

ESTUDIO DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL. APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA

Emma M. González-Marugán

Hospital de Barbastro

Huesca (España)

emmagm98@gmail.com

Luis Jorge Martín Antón

Departamento de Psicología,

Facultad de Educación y Trabajo Social

Valladolid. (España)

Juan Carlos García

Departamento de Psicología,

Facultad de Educación y Trabajo Social

Valladolid. (España)

Montserrat Marugán de Miguelsanz

Departamento de Psicología,

Facultad de Educación y Trabajo Social

Valladolid. (España)

Recepción Artículo: 12 septiembre 2020

Admisión Evaluación: 18 octubre 2020

Informe Evaluador 1: 25 noviembre 2020

Informe Evaluador 2: 23 noviembre 2020

Aprobación Publicación: 27 noviembre 2020

RESUMEN

Analizamos previamente los requisitos psicológicos para la correcta adquisición de las competencias lingüísticas, tan importantes en una sociedad alfabetizada, centrándonos en el entrenamiento de la conciencia fonológica como buen predictor de la capacidad lectora. Se ha elegido el Programa LOLE (Mayor y Zubiauz, 2011) por su concepción del préstamo de ayudas al alumno/a, en la línea de la teoría vygotskyana. A partir de él se elabora un programa para entrenar en conciencia fonológica trabajando desde la perspectiva de la evaluación dinámica. Se usan las ayudas que presta el programa para adaptarnos a la ZDP de cada alumno. También se pretende dar a conocer a los maestros el programa. Se aplicó en una muestra de 25 alumnos de 5 y 6 años de edad de tercer grado de Educación Infantil de un colegio concertado de Valladolid.

Se efectuó un registro detallado de las ayudas generales y específicas (en rima, sílaba y fonema) que precisó cada alumno y de su evolución. En la metodología se han utilizado técnicas para mejorar la atención, motivación y autoestima.

La aplicación ha permitido detectar alumnos con necesidades específicas, así como mejorar y valorar sus progresos fonológicos (únicamente el 28% de los alumnos han logrado resolver las actividades de forma autó-

noma). Del análisis cuantitativo y cualitativo se concluye que un número importante de alumnos no ha asimilado aun convenientemente las actividades más elementales de concienciación fonológica y es necesario reforzar y optimizar el aprendizaje de éstas mediante un entrenamiento sistemático

Palabras clave: conciencia fonológica; evaluación dinámica; zona de desarrollo próximo; aprendizaje de la lectura

ABSTRACT

Study of the linguistic competences in children of infant education. Application of a training program in phonological awareness. We previously analyzed the psychological requirements for the correct acquisition of language skills, a very important matter in a literate society, focusing on the training of phonological awareness as a good predictor of reading ability. At this end, the so-called LOLE program (Mayor and Zubiauz, 2011) has been selected since is based on providing aids to pupils according to the vygotskyana theory. Using LOLE as starting point, a pilot project has been carried out with the following main objectives: apply a training on phonological consciousness; work, by means of dynamic evaluation, with the aids provided by the program to get a better adaption to the zone of proximal development of each student; show the program to teachers. The project was applied to a sample of 25 pupils (five (16) and six (9) years old) belonging to third course of pre-school of the Inmaculada School (Valladolid). The general and specific aids (on rhyme, syllable and phoneme) needed by pupils and their evolution were carefully recorded. Methodology was based on techniques useful to improve attention, motivation and self-esteem. The work has allowed detect pupils with specific necessities, and to improve and evaluate their phonological improvements (only 28% of pupils could to solve the activities by their own). From the quantitative and qualitative analysis, it is concluded that an important number of students has not suitably assimilated the easiest activities concerned with phonological consciousness, and that it is needed to strength and optimize their learning through a systematic training.

keywords: Phonological consciousness, language skills, dynamic evaluation, zone of proximal development, learning to read.

INTRODUCCIÓN

La lectura comprensiva precisa de un complejo aprendizaje, en que se implican múltiples operaciones cognitivas. En este proceso, podrán fallar elementos intrínsecos al alumno (retrasos intelectuales, madurativos, biológicos, sensoriales, emocionales) o del contexto (familiar, social, escolar). Los desajustes en la lectoescritura determinan que la persona ve restringidas sus posibilidades expresivas, culturales, de rendimiento escolar, importantísimas en nuestra cultura alfabetizada.

Para poder considerar las dificultades que pueden surgir en su automatización y aprendizaje es preciso mencionar cuáles son los pasos que tiene que dar el aprendiz para llegar a convertirse en un hábil lector. Se muestran (Tabla 1) las tres etapas por las que parece que hay que pasar para acceder al significado de las palabras. Pero, ¿qué ocurre en la mente de los niños y niñas en el transcurso de estas etapas? Actualmente se ha demostrado que el sistema de lectura está formado por varios módulos, cada uno de los cuales se encarga de realizar una función específica, aunque continúa el debate sobre si el funcionamiento de dichos módulos es autónomo o si, por el contrario, es interactivo y simultáneo. En términos generales, se distinguen cuatro niveles de procesamiento, cada uno de los cuales requiere la participación de varios procesos cognitivos (Cuetos, 2013), ver Tabla 2.

