respuesta correcta se asigna un punto.
- Identificación de letras mayúsculas: se presentan las letras mayúsculas del alfabeto en desorden, el niño tiene que decir el nombre de cada letra. Esta prueba tiene un puntaje total de 30.
- Identificación de letras minúsculas: se presentan las letras minúsculas del alfabeto en desorden, el niño tiene que decir el nombre de cada letra. Esta prueba tiene un puntaje total de 30.
- Lectura de palabras: se presentan cinco palabras que el niño tiene que leer.

- Dictado de palabras: el niño tiene que escribir al dictado, las mismas palabras que leyó en la prueba anterior.
- Lectura de pseudopalabras: se presentan cinco pseudopalabras que el niño tiene que leer.
- Dictado de pseudopalabras: el niño tiene que escribir al dictado, las mismas pseudopalabras que leyó en la prueba anterior.

Los ítems de escritura de palabras y pseudopalabras también proporcionan información sobre el nivel de escritura del niño; así, un niño que al final de preescolar presen un nivel presilábico se considera un estudiante de riesgo; mientras que el nivel de estudiantes de tercero y cuarto, que es la población a la cual está dirigido este estudio, deberían haber consolidado una escritura alfabética, aunque no ortográfica.

Evaluación de los procesos lectores PROLEC, de Cuetos, Rodríguez y Ruano (versión reducida, pruebas 2,5,7,10): batería de aplicación individual para niños de primero a cuarto de básica, dividida en cuatro bloques, correspondientes a los procesos lectores de: identificación, léxicos, sintácticos y semánticos. Para la validez de esta prueba se han correlacionado las puntuaciones de la batería con el criterio de los profesores. En cuanto a la fiabilidad, medida con el coeficiente alfa de Cronbach, proporciona un valor de 0,92, lo que indica que existe buena consistencia interna. El test presenta baremos para cada prueba y nivel escolar, permitiendo hacer un análisis individual del/ los procesos lectores afectados.

1. Procesos de identificación: **igual-diferente**

Esta tarea tiene como objetivo conocer si el niño es capaz de segmentar e identificar las letras que componen cada una de las palabra que tiene que leer o, por el contrario, realiza una lectura logográfica. Para ello se presentan 20 pares de estímulos. En la mitad de los casos, ambos elementos del par de estímulos son iguales y en la otra mitad se diferencian en solo una letra. En ambos casos la mitad de los estímulos son palabras y la otra mitad son pseudopalabras.

Una puntuación baja indica que el niño realiza una lectura logográfica, es decir, no identifica las letras, sino que reconoce la palabra por su forma global. También puede indicar problemas atencionales, ya que para comprobar si las dos palabras son iguales o diferentes es necesario hacer la comparación letra a letra y en este proceso es fácil

distraerse. Precisamente una parte de los problemas de lectura son atencionales; de hecho hay un tipo de dislexia denominado dislexia atencional.

2. Procesos léxicos: **lectura de pseudopalabras**

Esta tarea indica la capacidad del lector para pronunciar palabras nuevas o desconocidas. Está compuesta por una lista de 30 pseudopalabras, divididas en seis bloques, según el tipo de estructura silábica: CCV (consonante-consonante-vocal), VC (vocal-consonante), CVC (consonante-vocal-consonante), CCVC (consonante, consonante, vocal, consonante) y CVVC (consonante, vocal, vocal, consonante).

Las dificultades en esta prueba indican que el niño no tiene bien adquiridas las reglas de conversión grafema-fonema.

3. Procesos sintácticos: **estructuras gramaticales**

La finalidad de esta tarea es comprobar la capacidad de los lectores para realizar el procesamiento sintáctico de oraciones con diferentes estructuras gramaticales: activas, pasivas y de complemento focalizado. Consta de 15 ítems (5 para cada tipo de estructura gramatical), cada uno de ellos está compuesto de un dibujo y tres oraciones para que el niño señale la que corresponde al dibujo.

3. Procesos semánticos: **comprensión de textos**

El objetivo de esta prueba es comprobar si el lector es capaz de extraer el mensaje del texto e integrarlo en sus conocimientos. Se presenta 4 pequeños textos: 2 de tipo narrativo y 2 de tipo expositivo, a medida que el niño lee, tiene que responder a un total de 16 preguntas, la mitad de tipo literal y la otra mitad de tipo inferencial; lo que permite comprobar si existe una lectura verdaderamente comprensiva o únicamente memorística.

2.3 Presentación de resultados

2.3.1 Encuesta a docentes

Luego de llenar con los docentes la ficha de remisión de estudiantes con necesidades educativas especiales, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- Ninguno de los estudiantes reporta deficiencias físicas, visuales, auditivas; tampoco existen dificultades articulatorias.

-La capacidad de concentración y atención es deficiente, principalmente en dos de los cinco estudiantes.

-El desinterés y la desmotivación hacia el aprendizaje, la inseguridad y la deficiente capacidad de organización y planificación son aspectos comunes en los cinco niños.

-Tanto su lectura como escritura se caracteriza por:

- Omisiones, sustituciones, inversiones y adiciones de letras y sílabas (sobre todo sílabas compuestas).
- Confusión de letras que comparten rasgos similares: b-d/m-n/j-g.
- Lectura lenta, sin ritmo, entonación ni respeto a las pausas, con escasa comprensión.

2.3.2. Entrevista a representantes

Luego de mantener la entrevista con los representantes se pudo recopilar la siguiente información:

-Desarrollo pre-peri-postanatal sin dificultades.

-A pesar de tratarse de niños entre 7 y 8 años, continúan durmiendo con algún miembro de la familia, lo que interfiere el desarrollo de la independencia.

-Tres de los cinco niños provienen de hogares desestructurados.

-Presencia de relaciones familiares conflictivas, con pautas de comunicación y límites poco claros, así como estilos parentales desviados del modelo democrático o contenedor.

-Uno de los cinco estudiantes reporta antecedentes familiares de relevancia (madre con tratamiento permanente por trastorno psiquiátrico), en consecuencia, niño propenso a convulsiones, por lo que también recibe tratamiento farmacológico.

Como es evidente, al déficit personal de los estudiantes, se suma un contexto conflictivo, poco estimulante y carente de respuestas, que está limitando las sus oportunidades y por ende, profundizando sus dificultades.

2.3.3 Test de Raven – escala coloreada

Los resultados obtenidos en esta prueba, evidencian, en los cinco casos, coeficiente intelectual, dentro de los parámetros normales.

2.3.4 Comparación de resultados iniciales y finales: Evaluación de conciencia fonológica y lectoescritura inicial de Rufina Pearson

a) Subprueba I: **Detectar rimas**

Los cinco estudiantes obtuvieron el máximo puntaje en esta prueba (5), por lo que no manifiestan dificultad para la detección de rimas, habilidad que, por otro lado, empieza a hacerse patente desde los 3 años.

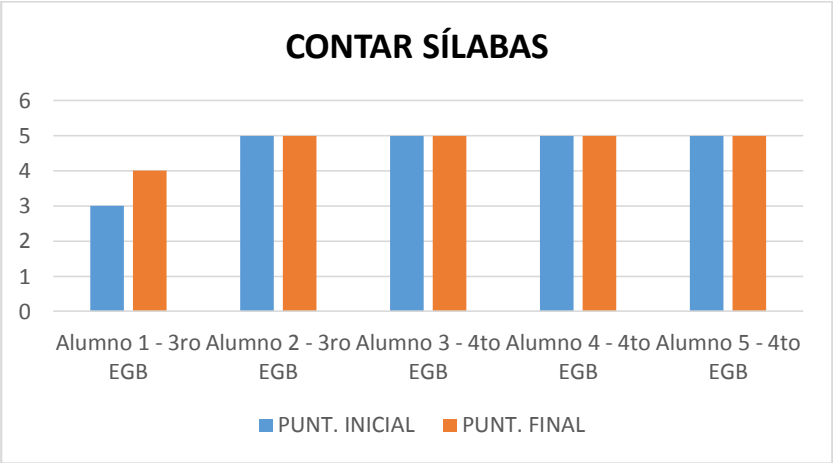
b) Subprueba II: **Contar sílabas**

Cuadro 2.1

Subprueba 2: **CONTAR SÍLABAS**		
	PUNT. INICIAL	**PUNT. FINAL**
Alumno 1 - 3ro EGB	3	4
Alumno 2 - 3ro EGB	5	5
Alumno 3 - 4to EGB	5	5
Alumno 4 - 4to EGB	5	5
Alumno 5 - 4to EGB	5	5

Puntaje máximo: 5

Figura 2.1



Cuatro de los cinco estudiantes no evidencian dificultad para la segmentación de palabras en sílabas del tipo (CV).

El alumno **1**, en comparación con la evaluación inicial, en la evaluación final no falló en la segmentación de palabras monosílabas, pero la dificultad en la segmentación de palabras polisílabas persistió.

***c) Subprueba III:* Sonido inicial**

Los cinco estudiantes obtuvieron el máximo puntaje en esta prueba (5), por lo que no manifiestan dificultad para la detección del sonido inicial.

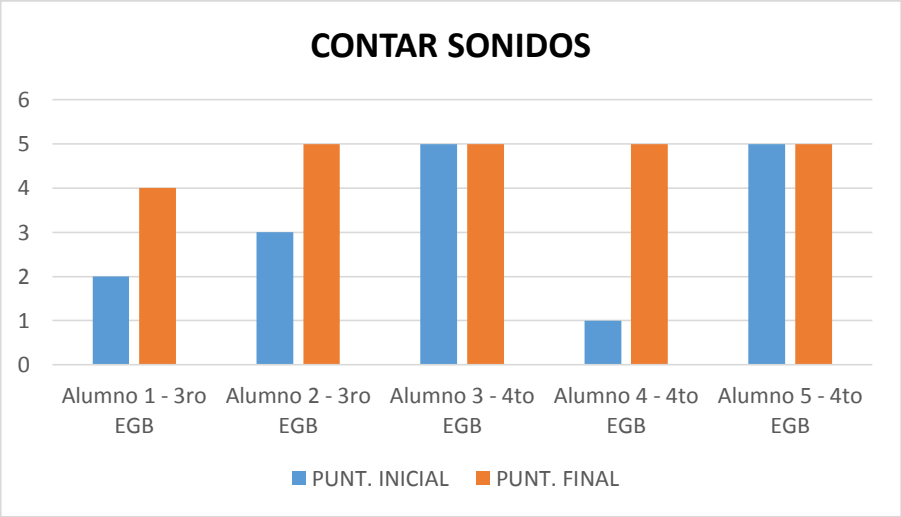
***d) Subprueba IV:* Contar sonidos**

Cuadro 2.2

***Subprueba 4:* CONTAR SONIDOS**		
	PUNT. INICIAL	**PUNT. FINAL**
Alumno 1 - 3ro EGB	2	4
Alumno 2 - 3ro EGB	3	5
Alumno 3 - 4to EGB	5	5
Alumno 4 - 4to EGB	1	5
Alumno 5 - 4to EGB	5	5

Puntaje máximo: 5

Figura 2.2



Tres de los cinco estudiantes manifestó, en la evaluación inicial, dificultad para segmentar palabras en sonidos. Los tres estudiantes mejoraron su desempeño en esta tarea luego de la intervención.

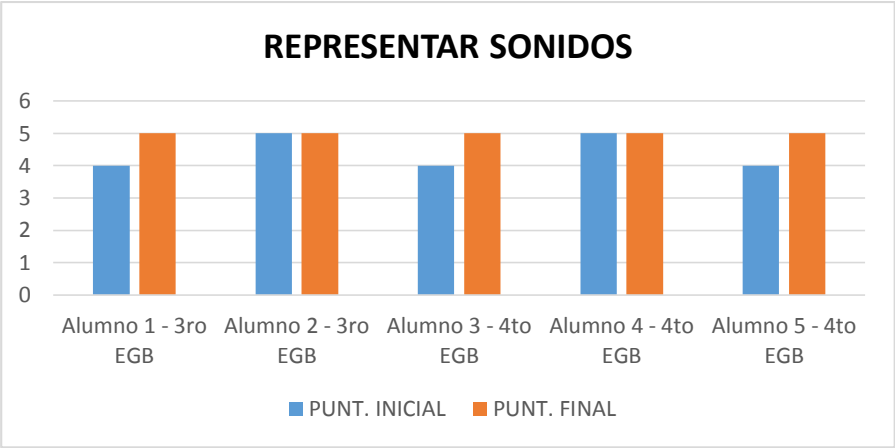
***e) Subprueba V:* Representar sonidos**

Cuadro 2.3

Subprueba 5: REPRESENTAR SONIDOS		
	PUNT. INICIAL	PUNT. FINAL
Alumno 1 - 3ro EGB	4	5
Alumno 2 - 3ro EGB	5	5
Alumno 3 - 4to EGB	4	5
Alumno 4 - 4to EGB	5	5
Alumno 5 - 4to EGB	4	5

Puntaje máximo: 5

Figura 2.3



En la evaluación inicial tres de los cinco estudiantes manifestaron dificultad en esta tarea; evidenciando falta de automatización del principio ortográfico. Al término de la intervención los tres alumnos mejoraron.

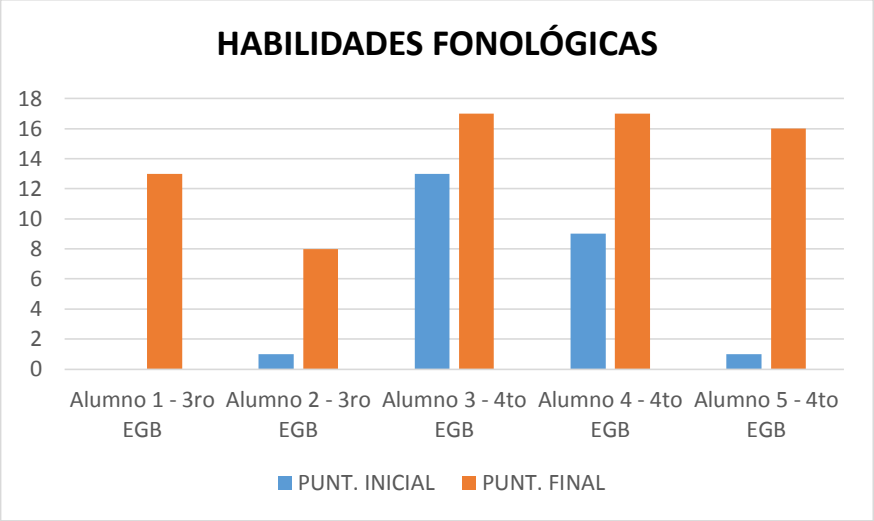
f) Subprueba VI: Habilidades fonológicas

Cuadro 2.4

Subprueba 6: HABILIDADES FONOLÓGICAS		
	PUNT. INICIAL	PUNT. FINAL
Alumno 1 - 3ro EGB	0	13
Alumno 2 - 3ro EGB	1	8
Alumno 3 - 4to EGB	13	17
Alumno 4 - 4to EGB	9	17
Alumno 5 - 4to EGB	1	16

Puntaje máximo: 18

Figura 2.4



En la evaluación inicial los cinco estudiantes, independientemente del nivel educativo, tuvieron dificultad para la sustracción y sustitución de fonemas en palabras.

Luego de la intervención se alcanzó un desempeño notablemente mejor, sin embargo, ningún estudiante obtuvo el puntaje máximo.

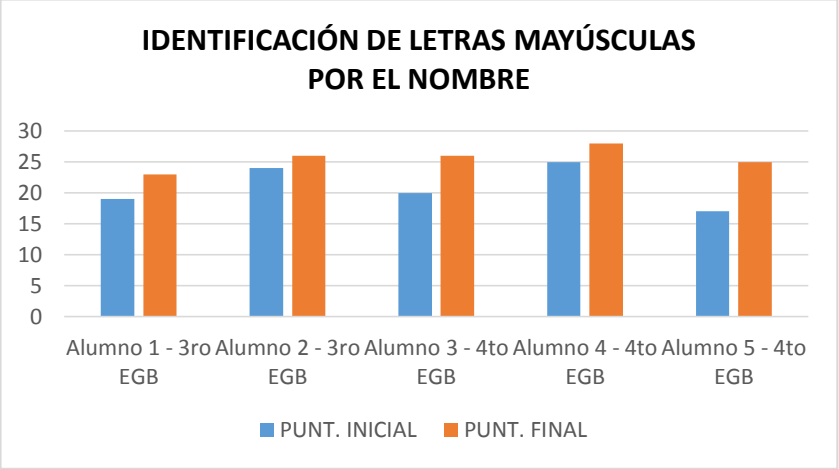
***g) Subprueba VII:* Identificación de letras mayúsculas por el nombre**

Cuadro 2.5

***Subprueba 7:* IDENTIFICACIÓN DE LETRAS MAYÚSCULAS POR EL NOMBRE**		
	PUNT. INICIAL	**PUNT. FINAL**
Alumno 1 - 3ro EGB	19	23
Alumno 2 - 3ro EGB	24	26
Alumno 3 - 4to EGB	20	26
Alumno 4 - 4to EGB	25	28
Alumno 5 - 4to EGB	17	25

Puntaje máximo: 30

Figura 2.5



Ninguno de los cinco estudiantes pudo nombrar correctamente todas las 30 letras del abecedario, mayúsculas; remplazando el nombre por el sonido o confundiendo: CH-H/J-G/S-C/Y-I-LL/R-RR/X-Z.

Luego de la intervención, en la que se enfatizó más el sonido, que el nombre de las letras, persistió la confusión entre J-G/S-C/Y-LL.

