



Universidad de Granada

# **Programa para la mejora de la conciencia fonológica y el conocimiento de letras en infantil: un estudio de caso**

---

Trabajo Fin de Grado en Educación Infantil

Autor

**Ángela M<sup>a</sup> Sances Ruiz**

Facultad Ciencias de la Educación | Junio 2015

# Índice

<b>Resumen .....</b>	<b>2</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>3</b>
<b>Presentación y caracterización del caso .....</b>	<b>7</b>
<b>Metodología.....</b>	<b>7</b>
<i>Instrumentos de valoración.....</i>	<i>7</i>
<i>Procedimiento .....</i>	<i>8</i>
<b>Plan de intervención .....</b>	<b>9</b>
<b>Resultados .....</b>	<b>11</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>15</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>17</b>
<b>Anexo .....</b>	<b>19</b>

## **Resumen**

La conciencia fonológica y el conocimiento de letras son dos conocidos predictores en la adquisición lectora. En el presente trabajo, se muestra el resultado de un programa de intervención desarrollado específicamente para el estudio y la mejora de estas habilidades. En el estudio, ha participado un niño de 5 años de Educación Infantil. Se ha utilizado un diseño de línea base múltiple. Los resultados muestran que, al finalizar el programa, el participante mejora en relación a la línea base, tanto en la conciencia fonológica como en el conocimiento de letras. Se ahonda en la importancia que tiene trabajar las habilidades del lenguaje oral en la segunda etapa de Educación infantil como predictores del aprendizaje de la lectura. Se concluye sobre la necesidad de perfeccionar el diseño ampliando la línea base y replicando el estudio en futuras investigaciones.

*Palabras clave:* conciencia fonológica; conocimiento de letras; educación infantil; lenguaje oral; adquisición lectora.

## **Abstract**

Phonological awareness and alphabet knowledge are two known predictors in emerging literacy. On the present project, the result of an intervention program to studying and improving of these abilities is shown. In this study, a boy of 5 years old of pre-school education has participated. It has used a multiple base line design. The results show that, finished the program, the participant improves in relation to base line, as well as in phonological awareness as alphabet knowledge. It delves into the importance of working on listening skills at the second phase of pre-school education as predictors of reading skills. In conclusion, it is necessary to improve the design increasing base line and replicating this study on future investigations.

*Key words:* phonological awareness; alphabet knowledge; pre-school education; listening skills; emerging literacy.

## Introducción

El aprendizaje de la lectura constituye una de las tareas fundamentales del sistema educativo actual. En este contexto, hay que tener en cuenta que el aprendizaje formal de la lectura es un proceso que comienza mucho antes de saber leer. De ahí que las llamadas habilidades prerrequisitas para la lectura estén ocupando el foco de interés de la investigación educativa (Caravolas, Lervåg, Defior, Seidlová-Málková y Hulme, 2013; Defior y Serrano, 2011).

Una de las habilidades prerrequisitas fundamentales son las habilidades de lenguaje oral, las cuales juegan un papel crítico en el desarrollo lector (Hulme y Snowling, 2014). Por ello, es importante trabajar estas habilidades de lenguaje oral desde edades tempranas. En concreto, uno de los predictores del lenguaje oral más estudiado ha sido la Conciencia Fonológica (CF), que se refiere a la habilidad para analizar y manipular los segmentos sonoros de las palabras (ver metaanálisis de Melby-Lervag, Lyster y Hulme, 2012). Otros procesos fonológicos, como la memoria operativa verbal y el acceso rápido a las representaciones fonológicas de la memoria a largo plazo, son también importantes al aprender el lenguaje escrito (Caravolas, et al., 2013; Cuetos y Suárez-Coalla, 2009).

Es en la etapa de Educación Infantil (EI), cuando se comienzan a adquirir las habilidades prerrequisitas necesarias para lograr el aprendizaje de lectura (Linn, 2001). En cortas edades, estas habilidades son adquiridas mediante actividades significativas, experiencias y oportunidades que se le brindan al educando.

Diversos autores afirman que uno de los requisitos para poder aprender a leer en español, es, sin duda, entender el principio alfabético de la lengua. Por tanto, las letras deben ser asimiladas como sonidos y se deben aprender las Reglas de Correspondencia Grafema Fonema (RCGF), siendo éstas fundamentales para establecer conexión entre lo fonológico y lo visual (e.g., Defior, 2015).

Así, el primer reto que se le presenta al niño es identificar las letras del alfabeto y aprender el sonido correspondiente a cada una (Cuetos, 2008). El vínculo que existe entre el nombre de las letras y el sonido de las mismas, facilita al educando la correspondencia grafema/fonema ya que pueden acertar el sonido de la letra mediante el nombre de la misma. Después de trabajar la correspondencia grafema/fonema, debe aprender a combinarlas adecuadamente para leer palabras de una manera fluida.

El conocimiento del alfabeto abarca tanto la identificación de las letras como el hecho de que a cada letra se le atribuya una representación gráfica pudiendo ser

nombradas de forma individual (Head Start, 2003). Es sabido, que al finalizar el segundo ciclo de EI, el alumno ha adquirido los conocimientos necesarios para recordar al menos 10 letras y comienza a interrelacionar los sonidos con sus representaciones gráficas (Head Start, 2000).