Tabla 1. Características de las etapas implicadas en el reconocimiento de las palabras (Elaborado a partir de Frith, 1989)

Etapas logográficas	Etapas alfabéticas	Etapas ortográficas
4/5 años. Antes de aprender a leer.	Gracias a la enseñanza sistemática de las reglas de conversión grafema-fonema.	Las habilidades ortográficas aumentan de forma significativa a los 7/8 años.
Reconocimiento espontáneo de palabras conocidas (ej. marcas de juguetes).	Leen mediante la ruptura de la secuencia ortográfica, convirtiendo las letras, una a una, en sus sonidos equivalentes. Luego ensamblan la secuencia de sonidos para reconocer la palabra (vía indirecta o fonológica).	Con la lectura continuada el niño aprende a aplicar el principio alfabético de la etapa anterior. Hay que leer una y otra vez las palabras a través de la ruta fonológica para formar de ellas una representación léxica.
Reconocimiento global de las palabras	Reconocen ortográficamente las palabras familiares de forma automática (vía léxica).	Reconocimiento directo de un buen número de palabras sin tener que traducir cada uno de sus grafemas en fonemas.
Reparan en las características gráficas (color, forma, etc) y en el contexto escrito que aparecen.	Los lectores competentes emplean ambas vías de forma simultánea y eficiente. En esta etapa es donde aparece la verdadera dificultad de los niños disléxicos.	El contexto de las palabras y su forma concreta no es tan importante como en la etapa logográfica.

Tabla 2. Módulos y procesos involucrados en la lectura (Elaborado a partir de Cuetos, 2013)

Procesos perceptivos	Procesamiento léxico	Procesamiento sintáctico	Procesamiento semántico
Extraer la información gráfica	Encontrar el concepto asociado a la unidad lingüística previamente identificada	Agrupar las palabras aisladas en unidades mayores (frases u oraciones).	Extraer el mensaje de la oración para integrarlo con sus conocimientos.
La información se almacena muy brevemente en la memoria sensorial icónica	Uno de las vías es la que conecta directamente los signos gráficos con el significado.	Utiliza las claves sintácticas que indican cómo se relacionan las palabras del castellano	Se sirven de los esquemas para proporcionar un marco de referencia y elaborar las inferencias necesarias para la comprensión.
La información más relevante se analiza y reconoce en la memoria a corto plazo	La otra vía transforma los signos gráficos en sonidos y los usa para acceder al significado (Ej. lenguaje oral)	Utiliza las claves sintácticas para determinar la estructura de las oraciones particulares	Sólo al integrar la información en la memoria finaliza el proceso de comprensión.

Además, deberían darse una serie de requisitos facilitadores: a) maduración del sistema nervioso; b) factores lingüísticos: el niño que entiende los mensajes orales tiene mayor facilidad para entender los mensajes escritos. En el discurso oral usamos oraciones esquemáticas porque hacemos referencia al contexto. En cambio, al leer un texto, se deben captar una serie de descripciones que nos permitan seguir el hilo narrativo. Si el niño sólo se acostumbra a oír oraciones cortas porque se sustituyen las descripciones con claves contextuales, tendrá dificultades para entender los relatos escritos (Cuetos, 2013). Los niños con amplio vocabulario tienen ya el significado de la palabra y la unidad de producción fonética y sólo deben unir la nueva unidad visual con los componentes que ya posee. Desconocer las palabras complica todo el proceso; c) cognitivos: cuanto más organizado se encuentre el sistema cognitivo de un niño, más fácil le resultará aprender a leer. La memoria operativa es imprescindible para entender oraciones, se ha demostrado que los niños pequeños son incapaces de entender oraciones muy largas que desborden la capacidad de esta memoria. La memoria semántica es también determinante. A mayor número de significados almacenados, mayor facilidad para establecer las representaciones de las palabras. El vocabulario parece ser el mejor predictor simple de comprensión (Rosenshine, 1980) y si dispone de un amplio número de esquemas de conocimientos entenderá mejor el texto. Por último, como un factor importantísimo d) la conciencia fonológica. Para poder leer a través de la ruta fonológica - transformando los grafemas en sus correspondientes sonidos- el lector ha de tener desarrollada la capacidad de segmentar el habla en los fonemas que lo componen. Se ha definido como la capacidad que tiene una persona para operar explícitamente con los segmentos de la palabra que poseen entidad lingüística. Es conceptualizada, además, como una habilidad metalingüística, la cual se entiende como la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado (Tunmer y Herriman, 1984). Es importante mencionar que la conciencia fonológica no es una entidad homogénea, sino que se consideran diferentes niveles dentro de la misma, los cuales implicarían distintos grados de complejidad cognitiva. Siguiendo a Rueda (1995) podemos diferenciar: *Sensibilidad a la rima y aliteración*. Es el primer nivel y, por lo tanto, el primero que puede adquirir un niño. Implica que el sujeto es capaz de descubrir que dos palabras comparten un grupo de sonidos. *Conciencia silábica* que es la habilidad para segmentar, identificar o manipular las sílabas. Es, junto al conocimiento de la rima y aliteración, una capacidad que el niño puede adquirir y desarrollar antes de aprender a leer. *Conciencia intrasilábica* que supone segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos. *Conciencia fonémica o segmental* que sería la habilidad metalingüística que implica comprender que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas, los fonemas.