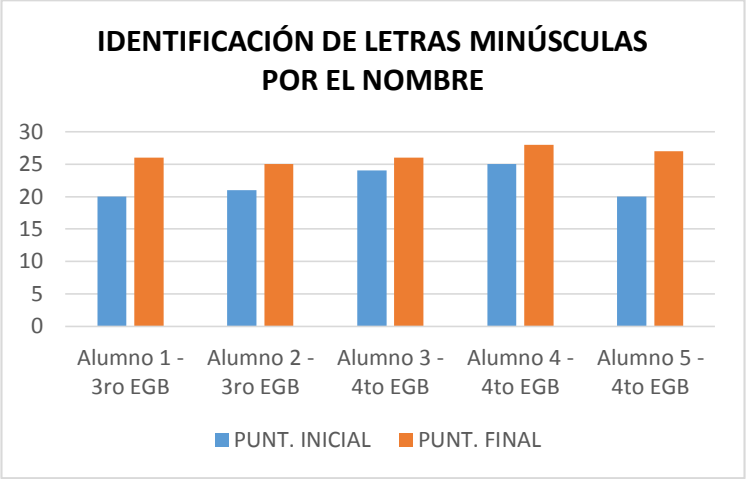
***h) Subprueba VIII:* Identificación de letras minúsculas por el nombre**

Cuadro 2.6

***Subprueba 8:* IDENTIFICACIÓN DE LETRAS MINÚSCULAS POR EL NOMBRE**		
	PUNT. INICIAL	**PUNT. FINAL**
Alumno 1 - 3ro EGB	20	26
Alumno 2 - 3ro EGB	21	25
Alumno 3 - 4to EGB	24	26
Alumno 4 - 4to EGB	25	28
Alumno 5 - 4to EGB	20	27

Puntaje máximo: 30

Figura 2.6



Similar a la tarea anterior, ninguno de los cinco estudiantes pudo nombrar correctamente las 30 letras del abecedario, minúsculas; remplazando el nombre por el sonido o confundiendo principalmente: ch-h/j-g/s-c/y-i-ll/r-rr/x-z/b-d.

Luego de la intervención, en la que se enfatizó más el sonido, que el nombre de las letras, persistió la confusión entre j-g/s-c/y-i-ll.

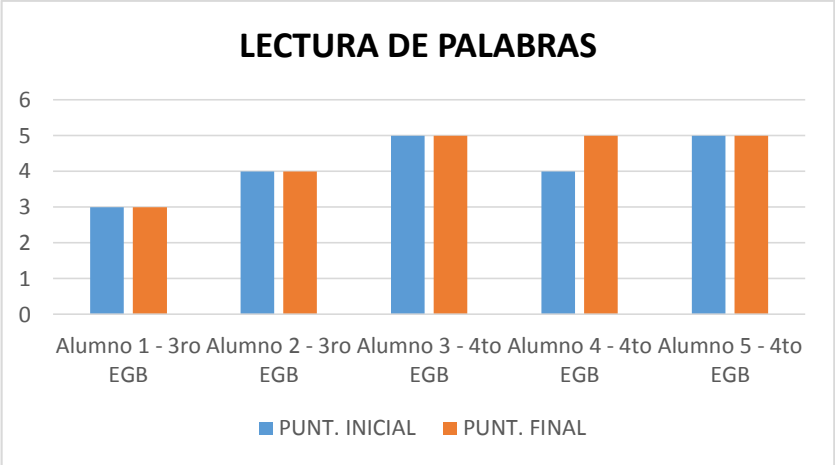
***i) Subprueba IX:* Lectura de palabras**

Cuadro 2.7

***Subprueba 9:* LECTURA DE PALABRAS**		
	PUNT. INICIAL	**PUNT. FINAL**
Alumno 1 - 3ro EGB	3	3
Alumno 2 - 3ro EGB	4	4
Alumno 3 - 4to EGB	5	5
Alumno 4 - 4to EGB	4	5
Alumno 5 - 4to EGB	5	5

Puntaje máximo: 5

Figura 2.7



El puntaje de los alumnos **1** y **5** permaneció inalterable, el alumno **4** mejoró y los alumnos **3** y **5** no presentaron dificultad en esta tarea. Los alumnos que fallan en esta prueba, leen sapo en lugar de sopa, invierten y cambian los fonemas; lo que podría derivarse de una lectura con predominio de la ruta visual y una falta de automatización de las reglas de correspondencia grafema-fonema.

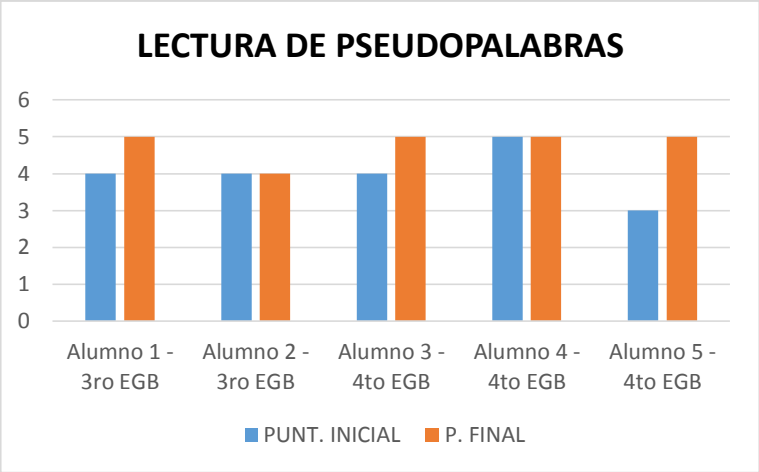
***j) Subprueba X:* Lectura de pseudopalabras**

Cuadro 2.8

***Subprueba 10:* LECTURA DE PSEUDOPALABRAS**		
	PUNT. INICIAL	**P. FINAL**
Alumno 1 - 3ro EGB	4	5
Alumno 2 - 3ro EGB	4	4
Alumno 3 - 4to EGB	4	5
Alumno 4 - 4to EGB	5	5
Alumno 5 - 4to EGB	3	5

Puntaje máximo: 5

Figura 2.8



Los cuatro alumnos que fallan en esta prueba en lugar de leer olo, leen ola, lola, alo; adicionalmente el alumno 5 lee toro en lugar de tora; lo que evidencia una tendencia a la lexicalización, dada por una lectura de predominio visual y un déficit en la ruta fonológica.

Al término de la intervención, cuatro de los cinco estudiantes alcanzaron el máximo puntaje.

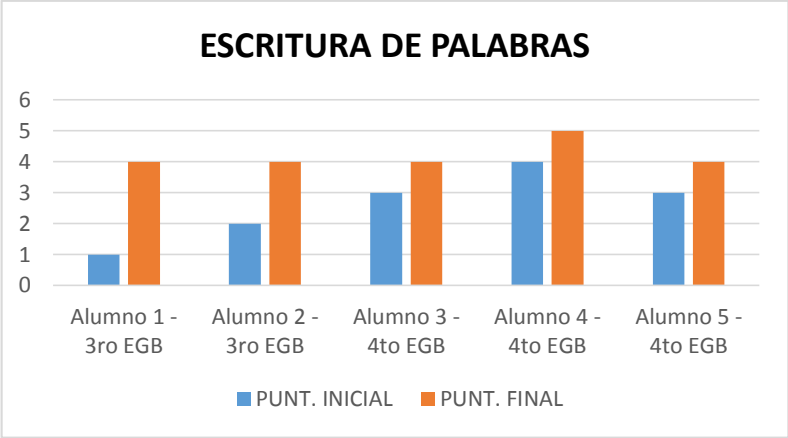
k) Subprueba XI: **Escritura de palabras**

Cuadro 2.9

Subprueba 11: **ESCRITURA AL DICTADO DE PALABRAS**		
	PUNT. INICIAL	**PUNT. FINAL**
Alumno 1 - 3ro EGB	1	4
Alumno 2 - 3ro EGB	2	4
Alumno 3 - 4to EGB	3	4
Alumno 4 - 4to EGB	4	5
Alumno 5 - 4to EGB	3	4

Puntaje máximo: 5

Figura 2.9



Para la escritura de palabras es necesario, además de tener automatizadas las reglas de correspondencia grafema-fonema, haber interiorizada la norma ortográfica, al menos de palabras de alta frecuencia.

La escritura previa a la intervención evidencia fallos en estos dos aspectos; sin embargo, los resultados post intervención son alentadores; porque, a pesar de que los estudiantes no escriben con la ortografía correcta, sí hacen corresponder un grafema para cada fonema, es decir, han logrado consolidar un nivel alfabético de escritura.

Para mayor detalle, se expone el siguiente cuadro con la escritura pre y post intervención de las palabras del test de Rufina Pearson:

Cuadro 2.10

	Escritura pre intervención	**Escritura post intervención**
	Palabras: mamá-sopa-gusano-nueve-invitación	
Alum. 1	MaMa-sopa-gusado-duene-inlision	Mamá, sopa, gusano, nueve, inbitasion
Alum. 2	Mamá-sopa-guson-nuebe-inbitasion	mamá-sopa-gusano-nueve-invitasión
Alum. 3	Mama-sapo-Gusano-nueve-invitacion	mamá-sopa-gusano-nueve-invitacion
Alum. 4	Mamá-sopa-gusano-nueve-invitacion	Mamá, sopa, gusano, nueve, invitación
Alum. 5	MaMá-sopa-gusano-muevo-ditasion	mamá-sopa-gusano-nueve-imbitacion

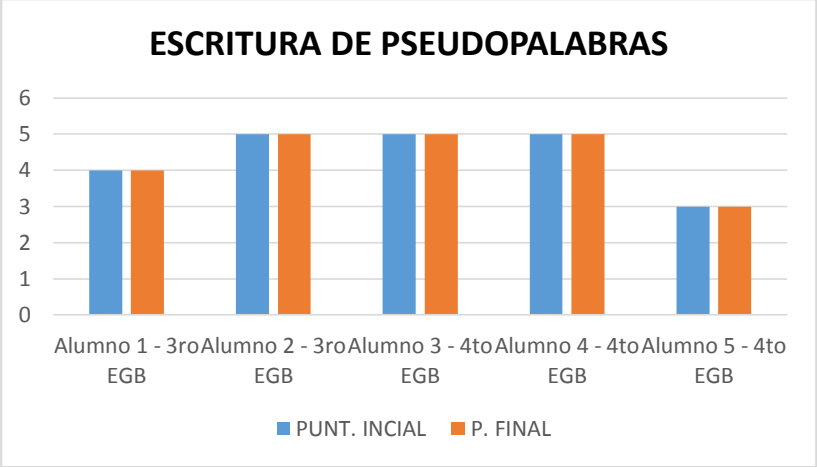
l) Subprueba XII: **Escritura de pseudopalabras**

Cuadro 2.11

Subprueba 12: ESCRITURA AL DICTADO DE PSEUDOPALABRAS		
	PUNT. INCIAL	P. FINAL
Alumno 1 - 3ro EGB	4	4
Alumno 2 - 3ro EGB	5	5
Alumno 3 - 4to EGB	5	5
Alumno 4 - 4to EGB	5	5
Alumno 5 - 4to EGB	3	3

Puntaje máximo: 5

Figura 2.10



En esta prueba, el alumno **1** y **5** fallan en la escritura de pseudopalabras, debido a una falta de dominio del principio ortográfico y probablemente también a una atención dispersa. Al término de la intervención, su puntaje no varió; escribiendo en lugar de vina, garde y relela, bima-lina, jarde, relerla.

2.3.5 Comparación de resultados iniciales y finales: Evaluación de los procesos lectores PROLEC, de Cuetos, Rodríguez y Ruano (versión reducida, pruebas 2,5,7,10

m) Proceso I: **Identificación de letras**

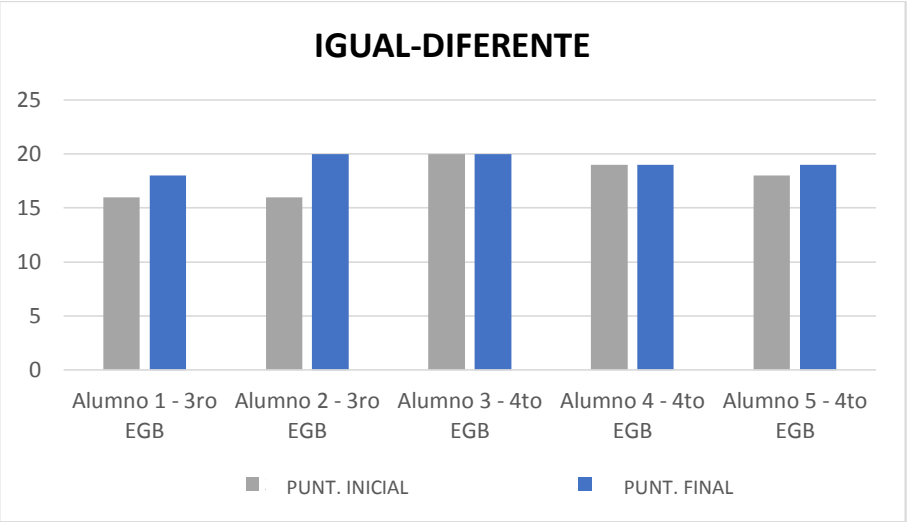
Cuadro 2.12

PROCESO 1: IDENTIFICACIÓN DE LETRAS IGUAL-DIFERENTE				
	PUNT. DIRECTA INICIAL	PUNT. CENTIL INICIAL	PUNT. DIRECTA FINAL	PUNT. CENTIL FINAL
Alumno 1 - 3ro EGB	16	10	18	40
Alumno 2 - 3ro EGB	16	10	20	99
Alumno 3 - 4to EGB	20	99	20	99
Alumno 4 - 4to EGB	19	60	19	60
Alumno 5 - 4to EGB	18	25	19	60

Puntaje máximo: 20

Equivalencias PROLEC	
	Dudosa
	Sin dificultad
	Dificultad

Figura 2.11



-En el alumno **1**, luego de la intervención, **mejoró su puntaje**.

-El alumno **2**, luego de la intervención **alcanzó la máxima puntuación**.

-El alumno **3 no manifestó dificultad** en esta tarea.

-En el alumno **4**, luego de la intervención, su **puntaje** se mantuvo **invariable**.

-El alumno 5, luego de la intervención, **mejoró su puntaje**.

Las fallas en esta prueba se pueden interpretar como una baja capacidad para comparar palabras en base al análisis de sus segmentos.

Los alumnos que ascendieron su puntaje en esta tarea, evidencian mejora capacidad para la segmentación e identificación de las letras que componen las palabras.

n) Proceso II: **Procesos léxicos**

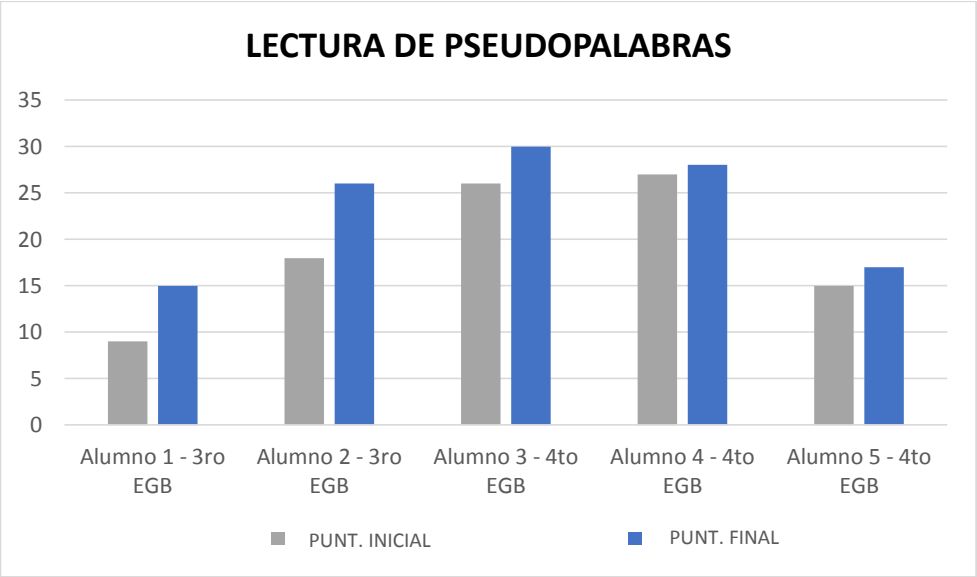
Cuadro 2.13

PROCESO 2: **LÉXICO** LECTURA DE PSEUDOPALABRAS				
	PUNT. DIRECTA INICIAL	PUNT. CENTIL INICIAL	PUNT. DIRECTA FINAL	PUNT. CENTIL FINAL
Alumno 1 - 3ro EGB	9	No existe	15	5
Alumno 2 - 3ro EGB	18	5	26	20
Alumno 3 - 4to EGB	26	10	30	99
Alumno 4 - 4to EGB	27	15	28	30
Alumno 5 - 4to EGB	15	No existe	17	No existe

Puntaje máximo: 30

Equivalencias PROLEC	
	Dudosa
	Sin dificultad
	Dificultad

Figura 2.12



La evaluación inicial del alumno **1**, evidenció los siguientes errores de base fonológica:

- **transposición de grafemas:** claje por calje
- **inversión de sílabas:** arfo por rafo, ampo por mampo
- **omisión de letras:** ischa por icha
- **dificultad para leer sílabas compuestas:** gralo por ralo, crispal por risapal
- **confusión b-d/ll-ñ:** tarba por tarda, droma por broma, tiella por tieña
- **tendencia a la lexicalización:** pierta por piedra, planca por planta

Luego de la intervención, aunque su puntuación directa ascendió, el centil continúa siendo equivalente a dificultad, **persistiendo el problema para la lectura de sílabas compuestas y la confusión b-d**.

La evaluación inicial del alumno **2**, evidenció los siguientes errores de base fonológica:

- **transposición y omisión de grafemas:** planca por palca
- **confusión b-d:** esbe por esde, tarba por tarda
- **confusión o-a/e-a:** droma por drama, trondo por trando
- **tendencia a la lexicalización:** tiella por tierra, siendre por siempre, olto por alto, fueco por fuego.

Luego de la intervención ascendió de un centil 5 a un centil 20, lo que demuestra una **mejora notable**, aunque **persiste la confusión b-d**.

La evaluación inicial del alumno **3**, evidenció los siguientes errores de base fonológica:

- **tendencia a la lexicalización:** tiella por tierra, olto por alto, salfo por salto, piegra por piedra.

Luego de la intervención **ascendió al puntaje máximo**, lo que evidencia una **mejora notable**.

La evaluación inicial del alumno **4**, evidenció los siguientes errores de base fonológica:

- **tendencia a la lexicalización:** salfo por salto, vienfo por viento
- **confusión j-g/ñ-ll:** tiella por tieña, priga por priga

Luego de la intervención **superó** la **confusión de letras.**

La evaluación inicial del alumno **5**, evidenció los siguientes errores de base fonológica:

- **confusión b-d:** duenje por buenje, droma por brama, siendre por siembre
- **dificultad para leer sílabas compuestas:** pueclo por puecho, claje por chaje
- **tendencia a la lexicalización:** blanso por blanco, piegra por piedra, siendre por diciembre, crispal por cristo.