Hay que dejar claro que en este proceso de aprendizaje de lectura, unos educandos presentan más dificultades que otros. Por ello, diversos estudios han revelado la importancia que se le debe atribuir a las actividades para trabajar el lenguaje oral en la etapa de EI y de, este modo, evitar posibles dificultades del tipo: no diferenciar unas letras de otras, invertir el orden de las mismas, leer o escribir en modo espejo (Defior, 2015). Si analizamos los programas para intervenir en el aprendizaje de lectura y escritura, el logro obtenido con sujetos con un desarrollo normal, se debe al hecho de haber trabajado las habilidades fonológicas desde edades tempranas (e.g., Bradley y Bryant, 1983, 1985; Defior y Tudela, 1994). Ciertamente es, que aquellos alumnos que presentan dislexia, la CF suele ser un problema ya que sus limitaciones para poder manipular las representaciones fonológicas de las palabras hacen que tarden más en adquirir las RCGF (Defior, 2015).

Corroborando la importancia que tienen las habilidades de lenguaje oral, en 2010, Bruce D. McCandliss ahondó en los cambios de la actividad cerebral ligados con el aprendizaje de la lectura. Investigó cómo las actividades de enseñanza de letras y sonidos dirigidas al público infantil aumentaban la sensibilidad hacia la lectura.

Hay que tener en cuenta que el lenguaje contiene ciertas clases de unidades fonológicas, nos referimos, sin duda, a las sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas. Pero, ¿Cuándo se empieza a tener noción de la CF? Según autores como Calfee, Champman y Venezky (1972), afirman que suele aparecer entre la edad de 4-5 años mientras que otros como Bruce (1964), opinan que se da entre los 6-7 años. Estas diferencias de edad se producen por los distintos niveles de CF que los autores han tenido en cuenta (Jiménez y Ortiz, 2001).

Así, se expone que la conciencia silábica aparece antes que la conciencia fonémica pues se considera que la sílabas es la unidad básica de articulación y es más fácil detectarla en el habla a diferencia de la conciencia de los fonemas, que resulta más difícil para los niños. De este modo, se deja constancia que existe una secuencia evolutiva en el desarrollo de las habilidades fonológicas. En primer lugar, aparecería la habilidad para manipular las palabras, es decir, la conciencia lexical; en segundo lugar, la manipulación de las sílabas, conciencia silábica; y por último, los fonemas, o sea, la conciencia fonémica. Algunas de estas habilidades aparecen de forma previa a la

adquisición lectora mientras que otras como los fonemas se consiguen una vez que se aprende a leer. No hay que olvidar que el desarrollo fonológico suele ser complejo debido a múltiples factores como la edad del niño, el nivel educativo, el sexo o la cultura.

Según Gallego (2013), teniendo en cuenta estudios realizados en nuestra lengua sobre la adquisición del sistema fonológico de los niños, se pueden establecer una serie de criterios de conquista: la adquisición de los sonidos se produce de manera progresiva; el sistema vocálico se consigue antes que el sistema consonántico; el sistema consonántico se alcanza teniendo en cuenta el modo de articulación (fonemas nasales, oclusivos y semivocálicos se obtienen antes que el africado, fricativos o líquidos) y la secuencia (labiales, dentales, velares y labiodental).

En España, hay pocos estudios que muestren el desarrollo de la CF durante la etapa de EI y cómo influye en la futura habilidad lectora. Analizando el estudio llevado a cabo por los autores González Seijas, López-Larrosa, Vilar-Fernández, y Rodríguez López-Vázquez, (2013) con niños y niñas de edad comprendida entre cuatro y seis años entrenados en CF y velocidad de denominación, los resultados mostraron mayor significatividad y avance en los alumnos de cuatro años entrenados durante tres que aquellos que no lo fueron. Los resultados señalaron que la CF como predictor tiene mayor relevancia que la velocidad de denominación en idiomas como el español, y en la etapa de EI y primer ciclo de Primaria.

Siguiendo en la misma línea, diversos estudios han barajado la casuística de si la CF tiene una importante relevancia en el aprendizaje de la lectura. Muchos de ellos apoyan esta idea, dando a entender que para el proceso de lectura y escritura no sólo es necesario un dominio y automatización de las RCGF, sino también el conocimiento de la estructura sonora.

Todo esto apunta a que la relación de lectura y CF pudiese ser de tipo causal, pues los resultados de estudios con niños entrenados en habilidades fonológicas antes o durante el proceso de lectoescritura muestran que son mejores lectores o escritores que aquellos alumnos que no recibieron dicho entrenamiento.

Tomando como referencia los resultados del estudio llevado a cabo por Defior (2014) con 60 niños de 1º de Educación Primaria que mostraban resultados desfavorables en la prueba de clasificación de sonidos, se extrae que el entrenamiento de habilidades fonológicas durante el proceso de aprendizaje de lectoescritura favorece notablemente la adquisición de dicho aprendizaje. Esto es cierto, siempre y cuando los

sonidos vayan acompañados de su representación gráfica y, de este modo, el alumno tenga posibilidad de manipularlos.

El motivo de profundizar en el desarrollo del lenguaje oral durante esta investigación, se encuentra reflejado en la *ORDEN de 5 de agosto de 2008* por la que se expone el curriculum de la etapa de EI en la comunidad de Andalucía.