Desde el modelo psicolingüístico de la adquisición de la lectura (Alegría, 2006; Jiménez y O'Shanahan, 2008), existen numerosas investigaciones que demuestran que la instrucción en conciencia fonológica mejora la lectura de los alumnos que están aprendiendo a leer (Adams, Foorman, Lunderberg y Beeler, 1997; Byrne y Fielding-Barnsley, 1995; Carrillo, Calvo y Alegría, 2001; Fernández-Amado, Peralbo, Mayor, Zubiauz y Tuñás, 2008; Zubiauz y Mayor 2008). Además, existen estudios que muestran que el entrenamiento en habilidades fonológicas mejora la ejecución en tareas de conciencia fonológica y facilita la adquisición de la lectura y escritura (Defior, 2008, Favila-Figueroa, Jiménez-Licona, Valencia-Cruz, Juárez-Lugo y Juárez-López, 2016; Schneider, Roth y Ennemoser, 2000).

Los estudios que han considerado la influencia a largo plazo de las habilidades fonológicas sobre el desarrollo lector ponen de manifiesto que la conciencia fonológica es un buen predictor de la capacidad lectora (González, Cuetos, López y Vilar, 2017, Plaza, 2003). La afirmación de que el conocimiento fonológico es una habilidad necesaria para el aprendizaje de la lectura no es inconsistente con la posibilidad de que el proceso de aprender a leer pueda facilitar el desarrollo de tal conocimiento (Castles y Coltheart, 2004). Es decir, existirían varias vías para el desarrollo del conocimiento fonológico: una, sería aprender a leer y escribir en un sistema de escritura alfabético y otra, la enseñanza de habilidades fonológicas (Hulme, Snowling, Caravolas y Carrol, 2005). Según esta idea, podríamos decir que existe relación bidireccional entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura (Wise et al. 2008).

Las investigaciones que demuestran que los niños que tienen mayor dominio fonológico aprenden a leer más rápido, independientemente del CI, del vocabulario y del nivel socioeconómico (Lonigan, Burgess, Anthony y Braker, 1988) apoyan el trabajo de las habilidades fonológicas en edades tempranas. Por último, comentar que Serrano (2005) considera que en la dislexia evolutiva en castellano, existe un déficit de procesamiento a nivel fonológico que se caracteriza por problemas de velocidad y exactitud lectora en el período de consolidación de las habilidades del lenguaje escrito, asociado a problemas en las habilidades del lenguaje oral, por lo que se ve muy necesario un entrenamiento en las primeras etapas.

Cada vez son más los estudios que defienden que la instrucción en habilidades fonológicas debería extenderse más allá de Educación Infantil (Mayor y Zubiauz, 2008). Dicha instrucción muestra un efecto beneficioso en la mejora del rendimiento en lectura tanto en prelectores como en lectores, tanto en alumnos competentes como en poblaciones de riesgo y en alumnos con dificultades de aprendizaje (Byrne, Fielding-Barnsley y Ashley, 2000; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghour-Zadeh y Shanahan, 2001; Rabazo, García y Sánchez, 2016)

Se han desarrollado programas que trabajan los distintos niveles de la conciencia fonológica e investigaciones que han intentado validar su eficacia.

Algunos programas son el "Programa de Entrenamiento en Conciencia Fonológica en la Etapa Infantil" (Lundberf, Frost y Petersen, 1988), el programa PECONFO (Jiménez y Ortiz, 1998), el "Programa de Instrucción en Adición de Fonos" y el programa "Escribir una Palabra" (Sánchez, Rueda y Orrantía, 1989) Para los niños con dislexia disfonética, se ha desarrollado el "Programa de Lectura". Este programa es similar al aplicado por Fox y Rough a niños disléxicos, el programa PROMELEC (Vallés, 1998), el programa PROLIN (Leal, Suro, López, Santiuste y Zarabozo, 2011).

También se han desarrollado programas computarizados el Programa Deco-Fon (Etchepareborda 2003), o el Programa Fast For Word (FFW) (Etchepareborda, 2003). Sobre entrenamientos en escolares, Moreno, Axpe y Acosta (2012) con un programa que apoyaba el lenguaje y el acceso a la lectura con seis escolares de Educación Infantil. encontraron avances en desarrollo léxico y fonológico. En el estudio longitudinal sobre la velocidad de nombrar y la conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura se comprobó que las diferentes tareas de conciencia fonológica contribuyen a la lectura inicial (Aguilar, Navarro, Menazho, Alcalé, Marchena y Ramiro, 2010). Bravo, Villalón y Orellana (2006) realizaron un seguimiento de tres años a 262 niños, comprobando que el reconocimiento del primer fonema de las palabras, entre otras habilidades, predice significativamente el rendimiento en la lectura y discrimina entre niños con alto y bajo rendimiento.