Luego de la intervención, **mejoró de forma mínima**, sin embargo, en la tabla de baremos del test, no existen centiles para los puntajes obtenidos, persistiendo la **confusión b-d y la tendencia a la lexicalización**.

Las dificultades cometidas por los estudiantes, se deben a fallas en el procesamiento auditivo-fonológico y memoria de trabajo verbal, así como un déficit en la lectura a través de la ruta fonológica, en conexión con la falta de automatización de las reglas de correspondencia grafema-fonema. Además estas dificultades guardan relación con fallos en los recursos de atención, explicación adicional para la lexicalización de pseudopalabras.

Los avances de los estudiantes se pueden interpretar como un mayor dominio en el principio alfabético.

***o) Proceso III:* Procesos sintácticos**

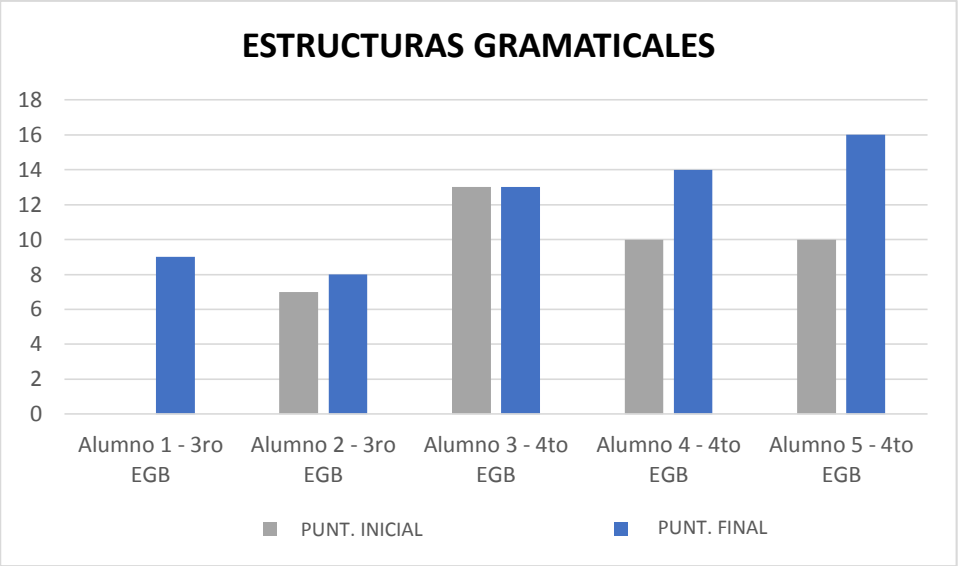
Cuadro 2.14

***PROCESO 3:* SINTÁCTICO** **ESTRUCTURAS GRAMATICALES**				
	PUNT. DIRECTA INICIAL	PUNT. CENTIL INICIAL	PUNT. DIRECTA FINAL	PUNT. CENTIL FINAL
Alumno 1 - 3ro EGB	0	No existe	9	30
Alumno 2 - 3ro EGB	7	15	8	25
Alumno 3 - 4to EGB	13	75	13	75
Alumno 4 - 4to EGB	10	30	14	99
Alumno 5 - 4to EGB	10	30	16	99

Puntaje máximo: 16

Equivalencias PROLEC	
	Dudosa
	Sin dificultad
	Dificultad

Figura 2.13



-Ante la falta de respuestas acertadas, a pesar explicaciones y ejemplificaciones, se suspendió esta evaluación inicial con el alumno **1**. Luego de la intervención, mejoró su puntuación, evidenciando **mejor capacidad para el procesamiento de oraciones activas y pasivas**, que las de complemento focalizado.

-El alumno **2**, luego de la intervención evidenció de igual manera, **mejor capacidad para el procesamiento de oraciones activas y pasivas**, que las de complemento focalizado.

-En el alumno **3**, el **puntaje** en esta prueba se mantuvo **invariable**, presentando mayor **dificultad** para el procesamiento de **oraciones con complemento focalizado**.

-El alumno **4**, luego de la intervención mejoró su puntaje, siendo su **dificultad** mayor para la **comprensión de oraciones pasivas**.

- -El alumno **5**, luego de la intervención **demostró buena capacidad para el procesamiento de oraciones de los tres tipos**: activas, pasivas y de complemento focalizado.

Los errores en esta tarea se pueden deber a los siguientes factores:

- Inversión u omisión de palabras funcionales como: lo, al-la, se-es.
- Lectura con predominio de la ruta visual y fallos en los proceso de atención, que lleva a cometer errores del tipo: remplazo de camión por camino, siendo por siguiendo, engañado por enseñando, acariciando por agradecido.
- Ausencia o falta de familiaridad y uso de oraciones pasivas y de complemento focalizado en el lenguaje cotidiano.

Posterior a la intervención, con una mejor decodificación, los niños ganaron en comprensión.

***p) Proceso IV:* Procesos semánticos**

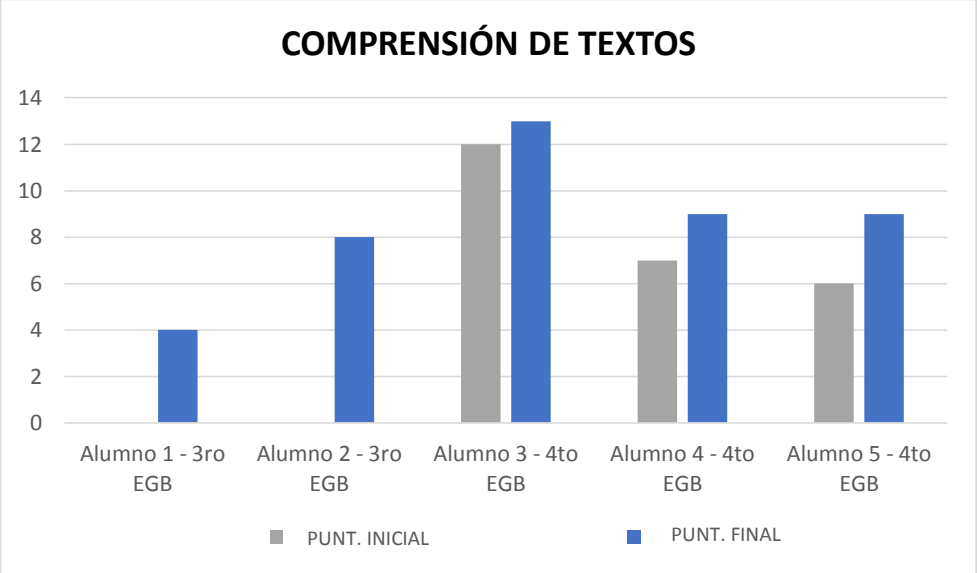
Cuadro 2.15

***PROCESO 4:* SEMÁNTICO** COMPRENSIÓN DE TEXTOS				
	PUNT. DIRECTA INICIAL	PUNT. CENTIL INICIAL	PUNT. DIRECTA FINAL	PUNT. CENTIL FINAL
Alumno 1 - 3ro EGB	0	No existe	4	5
Alumno 2 - 3ro EGB	0	No existe	8	20
Alumno 3 - 4to EGB	12	50	13	60
Alumno 4 - 4to EGB	7	10	9	20
Alumno 5 - 4to EGB	6	5	9	20

Puntaje máximo: 16

Equivalencias PROLEC	
	Dudosa
	Sin dificultad
	Dificultad

Figura 2.14



-Esta tarea se suspendió con los alumnos **1 y 2**, pues su bajo rendimiento lector obstaculizó la comprensión. Posterior a la intervención, demostraron **mejor habilidad para responder preguntas literales en textos narrativos,** alcanzando el alumno 1 un centil 5, equivalente a dificultad y el alumno 2 un centil 20, equivalente a puntuación dudosa.

-En lo que respecta a los alumnos **3,4 y 5,** aunque sus puntajes ascendieron, presentan **peor habilidad para las preguntas inferenciales.**

Probablemente la baja comprensión de los estudiantes, estuvo condicionada por una mala decodificación lectora, pero además por la ausencia de un hábito lector, el vocabulario reducido, el ambiente sociocultural poco estimulante y falta de relación con textos de tipo expositivo.

2.3.6 Análisis general de resultados post-intervención

Para tener una visión más global de los resultados obtenidos por los estudiantes, posterior a la intervención, se expone el siguiente cuadro:

Cuadro 2.16

Prueba	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5
Detección de rimas	sin dificultad				
Contar sílabas	+	sin dificultad			
Detección del sonido inicial	sin dificultad				
Contar sonidos	+	+	s.d	+	s.d
Representar sonidos	+	s.d	+	s.d	+
Habilidades fonológicas	**+**	**+**	**+**	**+**	**+**
Identificación de letras mayúsculas por el nombre	Persiste confusión en: J-G/S-C/Y-LL				
Identificación de letras minúsculas por el nombre	Persiste confusión en: j-g/s-c/y-i-ll				
Lectura de palabras	=	=	s.d.	+	s.d
Lectura de pseudopalabras	+	=	+	s.d	+
Escritura de palabras	**+**	**+**	**+**	**+**	**+**

Escritura de pseudopalabras	=	s.d	s.d	s.d	=
Identificación de letras: igual-diferente	+	+	s.d	=	+
Procesos léxicos: lectura de pseudopalabras	**+**	**+**	**+**	**+**	**+**
Procesos sintácticos: Estructuras gramaticales	**+**	+	=	+	+
Procesos semánticos: Comprensión de textos	**+**	**+**	+	+	+

s.d Sin dificultad
\+ Avance
+ Avance significativo
= Puntaje invariable

Al observar este cuadro, se evidencia en primer lugar, que los estudiantes no tienen dificultad para las destrezas fonológicas más elementales: detección de rimas y del sonido inicial y segmentación de palabras en sílabas del tipo (CV); habilidades que, por otro lado, la mayoría de infantes adquieren de manera espontánea, pero que para otros, como el alumno 1, requieren de un entrenamiento sistemático.

En segundo lugar, se puede decir que, gracias a una mayor manipulación de los segmentos fonémicos los estudiantes alcanzaron más precisión en la decodificación lectora y por ende, mayor facilidad para la lectura por vía fonológica, único medio para acceder a las pseudopalabras. De igual manera, la intervención ha contribuido a mejorar la escritura alfabética, aunque no ortográfica, para la cual es fundamental trabajar paulatinamente las reglas ortográficas de manera visual, repetitiva y ejemplificativa.

En tercer lugar, considerando el rendimiento inicial de los alumnos 1, 2 y 5, en la tarea de lectura de pseudopalabras y cotejando estos resultados con los obtenidos en las

pruebas sintácticas y semánticas, se evidencia un déficit en la comprensión, como consecuencia de un déficit en el componente lector de reconocimiento. Resultados en consonancia con la teoría de la eficiencia verbal de Perfetti (1985), quien sostiene que cuando la decodificación es lenta y demanda demasiado esfuerzo, no se pueden destinar recursos para la comprensión. Adicionalmente, un estudio llevado a cabo por Perfetti y Hogaboam (1975) reveló que los niños con pobre comprensión lectora presentaron mayor dificultad para la lectura de palabras y pseudopalabras; resultado de un procesamiento léxico afectado. Así mismo, una investigación reciente (Villalonga, Padilla, Burin, 2014) realizada con infantes entre 9 y 10 años, ratificó la interrelación, para la comprensión lectora, de tres variables: habilidades de decodificación, conocimiento léxico-semántico y capacidad de hacer inferencias.

Frente a estos resultados, es necesario aclarar que también existen, aunque en un porcentaje mínimo, sujetos con dificultades específicas en la comprensión; es decir, que no comprenden lo que leen, a pesar de mostrar una decodificación lectora acorde con su edad (Nation, 2005). Como posibles explicaciones para esta población, se plantean: conocimiento general y un vocabulario pobre, déficits en el procesamiento morfosintáctico, déficits en la memoria de trabajo verbal, dificultad para realizar inferencias de manera espontánea, dificultad en la generación y uso de estrategias para autorregular la comprensión.

En cuarto lugar, se pudo evidenciar la relación de facilitación mutua entre conciencia fonológica y lectura, siendo los estudiantes con mejores habilidades fonológicas, como los alumnos 3 y 4, los que mejores resultados iniciales y finales alcanzaron. Se respalda de esta manera, la hipótesis de Carla Muñoz (2011), de que los niños que han alcanzado un desarrollo mínimo en conciencia fonológica tienen un rendimiento lector superior.

Finalmente, al ser aplicado este programa a alumnos lectores, se ratifica la gran importancia de intervenir en las habilidades fonológicas, no solo para favorecer el acceso al alfabetismo inicial, sino para mejorar las habilidades de decodificación y comprensión posterior a la adquisición de la lectoescritura. Así, según lo afirmado por Bradley y Bryant (1983), el entrenamiento en conciencia fonológica es una medida que predice el desempeño en lectura, pero también mejora significativamente el rendimiento lector.

CAPÍTULO III: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN BASADA EN CONCIENCIA FONOLÓGICA Y APOYO VISUAL

Introducción

Una vez realizado el proceso de diagnóstico e interpretación de resultados, se ha diseñado una propuesta de intervención basada en conciencia fonológica y apoyo visual para la recuperación y consolidación de las habilidades del procesamiento fonológico, fundamentales para el acceso a la información fonológica, ortográfica y semántica de las palabras.

3.1 Objetivo

Este programa de intervención pretende mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes a través de la estimulación de la conciencia fonológica, habilidad metalingüística que permite al individuo tomar conciencia de que el lenguaje se compone de unidades lingüísticas de diferente tamaño, que se pueden manipular en tareas con una demanda cognitiva y nivel de abstracción ascendente.

3.2 Secuencia

Puesto que la sílaba es una unidad fácilmente perceptible y manipulable con respecto a las demás unidades lingüísticas, este programa partirá con actividades que consoliden la conciencia silábica, para pasar luego a la conciencia intrasilábica (onset y rima) y finalmente a la conciencia fonémica. Los tres componentes de la conciencia fonológica se trabajarán con palabras monosílabas, bisílabas y polisílabas; sílabas directas e indirectas.

Por otro lado, también se incluirán en las sesiones, reglas ortográficas para reforzar la escritura correcta de las palabras e incrementar el vocabulario de los estudiantes.

3.3 Apoyo visual:

La edad del grupo de los estudiantes a ser intervenidos oscila entre los 7 y 8 años, nivel que según Piaget, correspondería a una transición de la etapa del pensamiento preoperacional al pensamiento de la operaciones concretas. En consecuencia, el razonamiento intuitivo empieza a ser remplazado por el razonamiento lógico, pero

aplicado siempre a ejemplos concretos. (Santrock, 2007). Esta explicación previa tiene por objeto dar a entender que la habilidad del educando para manipular segmentos lingüísticos mentalmente y de manera oral disminuye en función del tipo y longitud de la unidad lingüística, del tipo de tarea y del tipo de palabra (monosílaba, bisílaba, polisílaba). Ejemplificando, si se le pide al niño que invierta la palabra casa, lo hará sin ninguna dificultad; pero si tiene que invertir la palabra cartón, la tarea se vuelve más compleja, porque a diferencia del primer ejercicio con sílabas del tipo: consonante vocal (CV), ahora se trata de sílabas del tipo consonante-vocal-consonante (CVC), por lo que, probablemente necesite de un apoyo visual (palabra escrita).

Por otro lado, las imágenes, los dibujos, el objeto físico en sí, constituyen un apoyo visual fundamental para construir una representación mental del significado de lo que se lee.

De ahí que, este programa contemple una gran cantidad de material visual que actuará, en palabras de Vygotsky, como un andamiaje para permitir al estudiante tomar mayor consciencia de ese flujo continuo de palabras, sílabas y fonemas, que representa el habla.

3.4 Principios generales

Para el diseño y aplicación de esta propuesta de intervención se considerarán algunas estrategias planteadas por el texto de Segundo Año de básica del Ministerio de Educación del Ecuador, en el cual se conciben como relevantes, entre otros, los siguientes aspectos:

- Que el estudiante y su contexto sean el centro de la actividad pedagógica.
- Que el estudiante sienta que lo que sabe, vive y conoce es valorado.
- Que el ambiente de trabajo sea motivante y en el que la relación profesor-alumno se base en actitudes de respeto, afecto, confianza, paciencia, comunicación y apertura.
- Que el nivel de complejidad de las tareas esté en función de las capacidades y posibilidades del niño, sin sobre exigencia, pero tampoco desvalorando su potencial.
- Que sean las propias experiencias e intereses del niño el punto de partida de las actividades comunicativas.

- Que el aprendizaje de las destrezas del lenguaje sean actos significativos. Es decir, enseñarlas, aprenderlas y practicarlas en situaciones reales y con una intencionalidad comunicativa específica; no como una simple actividad mecánica, repetitiva y memorística.

3.5 Componente emocional

Por otro lado, Santiuste y López (2009), señalan que todo programa de intervención debería incluir un componente emocional que mejore la actitud del niño frente a su capacidad lectora. Es decir, que sus éxitos iniciales y sus observaciones sobre el aumento de su competencia lectora, le animen a asumir mayores riesgos mejorando su propia capacidad para aprender. En consecuencia, con cada estudiante se llenará un listado de reforzadores significativos, basados en sus intereses, que luego, permitirán motivar su desempeño en el proceso de intervención.

3.6 Modalidad y distribución temporal:

El programa incluirá veinte y cuatro sesiones con una duración de cuarenta minutos cada una. Un primer bloque de ocho sesiones se destinará a consolidar habilidades de conciencia silábica (conciencia silábica, intrasilábica y fonémica) en palabras monosílabas; un segundo bloque de ocho sesiones para palabras bisílabas y un tercer bloque con el mismo número de sesiones para palabras polisílabas.

Las primeras cinco sesiones se trabajarán de manera individual, con el fin de lograr un adecuado rapport docente-educando y, por otro lado, para tener una visión más clara del estilo, ritmo y motivaciones de aprendizaje de los estudiantes. Las siguientes sesiones se trabajarán en parejas alternadas y se buscará infundir valores como: respeto al ritmo del otro, reconocer y corregir los errores, compañerismo y solidaridad, trabajo en equipo.

3.7 Desarrollo del plan de intervención:

3.7.1 Palabras monosílabas:

3.7.1.1 Sesión 1:

Objetivo: Afianzar la conciencia silábica de palabras monosílabas.

Materiales: Power point: palabras monosílabas.