Así, en su tercera área denominada lenguajes: comunicación y representación, se expone que el lenguaje oral es imprescindible durante la segunda etapa de EI, debido a la necesidad de transmitir información, las vivencias que aparecen, a expresar a viva voz qué están aprendiendo, qué están pensando y sintiendo. Es por ello, que se van a presentar momentos que conlleven explorar e investigar, por parte del alumnado, los usos tanto de lectura como de escritura y se pondrá énfasis para que suscite su interés. Esta última tarea, recaerá en manos de las escuelas de EI que deberán provocar situaciones de lectura y escritura.

Ya en 1998, la Asociación de Lectura Internacional (*International Reading Association IRA*) y la Asociación Nacional para la Educación de Niños y Jóvenes (*National Association for the Education of Young Children NAYEC*) llevaron a cabo la declaración basada en el aprendizaje de lectoescritura. En ésta, quedó expuesta la importancia que tiene profundizar en el desarrollo de dicho aprendizaje y resaltando la idea de que es un error presentarle al niño experiencias de lectoescritura antes de acceder a la escuela debido a que va a limitar los procesos de lectura y escritura que pueda alcanzar en un futuro (Johnston, McDonnell y Hawken, 2008).

Para obtener resultados favorables en este proceso de aprendizaje, el docente debe ser la fuente principal de conocimientos y preocuparse por ahondar en los conocimientos con los que parten sus educandos y, de este modo, garantizarles unas condiciones óptimas y acompañarles durante todo el proceso. También, procurará que el ambiente de clase, lugar donde los educandos van a desarrollar y adquirir todos sus conocimientos, sea agradable, rico en aprendizaje de lectoescritura, ofreciendo oportunidades para que desarrollen habilidades relacionadas con la escritura, la CF y la lectura (Johnston et al., 2008). Este aprendizaje no se adquiere de un día para otro, es un proceso que necesita de la constancia, el esfuerzo y los recursos necesarios adaptados a los alumnos, haciéndolos motivadores.

Por razones como las mencionadas anteriormente, donde se deja expuesta la importancia de la CF y el Conocimiento de Letras (CL) como predictores de lectura, se propuso llevar a cabo el presente estudio de caso único teniendo como objetivo mejorar la CF y el CL en un alumno de 5 años de edad perteneciente a la segunda etapa de

infantil. Tras la intervención, se espera que el participante obtenga mayor puntuación en las habilidades entrenadas, las cuales favorecerán su desarrollo lector.

### **Presentación y caracterización del caso**

En la realización de este estudio, participó un niño matriculado en la clase de cinco años de un colegio concertado de Granada, situado en la zona norte de la ciudad. Se trata de un alumno que presenta dificultades a nivel de lectoescritura, siendo más notable su déficit en el área de lectura, concretamente en las habilidades prerrequisitas de CF y CL. Su déficit en estas habilidades lingüísticas, conlleva que muestre un ritmo lento y por debajo del resto de compañeros, y le dificulta su rendimiento en las demás áreas que se trabajan en el aula. Por ello, durante la intervención, se trabajará la CF y el CL con el fin de facilitar una mejora en el rendimiento académico del alumno.

El candidato fue elegido de entre otros posibles participantes del aula por ser el que presentaba el ritmo más lento de la clase en relación a las habilidades de lenguaje oral mencionadas.

### **Metodología**

#### *Instrumentos de valoración*

Para evaluar el lenguaje oral y la inteligencia del sujeto, se utilizaron los siguientes instrumentos de evaluación:

**Prueba de Lenguaje Oral Navarra- Revisada (PLON-R)** (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 2005). Es una prueba a nivel individual que abarca un rango de edad de 3 a 6 años. Su finalidad es hacer una valoración del desarrollo de lenguaje oral. En concreto, la prueba evalúa las áreas de fonología, morfología y sintaxis, en sus dimensiones de Forma, Contenido y Uso del lenguaje. La puntuación máxima en el apartado de Forma es de 5 puntos, en Contenido de 6 puntos y en Uso del lenguaje de 3 puntos. Por tanto, la puntuación máxima a alcanzar en esta prueba es de 14 puntos. La prueba presenta buenos datos de fiabilidad con un estadístico de alfa de Cronbach de .76.



**Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BT)** (Kaufman y Kaufman, 2009). Es un instrumento que evalúa la inteligencia verbal y no verbal en participantes que abarcan la edades de entre 4 y 90 años. La prueba cuenta con dos subtest. El primero, Vocabulario, para medir las respuestas orales del sujeto. Éste, se subdivide en A y B. La parte A, vocabulario expresivo, se puede aplicar a cualquier edad mientras que la parte B, definiciones, sólo a sujetos de 8 años en adelante. El segundo subtest, Matrices, mide las respuestas no verbales del sujeto. Cada respuesta correcta se puntúa con 1 punto. La puntuación máxima que se puede obtener en el apartado de vocabulario expresivo es de 45 puntos, en definiciones 37 puntos y en matrices 48 puntos. Por tanto, la puntuación máxima a alcanzar en la prueba es de 130 puntos. La prueba presenta buenos datos de fiabilidad con un estadístico de alfa de Cronbach de .83.

**Prueba no estandarizada.** Esta prueba se desarrolló expresamente para la investigación, para ello se elaboraron 58 tarjetas con todas las letras del alfabeto en formato de mayúscula y minúscula. El objetivo de esta prueba es evaluar la CF y el CL. En cada sesión, se presentan diez ítems seleccionados de forma aleatoria. El participante debe reconocer las letras que aparecen en las tarjetas y producir tanto el sonido como el nombre de cada letra. Los resultados obtenidos durante las sesiones, se recogen en una tabla de registros que abarca la respuesta dada en el sonido de la letra correspondiente y el nombre de la misma. Los valores de puntuación varían de 0 a 2, otorgándole 2 puntos si contesta bien tanto al sonido como al nombre de la letra y 1 punto si contesta bien o al sonido o al nombre de la letra.

### *Procedimiento*

Se inició el estudio una vez obtenido el consentimiento de los padres del participante y los profesionales del centro. En primer lugar, se administraron dos pruebas estandarizadas para obtener los datos del pre-test: PLON- R (Aguinaga et. al, 2005) y K-BIT (Kaufman y Kaufman, 2009).

Después, se recurrió a seis sesiones para realizar la evaluación línea base, donde se comprobó que los resultados eran estables entre unas sesiones y otras. En dichas sesiones, se le presentaba al participante seis letras minúsculas y cuatro letras mayúsculas recogiendo las respuestas del sonido que producía y el nombre que atribuía a cada letra.

Concluidas las sesiones de evaluación de línea base, se inició el proceso de intervención. Al finalizar cada sesión de intervención, en los últimos 10 minutos, se realizaba la evaluación utilizando el mismo material llevado a cabo para la línea base.

Una vez que se finalizaron las sesiones de intervención, se volvieron a pasar las pruebas estandarizadas mencionadas anteriormente para comparar los resultados obtenidos en las medidas pre-test y post-test.

En cuanto al diseño, se utilizó un diseño de caso único de línea base múltiple. Las fases de las que se compuso fueron: línea base (A) – tratamiento (B).

### **Plan de intervención**

El programa de intervención, desarrollado expresamente para la investigación con un formato exclusivo e individual, se llevó a cabo durante 14 sesiones distribuidas en 5 sesiones por semana. Cada sesión tuvo una duración de 35 minutos aproximadamente. Los contenidos a trabajar en dicho programa de intervención son: la CF y el CL.

Para la aplicación de la intervención, se utilizaron los materiales de intervención denominados CONO-FONOS 1 y 2 “*juego con los sonidos*” y “*pregunto a las letras*” (González y Altozano, 2013) pero se modificó y se adaptó la presentación de los contenidos a trabajar con el participante. Cada sesión de intervención se estructuró en tres fases, las cuales se describen a continuación.

En la primera fase, se trabajó con los sonidos principalmente. Para ello, se seleccionaron 33 tarjetas del material “*Juego con los sonidos*” (González y Altozano, 2013). En estas tarjetas se presentaba al participante la letra, imágenes con la forma correcta de articularla y dibujos con onomatopeyas. En primer lugar, se le mostraba al participante la forma correcta de articular el sonido y las onomatopeyas, y acto seguido, se le preguntaba por la representación gráfica, la cual se situaba en el extremo de la tarjeta y se ocultaba para mostrarla en caso de acierto. Se realizaba de este modo para que reconociese antes el sonido y después la letra. Dicha fase tenía una duración de 15 minutos aproximadamente (véase en Anexo).

La segunda fase se dedicó al CL fundamentalmente, para ello se utilizó “*pregunto a las letras*” (González y Altozano, 2013). Se seleccionaron 29 tarjetas que representaban cada letra del alfabeto en formato escolar y arial, tanto en mayúscula

como en minúscula, acompañada de una imagen real y el nombre correspondiente. Durante las primeras sesiones, en las que el participante no tenía conocimiento de las letras, se vio conveniente empezar la fase mostrando únicamente la letra para que la recordase. Acto seguido, se le enseñaba la imagen y finalmente, se le pedía que identificase la letra en el nombre de la misma (subrayada de color rojo o azul). A medida que se avanzaba en las sesiones, se incrementaba el nivel de dificultad. Se comenzaba la fase dejando visible la palabra para que la leyese, y tapando la imagen y la letra. En caso de no reconocer alguna letra durante la lectura, se le ofrecía la ayuda necesaria. Una vez que leía correctamente la palabra, se destapaba la imagen a modo de acierto. Tras esto, debía identificar y señalar la letra tanto en mayúscula como en minúscula en la parte superior de la tarjeta. Esta fase tenía una duración de 15 minutos aproximadamente. Las tarjetas que se presentaban coincidían con las mostradas en la primera fase y se trabajaban durante dos días consecutivos.

Finalmente, en la tercera fase, dirigida a la evaluación, se utilizó el mismo material diseñado para la prueba no estandarizada. La duración fue de 10 minutos aproximadamente.

Para motivar al participante, al inicio de la intervención, se indagó en sus centros de interés y se le entregó una carta de súper héroes haciéndole saber que debía pasar una serie de fases para convertirse en uno de ellos. Además, se le hizo entrega de un pin con la imagen de un súper héroe, teniéndolo consigo durante todas las sesiones. A lo largo de la intervención, el sujeto recibía refuerzo positivo a nivel verbal con expresiones como: ¡Muy bien, sigue así!, *¡Give me five!* (choca esos cinco), *¡Give me ten!* (choca esos diez).

Cabe destacar que en la última sesión, se vio conveniente hacer una selección de todos los sonidos y letras que al alumnado le habían ocasionado más dificultad durante el tiempo de intervención. De manera que, se hizo un repaso de las mismas para afianzar los contenidos previamente trabajados.

## Resultados

Para el análisis de datos se realizó un análisis visual y estadístico de los datos. Debido a la naturaleza serial de los mismos, se llevaron a cabo pruebas no paramétricas para analizar los cambios en los porcentajes (test de  $U$  de Mann-Whitney) en las variables de número de aciertos. Asimismo, se realizó una regresión para analizar los cambios entre fases en dichas variables.

### *Resultados de las pruebas estandarizadas teniendo en cuenta los datos normativos*

En la Tabla 1 aparecen los datos obtenidos en la prueba estandarizada denominada PLON-R (Aguinaga et. al, 2005) usada para evaluar el lenguaje oral antes y después del programa de intervención. El test está dividido en tres apartados. En cuanto al primer apartado, denominado Forma, el resultado que se deriva del pos-test varía ligeramente del obtenido en el pre-test. En el segundo apartado, Contenido, el resultado se mantiene. Finalmente, en el apartado tres, denominado Uso, las puntuaciones extraídas en el post-test son más favorables que las que se obtuvieron al principio.

**Tabla 1.** Puntuaciones directas y típicas y categoría descriptiva en el Test PLON-R antes y después de la intervención

CONTENIDOS	PRE			POST		
	PD	PT	CATEG. DESCRIPTIVA	PD	PT	CATEG. DESCRIPTIVA
<b>1. Forma</b>	3	33	Necesita mejorar	5	65	Normal
<b>2. Contenido</b>	5	53	Normal	5	53	Normal
<b>3. Uso</b>	1	23	Retraso	3	69	Normal

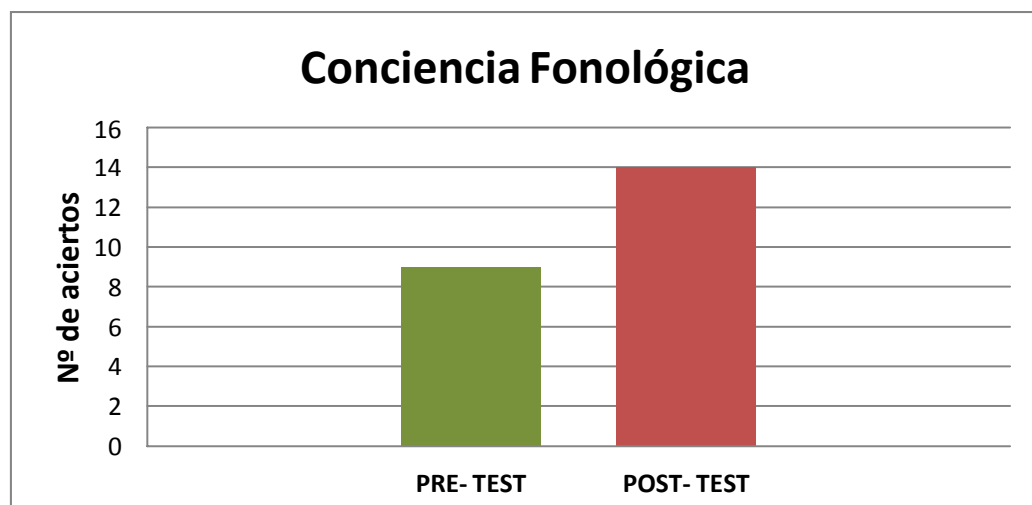
Por otro lado, en la Tabla 2 se recogen los resultados obtenidos del test K-BIT (Kaufman y Kaufman, 2009) utilizado antes y después de la intervención para medir la inteligencia a nivel tanto verbal (Vocabulario) como no verbal (Matrices). Los resultados obtenidos tanto en la fase de pre-test como de post-test han sido idénticos, no siendo visible una mejora pero siendo óptimos teniendo en cuenta la edad del participante.

**Tabla 2.** Puntuaciones directas y típicas y categoría descriptiva en el Test K-BIT antes y después de la intervención

CONTENIDOS	PRE			POST		
	PD	PC	CATEG. DESCRIPTIVA	PD	PC	CATEG. DESCRIPTIVA
<b>1. Vocabulario</b>	35	99	Muy alto	35	99	Muy alto
<b>2. Matrices</b>	9	23	Medio-bajo	9	23	Medio-bajo
<b>3. Compuesto de K-BIT</b>		81	Medio-alto		81	Medio-alto

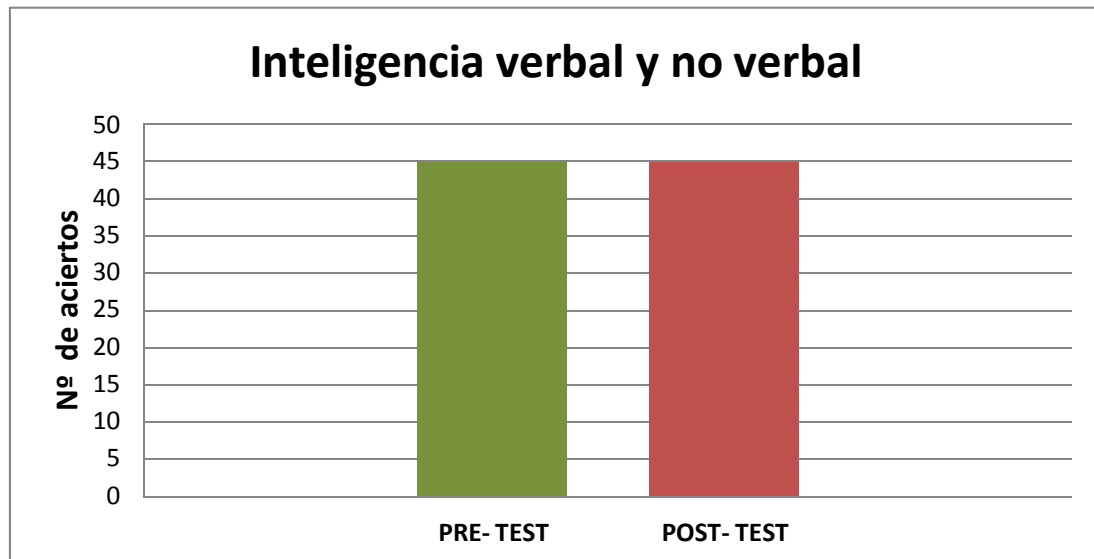
En la Figura 1 se muestran los datos recogidos durante la prueba estandarizada PLON-R (Aguinaga et. al, 2005) para evaluar el desarrollo del lenguaje oral antes y después de llevar a cabo la intervención con el sujeto. Como se puede observar, ha habido una mejora pues, antes de comenzar la intervención, la puntuación obtenida era de 9 puntos y cuando se finalizó, se obtuvo una puntuación de 14.

**Figura 1.** Puntuaciones obtenidas en conciencia fonológica antes y después de la intervención



Por otra parte, en la Figura 2, se muestran los resultados obtenidos en la prueba K-BIT (Kaufman y Kaufman, 2009) para evaluar la inteligencia. Los resultados, tanto en el pre-test como en el post- test son exactamente idénticos.

**Figura 2.** Puntuaciones obtenidas en inteligencia verbal y no verbal en pre y post evaluación

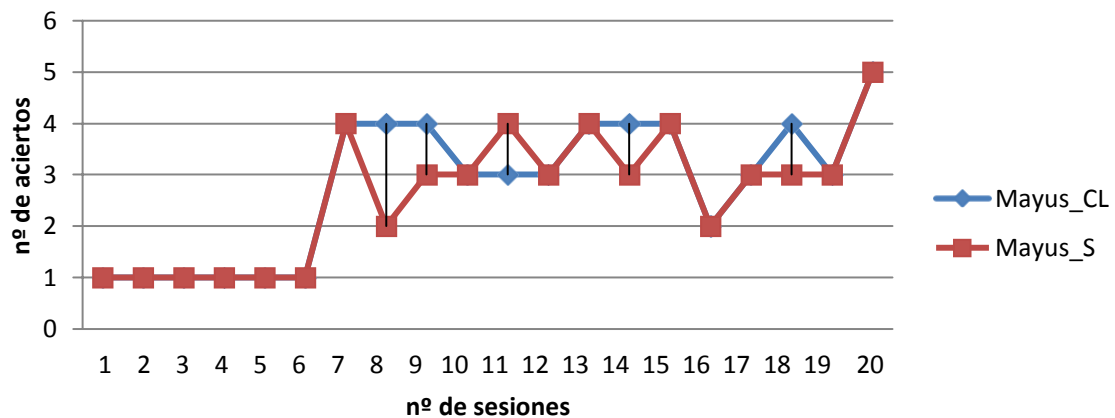


#### *Resultados sobre los datos longitudinales para el número de aciertos*

En la Figura 3 se aprecia el cambio en el número de aciertos para las letras mayúsculas tanto CL como en conocimiento del sonido (S) a lo largo de las sesiones. Con respecto al número de aciertos en CL en función de la fase de tratamiento se encontraron diferencias estadísticamente en la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney ( $z = -3,618, p = .00$ ) entre la fase de evaluación ( $Md = 3.50$ ) y de intervención ( $Md = 13.50$ ). En cuanto al número de aciertos en S en función de la fase de tratamiento se encontraron diferencias estadísticamente ( $z = -3,605, p = .00$ ) entre la fase de evaluación ( $Md = 3.50$ ) y de intervención ( $Md = 13.50$ ).

Igualmente, en el análisis de regresión lineal múltiple las sesiones resultaron predictoras del cambio en el nº de aciertos para el CL ( $\beta = .888; t = 8.203, p = .000$ ), y para el S ( $\beta = .844; t = 6.678, p = .000$ ).

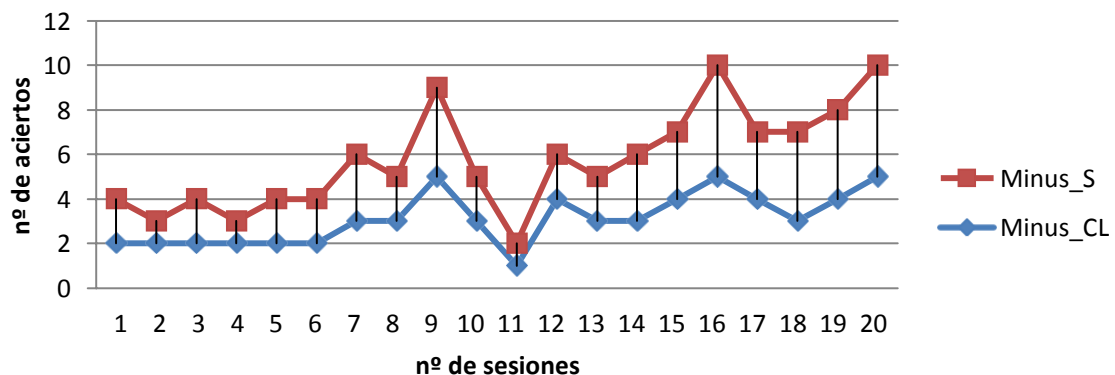
**Figura 3.** Número de aciertos durante las sesiones para las letras mayúsculas



En la Figura 4 se aprecia el cambio en el número de aciertos para las letras minúsculas tanto en CL como en conocimiento del sonido a lo largo de las sesiones. Con respecto al número de aciertos en CL en función de la fase de tratamiento se encontraron diferencias estadísticamente en la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney ( $z = -3,068$ ,  $p = .002$ ) entre la fase de evaluación ( $Md = 4.50$ ) y de intervención ( $Md = 13.07$ ). En cuanto al número de aciertos en S en función de la fase de tratamiento se encontraron diferencias estadísticamente ( $z = -2,490$ ,  $p = .013$ ) entre la fase de evaluación ( $Md = 5.67$ ) y de intervención ( $Md = 12.67$ )

Además, en el análisis de regresión lineal múltiple las sesiones resultaron predictoras del cambio en el nº de aciertos para el CL ( $\beta = .634$ ;  $t = 3.479$ ,  $p = .003$ ), y para el S ( $\beta = .539$ ;  $t = 2.713$ ,  $p = .014$ ).

**Figura 4.** Número de aciertos durante las sesiones para las letras minúsculas



## Conclusiones

El objetivo de este trabajo era mejorar la CF y el CL en un niño de edad de 5 años de edad que presenta un ritmo más lento que el resto de sus compañeros en cuanto al lenguaje oral.

Ateniendo a los resultados obtenidos, sin duda, el más relevante ha sido el número tan elevado de aciertos tanto a nivel de sonido como de CL. Durante la línea base, los aciertos del sujeto eran muy escasos y tras la intervención, se hace notable la mejora tanto en el CL y sonidos de letras mayúsculas como de minúsculas.

En cuanto a los resultados alcanzados en esta intervención, cabe decir que han sido muy favorables, en la medida que, el alumno ha alcanzado el objetivo acordado en un total de 14 sesiones. Trabajar la CF sin duda produce resultados satisfactorios en relación con la lectura, tal y como demuestran otros estudios (e.g., Defior, 2005; Defior y Tudela, 1994). El hecho de obtener tan buenos resultados ha influenciado, sin duda, la motivación y el interés del alumno.

Cabe mencionar que durante la sesión 11 (véase Figura 4), se muestra un descenso en el número de aciertos del participante. Es un dato que llama la atención, en el sentido que, sólo se mostró el resultado negativo ese día. Es posible que se pudiera deber a factores internos del sujeto (distracción, desmotivación o falta de interés) o debido a la dificultad de los ítems elegidos para dicha sesión.

Durante la etapa de EI, el proceso de lectoescritura comienza con la presentación de letras mayúsculas y posteriormente, con las minúsculas. Teniendo en cuenta la grafía, a la hora de memorizar, las letras mayúsculas son más fáciles para el alumnado de esta etapa, si se comparan con las minúsculas, siendo más complejas debido a los trazos que presentan (González y Altozano, 2003). Por ello, se vio interesante trabajar estas dos variables para observar donde residía la dificultad en el participante. En relación a la línea base, los resultados fueron sorprendentes, ya que el alumno solía reconocer más letras minúsculas que mayúsculas. Este hecho suele darse al contrario en EI, pues sujetos con un desarrollo normal de lenguaje oral, suelen mostrar más dificultad en el CL minúsculas con respecto a las mayúsculas. No obstante, el participante obtiene mejoras significativas tanto en letras mayúsculas como en las minúsculas.



La realidad no es otra que, todos los niños no avanzan del mismo modo. Hay quienes solicitan mayor tiempo para procesar la información dada. Con este programa, se ha querido reflejar que, poder trabajar con alumnos que muestran cierta dificultad a nivel oral de manera individualizada es beneficioso, en la medida que, se puede alcanzar una notable mejora con tan solo 14 sesiones. Pero ahondando en el sistema educativo actual, esta ayuda aportada no está al alcance de todos los profesionales de EI, lo que convierte en una ardua tarea que sólo el tutor del aula pueda centrarse en estos alumnos sin desatender a los demás que tiene en clase y sin entorpecer el ritmo establecido. En otros países, como Reino Unido existe esta figura denominada “*Teaching Assitant*” o conocida actualmente en España como Auxiliar de apoyo. Por este motivo, es tan importante la etapa de EI, pues se dan dificultades que se pueden prevenir con una correcta actuación o bien, poder intervenir desde tempranas edades.

A pesar de los resultados positivos obtenidos, es necesario destacar que durante la realización del trabajo, se han observado una serie de limitaciones tales como los momentos en los que se intervenía con el participante. La mayoría de las sesiones, se comenzaban en el tiempo que transcurría el recreo de EI. Por tanto, quince minutos antes de que finalizase, el alumno abandonaba este espacio de juego y diversión para poder ser intervenido, de manera que, en la mayoría de las ocasiones, acudía muy alterado y despistado. Otra limitación, ha sido las ausencias que ha tenido durante la intervención. A medida que faltaba, las sesiones debían ser atrasadas y entorpecía el ritmo marcado en cuanto contenidos a trabajar, pues se corría el riesgo de que olvidase los conocimientos adquiridos en sesiones anteriores. Para posibles estudios, sería beneficioso establecer diferentes horarios para evaluar cómo reacciona el niño en determinados momentos.

A modo de conclusión, se ha comprobado la importancia de trabajar en EI la CF de un modo personalizado e individualizado y cómo influye el CL en dicha conciencia, para alcanzar, de este modo, un nivel de lectura óptimo. Los resultados obtenidos son beneficiosos, pensando en un principio, que no iban a ser tan positivos debido al número de sesiones con las que se contaba. Se ha observado un avance en el participante no sólo durante las sesiones, sino día a día en los contenidos a trabajar en esta etapa. Llegar a reconocer las letras y reproducir sus sonidos, ha hecho que mejore su nivel de lenguaje oral notablemente, el cual se encontraba por debajo del resto de sus compañeros.

## Referencias bibliográficas

- Aguinaga, G., Armentia M.L., Fraile, A., Olangua, P., y Uriz, N. (2005). *Prueba de lenguaje oral Navarra- revisada*. Madrid: TEA EDICIONES.
- BOJA núm. 169. ORDEN de 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Sevilla 26 de agosto de 2008.
- Bradley, L., y Bryant, P. (1983). Categorising sounds and learning to read casual connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bradley, L., y Bryant, P. (1985). *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor: The University of Michigan Press
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje* 31 (3), 334-342.
- Defior, S (2015). Cómo mejorar la lectura. *Mente y cerebro*, 70,16-23.
- Defior, S., y Tudela, P. (1994). Effect of Phonological Training on Reading and Writing Acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6 (3), 299-320. doi: 10.1007/BF01027087
- Defior, S., y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94.
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela* (pp.19-23). Barcelona: GRAO.
- Gallego Ortega, J.L. (2013). *Los trastornos del lenguaje en el niño. Estudios de caso* (pp.27-31). Sevilla: Ed. MAD.
- González, A., y Altozano, M. (2013). *Cono fonos conocer bien los fonemas para hablar, leer y escribir mejor. 1 Juego con los sonidos*. Granada: GEU.
- González, A., y Altozano, M. (2013). *Cono fonos conocer bien los fonemas para hablar, leer y escribir mejor. 2 Pregunto a las letras*. Granada: GEU.

- González Seijas, R., López Larrosa, S., Vilar Fernández, J., y Rodríguez López-Vázquez, A. (2013). Estudios de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 98-106.
- Hulme, C., y Snowling, M. J. (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1634). doi: 10.1098/rstb.2012.0395.
- Jiménez González, J., y Ortiz González, M<sup>a</sup> del R. (2001). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: SÍNTESIS.
- Johnston, S., McDonnell, A., y Hawken, S. (2008). Enhancing outcomes in early literacy for Young children with disabilities. *Intervention in school and clinic*, 43 (4), 210-217.
- Kanderavek, J., y Justice, L. (2000). Children with LD as emergent readers: bridging the gap to conventional reading. *Intervention in school and clinic*, 36 (2), 82-93.
- Kaufman A.S., y Kaufman S.L. (2009). *K.BIT. Test breve de inteligencia de Kaufman*. Madrid: TEA EDICIONES.
- Melby-Lervag M., Lyster S., y Hulme C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychol. Bull.* 138, 322–352. doi:10.1037/a0026744.

## Anexo

**Anexo.** Contenidos trabajados durante las sesiones de intervención

SESIONES	SONIDOS TRABAJADOS	CONOCIMIENTO DE LETRA
SESIÓN 1	/i/, /o/, /a/, /e/ /u/	i, o, a, e, u
SESIÓN 2	/i/, /o/, /a/, /e/ /u/ /y/,/m/, /l/	i, o, a, e, u, y, m, l
SESIÓN 3	/y/,/m/, /l/	y, m, l
SESIÓN 4	/p/,/t/,/s/,/rr/	p, t, s, r
SESIÓN 5	/p/,/t/,/s/,/rr/	p, t, s ,r
SESIÓN 6	/n/,/d/,/b/,/v/	n, d ,b, v
SESIÓN 7	/n/,/d/,/b/,/v/	n, d, b, v
SESIÓN 8	/z/,/c/, /r/,	z, c, r
SESIÓN 9	/z/,/c/, /r/,	z, c, r
SESIÓN 10	/q/,/k/,/f/, /ñ/	q, k ,f, ñ
SESIÓN 11	/q/,/k/,/f/, /ñ/	q, k, f, ñ
SESIÓN 12	/j/,/g/, /ll/, /y/	j, g ,ll ,y
SESIÓN 13	/g/,/ch/,/h/,/x/,/w/	g, ch ,h, x, w
SESIÓN 14	/j/, /ll/, /w/,/g/,/ch/, /h/,/x/,/q/,/k/	j, w, g, ch, h, x, q, k