OBJETIVOS

Se planteó como objetivo general realizar una adaptación del programa LOLE para alumnado de 3º de Educación Infantil con el fin de: a) favorecer el entrenamiento de los niveles de la conciencia fonológica necesarios para iniciar la lectura en condiciones óptimas y b) trabajar, desde la perspectiva de la Evaluación Dinámica, con las ayudas que presta el programa para adaptarnos a la ZDP de cada alumno, evaluando las necesidades individuales, la evolución y detectar precozmente posibles dificultades.

METODOLOGÍA

Participantes

25 alumnos pertenecientes a un aula de 3º de Infantil de un colegio concertado de Valladolid (España), con edades comprendidas entre los 5 y 6 años. El aula fue seleccionada por la Dirección del colegio, ateniéndose a las características de los alumnos (muestreo no aleatorio de tipo intencional u opinático). Se buscó que hubiese alumnos de diferentes capacidades cognitivas, con buen nivel intelectual y con dificultades específicas en el ámbito del lenguaje. Por ejemplo, uno de los niños acababa de adquirir el lenguaje, otro de ellos presentaba problemas de atención y respeto. En otros dos casos se apreciaban claras dificultades en la adquisición de la lectura. La clase se caracterizaba por ser muy activa y dinámica. Predominaban las buenas relaciones entre el alumnado.

ESTUDIO DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL. APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA

La gran mayoría de los niños pertenecían a familias de un estatus sociocultural medio-bajo.

Materiales

Para el programa piloto se utilizó como instrumento principal el Programa LOLE. Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito (Mayor y Zubiauz, 2011). Se compone de 32 unidades didácticas que plantean tareas de complejidad creciente, que han de ser resueltas por el niño mediante el lenguaje oral. Está dirigido fundamentalmente a escolares que están aprendiendo a leer, aunque puede utilizarse con fines clínicos con niños de Educación Primaria con dificultades en el aprendizaje de la lectura. Aplicación: Colectiva o individual. Tiempo: 30 - 60 minutos cada sesión.

Este programa pretende desarrollar la conciencia fonológica y las relaciones existentes entre los niveles lingüísticos oral y escrito, emmarcándose en el concepto vygostskyano de zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979). Contempla la evaluación dinámica, que compara el nivel de ejecución independiente de un niño con el obtenido con el apoyo del examinador (Tavernal y Peralta, 2009). Este metodología es muy útil para evaluar el desempeño en personas con dificultades de aprendizaje y planificar la intervención. Propone un procedimiento guiado para el préstamo y registro de ayudas y para su evaluación por parte del educador (Bravo, 2004; Zubiauz y Mayor, 2005). Considera dos tipos de ayudas: unas generales (dirigidas a facilitar la focalización de los procesos cognitivos más básicos implicados en la actividad) y otras más específicas (relacionadas con la actividad de conciencia fonológica trabajada en la tarea). El educador, antes de proporcionar ayudas específicas, se asegura de que el fracaso no se explica por procesos más generales (atención, percepción o memoria).

Se presentan en la Tabla 3 algunas de las ventajas derivadas del registro de ayudas.

*Tabla 3. Ventajas del registro de ayudas en una aplicación grupal del programa LOLE
(Elaborado a partir de Mayor y Zubiauz, 2011).*

-
1. Valorar el rendimiento y el progreso del grupo ante una determinada actividad.
 2. Valorar el progreso evolutivo de cada alumno.
 3. Agrupar a los alumnos por competencia, en función del rendimiento que muestren.
 4. Comparar el cambio que el programa promueve en los alumnos.
 5. Valorar la efectividad de las adaptaciones que el educador vaya realizando.
-

Procedimiento

Se contacta con varios colegios. Uno de ellos se interesó especialmente, realizándose una entrevista con los cargos directivos para explicar la base teórica del programa LOLE. Se concretó la aplicación del programa piloto. La dirección propuso el aula en el que podría ser más necesario. Se garantizó que el centro y la tutora del aula tuvieran conocimiento del programa y pudieran hacer recomendaciones o cambios, entregándose material escrito. Al final nos volvimos a entrevistar para valorar la experiencia.

Para preservar el anonimato de los niños y la confidencialidad de los datos registrados, se asignó el primer día un número en un círculo de cartón, que llevaron colgado.

La maestra del aula intervino activamente prestando las ayudas, adaptándolas a las características individuales, con especial atención a los niños de mayores dificultades. Además, realizó un registro del desempeño de los alumnos, con el objetivo de trabajar posteriormente las necesidades y atender a las posibles dificultades que pudiesen presentar.