Actividades:

- Introducir la pregunta: ¿Qué son palabras monosílabas?
- El docente presenta imágenes que representan palabras monosílabas.
- El estudiante pronuncia el nombre de cada imagen y simultáneamente da una palmada para confirmar que tiene una sola sílaba.
- El estudiante deduce qué son las palabras monosílabas y piensa en más ejemplos.

3.7.1.2 Sesión 2:

Objetivo: Emparejar palabras monosílabas que riman.

Materiales: Power point: palabras monosílabas, tarjetas de palabras monosílabas.

Actividades:

- El docente presenta Power point de imágenes que representan palabras monosílabas.
- El estudiante busca entre las tarjetas de palabras monosílabas, aquellas que rimen con las palabras del Power point; independientemente de la ortografía.
- Docente facilita el proceso de emparejamiento de palabras que riman, exagerando el gesto fono-articulatorio de la parte final de las mismas.

3.7.1.3 Sesión 3:

Objetivo: Analizar el significado de palabras monosílabas.

Materiales: Power point: palabras monosílabas, tarjetas con palabras monosílabas.

Actividades:

- El docente selecciona indistintamente tarjetas con palabras monosílabas y pregunta qué significa.
- El docente ayuda a clarificar el significado de cada palabra, a través de ejemplos sencillos.
- El estudiante formula, de manera oral, oraciones que contengan la palabra monosílaba que se esté revisando.

3.7.1.4 Sesión 4:

Objetivo: Eliminar el fonema final de palabras monosílabas.

Materiales: tarjetas con palabras monosílabas, hoja de trabajo, lápiz, borrador.

Actividades:

- Presentar tarjetas con palabras monosílabas.
- El docente selecciona indistintamente una tarjeta. Ej: col
- El docente pregunta: ¿qué queda si elimino la llll?
- Hoja de trabajo: El estudiante identifica la sílaba resultante de eliminar el sonido final en una palabra monosílaba y señala con marcador en el cuadro de doble entrada, la sílaba correspondiente.

3.7.1.5 Sesión 5:

Objetivo: Eliminar el fonema inicial de palabras monosílabas.

Materiales: tarjetas con palabras monosílabas, hoja de trabajo, lápiz, borrador.

Actividades:

- Presentar tarjetas con palabras monosílabas.
- El docente selecciona indistintamente una tarjeta. Ej: pez
- El docente pregunta: ¿qué queda si elimino la pppp?
- Hoja de trabajo: El estudiante identifica la sílaba resultante de eliminar el sonido inicial en una palabra monosílaba y señala con marcador en el cuadro de doble entrada, la sílaba indirecta correspondiente.

3.7.1.6 Sesión 6:

Objetivo: Analizar palabras monosílabas con sílabas compuestas.

Materiales: tarjetas con palabras monosílabas, hoja de trabajo, lápiz, borrador.

Actividades:

- Presentar tarjetas con palabras monosílabas que contengan sílabas compuestas.
- El docente selecciona indistintamente una tarjeta. Ej: plan
- El docente pregunta: ¿qué queda si elimino nnn?
- Hoja de trabajo: El estudiante escribe la sílaba compuesta resultante y escoge de un grupo de imágenes aquella que empiece con esa sílaba.

3.7.1.7 Sesión 7:

Objetivo: Interiorizar ortografía de palabras monosílabas.

Materiales: tarjetas con palabras monosílabas, hoja de trabajo, lápiz, borrador, cartulina, marcadores.

Actividades:

- El docente ubica sobre una mesa tarjetas de palabras monosílabas.
- El estudiante clasifica las palabras presentadas en tarjetas, según su terminación.
- Hoja de trabajo: clasificar y escribir las palabras presentadas en tarjetas, según su terminación ortográfica.
- Construir cartel de palabras monosílabas terminadas en az-ez-iz-oz-uz/ ey-uy

3.7.1.8 Sesión 8:

Objetivo: Demostrar manejo de habilidades metalingüísticas en palabras monosílabas.

Materiales: Hojas de trabajo, lápiz, borrador, pinturas.

Actividades:

- Hoja de trabajo 1:
  -Unir cada palabra monosílaba con su inversa.
  -Colorear las palabras de la derecha que tengan significado.
- Hoja de trabajo 2:
  -Unir los dibujos que riman.
- Hoja de trabajo 3:
  -Eliminar el sonido final de palabras monosílabas y completar el nombre de los dibujos.
  -Observar los dibujos y escribir su nombre junto a la definición correspondiente.

3.7.2 Palabras bisílabas:

3.7.2.1 Sesión 9:

Objetivo: Afianzar la conciencia silábica de palabras bisílabas.

Materiales: tablero separador de sílabas, imágenes, fichas de colores.

Actividades:

Segmentar en sílabas:

- El docente presenta un dibujo.
- El estudiante pronuncia el nombre del dibujo.
- El estudiante utiliza palmadas para segmentar en sílabas el nombre del dibujo.
- El estudiante asigna una ficha de colores por cada sílaba.

Suprimir sílabas:

- El docente presenta al estudiante un dibujo y el nombre del dibujo representado por fichas de colores.
- El docente señala una de las fichas y el estudiante reconoce qué sílaba representa.
- El docente retira una de las fichas (una sílaba) y el estudiante pronuncia la sílaba que queda.
- El estudiante piensa en palabrad que empiece con esa sílaba.

Demostración:

- Palabra: ca sa
- ¿Qué sílaba representa la ficha /?
- ¿Si quito la sílaba sa, qué sílaba queda? **R**= sa
- Piensa en palabras que empiecen con sa.

3.7.2.2 Sesión 10:

Objetivo: Afianzar la conciencia silábica de palabras bisílabas.

Materiales: tablero separador de sílabas, fichas de colores.

Actividades:

Invertir sílabas:

- El docente pronuncia una palabra bisílaba y la representa con fichas de colores.
- El docente señala una de las fichas y el estudiante reconoce qué sílaba corresponde.
- El docente invierte las fichas y el estudiante pronuncia la nueva palabra.
- Estudiante y docente analizan el significado de la nueva palabra.

Demostración:

- Palabra: lla ve
- ¿Qué sílaba representa la ficha /?
- ¿Si invierto las sílabas, qué palabra queda? **R**=bella
- ¿Existe la palabra bella, qué es?
  Intentemos formar una oración con esta palabra.

3.7.2.3 Sesión 11:

Objetivo: Afianzar la conciencia silábica de palabras bisílabas.

Materiales: tablero separador de sílabas, fichas de colores.

Actividades:

Aumentar sílabas:

- El docente pronuncia una palabra bisílaba y la representa con fichas de colores.
- El docente señala una de las fichas y el estudiante reconoce qué sílaba corresponde.
- El docente aumenta una ficha y el estudiante pronuncia la nueva palabra.
- Estudiante y docente analizan el significado de la nueva palabra.

Demostración:

- Palabra: ca sa
  O O
- ¿Qué sílaba representa la ficha O/O ?
- ¿Si aumento la sílaba ca al inicio, qué palabra queda? **R**=casaca
- ¿Existe la palabra casaca, qué es?
  Intentemos formar una oración con esta palabra.

3.7.2.4 Sesión 12:

Objetivo: Emparejar palabras que riman.

Materiales: tarjetas de pares mínimos

Actividades:

Repetición guiada:

- El docente presenta tarjetas con pares mínimos.
- El docente nombra cada dibujo y el estudiante repite.

Repetición autónoma:

- El docente presenta tarjetas con pares mínimos.
- El estudiante nombra los dibujos.
- Lectura con pictogramas:

  Leer "La señora y el ladrón", remplazando los dibujos presentados en las tarjetas de pares mínimos por palabras.

3.7.2.5 Sesión 13:

Objetivos:

- Desarrollar procesos de atención, percepción visual y discriminación auditiva de sílabas trabadas.
- Reforzar el principio alfabético (asociación grafema-fonema) en la escritura de palabras bisílabas.
- Interiorizar reglas ortográficas de palabras bisílabas con sílabas trabadas.

Materiales: imágenes, separador de sílabas, letras móviles.

Actividades:

- Hoja de trabajo:
  -Identificar, diferenciar y encerrar en la figura geométrica indicada las sílabas: blo – bol /plo – pol
- Juego: ¿En dónde está la sílaba? (bla-ble-bli-blo-blu) (pla-ple-pli-plo-plu)
  - Entregar al estudiante: separador de sílabas; fichas rojas para el grupo consonántico bl y fichas azules para el grupo consonántico pl.
  - El docente muestra un dibujo al estudiante.
  - El estudiante pronuncia el nombre del dibujo e identifica si contiene sílabas con bl/pl.
  - El ubica en el cajón correspondiente del separador de sílabas, la ficha roja o azul.
- Recordar regla ortográfica: se escriben con b, las sílabas bla-ble-bli-blo-blu.
- Formar palabras bisílabas con letras móviles:
  - El docente muestra dibujos empleados en la actividad anterior.
  - El estudiante forma la palabra que representa el dibujo con las letras móviles.

3.7.2.6 Sesión 14:

Objetivos:

- Desarrollar procesos de atención, percepción visual y discriminación auditiva de sílabas trabadas.
- Reforzar el principio alfabético (asociación grafema-fonema) en la escritura de palabras bisílabas.
- Interiorizar reglas ortográficas de palabras bisílabas con sílabas trabadas.

Materiales: imágenes, separador de sílabas, letras móviles.

Actividades:

- Hoja de trabajo:

  -Identificar, diferenciar y encerrar en la figura geométrica indicada las sílabas: bro – bol /pro – por
- Juego: ¿En dónde está la sílaba? (bra-bre-bri-bro-bru) (pra-pre-pri-pro-pru)
  - Entregar al estudiante: separador de sílabas; fichas tomates para el grupo consonántico br y fichas rosadas para el grupo consonántico pr.
  - El docente muestra un dibujo al estudiante.
  - El estudiante pronuncia el nombre del dibujo e identifica si contiene sílabas con br/pr.
  - El ubica en el cajón correspondiente del separador de sílabas, la ficha tomate o rosada.
- Recordar regla ortográfica: se escriben con b, las sílabas bra-bre-bri-bro-bru.
- Formar palabras bisílabas con letras móviles:
  - El docente muestra dibujos empleados en la actividad anterior.
  - El estudiante forma la palabra que representa el dibujo con las letras móviles.

3.7.2.7 Sesión 15:

Objetivo:

- Desarrollar procesos de atención, percepción visual y discriminación auditiva de sílabas trabadas.
- Reforzar el principio alfabético (asociación grafema-fonema) en la escritura de palabras bisílabas con sílabas trabadas.

Materiales: hojas de trabajo, lápiz, borrador.

Actividades:

- Hoja de trabajo: Recordar regla ortográfica: m antes de b y p.

  -Completar y aplicar la regla ortográfica.

  -Escribir el nombre de los dibujos.

  -Completar las oraciones con la palabra correcta.
- Hoja de trabajo:

-Identificar, diferenciar y encerrar en la figura geométrica indicada las sílabas: tro - tor /dro-dor

- Juego: ¿En dónde está la sílaba? (dra-dre-dri-dro-dru) (tra-tre-tri-tro-tru)
  - Entregar al estudiante: separador de sílabas; fichas verdes para el grupo consonántico dr y fichas negras para el grupo consonántico tr.
  - El docente muestra un dibujo al estudiante.
  - El estudiante pronuncia el nombre del dibujo e identifica si contiene sílabas con dr/tr.
  - El ubica en el cajón correspondiente del separador de sílabas, la ficha verde o negra.
- Formar palabras bisílabas con letras móviles:
  - El docente muestra dibujos empleados en la actividad anterior.
  - El estudiante forma la palabra que representa el dibujo con las letras móviles.

3.7.2.8 Sesión 16:

Objetivo: Demostrar manejo de habilidades metalingüísticas en palabras bisílabas.

Materiales: Hojas de trabajo, lápiz, borrador.

Actividades:

- Hoja de trabajo 1:

  -Completa las palabras con br o bl.

  -Escribe el nombre de los dibujos.
- Hoja de trabajo 2:

  -Une las palabras con los dibujos que rimen.

  -Completa con sílabas: tra-tre-tri-tro-tru/ dra-dre-dri-dro-dru.

  -En cada palabra hay una sílaba demás, tachar la sílaba restante y completar las oraciones.
- Hoja de trabajo 3:

  -Leer las definiciones u oraciones claves y completar el crucigrama.

3.7.3 Palabras polisílabas:

3.7.3.1 Sesión 17:

Objetivo: Afianzar la conciencia silábica de palabras polisilábicas.

Materiales: paletas de sílabas, contenedor de paletas, hoja, lápiz.

Actividades:

Segmentación de palabras en sílabas y supresión de sílabas:

- El docente pronuncia una palabra polisílaba.
- El estudiante selecciona las paletas de sílabas, arma la palabra y dice cuántas sílabas tiene.
- El docente pronuncia una sílaba de la palabra, el estudiante retira la paleta que contenga esa sílaba, responde qué palabra queda y la registra por escrito.
- Se continúa la misma actividad hasta haber agotado las posibilidades de supresión de sílabas en la palabra.
- Docente y estudiante analizan las palabras resultantes de eliminar sílabas y reflexionan si alguna de ellas tiene significado.

Demostración:

- Palabra: re vis ta
- Si quito la sílaba te/vis/re, ¿qué palabra queda? **R**= revis/reta/vista
- ¿Cuál/cuáles de las tres palabras existe, tiene significado?

3.7.3.2 Sesión 18:

Objetivo: Afianzar la conciencia silábica de palabras polisilábicas.

Materiales: paletas de sílabas, contenedor de paletas, hoja, lápiz.

Actividades:

Inversión de sílabas:

- El docente pronuncia una palabra polisílaba.
- El estudiante selecciona las paletas de sílabas, arma la palabra y dice cuántas sílabas tiene.
- El docente pronuncia una sílaba de la palabra e indica la posición a la cual debe ser movida.
- El estudiante cambia de posición las sílabas, responde qué palabra queda y la registra por escrito.
- Docente y estudiante analizan las palabras resultantes de invertir sílabas y reflexionan si alguna de ellas tiene significado.

Demostración:

- Palabra: cá ma ra
  1 2 3
- Intercambiar las sílabas 1 y 3. ¿Qué palabra queda? **R**= ra ma ca
- Intercambiar las sílabas 1 y 2. ¿Qué palabra queda? **R**= ma ra ca
- ¿Cuál/cuáles de las tres palabras existe, tiene significado?

3.7.3.3 Sesión 19:

Objetivo: Emparejar palabras que riman.

Materiales: tarjetas de pares mínimos

Actividades:

Repetición guiada:

- El docente presenta tarjetas con pares mínimos.
- El docente nombra cada dibujo y el estudiante repite.

Repetición autónoma:

- El docente presenta tarjetas con pares mínimos.
- El estudiante nombra los dibujos.

3.7.3.4 Sesión 20:

Objetivo: Encadenar palabras con el fonema final.

Materiales: imágenes, el tren de palabras, lápiz, borrador.

Actividades:

Juego: "el tren de palabras" (Parte 1)

- El docente pronuncia una palabra y la coloca por escrito en el tren de palabras.
- El estudiante piensa y dice una palabra que empiece con el sonido final de la palabra pronunciada por el docente. (Se puede ayudar de imágenes para encontrar una palabra con tal fonema)
- Docente y estudiante continúan diciendo palabras hasta terminar el tren de palabras.
- Jugar al tren de palabras de manera oral.

3.7.3.5 Sesión 21:

Objetivo:

- Interiorizar regla ortográficas.
- Reforzar el principio alfabético (asociación grafema-fonema) en la escritura de palabras.

Materiales: tarjetas de pares mínimos, cartulina, marcadores, dibujos, goma, hoja de trabajo, lápiz, borrador.

Actividades:

- Identificar en las tarjetas de pares mínimos palabras que contengan las sílabas ga-go-gu/gue-gui.
- Diferenciar el modo de pronunciación, exagerando los gestos fonoarticulatorios.
- Presentar carteles: palabras con ga-go-gu/gue-gui
- Clasificar los pares mínimos, según contengan ga-go-gu/gue-gui.
- Hoja de trabajo:

  -Escuchar el cuento: "El señor gorila"

  -Clasificar en las columnas correspondientes las palabras del cuento que contengan ga-go-gu/gue-gui.

3.7.3.6 Sesión 22:

Objetivo:

- Interiorizar regla ortográficas.
- Reforzar el principio alfabético (asociación grafema-fonema) en la escritura de palabras.

Materiales: tarjetas de pares mínimos, cartulina, marcadores, dibujos, goma, hoja de trabajo, lápiz, borrador.

Actividades:

- Identificar en las tarjetas de pares mínimos palabras que tengan la terminación aje.
- Deducir regla ortográfica: se escriben con j, las palabras terminadas en aje.
- Construir cartel con la regla ortográfica y escribir ejemplos.

- Hoja de trabajo:

  -Emplear las palabras de los pares mínimos que contenga g o j y completar las definiciones.

3.7.3.7 Sesión 23:

Objetivo: Encadenar palabras con el fonema final.

Materiales: imágenes, el tren de palabras, lápiz, borrador.

Actividades:

Juego: "el tren de palabras" (Parte 2)

- El docente pronuncia una palabra y la coloca por escrito en el tren de palabras.
- El estudiante piensa y dice una palabra que empiece con el sonido final de la palabra pronunciada por el docente. (Se puede ayudar de imágenes para encontrar una palabra con tal fonema)
- Docente y estudiante continúan diciendo palabras hasta terminar el tren de palabras.
- Jugar al tren de palabras de manera oral.

3.7.3.8 Sesión 24:

Objetivo: Demostrar manejo de habilidades metalingüísticas en palabras polisílabas.

Materiales: Letras móviles, hojas de trabajo, lápiz, borrador.

Actividades:

Juego: "¿Cuántas palabras puedes sacar de una sola palabra"

- El docente dice una palabra polisílaba y el estudiante la construye con las letras móviles.
- El estudiante prueba combinando diferentes letras hasta formar palabras con sentido.
- El docente escribe las palabras en la pizarra.

- Hoja de trabajo 1:

  -Tachar la sílaba o sílabas que está demás en cada palabra y completar las oraciones.

  -Pensar y escribir palabras que empiecen con la sílaba final de las palabras presentadas.

-Pensar y escribir palabras que rimen con los dibujos presentados.

-Leer las rimas, deduciendo el significado de cada dibujo.

-Transcribir las rimas.

-Observar los dibujos y completa el crucigrama.

Para concluir, se debe recordar que, por muy bien estructuradas que estén las actividades y por muy abundante, variado y colorido que sea el material, cuando se siguen instrucciones rígidas desprovistas de dinamismo, alegría, juego, el trabajo resulta monótono y aburrido, por lo que, rememorando los principios de este programa, es fundamental un clima afectivo adecuado para desarrollar el trabajo, además de mucha apertura y flexibilidad para ir ajustando cada tarea a las necesidades, ritmos, estilos de cada niño.

CAPÍTULO IV: GUÍA PARA EL DOCENTE

ANEXO

Esta guía tiene por objeto que los docentes de la escuela Miguel Prieto, a partir del reconocimiento de la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje lector, pongan en práctica y generen más estrategias para desarrollarla y consolidarla en sus estudiantes y, de esta manera, garanticen su acceso a las habilidades lingüísticas superiores.

Socialización y entrega de la guía en la escuela Miguel Prieto de Sidcay.

CONCLUSIONES GENERALES

En una realidad educativa como la nuestra, en la que todavía los métodos tradicionales para la enseñanza de la lectoescritura se imponen a las didácticas contemporáneas y muchos, como discípulos de ese tipo de educación y posteriormente como practicantes, podemos afirmar que la reflexión sobre el habla y la manipulación de sus segmentos: (conciencia fonológica), fue y es un elemento desconocido en las aulas, a pesar de estar ya contemplado en los textos de lengua y literatura de primero y segundo año de básica.

En consecuencia, uno de las principales motivaciones de esta investigación, fue comprobar, si realmente la conciencia fonológica, es, como lo afirman numerosos expertos, además de un prerrequisito para aprender a leer, un elemento para intervenir y mejorar el rendimiento lector de los estudiantes.

Los resultados evidencian que sí. Un programa de intervención basado en conciencia fonológica, bien planificado y secuenciado, con un enfoque lúdico, creativo y motivante, con material variado y abundante apoyo visual, por supuesto que contribuye eficazmente a mejorar el proceso de decodificación lectora y por lo tanto, da paso a procesos lingüísticos y cognitivos superiores.

Se confirma así la relación bidireccional y la influencia mutua existente entre la lectura y la conciencia fonológica.

RECOMENDACIONES

Como ya se explicó en el primer capítulo, una de las principales explicaciones de las dificultades lectoras es el déficit fonológico, en consecuencia, se recomienda a los docentes entrenar a sus estudiantes en las habilidades de conciencia fonológica, con miras a tres metas fundamentales: predecir, facilitar y mejorar el proceso de lectoescritura en el alumnado.

Se sugiere utilizar el test de conciencia fonológica y lectoescritura inicial de Rufina Pearson, que proporciona datos relevantes sobre estudiantes con posible riesgo al finalizar el preescolar y el primero de básica.

Contrario a lo que se piensa, de que el método fonético para la enseñanza de la lectoescritura resulta poco significativo para los niños, se recomienda optar por este método, no solo por la naturaleza transparente de nuestro sistema ortográfico, sino porque no hay nada más motivador para el infante que comprobar que cuando aprende unas pocas reglas grafema-fonema ya puede leer algunas palabras, y con cada nueva regla que aprende, el número de palabras que puede leer aumentan hasta el infinito.

Finalmente, y evidenciando los progresos de los cinco niños a quienes se aplicó el programa de intervención, se anima a los docentes a continuar con el trabajo, que pueden ampliarlo a todo su grupo de estudiantes, considerando algunas de las estrategias planteadas en la guía, como apelando a su creatividad e imaginación.

BIBLIOGRAFÍA

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. Recuperado de http://search.proquest.com/docview/1020880369?accountid=36552

Arias, C., y Arias, C. (2014). La baraja fonológica. Recuperado de http://www.mep.go.cr/sites/default/files/barajas_fonologicas.pdf

Bamberger, R. (1975). La promoción de la lectura. España: Promoción Cultural. S.A. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001343/134347so.pdf

Bell, L. C. y Perfetti, C. A. (1994). Reading skill: Some adult comparisons. *Journal of Educational Psychology*,*86*, 244-255.

Bohórquez Montoya, Luisa Fernanda; Quijano Martínez, María Cristina; Cabal Álvarez, María Alejandra; (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector. *Pensamiento Psicológico*. 169-182. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80131179011

Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. Nature.

Branum-Martin, L., Tao, S., Garnaat, S., Bunta, F., & Francis, D. J. (2012). Meta-analysis of bilingual phonological awareness: Language, age, and psycholinguistic grain size. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 932. Recuperado de http://search.proquest.com/docview/1149958736?accountid=36552

Bravo Valdivieso, Luis. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 165-177. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100010&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052002000100010.

Calderón, G. G., Carrillo, P. M., & Rodríguez, M. M. (2009). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. Chile: Red Límite. Recuperado de http://www.ebrary.com

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas (CPEIP). (s.f.). ¿Qué es la conciencia fonológica y cómo se desarrolla en los niños? Ministerio de Educación: Chile. Recuperado de http://ftp.emineduc.cl/cursoscpeip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/leccion1.pdf

de Eslava, L. M., y Cobos, J. E. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurológica Colombiana*, *24*(S2), S55-S63. Recuperado de http://www.acnweb.org/acta/2008_24_S2_55.pdf

Defior, Sylvia. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. Universidad de Granada. Recuperado de http://rca.usal.es/index.php/0214-3402/article/viewFile/12560/12878

Feld, V. (2014). Las habilidades fonológicas, su organización neurofisiológica y su aplicación en la educación1/ *Pensamiento Psicológico*, *12*(1), 71-82. Recuperado de http://search.proquest.com/docview/1562070924?accountid=36552

Gómez-Velázquez, F.,R., González-Garrido, A.,A., Zarabozo, D., & Amano, M. (2010). LA VELOCIDAD DE DENOMINACIÓN DE LETRAS: El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. Revista Mexicana De Investigación Educativa,15(46), 823-847. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/755009981?accountid=36552

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. Annals of dyslexia, 53(1), 1-14.

Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Phillips, B. M., Purpura, D. J., Wilson, S. B., & McQueen, J. D. (2009). The nature of preschool phonological processing abilities and their relations to vocabulary, general cognitive abilities, and print knowledge. Journal of Educational Psychology, 101(2), 345. Recuperado de http://search.proquest.com/docview/210980050?accountid=36552

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L., & Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2-to 5-year-old children. Journal of Educational Psychology, 90(2), 294.

Lorenzo, J. (2012). Dislexia fonológica. Recuperado de 2015 de https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/731/4.%20Dislexia%20fonológica.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Meneses, A., Garzón, M., Macias, J., Pabón, D., Triana, M., Espinosa, C. (2012). Intervención en conciencia fonológica en el aula para niños de primer ciclo. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología.* 12(2), pp. 65-79. Recuperado de http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen12_numero2/articulo_6.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). Guía de trabajo para docentes de segundo de educación general básica. Recuperado de: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/LENGUA-Y-LITERATURA-2-DOCENTE.pdf

Muñoz, C. (2011). Aprendizaje de La Lectura y Conciencia Fonológica: Un Enfoque Psicolingüístico del Proceso de Alfabetización Inicial. *Psykhe*, *11*(1). Recuperado de http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/463

Nation, K. (2005). Children's Reading Comprehension Difficulties.

Pearson, R. (2005). Batería de evaluación de la conciencia fonológica y material de entrenamiento. JEL Aprendizaje.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Nueva York: Oxford University Press. Perfetti, C. A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. Journal of Educational psychology,67(4), 461.

Santiuste, B. V., & López, E. C. (2009). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. Colombia: D - Pontificia Universidad Javeriana. Retrieved from http://www.ebrary.com

Scribd,. (2015). Formas o niveles de la Conciencia Fonológica. Recuperado de fromhttp://es.scribd.com/doc/71200335/Formas-o-niveles-de-la-Conciencia-Fonologica#scribd

Signorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y vida*, *19*(3), 15-22. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n3/19_03_Signorini.pdf

Seymour, P. H., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. British Journal of psychology, 94(2), 143-174.

Torre, A. (2010). La enseñanza de la lectura del español a niños sordos. Recuperado de http://www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/especial/files/2011/09/LA-ENSEÑANZA-DE-LA-LECTURA-DEL-ESPAÑOL-A-NIÑOS-SORDOS3.pdf

Vargas, A., & Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicologico*, *3*(9), 163-171. Recuperado de http://search.proquest.com/docview/214142175?accountid=36552

Vega Cuetos, F. (2012). Psicología de la Lectura (8a ed.). Madrid, España: Wolters Kluwer.

Villalonga, M., Padilla, C., Burin, D. (2014). Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 31(2) 259-274. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18032537005

ANEXOS

ANEXO 1

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Escuela de Educación Básica y Especial

GUÍA PARA EL DOCENTE SOBRE ESTRAGEGIAS PARA TRABAJAR LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN EL AULA

Autor: Estefanía Calle

Director: Mgst. Elisa Piedra

Cuenca, Ecuador

¿QUÉ ES LEER?

Leer es sumergirse en el pasado, respirar el presente e intuir el futuro.

Leer equivale a un tour de primera clase, con un itinerario incierto pero con la diversión segura.

Leer es entablar diálogo con multiplicidad de héroes, villanos y "normales"; todos con su gracia y singularidad, sus lemas y enseñanzas.

Leer es descubrir que no eras el único que piensas "así", o que lo que pensabas no era tan cierto…porque hay otro, calado en las páginas que te contradice o comparte tus ideas.

Leer es un ejercicio de mente, cuerpo y alma. La mente procesa, conecta, almacena, reflexiona, analiza, critica, ratifica. El cuerpo se exalta, se conmociona, se adormece, quiere huir y quedarse, quiere enfrentarse y alejarse...el cuerpo vive y revive cada palabra. El alma, el alma se lleva la mejor parte, porque sueña, anhela, llora, entraña, aflora sentimientos…se humaniza.

La lectura, en fin, es un regalo, un derecho y un deber de todos, porque otorga sabiduría y libertad.

DICHOSO EL QUE HA ADQUIRIDO ESTA DESTREZA Y HACE DE ÉSTA UN HÁBITO

Estefanía Calle.

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN..... 1
2. MARCO CONCEPTUAL..... 2
2.1. ¿Qué es la conciencia fonológica?..... 3
2.2. ¿Por qué es importante la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura?..... 3
2.3. Conciencia fonológica y dificultades lectoras..... 4
2.4. Componentes de la conciencia fonológica..... 5
3. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES..... 6
3.1. Recomendaciones generales..... 7
3.2. Recomendaciones específicas..... 8
3.2. Conciencia silábica: estrategias y actividades..... 9
3.3. Conciencia intrasilábica: estrategias y actividades..... 13
3.4. Conciencia fonémica: estrategias y actividades..... 18
4. MENSAJE FINAL..... 22
5. BIBLIOGRAFÍA..... 24
6. ANEXOS..... 25

1. INTRODUCCIÓN

Muchos niños no leen libros porque son incapaces de leer bien. Y es que a nadie le agrada hacer algo que le resulta muy difícil.

Mas, hoy en día, el niño, el joven, el adulto, que se dicen alfabetizados, no pueden darse el lujo de tener a la lectura como un simple requisito para pasar la escuela.

Necesitan una destreza y un hábito lectores, que les permitan estar permanentemente informados en "the learning society", la sociedad del continuo aprendizaje.

De ahí que, la labor docente debe buscar devolver a la lectura el lugar que se merece: una herramienta que moldea la personalidad, fortalece la capacidad crítica y enseña a elegir con tino entre la inmensa masa de estímulos que ofrecen los mass media (Bamberger, 1975).

Para alcanzar este objetivo es fundamental reforzar los cimientos, es decir, aquellas capacidades básicas, como la conciencia fonológica, aspecto clave para la adquisición de las reglas de correspondencia grafema-fonema y por ende, para una lectura fluida y comprensiva.

1

MARCO CONCEPTUAL

2

2.1. ¿QUÉ ES LA CONCIENCIA FONOLÓGICA?

La conciencia fonológica es la capacidad metalingüística para analizar y segmentar los componentes del habla y realizar operaciones complejas sobres ellos.

2.2. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA?

La conciencia fonológica es un requisito fundamental para la adquisición del principio alfabético (correspondencia grafema-fonema) (Cuetos 2012).

Una vez que el niño se vuelve consciente de las unidades mínimas que ya emplea en la oralidad (sonidos o fonemas) podrá establecer la correspondencia con las unidades mínimas de lo escrito (letras). En otras palabras, cuando el niño manipula y experimenta las distintas posibilidades de combinación y segmentación de las unidades del habla, se facilita el proceso de escritura.

Conciencia fonológica y lectura actúan de manera bidireccional, ya que si el niño posee algún grado de conciencia fonológica, el aprendizaje de la lectura se verá facilitado, y a su vez, la lectura sistemática aumentará la destreza en dicha habilidad.

3

2.3. CONCIENCIA FONOLÓGICA Y DIFICULTADES LECTORAS:

Un déficit en las funciones lingüísticas de orden inferior, como es el procesamiento fonológico, condición indispensable para la decodificación, bloquea el acceso a los procesos de orden superior, y por lo tanto, a la obtención del significado del texto (Defior, 2014).

El déficit fonológico es principalmente evidente en los disléxicos fonológicos que tienen dificultad para establecer correspondencias entre grafemas y fonemas, lo que desencadena una imagen acústica defectuosa del vocablo y en consecuencia obstaculiza el desarrollo de la vía léxica.

Numerosos estudios han demostrado que la conciencia fonológica además de ser un predictor del éxito lector, diferencia a los buenos de los malos lectores.

4

2.4. COMPONENTES DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA:

La capacidad de reflexión sobre el lenguaje se desarrolla progresivamente durante los primeros años de vida, desde la toma de conciencia de las unidades más grandes y concretas del habla, hasta las más pequeñas y abstractas. Defior (2014), describe los componentes de la conciencia fonológica así:

- **Conciencia de la rima léxica:** Habilidad para identificar y manipular la rima de las palabras.
- **Conciencia silábica:** habilidad para manipular la unidad considerada de más fácil reconocimiento para el niño: la sílaba.
- **Conciencia intrasilábica:** habilidad para manipular los componentes de onset y rima de las sílabas. El onset, también llamado ataque, es la consonante o grupo consonántico inicial y la rima es el segmento formado por la vocal y consonante/s finales.
- **Conciencia fonémica:** habilidad para manipular las unidades estructurales mínimas en el sistema de sonidos del lenguaje: los fonemas.

5

CONCIENCIA FONOLÓGICA: ESTRATEGIAS Y ACTIVIDAES

6

3.1. RECOMENDACIONES GENERALES PARA TRABAJAR:

A la hora de trabajar con los niños considere algunos consejos sencillos:

- Que el ambiente de trabajo sea motivante y que la relación profesor-alumno se base en actitudes de respeto, afecto, confianza, paciencia, comunicación y apertura.
- Que el estudiante sienta que lo que sabe, vive y conoce es valorado; que sus necesidades e intereses son tomados en cuenta.
- Que el nivel de complejidad de las tareas esté en función de las capacidades y posibilidades del niño, sin sobre-exigencia, pero tampoco desvalorando su potencial; con una lógica de dificultad ascendente, procurando el éxito inicial.
- Que el aprendizaje de las destrezas del lenguaje sean actos significativos; es decir, enseñarlas, aprenderlas y practicarlas en situaciones reales y con una intencionalidad comunicativa específica; no como una simple actividad mecánica, repetitiva y memorística.
- Que el repaso, la repetición, el refuerzo y la retroalimentación sean mecanismos para consolidar el aprendizaje.

7

3.2. RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS:

Para la planificación y ejecución de un programa de conciencia fonológica, se deben considerar:

- **Tipo de unidad fonológica:** empezar por las unidades más concretas y de más fácil reconocimiento: palabras, rimas y sílabas hasta llegar a los fonemas.
- **Complejidad de la tarea:** avanzar desde tareas como reconocer qué palabra es más larga, hasta tareas de: segmentación, inversión, sustitución, adición, omisión de sílabas y fonemas.
- **Duración:** el entrenamiento en conciencia fonológica debe empezar en los niveles iniciales con niños prelectores y continuar a lo largo de toda la básica, proponiendo cada vez tareas con mayor demanda cognitiva.
- **Transversalidad:** el entrenamiento en conciencia fonológica no se debe reducir a un área específica, sino que se puede aprovechar cualquier tema, para estimularla. Ej: si se están abordando las provincias del Ecuador, para facilitar la memorización de los nombres de las provincias y su ortografía, se puede pedir a los estudiantes que ordenen las provincias alfabéticamente según su sonido inicial.

8

3.3. CONCIENCIA SILÁBICA: ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES

ORDEN: sílabas directas-sílabas indirectas-sílabas trabadas

palabras monosílabas-bisílabas-polisílabas

SECUENCIA: segmentar-invertir el orden-añadir-eliminar

3.3.1. Segmentar palabras en sílabas:

- Dar un brinco, una palmada, un silbido, hacer un movimiento con el cuerpo, etc., por cada sílaba de las palabras presentadas.
- Asignar por cada sílaba una ficha; para ello confeccionar **separadores de sílabas*** (tiras de cartulina divididas en segmentos y utilizar semillas, tapas, bolitas de cualquier textura, etc., para ubicarlas en el separador.
- Asociar una actividad física diferente, según el número de sílabas de la palabra indicada: Ej: El docente dice: pez, el estudiante da un brinco; dice peso, el estudiante da un brinco y se pone en cuclillas; dice pescado, el estudiante da un brinco, se pone de cuclillas y hace un salto de sapito.