Las actividades siguen una secuencia de dificultad creciente. Las más sencillas se propusieron con el objeto de que los niños con dificultades pudiesen encontrar el éxito y no se desmotivasen ante las tareas (Tabla 4). El programa piloto se aplicó en el segundo trimestre del curso escolar. Cada sesión se realizó en la segunda franja horaria de la mañana, no excediendo de 45 minutos con un descanso en medio. El tiempo dedicado a cada actividad planificada se concibió de forma flexible, adaptándose al ritmo de los estudiantes.

Tabla 4. Actividades, objetivos y habilidad de conciencia fonémica trabajada (Elaborado a partir de Mayor y Zubiauz, 2011)

Actividades	Objetivo general	Objetivos específicos	Habilidad
Buscar Pareja	Jugar a reconocer la rima	Reconocimiento de la rima	Rima
Balásí Bralapa	Jugar a identificar las sílabas de las palabras	Trabajar la inversión de segmentos lingüísticos	Sílaba
El ladrón de sílabas	Trabajar la diferenciación silábica	Ser capaz de omitir la primera sílaba de las palabras	Sílaba
Actv. a y b		Entrenar en la omisión de la sílaba final de las palabras	
Colorear dibujos	Trabajar la identificación de fonemas en diferentes posiciones	Identificar el fonema inicial de las palabras	Fonema
El sonido del dibujo			
Los nombres que crecen	Trabajar las habilidades de análisis fonético	Trabajar la adición inicial de los fonemas	Fonema
El marciano		Trabajar la omisión del fonema final de las palabras	

Para favorecer el aprendizaje y el buen clima del aula, se utilizaron técnicas operantes: manipulación de contingencias (refuerzo positivo, diferencial y extinción); técnicas para centrar la atención (información visual, instrucciones claras y concisas, contacto ocular y presentar las actividades de forma estimulante, como un reto); técnicas para mejorar la motivación y la autoestima (empezar por tareas sencillas para asegurar éxitos, no comparar el desempeño de los niños, tratar con naturalidad los errores y reforzar positivamente las conductas aunque no fueran exitosas).

RESULTADOS

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis detallado y cuantitativo de las ayudas generales y específicas prestadas, ya que es la diferenciación del tipo de ayudas la que nos va a decir en qué posición de aprendizaje

**ESTUDIO DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL.
 APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA**

están los alumnos. En segundo lugar, y, en relación con el carácter diagnóstico y evaluador del programa, se valoró la necesidad de ayudas por parte de los alumnos.

En la Tabla 5 se presenta el análisis realizado a partir de la diferenciación entre las ayudas generales y específicas. Esto nos proporciona la siguiente información: (a) excepto en las actividades de Bralapa, Colorear dibujos y Nombres que crecen, se ha precisado un mayor número de ayudas generales que específicas; (b) hay una actividad "Colorear dibujos" que no precisa ninguna ayuda; (c) existen tres actividades, dos fonológicas (El juego del marciano y Nombres que crecen) y una silábica (Balasi) que, por el número de ayudas que requieren, parece que generan, en su ejecución, más dificultades a los alumnos; y (d) en cuanto a las ayudas específicas, se aprecia que los alumnos precisan un mayor número de ellas a medida que el nivel metafonológico incrementa su complejidad, siendo en las actividades relativas a los fonemas donde se necesitan un mayor número de ayudas de tipo 3.

De todos los resultados obtenidos, creemos necesario destacar y explicar dos de ellos:

A) La actividad "colorear dibujos", en la cual no se han precisado ayudas. Este dato puede explicarse a partir de las propias características de la tarea: elegir el dibujo que comienza por el sonido que pronuncia el educador. Esta actividad se refuerza entregando el dibujo al alumno/a para que lo coloree. Podría ser que proporcionar a los alumnos un apoyo visual de la palabra redujese las exigencias metacognitivas, de tal forma que los alumnos ven facilitada la capacidad para centrar la atención y recordar la palabra.

B) El número de ayudas generales prestadas aumenta en las actividades de fonema, a excepción de la tarea Balasí (sílabas). Ésta es una actividad compleja porque requiere la inversión de las sílabas, por lo que se demandan capacidades metacognitivas de memoria de trabajo, representación mental de la palabra y atención. El bajo nivel de atención puede estar relacionado con lo numerosa que es la clase.

Tabla 5. Frecuencia de las ayudas generales y específicas, prestadas en cada actividad realizada por los alumnos de 3º de Educación Infantil.

Actividades	Nº de ayuda 1 (general)	Nº de ayuda 2 (general)	Nº de ayuda 3 (específica)
1-Buscar pareja	6	6	3
2- Bralapa	4	4	4
3- Balasí	11	11	9
4-Ladrón de sílabas (a)	9	9	6
5-Ladrón de sílabas (b)	8	8	7
6-Colorear dibujos	0	0	0
7-El sonido del dibujo	5	4	4
8-Nombres que crecen	12	12	12
9-El juego del marciano	13	13	9

En la Tabla 6 se registra la media de las frecuencias de las ayudas necesitadas en función de la habilidad fonológica trabajada. (a) Las ayudas generales (1/2) son mayores que las específicas, independientemente de la actividad considerada. (b) Las actividades silábicas y fonológicas son las que exigen mayor promedio de ayudas. (c) Esto se manifiesta de manera muy acusada en lo que se refiere a las ayudas específicas. (d) De lo anterior se deduce que las actividades silábicas y fonológicas son las más complicadas para los alumnos.

De todo lo dicho se desprende que un número importante de alumnos de la muestra elegida no ha asimilado aun convenientemente las actividades más elementales de concienciación fonológica, bien por déficits individuales, bien por no haber practicado sistemáticamente este tipo de actividad en el ámbito escolar. Finalmente presentamos el porcentaje de alumnos que ha necesitado ayudas, tanto generales como específicas, para la realización de las actividades (Tabla 7).

Tabla 6. Media de la frecuencia de las ayudas (generales y específicas) prestadas a los alumnos de 3º de Educación Infantil.

Tipo de ayuda	Actividades de Rima	Actividades Silábicas	Actividades Fonológicas	Media total de ayudas
Ayuda 1 (General)	6	8	7,5	7,2
Ayuda 2 (General)	6	8	7,3	7,1
Ayuda 3 (Específica)	3	6,5	6,3	5,3
Total de ayudas	5	7,5	7	6,5

Tabla 7. Porcentaje de alumnos que necesitaron ayudas en función de la habilidad de conciencia fonológica

Actividad/módulo	% alumnos que necesitaron ayuda
Rima	45,5
Sílaba	58,5
Módulo 1 (rima y sílaba)	52
Fonema	60,9
Módulo 2 (fonemas)	60,9

Como puede verse el mayor número de alumnos (60,9 %) que precisó ayudas se encontró al trabajar la identificación inicial, final, adición y omisión de fonemas. Este resultado es consistente con el planteamiento del Programa LOLE. Las actividades fonológicas son tareas que están encuadradas en el módulo 2, en el que debe trabajarse sistemáticamente a la edad de 5 años (la edad de los alumnos de nuestra muestra), pues requieren un considerable nivel de atención, memoria operativa y representación mental, habilidades que a esta edad pueden no haberse desarrollado en su totalidad si no se han trabajado regularmente.

En la Tabla 8 se presenta, a modo de ejemplo, el porcentaje de ayudas recibidas por 3 de los 25 alumnos del curso.

Tabla 8. Porcentaje de ayudas recibidas por 3 alumnos de 3º curso de Educación Infantil.

Tipo de ayuda	Alumno uno			Alumno cuatro			Alumno nueve		
	Rim a	Sílab a	Fonem a	Rim a	Sílab a	Fonem a	Rim a	Sílab a	Fonem a
Generales	66.6	66.6	0	66.6	33.3	11.1	66.6	33.3	16.7
Específicas	33.4	33.4	0	39.4	16.7	0	0	8.3	0

Se aprecia un mayor porcentaje de ayudas generales que específicas. Este dato en la actividad de rima podría explicarse por la novedad de la tarea. Las ayudas no específicas centran al alumno en los procesos básicos de comprensión y memoria de la actividad, lo que facilita el aprendizaje posterior. Así, se constata, sobre todo en el alumno cuatro y en el alumno nueve, una reducción progresiva de ayudas específicas a medida que se va avanzando en el programa y al margen de la complejidad metafonológica. Esta disminución de la necesidad de ayudas, también puede deberse a que la simple realización de las actividades del programa, aunque no se haya realizado

ESTUDIO DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL. APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA

un entrenamiento sistemático, ha permitido desarrollar en los alumnos capacidad de generalización de estrategias entre actividades. Asimismo, se observa que se han necesitado más ayudas específicas en los niveles metafonológicos más sencillos. Por lo tanto, parece que estos tres alumnos no poseen un buen desarrollo en las habilidades de conciencia fonológica de rima y sílaba. A pesar de ello, a medida que avanza la instrucción reducen sus necesidades de ayudas específicas, por lo que podemos pensar que su ritmo de aprendizaje y desarrollo de las habilidades instruidas es rápido, pero necesita de entrenamiento

Tabla 9. Porcentajes de ayudas recibidas por un alumno de 3º de Educación Infantil

Tipo de ayuda	Alumno once		
	Rima	Sílaba	Fonema
Generales	66.6	50	50
Específica	0	8.3	8.3

En el alumno once (Tabla 9), a diferencia de los otros tres, se aprecia que, a medida que se incrementa el nivel de dificultad metafonológica, precisa de más ayudas específicas para resolver la tarea con éxito. Esto nos conduce a pensar que el ritmo de aprendizaje es más lento en este alumno que en los otros. Por ello, creemos necesario trabajar sistemáticamente sus habilidades para prevenir, o por lo menos minimizar, retrasos futuros.

DISCUSIÓN

Con la aplicación de las actividades del Programa LOLE se han observado ciertos aspectos que son interesantes comentar.

En primer lugar y en cuanto a los alumnos, se puede decir que su respuesta ante las actividades ha sido muy positiva. Acogieron con ilusión la iniciativa y se mostraron atentos y dispuestos en todo momento, a pesar de ser un grupo muy numeroso. Se pudo observar que los niños y niñas no sólo reflexionaban el resultado de su tarea, sino que también se interesaban por las de los demás pensando la solución. Incluso, muchos de ellos intentaban ayudar a los compañeros que tenían más dificultades. Por otro lado, y como parte del objetivo que está en la base del Programa LOLE, algunos de los niños hicieron suyas las actividades, las incorporaron a su bagaje y las utilizaron como juego. En una actividad concreta (El ladrón de sílabas), un grupo de niños, una vez terminado su turno, se intercambiaron las tarjetas, uno asumió el rol de profesor y los demás respondían a la nueva tarea que ellos mismos se habían impuesto. Esto ejemplifica cómo las actividades del programa se vivieron como un juego por los alumnos y cómo se divertieron con su realización. En esto también contribuyó el material extra a lo meramente verbal: tarjetas atractivas, marionetas o dibujos para colorear, que les entusiasmaron.

Algunos alumnos transferían el aprendizaje y la realización de unas actividades iba favoreciendo el desempeño en las siguientes. Un alumno, por ejemplo, tras haber realizado la primera tarea del Ladrón de sílabas y tras recibir la explicación de la segunda versión de esta actividad, utilizó el ejemplo de la primera (del cual se acordaba) con las reglas de la segunda para resolverlo.

Se confirma en la investigación los resultados encontrados en Zubiauz y Mayor (2005) respecto a la efectividad del registro de las ayudas, también en su estudio mostraron que en cursos de Infantil se requieren más ayudas generales que específicas, lo que reflejaría las demandas cognitivas de carácter general que subyacen a las actividades metafonológicas.

En segundo lugar, merece especial mención la implicación de la tutora del aula en un programa que no conocía y en el que llegó a ver un instrumento muy útil para confirmar las capacidades de ciertos niños, detectar las dificultades de otros y promover la adquisición de la conciencia fonológica. El educador puede apreciar si el problema o la dificultad por la que no resuelve con éxito la tarea es debido a razones de memoria, de atención, lingüísticas, etc. Destacó también la sistemática de las ayudas, mostrándose muy atenta al desempeño de los alumnos, apuntando los aciertos y los fallos que tenían. Por último, decir que la forma en que se implicó la dirección

y el centro con el proyecto confirma la preocupación de los docentes por las respuestas de la investigación para mejorar los problemas de lectura.

CONCLUSIONES

A la vista de los resultados se puede concluir que:

El programa piloto seleccionado del LOLE ha resultado muy satisfactorio para los alumnos ya que plantea actividades y dinámicas atractivas lo que facilita mucho su aplicación.

En el marco de la Evaluación Dinámica, el préstamo de ayudas de forma graduada ha permitido valorar a) el rendimiento y el progreso del grupo y de cada alumno, b) agrupar a los alumnos por competencia, c) comparar los cambios que el programa promueve y e) detectar alumnos con dificultades específicas..

A nivel de conciencia fonológica el grupo mostró gran variabilidad interalumnado. Tan solo el 28% de los alumnos han logrado resolver las actividades de forma autónoma. Se destaca la interacción educador-alumno en el préstamo de ayudas.

Se han prestado más ayudas generales que específicas, que actúan en los procesos cognitivos que subyacen a las actividades metafonológicas (memoria, atención).

El número de ayudas, tanto generales como específicas, se incrementó a medida que se iba avanzando en complejidad en las habilidades de la conciencia.

Agradecimientos: Los autores muestran su reconocimiento hacia los profesionales y alumnos del Centro educativo que participó en la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M.J., Foorman, B.R., Lundberg, I. & Beeler, T. (1997). *Phonemic Awareness in Young Children. A Classroom Curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Alegría, J (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después-. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 93-111.
- Aguilar, M., Navarro, J., Menacho, I., Alcalá, C., Marchena, E. & Ramiro, P (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22 (3), 436-442.
- Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (1), 21-32.
- Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (1), 10-20.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: a 2-and3- year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87, 488-503.
- Byrne, B., Fielding-Barnsley, R. & Ashley, L. (2000) Effects of preschool phoneme identity training after six year: outcome level distinguished from rate of response. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 659 – 667.
- Castles, A., & Coltheart M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111.
- Carrillo, M.S., Calvo, A.R & Alegría, J. (2001). *El inicio del aprendizaje de la lectura en Educación Infantil*. Madrid: Santillana-Servicios Educativos.
- Cuetos, F. (2013). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Defior (1993). Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiencias de lenguaje. *Comunicación, lenguaje y educación*, 17, 3-13.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 333-346.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36 (3), 250-287.

- Etchepareborda, M.C. (2003). La intervención en los trastornos disléxicos: entrenamiento de la conciencia fonológica. *Revista de Neurología*, 36 (supl. 1), 13-19
- Favila-Figueroa, M. A., Jiménez-Licon, M. I., Valencia-Cruz, A., Juárez-Lugo, C. S. & Juárez-López, S. (2016). Efectos de una intervención en conciencia fonológica sobre la lectura y la escritura. *Revista de Educación y Desarrollo*, 36, 13-20.
- Fernández-Amado, M.L., Peralbo, M., Mayor, M.A., Zubiauz, B. & Tuñas, A. (2008). Efectos del Sistema de Reconocimiento de Voz en los inicios del aprendizaje de la lectura. En E. Itza (Ed), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación* (pp. 349-356). Monografías Aula Abierta, 32. Universidad de Oviedo. ICE. España.
- Frith, U. (1989). Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastornos. En varios, *La lectura*. V Simposio de las Escuelas de Logopedia y Psicología del Lenguaje. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Hulme H., Snowling, M., Caravolas, M. & Carroll, J. (2005). Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read. *Scientific Studies of Reading*, 9, 351-365.
- González, R. M., Cuetos, F., López, S. & Vilar, J. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre Educación*, 32, 155-177.
- Jiménez, J. & Ortiz, M. R (1998). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J. & O'Shanahan, I (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22.
- Leal, F., Suro, J., López-Escribano, C., Santiuste, V. & Zarabozo, D. (2011). Un nuevo programa para el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 95-106.
- Lonigan, C., Burgess, S., Anthony, J. & Barker, T. (1998) Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year old children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 294-311.
- Lundbert, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in pre-school children. *Reading Research Quarterly*, 23, 236-284.
- Mayor, M^a. A. & Zubiauz, B. (2011). *LOLE. Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito. Programa para el desarrollo de la conciencia fonológica y la preparación a la lectura*. Madrid: TEA ediciones.
- Moreno, A., Axpe, Á. & Acosta, V. (2012). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de Educación Infantil con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 71-86.
- Plaza, M. (2003). The role of naming speed. Phonological processing and morphological/syntactic skill in the reading and spelling performance of second-grade children. *Current Psychology Letters*, 10 (1), 1-7.
- Rabazo, M. J., García, M. & Sánchez, S. (2016). Exploración de la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado en alumnos de 3^o educación infantil y 1^o de educación primaria y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 83-94.
- Rosenshine, B. V. (1980). Skill hierarchies in reading comprehension. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Eds): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.Erlbau.
- Rueda, M. I. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca. Amarú.
- Sánchez, E., Rueda, M.I & Orrantía, J. (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la escritura y la lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3(4), 101-111.
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92, 284-295.
- Serrano, F (2005). *Disléxicos en español: papel de la fonología y la ortografía*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Tavernal, A. & Peralta, O (2009). Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11 (2), 113-139

- Tunmer, W., & Herriman, M (1984). The Development of metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158
- Vallés, A. (1998). *PROMELEC, Programa para la Mejora de la Lectura y la Escritura: Educación Infantil y Educación Primaria*. Valencia: Promolibro.
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.
- Wise, J., Pae, H., Wolfe, C., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M., & Wolf, M. (2008). Phonological awareness and rapid naming skills of children with reading disabilities and children with reading disabilities who are at risk for mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research y Practice*, 23, 125-136.
- Zubiauz, B. & Mayor, M. A (2005). El registro de ayudas como instrumento de evaluación: una experiencia en el ámbito de aprendizaje del lenguaje escrito. En M. A. Mayor, B. Zubiauz y E. Díez (Eds.), *Estudios sobre Adquisición del Lenguaje* (pp. 867-876). Salamanca. Alquilafuente. Universidad de Salamanca.
- Zubiauz, B. & Mayor, M.A (2008). Mejorando el aprendizaje lector en los alumnos de Primaria. En E. Izta (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación* (pp. 323-322). Monografías Aula Abierta 32. Universidad de Oviedo. ICE. Ilustración 2

Anexo 1. Tipo de ayudas empleadas en el programa LOLE

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea. Pretende asegurarse de que el alumno sabe lo que tiene que hacer.
Preguntar por la tarea (menor ayuda).
Repetir la consigna (mayor ayuda).

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra. Permite asegurarnos de que el alumno está centrado en la tarea.
Preguntar (menor ayuda).
Repetir (mayor ayuda).

3ª ayuda específica. Las ayudas específicas van destinadas al desarrollo de la conciencia fonológica (contenidos de cada tarea).

Rima

Alargar la articulación.
Comparar las opciones.

Sílaba

Dar palmadas o mostrar los dedos.
Modelo gráfico (tarjetas con dibujos).
Modelo visual (fichas, monedas, cubos o el gusano ayudante).
Modelo psicomotor (movimiento corporal).
Comparar las opciones.
Taparse la boca.

Fonema

Alargar la articulación del fonema.
Ofrecer un modelo visual (el gusano ayudante)