9

3.3.2. Invertir el orden de las sílabas en palabras:

- Elaborar una lista de palabras bisílabas; pronunciar cada palabra y solicitar al niño que invierta el orden de sus sílabas. Ej: El maestro dice: toro, lima, mago, casa, etc., el estudiante emite la palabra con las sílabas invertidas: roto, mali, goma, saca. Según la edad del niño, se puede fomentar la reflexión semántica sobre dicha palabra, interrogando si alguna vez la ha escuchado, qué significa y, por último, animarle a construir una oración con ella.
- Para trabajar la misma actividad con palabras polisílabas es necesario confeccionar un juego de tarjetas de sílabas, con el fin de que el estudiante experimente armando palabras e intercambiando sus sílabas. Ej: pelota-petalo-lopeta-talope

10

3.3.3. Añadir sílabas:

- Indicar una imagen y pronunciar su sílaba inicial. El estudiante se apoya en el dibujo y completa la/las sílabas faltantes.
- Pronunciar una palabra bisílabas con sentido, ej: mano, cola, pasa y entregar al niño tarjetas de sílabas para que vaya probando diferentes combinaciones hasta formar palabras con significado; ej: mano-jo/lo, cola-da, pasa-do/je, etc.
- Formar palabras bisílabas con las tarjetas de sílabas y pedir al niño que pruebe ubicando una sílaba más en la mitad, hasta encontrar alguna palabra con sentido. Ej: peso-pe**co**so, moda-mo**ra**da, rema-re**ta**ma, pata-pa**le**ta, etc.
- Adivinanzas: El docente dice una adivinanza, acompañada de una pista (sílaba inicial). (Pearson, 2005).

  Ej: Redondita, plateada o dorada, que compra y que vende y empieza con mo.

  R= moneda

11

3.3.4. Eliminar sílabas:

- Indicar un dibujo y pronunciar su nombre, luego eliminar su última sílaba y pronunciar una nueva palabra que empiece con esa sílaba. Ej: sapo, el estudiante elimina po y piensa en una palabra que empiece con sa, como sala.
- Pronunciar una palabra, eliminar su sílaba central y decir la nueva palabra. Ej: anotar, se elimina no, queda atar; carpeta, queda carta, etc. Se puede realizar la misma actividad, pero esta vez eliminando la sílaba inicial. Ej: lámina, se elimina la, queda mina; camisa, se elimina ca, queda misa, etc.
- Encadenar palabras, a partir de su última sílaba. Según la edad del niño se puede trabajar de manera oral o con el apoyo de imágenes, incrementando el nivel de complejidad. Ej: pa**to**, to**ro**, ro**to**, to**ma**, ma**no**, nom**bre**, brecha, cha**vo**, borre**go**, golosi**na**, naran**ja**, etc.

12

3.4. CONCIENCIA INTRASILÁBICA: ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES

ORDEN: sílabas directas-sílabas indirectas-sílabas trabadas

palabras monosílabas-bisílabas-polisílabas

SECUENCIA: rimas, sonido inicial, ataque, sonido final.

3.4.1. Rimas:

- Trabajar con canciones, poemas cortos, videos.
- **Tarjetas de rimas*:** el docente muestra una tarjeta con un dibujo y pronuncia su nombre, el estudiante busca otra que rime.
- Hojas de trabajo: aparear dibujos que riman.
- Si el niño ya sabe escribir, se le puede presentar rimas cortas para que las complete, caso contrario se le puede leer la rima y darle una serie de dibujos para que busque el que rima. Ej: "El reloj marca la una y la luna duerme en su __cuna__".
- Presentar varias imágenes, para que el niño pronuncie el nombre de cada una y detecte la que no rima.

13

3.4.2. Sonido inicial

- Indicar imágenes, pedir al niño que pronuncie el nombre de cada una y luego emita únicamente su fonema inicial (exagerando los gestos fonoarticulatorios).

  Los niños prelectores pueden indicar: cama-karate/ jabón-genio/ bala-vaca/ hilo-iglesia/ zambo-saco, etc., como palabras que tienen el mismo fonema inicial, lo cual, a nivel oral estaría correcto; posteriormente cuando domine el principio alfabético (correspondencia grafema-fonema), y se trabaje memoria visual y reglas ortográficas, el niño alcanzará la etapa de la escritura denominada ORTOGRÁFICA, en la cual se respeta el código de escritura y sus excepciones.

- Aislar el fonema inicial de palabras y producir nuevas palabras.
- Aparear dibujos con el mismo sonido inicial.
- Juicio comparativo: presentar varias imágenes para que el niño pronuncie el nombre de cada una y detecte la que no tiene el mismo fonema inicial.

14

3.4.3. Ataque:

- Juego: ¿cuál es y dónde va?

  El objetivo de este juego es que el niño identifique, discrimine y memorice los grupos consonánticos existentes en el español, así como incremente su léxico ortográfico.

Oclusivos			Fricativos
Bilabiales	Linguodentales	Linguovelares	Labiodentales
bl-br/pr-pl	**tl-tr/dr**	cl-cr/gl-gr	fl-fr

  - Materiales: **fichas de diferentes colores con los grupos consonánticos escritos***, hoja dividida en tantas columnas como grupos consonánticos existen, semillas, separadores de sílabas,
  - Mecanismo del juego: el docente dice una palabra que contenga alguno de los grupos consonánticos, como parabrisas, el estudiante asigna una semilla por cada sílaba, luego, tras la pregunta **cuál es y dónde va,** identifica, ubica y remplaza la semilla por la ficha del grupo consonántico que corresponda.

15

3.4.4. Ataque:

- Segunda parte del Juego: ¿cuál es y dónde va?
  - Una vez que el niño ha representado la palabra con material concreto en el separador de sílabas, la segunda parte del juego consiste en escribir la palabra en la columna correspondiente de la hoja de trabajo.

- Elaborar **tarjetas de pares mínimos*** con imágenes cuyos nombres contengan alguno de los grupos consonánticos. Ej: grito-pito, clave-llave, grasa-pasa, tabla-habla,

  El estudiante pronuncia y memoriza las palabras y su significado; formula y completa oraciones o textos con el nuevo vocabulario.

16

3.4.5. Sonido final:

- Indicar imágenes, pronunciar el nombre de cada una y luego emitir únicamente su fonema final (exagerando los gestos fonoarticulatorios).
- Aislar el fonema final de palabras y producir nuevas palabras.
- Aparear dibujos con el mismo sonido final.
- Juicio comparativo: Presentar varias imágenes, para que el niño pronuncie el nombre de cada una y detecte la que no tiene el mismo fonema final.
- Trabajar noción de cantidad: sin son varios objetos añadimos es/s, al final de la palabra.

17

3.5. CONCIENCIA FONÉMICA: ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES

- **ORDEN:** sílabas directas-sílabas indirectas-sílabas trabadas
  palabras monosílabas-bisílabas-polisílabas
- **SECUENCIA:** contar, invertir, añadir, eliminar fonemas.

3.5.1. Contar fonemas:

- Conteo guiado-conteo autónomo: docente y niño observan una imagen y pronuncian su nombre, luego segmentan la palabra en sonidos, emitiendo cada sonido con exagerado gesto fonoarticulatorio; asociar una ficha por cada fonema. (En el caso de palabras polisílabas, presentar las palabras en tarjetas, para facilitar la tarea).
- Aparear dibujos cuyos nombres tengan la misma cantidad de fonemas.
- Asociar número de fonemas con número de segmentos: presentar 2-3 dibujos y una tira dividida en un determinado número de segmentos. El niño pronuncia el nombre de cada dibujo alargando sus fonemas hasta detectar el dibujo cuyo nombre quepa en la tira de segmentos y lo pone por escrito.

18

3.5.2. Invertir fonemas:

- Inversión de sílabas y palabras monosílabas: el-le/ la-al/los-sol/las-sal/cal-lac, etc. Incrementar poco a poco la velocidad de la actividad.
- Juego de las palabras locas:
  - Materiales: una **caja larga con varias ranuras***, tres abecedarios (**paletas con letras***, a manera de pequeños carteles), una hoja.
  - Mecanismo del juego: el niño escucha una palabra y la forma con las paletas de letras y las introduce en la caja; intercambia las letras que le indique el docente y lee la nueva palabra. Si descubre una palabra con sentido, la pone por escrito.

19

3.5.3. Añadir fonemas:

- Juego del ahorcado, trabajar inicialmente con palabras cortas y conocidas.
- Utilizar el material del juego de las palabras locas para realizar las siguientes actividades:
  - El docente ubica una sílaba inicial y el niño la completa con más letras hasta formar una palabra con sentido.
  - El docente ubica una sílaba final y el niño coloca más letras hasta formar una palabra con sentido.
  - El docente le dice al niño una palabra con alguna letra faltante, para que el niño la complete. Ej: bazo, falta la r; gobo, falta la l, gatis, falta la r, etc.
  - El docente dice: la definición de una palabra, una oración incompleta o una adivinanza y el niño dice la palabra y la forma con las paletas de letras.

20

3.5.4. Eliminar fonemas:

- Juego: ¿Qué queda?
  - Materiales: letras móviles y una base plana con una secuencia de números en adhesivo.
  - Mecanismo del juego: el docente pronuncia una palabra, el niño la construye con las **letras móviles***, ubicando una letra debajo de cada número. El niño elimina una letra de la palabra, según el número que diga el docente y responde a la pregunta: ¿Qué queda? Se continúa el juego hasta dejar una sola letra, luego se introducen nuevas palaras.
- Formar nuevas palabras a partir de una sola palabra: el docente pronuncia una palabra, el niño la forma con letras móviles, luego combina las letras y genera nuevas palabras y las pone por escrito. Ej: de la palabra colchoneta se pueden generar palabras como: choclo, colcha, chola, hola, techo, tacho, etc.

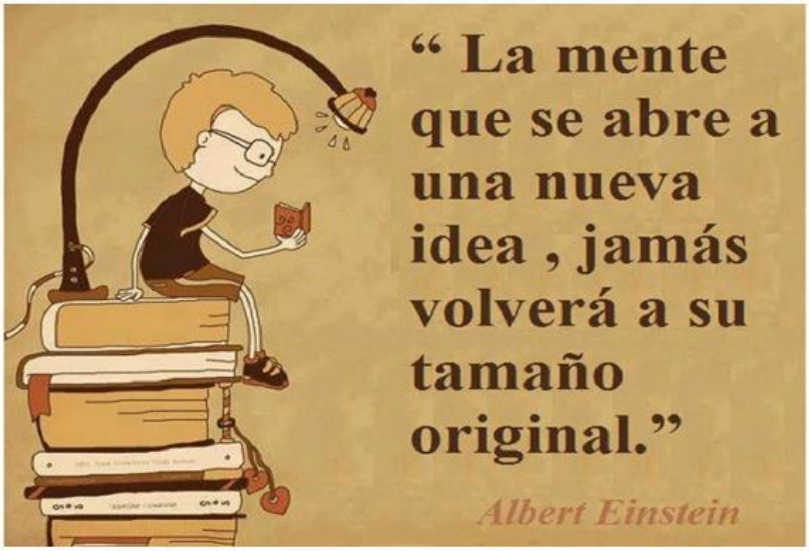
21

4. MENSAJE FINAL

Tres son las características que debe tener un docente: vocación, pasión, imaginación. Siendo esta última de gran trascendencia porque es la que le permitirá superar las barreras de lo posible y lograr lo imposible…como alcanzar que un niño al que todos tildan de "incapaz, retardado, caso perdido", salga adelante y más tarde o mañana, sea una persona de bien y aporte con su talento y trabajo a la transformación de la sociedad.

En suma, este manual es solo una guía básica de todo lo que usted, con su capacidad creativa podría llegar a hacer para ayudar a sus alumnos a pasar de la fase de "aprender a leer", en la que están implícitos los proceso de reconocimiento, a la fase de "leer para aprender" en la que, la lectura fluida, le permitirán al educando, de manera autónoma, comprender, profundizar, reconstruir y ampliar sus conocimientos, además de refinar su carácter y conducta.

22



23

4. BILIOGRAFÍA

Bamberger, R. (1975). La promoción de la lectura. España: Promoción Cultural. S.A. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001343/134347so.pdf

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas. (s.f.). ¿Qué es la conciencia fonológica y cómo se desarrolla en los niños? Ministerio de Educación: Chile. Recuperado de http://ftp.emineduc.cl/cursoscpeip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/leccion1.pdf

Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula, 20*, 25-44. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/12560/12878

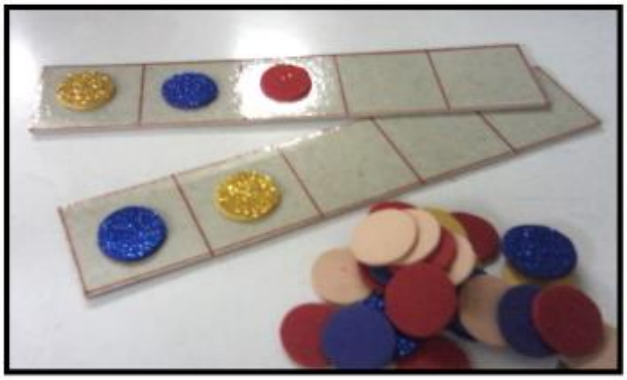
Pearson, R. (2005). Batería de evaluación de la conciencia fonológica y material de entrenamiento. JEL Aprendizaje.

Vega Cuetos, F. (2012). Psicología de la Lectura (8a ed.). Madrid, España: Wolters Kluwer.

24

6. ANEXOS:

Separador de sílabas:



25

6. ANEXOS:

Tarjetas de rimas:

26

6. ANEXOS:

Fichas de colores con grupos consonánticos escritos:

27

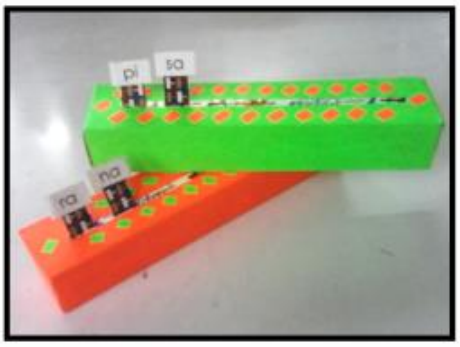
6. ANEXOS:

Tarjetas de pares mínimos con grupos consonánticos:

28

6. ANEXOS:

Caja con ranuras y paletas de letras:



29

6. ANEXOS:

Letras móviles:

30

ANEXO 2

FICHA DE REMISIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

NOMBRES Y APELLIDOS: _____
FECHA DE NACIMIENTO: _____ EDAD:_____GRADO:_____
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN Y LOCALIDAD:_____
_____
TELÉFONO:_____ CORREO ELECTRONICO:_____
NOMBRE DEL DOCENTE:_____
TELÉFONO: _____ CORREO ELECTRONICO:_____
FECHA DE ELABORACIÓN DE ESTA FICHA:_____
¿ASISTE A AULA DE APOYO?_____ DESDE QUE FECHA_____HASTA_____

Esta ficha tiene como objetivo determinar cuáles son las fortalezas, debilidades y dificultades que presenta el estudiante, y que influyen en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Señale los aspectos que observa en él / la estudiante:

ÁREA FÍSICA	SI	NO
1.- SALUD		
Se enferma constantemente.		
Se enferma rara vez.		
2.-VISUAL		
Se acerca mucho al cuaderno.		
Se aleja del cuaderno.		
Se refriega los ojos.		
Usa lentes.		
Discapacidad Visual.		
3.- AUDITIVA		
Reacciona ante sonidos emitidos.		
Discrimina sonidos sin ver de dónde provienen.		
Pide que le repitan las órdenes.		
Pone la mano en la oreja para escuchar.		
Usa auxiliares auditivos.		
Discapacidad Auditiva.		

ÁREA PERCEPTIVA MOTRIZ **1.-MOTRICIDAD GRUESA** Dificultad al caminar. Se cae frecuentemente. Camina con apoyo. **2.- MOTRICIDAD FINA** Toma el lápiz correctamente. Dificultad para recortar. Dificultad para pintar. Dificultad de grafía. **3.- LATERALIDAD** Utiliza la mano izquierda. Utiliza la mano derecha. Utiliza ambos manos. No definida. **ÁREA COGNITIVA** **1.- ATENCIÓN** Se distrae con facilidad. Atiende período corto. Atiende período largo. **2.- COMPRENSION** Entiende órdenes simples. Entiende órdenes complejas. Entiende narraciones e informaciones. **3.-MEMORIA** Aprende pero se olvida. Pregunta varias veces la misma instrucción. Recuerda detalles de una narración escuchada. Recuerda detalles de un dibujo u objeto anteriormente mostrado.		
ÁREA DE LENGUAJE Su lenguaje es fluido. Tartamudea Presenta dificultades articulatorias (pronunciación). Vocabulario escaso. Presenta lenguaje infantil. Se comunica.		
ÁREA ACADÉMICA **1.- ESCRITURA** Omite letras ____ sílabas____ palabras____ Adiciona letras____ sílabas____ palabras____ Altera el orden de las letras. Une defectuosamente las palabras. Separa erróneamente las palabras. Confunde letras de sonido semejante. Enumere_____ Escritura ilegible. Lento para escribir. Dificultad en la estructura de la frase. Dificultad para estructurar una historia corta en orden lógico.		

Buena a posición al escribir. **2.- LECTURA** Deletrea_____ Silabea____ Lectura fluida_____ Lee con ritmo y entonación____ Salta renglones____ Lee sin tomar en cuenta los signos de puntuación____ Omite letras_____ sílabas_____ palabras____ Dificultad en comprender un texto. **3.- CÁLCULO** Dificultad en: escritura de números____ lectura de números____ Escribe cantidades. Hasta cuál_____ Confunde números. Cuáles_____ Invierte números. Enumere_____ Traspone cantidades. Confunde signos. Mal encolumnamiento de cantidades. Realiza sumas y restas con agrupación. Realiza sumas y restas con reagrupación. Memoriza tablas de multiplicar. Falla en la multiplicación. Falla en la división. Resuelve operaciones de cálculo mental. Resuelve problemas de razonamiento. Con que operación: Especifique_____		
ESTILOS DE APRENDIZAJE Su aprendizaje es: Visual_____Auditivo_____Kinestésico_____ Aprende en forma: Activa_____Pasiva_____Individual_____En grupo____ Ritmo: Normal_____Lento_____Rápido____		
ACTITUD PARA EL APRENDIZAJE Participa en clase. Muestra interés para realizar las tareas. Se resiste a realizar la tarea.		
AUTONOMÍA Come solo. Usa el baño solo.		
ÁREA EMOCIONAL Buenas relaciones con los compañeros. Es solidario. Trabaja en grupo. Participa de los juegos. Tiene cualidades de líder. Inseguro/a____ Impulsivo/a____ Agresivo/a____ Dependiente____. Se mueve constantemente. Molesta a los compañeros. Es rechazado por los compañeros. Se aísla. Es desordenado.		

Toma cosas ajenas. Falta a clases.		

OBSERVACIONES Y COMENTARIOS: (REGISTRE INQUIETUDES QUE NO CONSTEN EN ESTA FICHA)

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____ _____

DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN **DOCENTE RESPONSABLE**

GRACIAS POR SU GENTIL COLABORACION.

Tomado de: UNIDAD DE APOYO A LA INCLUSIÓN DISTRITO 1 D0301 AZOGUES-BIBLIAN-DÉLEG-EDUCACIÓN

ANEXO 3:

LISTA DE REFUERZOS

Estudiante:_____

¿Cómo te gusta que te llamen?_____

Refuerzos primarios:

- Comida (snacks, golosinas):_____
  _____

Refuerzos secundarios:

Sociales:

- Reconocimiento verbal: alabanzas___
- Contacto ocular___
- Contacto físico: dar la mano, palmadas, etc. ___

Materiales:

- Stickers: qué figuras, dibujos_____

Refuerzos internos:

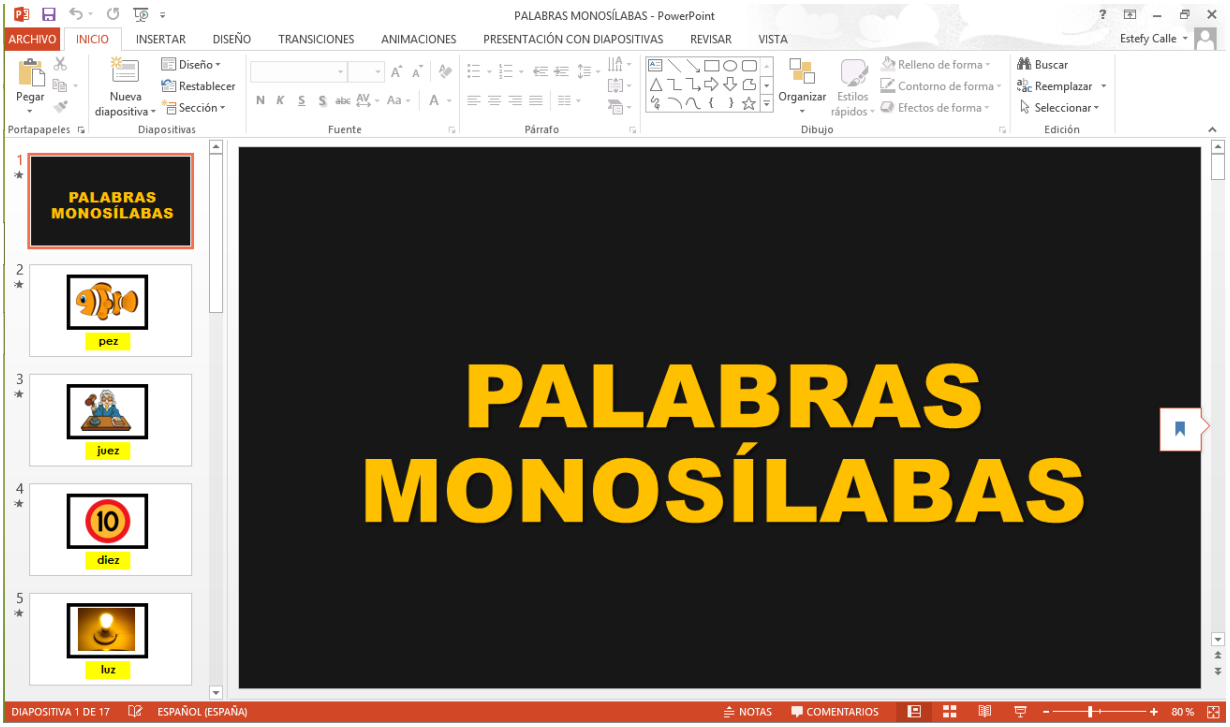
- Sentimiento de orgullo___
- Sentimiento del deber cumplido___
- Ser más rápido o mejor que alguien___
- Parecerse a alguien___
- Tener una mejor imagen/consideración ante el profesor, los compañeros___
- Otros:_____

ANEXO 4:

Material: Programa de Invervención

Sesiones: 1-2-3

PRESENTACIÓN: PALABRAS MONOSÍLABAS



Sesiones: 1-8

LISTADO DE PALABRAS MONOSÍLABAS

diez	tez	bar	can
juez	pies	mar	flan
pez	voz	sal	pan
vez	coz	mal	clan
nuez	tos	chal	ley
tres	dos	cal	rey
res	red	flor	cuy
mes	sed	por	muy
gel	cruel	chip	cruz
miel	fiel	clip	luz
col	sol	gris	pus
rol	bol	frez	bus
paz	más	ron	son

SESIÓN: 4

Nombre: _____ **Fecha:** _____

1. Identifica la sílaba resultante de eliminar el fonema final de palabras monosílabas:

	a	e	i	o	u
b					
c					
d					
g					
l					
m					
p					
r					
s					

SESIÓN: 5

Nombre: _____ Fecha: _____

1. Identifica la sílaba resultante de eliminar el fonema inicial de palabras monosílabas:

d	l	n	r	s	y	
						a
						e
						i
						o
						u

SESIÓN: 6

Nombre: _____ Fecha: _____

1. Escribe la sílaba compuesta resultante de eliminar el sonido final de las palabras presentadas en tarjetas:
2. Encierra el dibujo que empiece con esa sílaba y escribe el nombre del mismo:

SÍLABA	PALABRAS

SESIÓN 7:

Nombre: _____ Fecha: _____

1. Clasifica las palabras monosílabas según su terminación:

es		ez	
us		uz	
os		oz	
is		iz	
as		az	
ol		or	
ed		el	
an		al	
uy		ey	
ip		en	

SESIÓN 8:

Nombre: _____ Fecha: _____

1. Une cada palabra monosílaba con su inversa:
2. Colorea las palabras de la derecha que tengan significado:

las	sol
col	nap
le	rap
al	sod
pan	sal
dos	
ser	
los	
cuy	
par	
ver	

Nombre: _____ Fecha: _____

1. Une los dibujos que rimen:

Nombre: _____ Fecha: _____

1. Elimina el sonido final de las siguientes palabras y completa el nombre del os dibujos:

gol col vez paz

__loma __la __cinero __rro

2. Observa los dibujos y escribe su nombre junto a la definición correspondiente:

Medio de transporte _____

Una súper idea en mi cabeza_____

Un color _____

Un número _____

Un sabroso postre _____

Un grupo de personas _____

El signo de la suma _____

Sirve para sujetar hojas _____

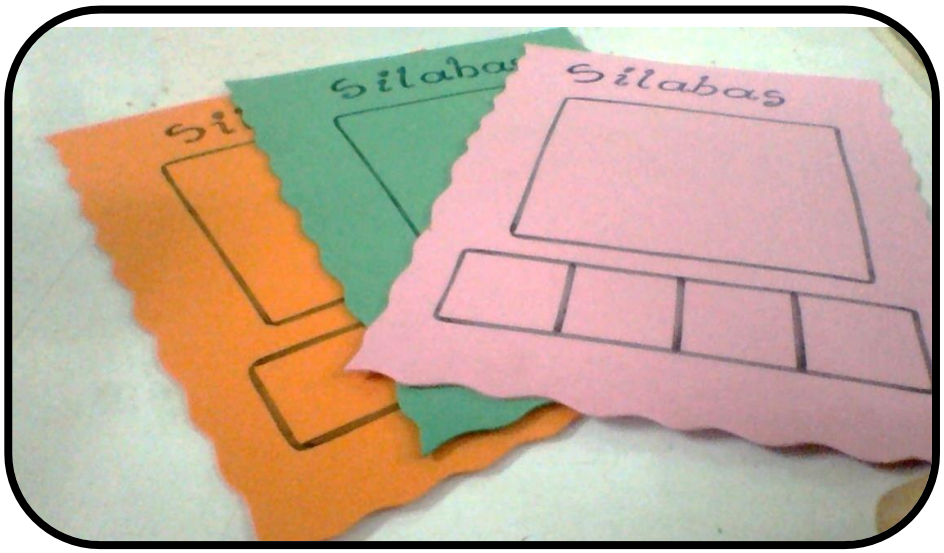
Un ser vivo _____

3. Tacha las palabras que estén mal escritas y vuélvelas a escribir:

res	var	jues	diez	mull	lus

SESIÓN 9:

TABLERO SEPARADOR DE SÍLABAS Y FICHAS DE COLORES:



SESIÓN 10:

LISTADO DE PALABRAS BISÍLABAS REVERSIBLES CON SIGNIFICADO

PALABRA	INVERSIÓN
goma	mago
lata	tala
casa	saca
saco	cosa
vaca	cava
lobo	bolo
valle	lleva
llama	malla
toro	roto
loma	malo
sopa	paso
tapa	pata
rollo	lloro
pasta	tapas
boca	cabo
roca	caro
canto	tocan
ropa	paro
tela	late
copa	Paco
cena	nace
Loja	jalo
para	rapa
cacho	choca
sola	lazo
como	moco
llora	rayo

SESIÓN 11:

LISTADO DE PALABRAS BISÍLABAS AUMENTADAS

PALABRA		NUEVA PALABRA
pala	bra	palabra
pala	cio	palacio
pasa	je	pasaje
pelo	ta	pelota
casa	ca	casaca
sala	do	salado
lista	do	listado
boca	do	bocado
rosa	do	rosado
mora	do	morado
cola	da	colada
pesa	do	pesado
pino	cho	pinocho
bote	lla	botella
barro	te	barrote
libre	ta	libreta
come	ta	cometa
forma	ción	formación
doce	na	docena
corre	a	correa
palo	ma	paloma
seña	les	señales
mano	jo	manojo
lengua	je	lenguaje
pare	ja	pareja
coma	dre	comadre
punta	pie	puntapié
masa	cre	masacre
costa	les	costales
mani	chol	manicho
tala	dro	taladro
vara	to	barato

SESIÓN 12:

LISTADO DE PARES MÍNIMOS: PALABRAS BISÍLABAS

sable	cable	preso	yeso
tabla	habla	prisión	mansión
blanco	sanco	prueba	cueva
niebla	tiembla	plancha	mancha
fiebre	liebre	playa	raya
brocha	concha	tractor	doctor
nombre	hombre	truco	suco
brazo	trazo	trigo	higo
ladrón	dragón	postre	sastre
padre	madre	trepar	ladrar
frío	río	planta	canta
fresa	mesa	broma	loma
clase	frase	clavo	pavo
clara	cara	grito	pito
globo	lobo	granja	zanja
beso	queso	cloro	loro
timbre	mimbre	clima	lima
blusa	tusa	brisa	misa
trompo	rompo	copla	sopla
grasa	masa		

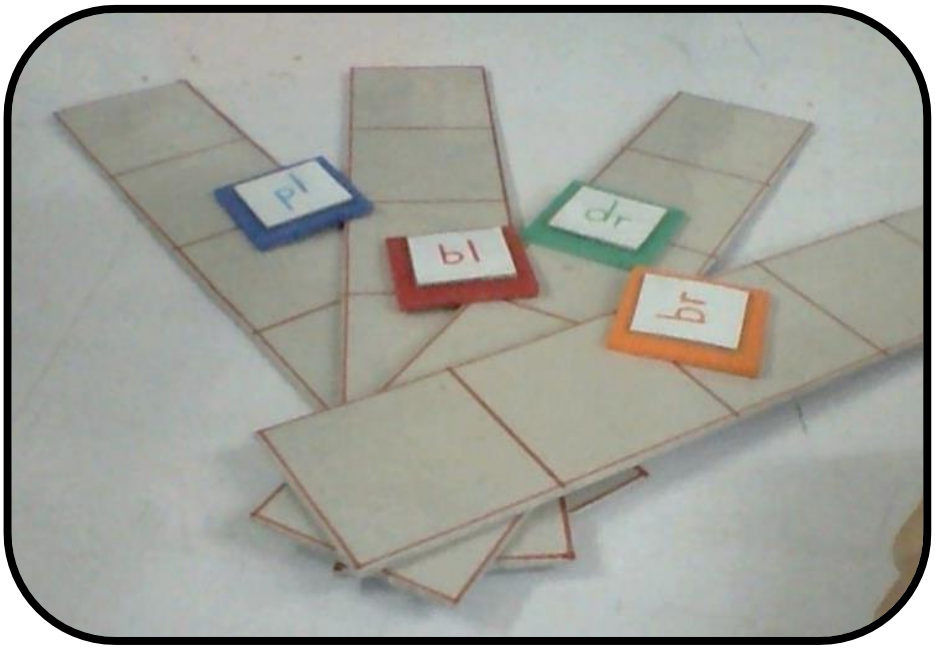
SESIÓN 12:

LECTURA: LA SEÑORA Y EL LADRÓN

Una señora que no tenía usaba una con dibujos de . Un día salió a pasear con su , su y su . De pronto, un quiso robarle su canasta de , pero la señora pegó un y sacó su dorado. El ladrón muy asustado se puso a y de tanto miedo le dio y ya no podía ni . Después de esta lección el ladrón la maña dejó y en un buen se convirtió. Y la señora sin nombre muy contenta a su casa regresó.

SESIÓN 13-14-15:

SEPARADOR DE SÍLABAS Y FICHAS DE SÍLABAS COMPUESTAS



SESIÓN 13:

Nombre: _____ Fecha: _____

1. Descubre y encierra en las figuras correspondientes las sílabas indicadas:

bol **blo**

blo	bol	dol	dlo	blo	plo	bol	dod
olb	blo	bio	dol	bol	blo	dol	lob
dol	plo	dlo	clo	dlo	clo	blo	bol
dlo	blo	plo	bol	blo	plo	dlo	bol
olb	dlo	bol	dol	bol	bla	dol	lol
dlo	blo	dol	lob	bla	bol	dol	dlo

pol **plo**

blo	pol	dol	dlo	glo	plo	pol	dod
olb	plo	bio	pol	bol	plo	dol	lob
qol	plo	dlo	plo	dlo	plo	qlo	bol
jlo	blo	plo	pol	blo	plo	dlo	pol
plo	blo	pol	bol	plol	pol	qol	plo
pio	plo	pol	dol	pol	qol	lop	plo

SESIÓN 14:

Nombre: _____ Fecha: _____

1. **Descubre y encierra en las figuras correspondientes las sílabas indicadas:**

bor **bro**

bro	bor	dor	dro	bro	pro	bor	dra
orb	bro	bio	dor	bor	bro	dor	rob
dor	pro	dro	bon	dro	lor	bro	bor
dro	bro	pro	bor	bro	pro	dro	bor
orb	dro	bor	dor	bor	bra	dor	lob
rbo	bro	dor	rob	bra	bor	dor	dro

por **pro**

bro	por	dor	qro	plo	pro	por	dor
orb	pro	bro	por	bor	pro	dor	loq
qor	pro	dro	pro	dro	pro	qro	bor
jro	qlo	pro	por	bro	pro	dro	por
pro	bro	por	bor	prol	por	qor	pro
pio	pro	qro	dor	por	qor	rop	pro

SESIÓN 15:

Nombre: _____ Fecha: _____

1. **Completa la regla ortográfica:**

Antes de la b y la p siempre se escribe la ____

2. **Aplica la regla ortográfica:**

co__pañero	ha__bre	ho__bro
ca__tar	pa__dereta	ta__bor
bo__bero	a__bulancia	die__te
ba__dera	vie__to	ca__pana
ro__per	mu__do	me__tira

3. **Escribe el nombre de los siguientes dibujos:**

4. **Completa las oraciones con la palabra correcta:**

La señora Juana compró harina para hacer _____.

Raúl es el _____ porque llegó en primer lugar.

Susana llena la _____ con agua.

Las niñas se balancean en el _____.

Ella quiero salchipapas y yo quiero _____.

El sol está muy fuerte, necesito cubrirme con una _____.

Mi vecino usa un _____ para poner aceite en su carro.

SESIÓN 15:

Nombre: _____ Fecha: _____

1. Descubre y encierra en las figuras correspondientes las sílabas indicadas:

tro tor

tro	rot	tor	tro	lor	tro	tor	tra
ort	tro	tio	tor	rot	tro	tar	rot
tor	tol	tro	ton	tro	tor	tro	tor
tro	tro	rto	tor	tro	tro	tlo	tol
ort	tro	tor	tra	tor	tra	tor	lor
rto	tro	tor	rot	tra	tor	tro	tro

dor dro

bro	dor	dro	bro	dlo	dro	lor	dor
ord	dro	rob	dor	bro	dro	dor	dro
dor	lrd	dro	bol	dro	dor	dro	dorr
dro	bor	dol	dor	dro	dlo	dro	dor
dra	bro	dor	dor	drol	dor	bor	dro
dio	dro	dorr	bro	dor	dro	rod	bor

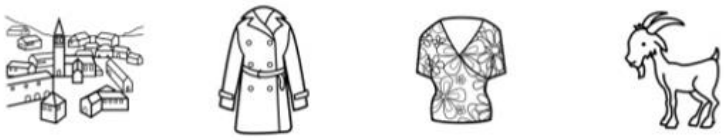
SESIONES 12-13-14-15-16:

TARJETAS DE PARES MÍNIMOS: PALABRAS MONOSÍLABAS

SESIÓN 16:

Nombre: _____ Fecha: _____

1. **Completa las palabras con br o bl:**



pue__o a__igo __usa ca__a

2. **Escribe el nombre de los dibujos:**

_____ _____ _____ _____

_____ _____ _____ _____

Nombre: _____ Fecha: _____

1. **Une las palabras con los dibujos que rimen:**

playa niebla blanco misa liebre

2. **Completa con sílabas: tra-tre-tri-tro-tru/ dra-dre-dri-dro-dru**

__co	ma__	pos__	la__

bui__	__gón	__go	__te

1. **En cada palabra hay una sílaba demás, tacha la sílaba restante y completa las oraciones:**

- El policía le dijo al chofer del bus que _____.
- El enfermo está flaco porque no _____.
- La niña se lastimó en la _____.
- El caballo tiene una _____ muy larga.
- Mis botas están llenas de _____.
- El agricultor cavó la tierra con una _____.

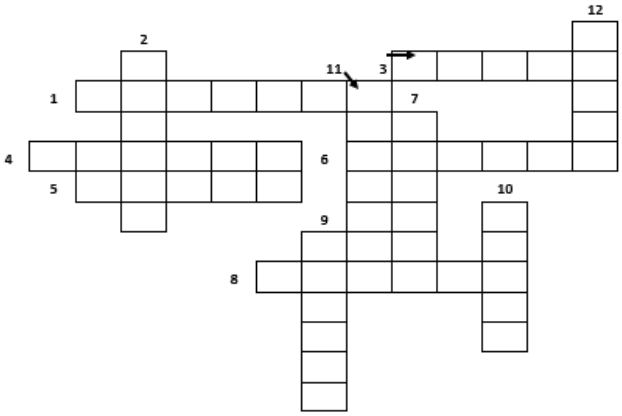
cometa	**palabra**
colada	**pareja**
manojo	**barrote**

SESIÓN 16:

Nombre: _____ **Fecha:** _____

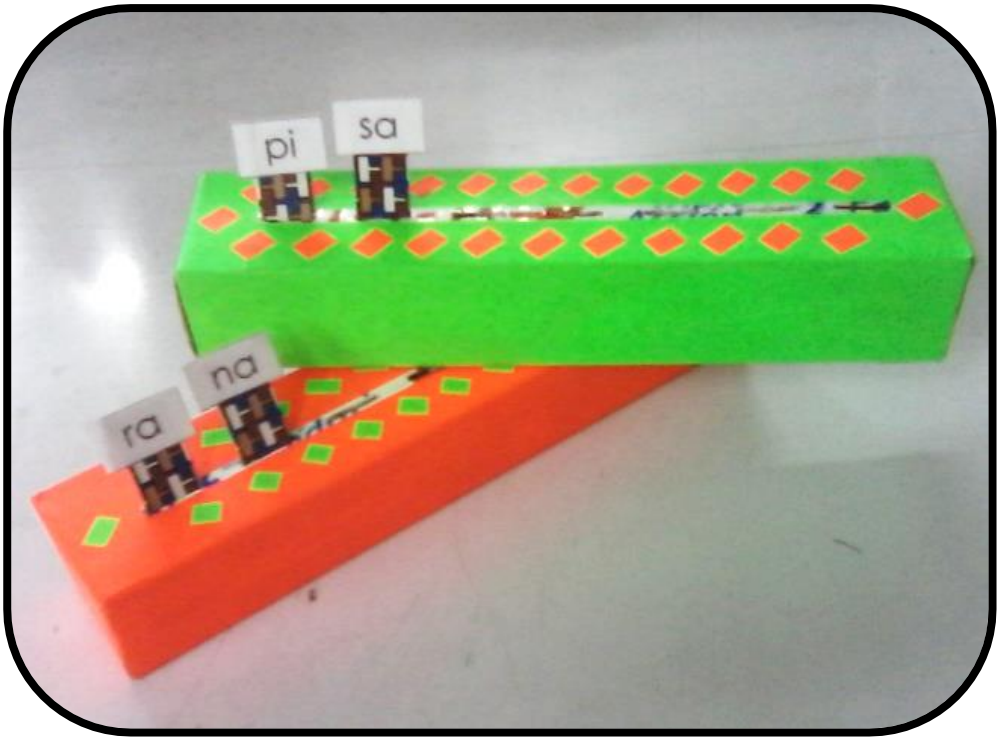
1. **Lee las definiciones u oraciones claves y completa el crucigrama. Te puedes ayudar de las tarjetas de pares mínimos:**

1. Parecida a un gusano.
2. Alguien que no te conoce, te pregunta: ¿cuál es tu _____?
3. Son de madera y te hacen parecer más alto.
4. Está como un mudo, no quiere _____
5. Una oración larga.
6. No puedo ver porque hay mucha _____
7. Material con el que se hacen las esteras.
8. Tuve 10 sobre 10 en una _____
9. Un animal que hecha fuego.
10. Una parte del cuerpo que nace del hombro.
11. Un surco en la tierra.
12. Un poema corto.



SESIONES 17-18:

PALETAS DE SÍLABAS Y CONTENEDORES DE SÍLABAS



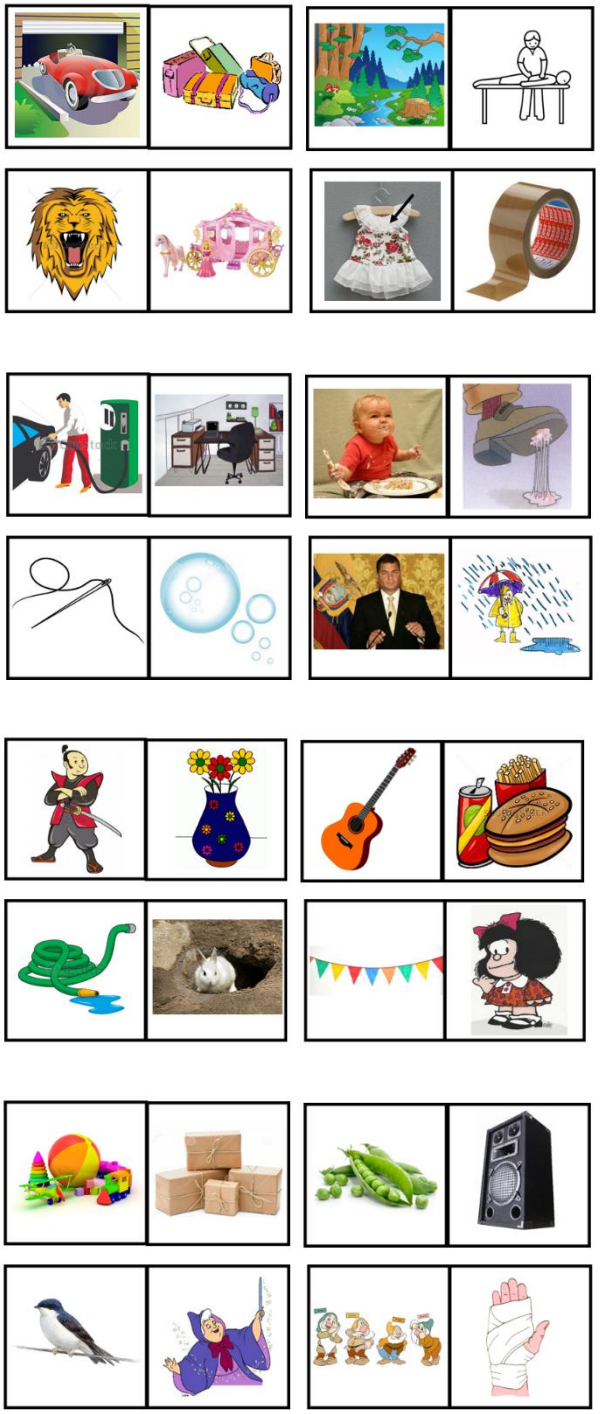
SESIONES 19-21-22:

LISTADO DE PARES MÍNIMOS: PALABRAS POLISÍLABAS

garaje	equipaje
paisaje	masaje
salvaje	carruaje
encaje	embalaje
personaje	masaje
gasolina	oficina
golondrina	madrina
goloso	pegajoso
aguja	burbuja
gobierno	invierno
guerrero	florero
guitarra	chatarra
manguera	madriguera
guirnalda	Mafalda
guisante	parlante
juguetes	paquetes

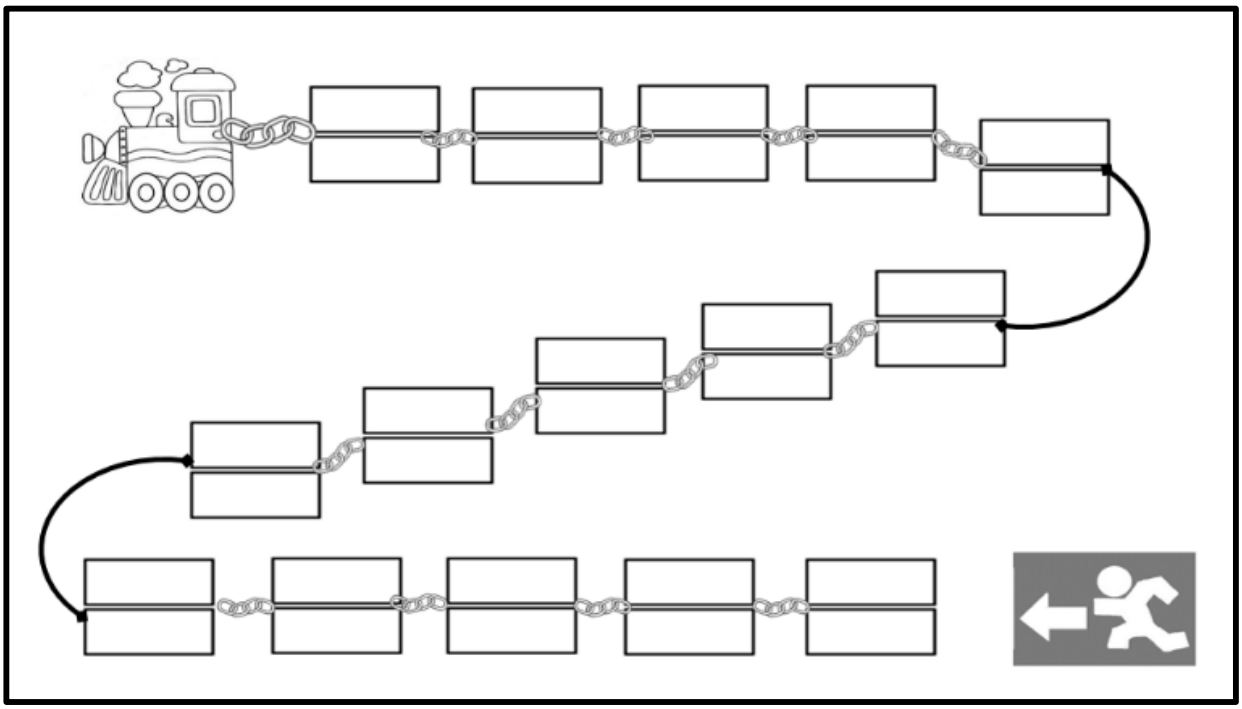
SESIONES 19-21-22:

TARJETAS DE PARES MÍNIMOS: PALABRAS POLISÍLABAS



SESIONES 20-23:

TREN DE PALABRAS



SESIÓN 21:

LECTURA: EL SEÑOR GORILA

El señor **gorila** vive en la selva. Es tan, pero tan alto y tan pero tan fuerte, que parece un **guerrero gigante** dispuesto a tumbar a mil soldados.

El señor **gorila** es un excelente chef. Cuando hay una fiesta, siempre le invitan para que prepare deliciosos platos.
Una vez, cuando fue el cumpleaños de Rosita, la **hormiguita**, el señor **gorila** cocinó **algo** muy especial. ¿Quieren saber de fue?
Pues preparó arroz dorado con ensalada de **guisantes** y un postre de **gelatina** con **galletas** chocochips. Y adivinen, ¿de qué tamaño sería el plato para Rosita, la **hormiguita**? Sí, la respuesta es: "tan pequeñito como un puntito", que solo se podía ver con una lupa.

Al señor **gorila** le **gusta** bañarse en **lagunas** grandes. Antes de darse un chapuzón grita: ¡Terremoto! y "suaz", se **sumerge** en el **agua** como un delfín. Una vez hizo una competencia con el señor **gusano**, para ver quién era el mejor nadador. Don Ramiro, el **gallo** dio la orden: "En sus marcas, listos, fuera". El señor **gorila** estaba **seguro** de que **ganaría**, pero, el señor **gusano** que era más listo, se montó en el lomo de Negrita, la **anguila** con cuerpo de **manguera** y en un dos por tres **llegó** a la meta.
Pobre señor **gorila**, le **jugaron** una mala pasada.

Pero, hay **algo** en lo que el señor **gorila** sí que se destaca: tocar la **guitarra**. La canción que mejor le sale es la del **gato**, que dice así:

El señor **gato** salió a pasear, miró a una **gatita** que le hizo un **guiño**, quiso acercarse para darle un besito, pero la **gatita** más furiosa que una **hoguera**, le dio una cachetada que le dejó al señor **gato**, **congelado** como una nevera.

Nombre: _____ **Fecha:** _____

1. **Escucha el cuento "El señor gorila" y clasifica las palabras según contengan:**

ga	
ge	
gi	
go	
gu	
gue	
gui	

SESIÓN 22:

Nombre: _____ **Fecha:** _____

2. Completa con la definición o la palabra:

_____ Combustible para los carros.

_____

_____ Sirve para coser.

_____

_____ Pelea con sus puños o con una espada.

_____

_____ Es lo mismo que arvejas.

_____

_____ Está representado por el presidente.

_____

Nombre: _____ **Fecha:** _____

1. Completa con la definición o la palabra:

_____ Muchas maletas.

_____

_____ Cinta para sellar los cartones.

_____

_____ Muchas vendas.

_____

_____ Salen en las películas.

_____

_____ Sirve para adornar los vestidos.

_____

SESIÓN 24:

"¿CUÁNTAS PALABRAS PUEDES SACAR DE UNA SOLA PALABRA?"

PALABRAS GENERADORAS

colchoneta	Blancanieves	cantinplora	rompecabezas
choclo	cal	para	cara
chola	canas	río	brazo
nota	vena	tira	casa
taco	bala	pila	saca
cacho	Eva	placa	saco
hola	saca	taco	pecas
hotel	vela	pica	sabe
chal	sala	tía	rama
tacho	caníbal	cara	rema
nacho	nena	caro	sopa
cal	cine	canto	sapo
techo	necia	ropa	mapa
colcha	silba	tina	paco
Tena	venia	canto	beso
cola	banca	loca	mesa
loco	besa	nata	asomar
noche	vaca	paro	caro
late	bala	lora	roca
ateo	sabia	pitar	pera

Hamburguesa	carpintero	refrigeradora
mesa	pintor	río
masa	toro	rodar
besa	roto	frío
rema	arte	rogar
basura	rico	gorra
hambre	pico	fiera
negra	tarro	feria
mega	perro	riego
sube	roca	garra
asar	rincón	orar
gama	ronda	regar
saber	cerro	freír
haba	pronto	radar

SESIÓN 24:

Nombre: _____ Fecha: _____

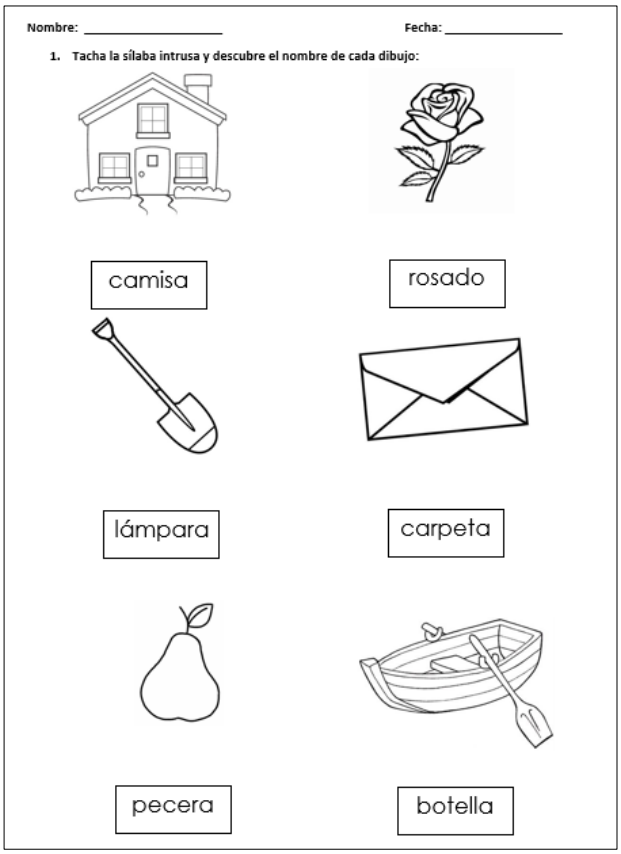
1. Lee atentamente los nombres de cada dibujo:
2. Descubre la sílaba que se repite en cada grupo de palabras y enciérrala:

GATO SOGA GALLINA REGALO TORTUGA

ZAPATO PÁJARO MAPA PAVA COPA

TAZA LATA TORTA CORBATA FRUTA

ABEJA PÁJARO JAMÓN JARRA CAJA



Nombre: _____ Fecha: _____

1. Tacha la sílaba intrusa y descubre el nombre de cada dibujo:

camisa

rosado

lámpara

carpeta

pecera

botella

SESIÓN 24:

Nombre: _____ **Fecha:** _____

1. Tacha la sílaba o sílabas que está demás en cada palabra y completa las oraciones:

armario	libreta	conejo
cabeza	correa	relámpago

- Juan _____ el rompecabezas.
- Ése señor, después de dos años en la cárcel, está _____.
- Pedro se golpeó la pierna y quedó _____.
- El cazador _____ con su escopeta.
- Manolo _____ más rápido que yo.
- El agricultor trabaja con su _____.

2. Piensa y escribe palabras que empiecen con la sílaba final de las siguientes palabras:

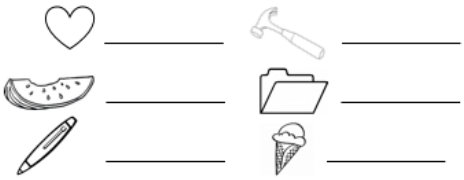
maleta _____ maraca _____

martillo _____ pantalón _____

Marcelo _____ reciclaje _____

lámpara _____ dorado _____

3. Piensa y escribe palabras que rimen con los siguientes dibujos:

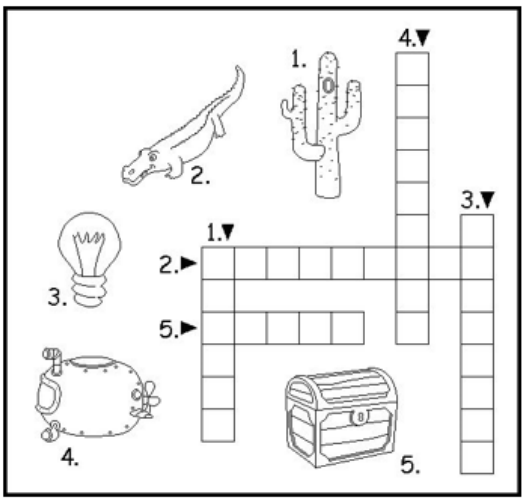


4. Lee las rimas, deduciendo el significado de cada dibujo. Transcribe las rimas:

Ana la viaja en y usa su de

_____
_____
_____
_____

Vamos al a ver al que sube la será

_____
_____
_____
_____

5. Observa los dibujos y completa el crucigrama: