

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Estimulación de la
conciencia
fonológica para la
posterior
enseñanza de la
lectura.

**Trabajo fin de grado presentado por: Lorena Carbonell
López.**

Titulación: Grado en Maestro de Educación Primaria.

Modalidad de propuesta: Proyecto Educativo.

Directora: Beatriz Jiménez Villanueva.

Resumen.

El presente trabajo tiene como fin principal ser una guía para todo centro educativo que considere cambiar el método tradicional de enseñanza de la lectura. Se ha analizado la bibliografía existente sobre la importancia que tiene trabajar sobre requisitos previos para su adquisición correcta, haciendo especial hincapié en uno de los mejores predictores del éxito de la misma, la conciencia fonológica. En base a ello, se plantean diversas actividades a modo de ejemplo para la estimulación de la misma y la posterior mejora del aprendizaje de la lectura.

Palabras clave: lectura, aprendizaje, conciencia fonológica, dificultades de aprendizaje, dislexia.

Abstract.

The main purpose of this work is to be a guide for the entire educational center that considers changing the traditional method of teaching reading. The existing bibliography on the importance of working on prerequisites for its correct acquisition has been analyzed, with special emphasis on the best predictors of its success, phonological awareness. Based on this, several activities are proposed as an example for the stimulation of the same and the subsequent improvement of reading learning.

Keywords: reading, learning, phonological awareness, learning difficulties, dyslexia.

ÍNDICE.

1. INTRODUCCIÓN.	1
1.1. JUSTIFICACIÓN.	1
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	1
1.3. OBJETIVOS.	2
1.3.1. Objetivo general.	2
1.3.2. Objetivos específicos.	2
2. MARCO TEÓRICO.	3
2.1. BASES NEUROLÓGICAS DE LA LECTURA.	3
2.2. RELACIÓN ENTRE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y LA LECTURA.	6
2.3. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA.	9
2.4. APLICACIONES REALES BASADAS EN LA ESTIMULACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.	11
3. PROPUESTA DE PROYECTO EDUCATIVO BASADO EN LA ESTIMULACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA.	13
3.1 CONTEXTUALIZACIÓN.	13
3.2. METODOLOGÍA.	15
3.3. OBJETIVOS.	15
3.3.1. Objetivo general.	15
3.3.2. Objetivos específicos.	15
3.4. COMPETENCIAS BÁSICAS.	15
3.5. TEMPORALIZACIÓN.	16
3.6. RECURSOS.	16
3.7. PROPUESTA DE ACTIVIDADES.	17
3.8. EVALUACIÓN.	34
4. CONCLUSIONES.	34
5. CONSIDERACIONES FINALES.	35
6. BIBLIOGRAFÍA.	
7. ANEXOS.	
7.1. FIGURAS.	
7.2. TABLAS.	

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. JUSTIFICACIÓN.

El trabajo que se presenta a continuación tiene como objetivo principal analizar las diferentes bases neuronales implicadas en el proceso lector así como el diseño de materiales de forma secuenciada por medio de una unidad didáctica que permitan la enseñanza de la lectura partiendo de la importancia de habilidades como la conciencia fonológica. Habitualmente este tipo de actividades, en determinados centros educativos, suele llevarse a cabo en edades tempranas, como es la educación infantil, sin embargo, tras analizar la bibliografía existente sobre la capacidad para aprender a leer de manera adecuada, considero más adecuado la realización de esta estimulación ya en la propia etapa de educación primaria, a lo largo del primer curso, estando los niños mucho más preparados a nivel madurativo que en etapas previas.

El trabajo sobre la conciencia fonológica, al partir de la manipulación de letras, permite que el sujeto procese los sonidos y sea consciente de las diferencias entre ellos, especialmente si asociamos un elemento visual, como por ejemplo la letra escrita, que lo represente. Por lo tanto, el fin principal de este trabajo es diseñar un plan de estimulación para la enseñanza de la lectura basado en la conciencia fonológica y su papel vital para el correcto aprendizaje lector.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Dado el aumento incesante de dificultades para la lectura y la escritura, considero necesario el estudio del origen de dichas dificultades para poder llevar a cabo una metodología de trabajo dentro del aula ordinaria.

La dislexia podemos considerarla como una de las dificultades de aprendizaje más frecuentes. Aunque la prevalencia no está del todo clara, recientemente, autores como González et al. (2010, 317-327), nos comentan que del 30,8% de los alumnos que cursan la educación secundaria obligatoria (E.S.O) que tiene dificultades de aprendizaje, un 3,2 % presentan dislexia.

Para Málaga y Arias (2010, 43-47), un 5 % de los niños presentan problemas para aprender a leer, en el cálculo o en la escritura. Dentro de estos porcentajes, consideran que la dislexia tendría una prevalencia estimada en torno al 5-10%, la discalculia se situaría en el 4-6%, y el TDA-H (trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad) en un 4-10%.

Teniendo en cuenta el interés actual por las dificultades de aprendizaje y el aumento de las mismas, se hace necesario explicar la relación entre predictores o prerrequisitos lectores junto con el desarrollo posterior del aprendizaje de la lectura, en concreto, nos centraremos en uno de los mejores predictores, la conciencia fonológica.

1.3. OBJETIVOS.

1.3.1. Objetivo general.

El presente trabajo parte de la idea de normalización para aquellos sujetos que tienen cualquier tipo de dificultad para aprender a leer o escribir, así como para los sujetos que no manifiestan dificultad alguna. El objetivo principal es diseñar una metodología aplicable a un aula ordinaria en la que se vean beneficiados tanto los alumnos con dificultades como el resto, de manera que reduzcamos la cantidad de horas compensatorias con aquellos alumnos que presentan dificultades y mejoremos el proceso de aprendizaje de la lectura de todos los alumnos por igual, todo ello dentro de un entorno lúdico, en definitiva, enseñar a leer de un modo alternativo a lo que venimos observando en nuestras aulas de educación primaria, basadas, normalmente, en la enseñanza de la lectura por medio de material impreso de diferentes editoriales.

1.3.2. Objetivos específicos.

Con este programa se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

- Realizar una revisión teórica sobre la conciencia fonológica y las bases neuronales implicadas en el aprendizaje lector.
- Desarrollar actividades para la enseñanza de la lectura partiendo de la importancia de desarrollar habilidades como la conciencia fonológica.
- Fomentar el trabajo colaborativo dentro del aula por medio de actividades que requieran la implicación de varios alumnos para su realización.
- Promover el interés por el aprendizaje de la lectura por medio de actividades que invitan a la participación del alumnado, y a través de la lectura de cuentos.
- Educar en el respeto y la tolerancia, independientemente de las diferencias individuales de cada uno.
- Diseñar actividades en las que el éxito esté asegurado y tenga en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de la clase. Plantear actividades que se adapten a los distintos ritmos madurativos de los alumnos.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. BASES NEUROLÓGICAS DE LA LECTURA.

La lectura es un proceso adquirido que supone ciertas dificultades cuando se inicia. Si estas dificultades se mantienen en el tiempo aparecen algunos trastornos específicos para la lectura o escritura, ya sea de lenguaje verbal o numérico.

Según Cuetos (2011, 137-151), para leer necesitamos realizar un proceso, más o menos complejo, hasta poder llegar al significado o pronunciación de las palabras escritas.

Este proceso comenzará con la identificación de las letras escritas por medio de su signo gráfico, después, convertiremos esas letras en sus correspondientes sonidos (fonemas), gracias a los cuales podremos identificar finalmente la palabra.

Si tuviésemos que leer todas las palabras por medio de este proceso, sería una tarea lenta y compleja, pero gracias a la lectura constante aprendemos a reconocer las palabras de forma global, como si de un vistazo se tratase, y este proceso, además de ser mucho más rápido que el anterior, ya no supone esfuerzo alguno. Todas las palabras que vamos aprendiendo a leer de forma global pasan a formar parte de un almacén, en el que vamos recopilando representaciones ortográficas de las palabras para poder reconocerlas de forma casi instantánea después. Como cualquier sistema de almacenamiento, aquellas representaciones ortográficas que aparecerán en primer lugar serán aquellas correspondientes a palabras cortas y a palabras frecuentes. Con el hábito lector, aumenta la cantidad de palabras que somos capaces de leer de forma directa.

Para Cuetos (1998, 137-151), leer es transformar signos en sonidos (lectura en voz alta) o en significados (lectura silenciosa), realizando para ello determinadas operaciones cognitivas que comienzan con la recepción de estímulos visuales, seguido de la conversión de esos estímulos visuales en lingüísticos.

En la lectura, la mayor parte del tiempo que empleamos se dedica a fijar la vista para extraer la información necesaria del texto, y el resto a realizar los movimientos sacádicos, que son movimientos que realizan nuestros ojos para dar pequeños “saltos” en el texto y que nos sirven para, por ejemplo, pasar de una palabra a otra o para visualizar un conjunto de manera rápida sin el coste añadido que supondría realizarlo en alta resolución. Cuando el texto que tenemos delante es de una cierta dificultad, los movimientos sacádicos se producen con más frecuencia, el tiempo de las fijaciones se hace más largo y se hacen más regresiones a partes del texto por las que había pasado.

(Bustos, 2001,1-73). El tiempo de lectura va cambiando en función de algunas variables, como son la experiencia lectora, la longitud de las palabras, la frecuencia, o la edad de adquisición (las palabras que se aprenden más temprano se leen más rápido que las que se aprenden después).

En referencia al sistema ortográfico de un alfabeto existe una división en función de la consistencia de su código, según las correspondencias grafema-fonema (CGF) que presente. Así, distinguimos entre ortografías transparentes y ortografías opacas. Las ortografías transparentes son aquellas que presentan una correspondencia grafema-fonema uno a uno, en términos sencillos diríamos que casi todas las palabras se pueden leer tal y como se escriben. Dentro de esta clasificación tenemos idiomas como el castellano y el finés. En el lado opuesto, nos encontramos con ortografías opacas, caracterizadas por ser muy inconsistentes en su código, o lo que es lo mismo, que a muchos grafemas les pueden corresponder varios fonemas y viceversa. Dentro de este tipo de ortografías tenemos idiomas como el inglés y el francés. (Alegría, J., Calvo, A., Carrillo, A., 2002,819-825). Por ello, es posible leer en castellano casi cualquier palabra (dado que es un idioma transparente), mientras que en el caso del inglés, es necesario que el lector lea muchas palabras de manera directa debido a la irregularidad de su ortografía, pues no se ajusta a las reglas grafema-fonema.

En idiomas transparentes no es necesaria la mediación ortográfica a través del léxico ortográfico sino que podríamos acceder directamente al léxico fonológico.

Por esta razón, las actividades que hemos planteado en nuestro proyecto educativo parten del idioma castellano y no serían del todo aplicables en idiomas de ortografía opaca como el inglés, debido a la arbitrariedad que presenta en la lectura de palabras.

Para explicar los procesos implicados durante la lectura contamos con muchos y variados modelos explicativos pero vamos a comentar brevemente los tres modelos teóricos fundamentales, que son los siguientes:

- Modelo logogén (Morton, 1969).

Se trata del modelo más antiguo y tradicional que explica cómo reconocemos las palabras escritas. Se caracteriza por ser un modelo directo, activacional e interactivo. Explica efectos como la lexicalidad, la frecuencia, el priming, etc.

Este modelo derivó en el modelo de doble ruta, según el cual, existiría una ruta directa (ruta léxica) y una ruta indirecta (ruta fonológica). Según el modelo dual, para ir de la palabra al significado y la pronunciación tendríamos dos vías posibles que funcionarían en paralelo. Existiría un primer análisis visual o “reconocimiento de letras” y luego, bien accedemos a una huella visual de la palabra escrita con la que podemos acceder

posteriormente al léxico semántico (ruta ortográfica o directa); o bien, emplearíamos la ruta fonológica o indirecta, en la que pasaríamos de cada letra, sílaba...a la palabra correspondiente. Conectamos la identificación de una letra con su pronunciación. Esta ruta nos permite leer cualquier tipo de palabra incluso pseudopalabras (anexos, figuras 1 y 2).

- Modelo de búsqueda (Forster, 1976).

Entendemos este modelo asemejándolo a una biblioteca, en la que todas las palabras se encontrarían ordenadas de forma serial y ordenada. Es un modelo indirecto, serial y autónomo en el que la información se propaga en una única dirección, del estímulo a la entrada léxica (ordenada, a su vez, por frecuencia).

- Modelos conexionistas.

Dentro de los modelos conexionistas, el más conocido es el modelo de triángulo (Seidenberg y McClelland, 1989, 523-568), para el que el proceso de la lectura se divide en tres dominios conectados entre sí de manera triangular: ortografía, fonología y semántica. Cada conexión aumenta con la frecuencia de uso, por ello las palabras que se procesan más veces son reconocidas más fácilmente.

Para el aprendizaje de la lectura, es necesario que desarrollemos circuitos neuronales que unan áreas implicadas en el procesamiento de habilidades propias de la lectura, áreas que inicialmente realizaban otras funciones. Los niños que comienzan a leer desarrollan estas uniones entre áreas que realizan funciones diversas, por eso, el cerebro de las personas analfabetas no presenta este tipo de conexiones. Algunas áreas implicadas en el aprendizaje de la lectura son: áreas del hemisferio izquierdo, áreas de la zona temporoparietal y áreas occipitotemporales.

El papel del *sistema dorsal* en la lectura (circunvolución temporal superior y lóbulo parietal inferior) es unir la información visual con fonológica y semántica. Según Price (1996,62-70), en lectores adultos esta área responde con mayor actividad en pseudopalabras que en palabras familiares, lo que parece indicar que afecta al aprendizaje de nuevas palabras. Por su parte, el *sistema ventral* está formado por el área occipitotemporal inferior y las circunvoluciones media e inferior, todas áreas del hemisferio izquierdo. Él área occipitotemporal tiene como función el reconocimiento ortográfico de las palabras, algunos la denominan “el área visual de las palabras”. (Deahene, 2002,321-325). Esta área se activa con palabras presentadas de forma visual, su lesión impide leer palabras de manera global pero no letras individuales (alexia pura). También está relacionada con la destreza para la lectura, a mayor destreza del sujeto mayor actividad presenta ante las palabras escritas.

Las zonas temporales media e inferior del hemisferio izquierdo, son las encargadas del procesamiento semántico. Lesiones en estas áreas producen pérdida de información semántica, los sujetos son capaces de leer la palabra pero no pueden acceder a su significado parcial o completo (según el nivel de lesión). Por su parte, el sistema anterior, interviene, entre otros muchos procesos, en la recodificación fonológica, es decir, la transcripción de un mensaje escrito a sonidos y viceversa (fonema-grafema, o bien, grafema-fonema).

Cuando empezamos a leer, parece activarse únicamente el circuito dorsal, pero a medida que se va teniendo contacto con la lectura se va activando también el circuito ventral (Simos, P.G. et al., 2001, citado en Cuetos, 1998,137-151). Tanto el circuito dorsal como el circuito ventral interactúan cuando leemos palabras permitiendo así una lectura mucho más fluida, al complementarse la información fonológica con la semántica.

2.2. RELACIÓN ENTRE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y LA LECTURA.

La palabra fonología procede de la raíz griega *phonos* (sonido) y *logo* (estudio), es una disciplina lingüística que estudia las formas de expresión de las lenguas, los sonidos del lenguaje. Cada idioma tiene un repertorio fonológico particular, por ejemplo, en español contamos con 5 vocales y 19 consonantes.

Llamamos conciencia fonológica a una de las habilidades metalingüísticas más importantes a tener en cuenta cuando se comienza el aprendizaje de la lectura. Hace referencia a la relación entre los sonidos de las palabras (fonemas) y sus representaciones gráficas (grafemas). La conciencia fonológica hace referencia a habilidades como identificar y manipular las palabras que forman un enunciado (conciencia léxica); sílabas que componen una palabra (conciencia silábica); y manipulación de los fonemas (conciencia fonémica). Es, por lo tanto, un proceso complejo.

Para Villalón (2008), la conciencia fonológica se desarrolla en los primeros años de vida en una sucesión de menor a mayor precisión en la conciencia de las palabras, es decir, al principio se es capaz de distinguir unidades muy grandes, como por ejemplo, la palabra en sí y las sílabas, y poco a poco se empiezan a apreciar unidades más específicas y pequeñas, como los fonemas de la palabra. En el caso del español, hablamos de una lengua transparente, es decir, se lee tal cual se escribe, aunque con un pequeño matiz, y es que a determinados fonemas le pueden corresponder dos o más representaciones escritas (grafemas). Además, el sistema de escritura del español es alfabético, esto implica que para poder llegar al significado necesitamos hacer uso de la

ruta fonológica, de ahí la importancia de que los niños adquieran la correcta correspondencia grafema-fonema, y una forma de potenciar esta unión es mediante el desarrollo de la conciencia fonológica de manera previa al proceso lector.

El desarrollo de la conciencia fonológica influye directamente con el aprendizaje de la lectura (Lieberman y Cols., 1974; Blachman, 1989, Adams, 1990; Torgesen, Morgan y Davis, 1992; Catts, 1993) y las dificultades para desarrollarla suelen ser indicadoras de futuras dificultades de aprendizaje (Catts, 1996; Mejía de Eslava, 2008). Høien, Lundberg, Stanovich y Bjaald (1995, citados en Bravo et al., 2004,7-19) organizaron los fenómenos que componen la conciencia fonológica en tres factores diferentes: un factor fonema (el mejor predictor de aprendizaje de la lectura), un factor sílaba y un factor rimas.

Bravo, Villalón y Orellana (2002), encontraron factores fonológicos "activos" y "pasivos". Teniendo en cuenta los factores activos, los sujetos pueden modificar el orden de fonemas de las palabras, segmentar palabras u omitir fonemas. Por otro lado, los factores pasivos permiten distinguir entre buenos y malos lectores, especialmente en aspectos como el reconocimiento de las letras y el reconocimiento visual-ortográfico de las palabras (Adams y Bruck, 1993, 113-139).

El reconocimiento de una palabra es un proceso sumamente complicado para quien empieza a leer puesto que en apariencia únicamente vemos signos y solamente cambiará esta percepción cuando seamos capaces de comprenderlos dentro de un contexto ortográfico. En el caso del castellano, es necesario que junto a las vocales aparezcan consonantes para poder leer las sílabas, siguiendo un orden y rigiéndose por una gramática específica.

Según Bus e Ijzendoord (1999,403-414), la conciencia fonológica es un predictor bastante fiable que interviene en el aprendizaje de la lectura. Otros autores, como O'Connor & Jenkins (1999, citados en Bravo, 2000, 49-68), también comparten esta idea. En 1991, Purcell-Gates y Dahl (citados en Albornoz, K. et al., 2014, 10-66) observaron que si los niños tienen un conocimiento de los fonemas (por pequeño que sea este) y del alfabeto de manera previa a la enseñanza de la lectura tenían menos dificultades a la hora de aprender a leer.

Tras observar la cantidad de investigaciones que demuestran que la conciencia fonológica juega un papel importante en la eficacia de la lectura (Serrano, Defior & Gracia, 2005, 1-11), se plantea la opción de incorporar un programa de entrenamiento

en tareas de conciencia fonológica en las programaciones previstas para niños con problemas con la lectura, incluso el hecho de emplearlo en niños de edades tempranas previas a la lectura o en niños que están comenzando su aprendizaje en la misma (Gallego, 2006, 1-10).

Tradicionalmente definíamos la lectura como la capacidad de una persona para decodificar un texto pero después de numerosas investigaciones, como dicen Gómez Villalba y Núñez (2007, citado en Núñez et al., 2014,72-92), el concepto de lectura se ha visto beneficiado por la aportación de otras muchas disciplinas, apareciendo en la actualidad ligado al concepto “comprensión de la lectura”. La comprensión lectora requiere que el lector elabore una representación mental de lo que está leyendo y que relacione, a su vez, los elementos que forman el texto. Autores como Pugliese (2009), creen necesario comprender el lenguaje antes de ser capaces de producirlo, es decir, lograr extraer un significado global del texto sin necesidad de comprender todas y cada una de las palabras que lo componen.

Los últimos estudios en relación al conocimiento fonológico, como los llevados a cabo por Gutiérrez, R., Díez-Mediavilla, A. et al. (2017, 30-51), nos hablan de una mejora significativa en aquellos alumnos que habían recibido la intervención en conciencia fonológica respecto a los que no recibieron esta estimulación. Estos autores nos comentan que la estimulación de la conciencia fonológica proporciona “herramientas para la segmentación del lenguaje oral en subunidades lingüísticas, favorece el deletreo y el reconocimiento de palabras”, lo que permite una correcta adquisición de la relación grafema-fonema. Gutiérrez, R. et al. (2017, 30-45), han realizado recientemente un estudio en el que se evalúa el aprendizaje de la lectura cuando previamente se ha implementado un programa de estimulación. Los resultados concluyeron que el programa tiene efectos positivos en el rendimiento posterior, viéndose mejorado incluso el aprendizaje de la escritura.

Hoy en día, en muchos centros educativos se insiste en querer adelantar los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura a etapas de educación infantil, cuando el alumno aún no está preparado ni a nivel cognitivo ni de prerrequisitos fundamentales (motricidad, conciencia fonológica, lateralidad...). Teniendo en cuenta la importancia de la conciencia fonológica en el desarrollo del lenguaje y en el aprendizaje de la lectura, resulta muy interesante para maestros y personas especialistas su evaluación y entrenamiento.

2.3. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

Es complicado decidir si el método que estamos llevando a cabo como docentes para la enseñanza de la lectura es apropiado o no. Si echamos la vista atrás, hace unos años existían dos tendencias más o menos diferenciadas: la tendencia ecléctica y la tendencia de la enseñanza en función del alumno (Gray, 1957).

Ambas tendencias se complementan en determinados métodos de enseñanza como forma de subsanar errores de ciertas técnicas, que dividían una tendencia de la otra. Según Gray (1957), la tendencia ecléctica englobaría los métodos sintético, analítico y analítico-sintético. Al analizar las lecciones de un manual empleado en Brasil, dedujo que los niños aprendían a leer las palabras al relacionar la forma escrita con una imagen que la representara. Por ejemplo, la palabra casa iría asociada a una imagen de una casa, y de este modo, los alumnos aprendían que la forma escrita correspondía a “casa”. Después, los alumnos leían la palabra “casa” dividiéndola en sus sílabas correspondientes. Una vez hecho esto, eran capaces de distinguir las diferentes sílabas asociadas a las vocales, en este caso, las sílabas “ca”, “co”, “cu”.

Gray (1957), considera que para identificar las diferentes sílabas que componen una palabra se requiere un análisis, mientras que para la combinación de sílabas para formar palabras y la pronunciación de las mismas, se hace necesaria una síntesis. Por ello, en todas las actividades lo ideal es la combinación de ambos procesos, análisis y síntesis. Además, nos encontramos con las tendencias de la enseñanza en función del alumno, en las que el aprendizaje y las técnicas no implican tanta importancia, ya que el protagonista real es el alumno, y esa es la prioridad. Se tienen en cuenta los conocimientos previos, las expectativas, las cualidades y limitaciones y las emociones del alumno.

Gray (1957) diferencia tres tipos de enseñanza de la lectura: material preparado por especialistas, materiales concebidos por el alumno y el maestro, y material preparado a modo de “programa instruccional”. La principal ventaja de los materiales preparados por especialistas es que se centran en el interés de los alumnos y crean una actitud positiva ante la lectura en ellos. Además, facilitan el trabajo a maestros, ahorrando esfuerzo y tiempo. Para que sean materiales realmente eficaces es necesario que conozcan a los alumnos destinatarios así como el idioma de los mismos. (Gray, 1957).

Por otro lado, Gray (1957) comenta que la ventaja principal del material elaborado por los maestros en cooperación con los alumnos, es el interés y la cooperación que estos demuestran ante las tareas presentadas. Sin embargo, pueden aparecer ciertos

inconvenientes, como la escasa formación del maestro, el gran esfuerzo y el tiempo que supone la creación de los materiales, entre otros. Por último, nos encontramos con los materiales de instrucción integrados, adaptados a la personalidad de los alumnos y basados en las motivaciones e intereses de los mismos. Este tipo de materiales se van desarrollando conforme a las necesidades que vayan surgiendo, hecho que hace que sean un tanto limitados y que por ello se empleen de manera complementaria a otros programas ya presentes en la escuela (Gray, 1957).

Para la enseñanza de la lectura, además de las corrientes mencionadas, aparecen autores que defienden que para que el aprendizaje sea efectivo hay que tener en cuenta las interacciones sociales y cognitivas de los sujetos. Ninio y Bruner (1978, citado en Jiménez y O´Shanahan, 2008, 2-22), estudiaron los beneficios de la lectura de cuentos antes de la enseñanza formal de la lectura. Purcell Gates, Degener, Jacobson y Soler (2001, citados en Jiménez y O´Shanahan, 2008, 2-22), hacen referencia a la lectura dialógica como una nueva forma de entender la lectura, que tiene en cuenta la interacción y la cultura de los interlocutores.

Si hablamos de métodos de lectura como tales, autores como Alegría, Carrillo y Sánchez (2005), distinguen dos grandes divisiones en los métodos de enseñanza de la lectura (normalmente excluyentes): los métodos fónicos (basados en el principio alfabético), y los métodos globales y similares (que destacan la importancia del significado y no del texto escrito).

Según el *método fónico*, se parte del alfabeto, entendido como la base de nuestro sistema de escritura, según el cual, los grafemas representarían las unidades fonológicas de la lengua, llamados fonemas. Para este método, la enseñanza de la lectura debe ser “*explícita, sistemática y temprana*” (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005). Explícita alude a que debe ser una enseñanza directa no por inducción, sistemática se refiere a que siga un orden lógico de complejidad creciente y temprana implica que debe darse desde el inicio del programa de enseñanza de la lectura. Este tipo de método es aplicable en ortografías poco profundas o transparentes, como el caso del castellano. Para intentar subsanar ciertas carencias del método fónico, aparecen los llamados *métodos globales*, que defienden que se enseñen palabras completas y no unidades como ocurría con el anterior método.

Un programa prototípico global comenzaría enseñando palabras, unas diez aproximadamente, que sean fácilmente reconocidas de manera visual sin necesitar

emplear la mediación fonológica, palabras como sol, luna, mar, etc. Con este grupo de vocabulario aprendido, los alumnos deben ser capaces de elaborar y leer frases sencillas, y aquí viene el principal inconveniente, y es que en función de la cantidad de palabras memorizadas podrán realizar mejor o peor la actividad. Este tipo de métodos son frecuentes en idiomas con ortografía arbitraria, como el caso del inglés.

2.4. APLICACIONES REALES BASADAS EN LA ESTIMULACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

“Método informatizado de lectura (MIL)”.

Se trata de una prueba que se aplica de manera individual para conocer y solucionar la conciencia de los fonemas y la arbitrariedad grafema-fonema. Podríamos decir que es el método precursor de todos los que aparecieron con posterioridad en la misma línea. Este método nos permite saber en qué letras tiene dificultades el sujeto. Hay un opción llamada “escuchar letra”, que si es pulsada se oye el sonido correspondiente a una letra y el sujeto tiene que señalar a qué letra corresponde el sonido. Está formado por juegos de segmentación fonológica y carpetas de lectura, treinta en total (una por letra) que los complementan. Todos los dibujos que aparecen en el método están relacionados con la palabra a la que representan, por ejemplo, si la palabra es “caracol”, el dibujo será la propia concha del mismo, dado que tiene forma de “c”.

En definitiva, este método permite relacionar la letra con su sonido, y ambos elementos al dibujo correspondiente, todo ello dentro de un entorno motivante para el alumno. Otra ventaja que nos permite es que cuando el método está avanzado, los niños son capaces de leer pequeños cuentos y percatarse de las letras que no conocen, que poco a poco, irán deduciendo.

Fue adaptado por primera vez a niveles de educación infantil gracias al colegio San Ignacio de Oviedo, quien en el año 2002, se puso en contacto con el profesor Fernando Cuetos, para mejorar y adaptar el método a etapas inferiores.

Al comprobar los resultados de la aplicación en etapas de educación infantil del método, se observa que aquellos niños que formaron parte de la primera promoción de la aplicación del programa, comenzaron la etapa de educación primaria con un mayor dominio de los libros de texto, una mayor seguridad al interpretar enunciados escritos (algo que también benefició la resolución de problemas en matemáticas), y una mayor motivación respecto a la lectura (Cuetos, F., García de Castro, M., 2005, 1-28).

“Leer en un clic”.

Este programa deriva del anterior, es decir, supone una mejora del método MIL, y aunque está diseñado para la etapa más temprana del desarrollo, sería interesante aplicarlo en el primer curso de educación primaria en aquellos centros que no dispongan de un programa previo de estimulación. Se trata de un método de lectura de base fonética y donde la pieza clave es el juego. Cada letra aparece junto a un dibujo que la representa, por ejemplo, la letra “b”, podría aparecer dibujada como una bota, por la similitud gráfica en su forma, un sistema parecido al planteado en la ortografía ideovisual (Sanjuán Nájera, M., Sanjuán Álvarez, M., 1991), donde se afianza la relación grafema-fonema y se facilita la memorización gracias al dibujo. Otro aspecto que se trabaja con este método es el aumento del nivel de vocabulario de los alumnos. El programa incluye libros, cuadernos y tarjetas de transformaciones de dibujos para jugar, además viene junto a un CD para trabajar de manera interactiva.

Una característica muy importante es que además de aprender de forma lúdica fomenta el trabajo cooperativo entre alumnos. El material interactivo está compuesto por treinta temas, donde cada palabra del tema se transforma en un dibujo, y siguiendo una secuencia (deformándose poco a poco el dibujo) acaba convirtiéndose en la letra en sí. Para comenzar el programa se trabaja la conciencia fonológica por medio de láminas y tarjetas de segmentación, además, se sigue estimulando a lo largo de todo el programa.

“Javitor, el castor lector y los amigos de las letras”.

De la mano del investigador Fernando Cuetos y sus colaboradores, aparece, gracias a la editorial CEPE, este conjunto de materiales impresos basados en la neurociencia del lenguaje. Se trata de un material para ser empleado paralelamente a los métodos de enseñanza de la lectoescritura que sean empleados en el aula. Destaca especialmente por ser muy útil a nivel preventivo, sentando las bases en etapas tempranas para la posterior enseñanza de la lectura.

Reúne tanto un material para ser leído a modo de cuento como un conjunto de actividades, de manera que a los niños les resulta especialmente motivante. El hecho de ser un cuento con el que pueden interactuar contribuye a captar su atención y a sentir interés por la lectura. Todos los materiales son de carácter manipulativo y sensoriales, con actividades diseñadas en orden creciente de dificultad para los diferentes niveles.

“Proyecto Rosetta”.

Se trata de un proyecto innovador de aprendizaje de la lectura llevado a cabo por el colegio “Sagrado Corazón” de Chamartín (Madrid), basado en la conciencia fonológica y la comprensión lectora. Parten de los siguientes procesos para elaborar el programa: lectura global, estructura sintáctica, conciencia fonológica y lectura silábica. Este proyecto tiene muy en cuenta tanto las emociones de los alumnos como sus experiencias, además, parten de su medio más inmediato, el aula, para la realización de las diferentes actividades.

El proyecto aún está en “vía de desarrollo” pero lo importante es que permite servir de ejemplo para otros centros, y así, poco a poco, cambiar el método tradicional de enseñanza de la lectura, el cual no tiene en cuenta las diferentes habilidades metalingüísticas ni el ritmo evolutivo de los alumnos.

3. Propuesta de proyecto educativo basado en la estimulación de la conciencia fonológica.

3.1 CONTEXTUALIZACIÓN.

Tras haber realizado mis prácticas en el centro educativo Magda (Ceutí, Murcia) y haber observado que son varios los alumnos por ciclo que presentan problemas en la lectoescritura, algunos de ellos con diagnóstico psicopedagógico, he considerado adecuado desarrollar un modelo de programación, a modo de ejemplo, llevada a cabo por medio de un proyecto educativo diseñado para un trimestre escolar. Dicho proyecto sería aplicado al comenzar el primer curso de educación primaria, de manera que permita comprobar si estos niños presentan menos dificultades para afrontar el aprendizaje de la lectoescritura, es decir, si se han visto beneficiados con dicha estimulación para adquirir de manera eficaz la lectura.

El centro educativo Magda se encuentra ubicado en la zona oeste de Ceutí (Murcia), rodeado de una zona de nueva urbanización denominada La Tejera, destinada por el ayuntamiento de Ceutí al desarrollo de zona educativa y con excelentes conexiones con el resto de poblaciones cercanas. El alumnado con el que cuenta el colegio Magda proviene del entorno físico más próximo y de zonas de Murcia vecinas como Lorquí, Archena, Molina de Segura, Alguazas, las Torres de Cotillas, etc. Ceutí, es una zona que destaca sobre todo por los dos polígonos industriales con los que cuenta, y que ofrecen empleo a gran parte del pueblo, siendo por lo tanto, el motor económico de la zona. El centro educativo Magda es un centro concertado que abre sus puertas en el año 2013 con el objetivo de ofrecer una alternativa ante los centros educativos de la zona, ya que,

es el único que oferta horario escolar por la tarde. Es por ello que todas las instalaciones son de reciente construcción y equipadas por completo con todo lo necesario.

El horario lectivo es el siguiente:

- Infantil y Primaria: de 9:00 a 13:15 y de 15:00 a 17:30 horas.
- ESO: de 8:30 a 14:30 y de 16:15 a 18:15 horas (dos días a la semana).
- Bachillerato: de 8:30 a 14:30 horas.

El centro cuenta con dos líneas educativas, excepto en los cursos del segundo tramo (4º, 5º y 6º) de educación primaria, en los que actualmente únicamente presenta una línea, aunque para el curso que viene ya habrá dos. En todas las clases suele haber una media de 16 alumnos. El centro educativo Magda se caracteriza por promover una educación inclusiva, integral y personalizada. Estos fines educativos son llevados a cabo gracias a actividades por proyectos, ejercicios manipulativos y sensoriales, especialmente en la etapa más temprana del desarrollo.

La legislación presente en el centro educativo Magda es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que modifica el texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. También se basa en el Real Decreto 1513 de 7 de diciembre, que regula las enseñanzas mínimas en la etapa de educación primaria, y en el Decreto 198/2014, del 5 de septiembre, en el que se establece el currículo básico de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Para la realización de la unidad didáctica también se tendrá en cuenta el Proyecto Educativo del Centro (PEC), por el que se tendrán en cuenta los valores y normas contemplados en el centro, especialmente, el derecho a una educación personalizada e integral.

El proyecto está diseñado para el primer curso de educación primaria, con un total de 30 alumnos aproximadamente. Lo recomendable sería, tras comprobar su eficacia, realizar estimulación en etapas tempranas. No se trata de enseñar a leer en educación infantil sino de que jueguen con los sonidos de las letras, por medio de cuentos, onomatopeyas, juegos manipulativos, etc.; de manera que al pasar al primer curso de educación primaria perciban una continuidad en el modelo de actividades que se les planteen.

3.2. METODOLOGÍA.

La metodología principal para llevar a cabo el proyecto educativo es de tipo activa, únicamente el maestro dará al comienzo de la sesión las instrucciones de ciertas actividades en algunas sesiones concretas. No obstante, irá revisando a los alumnos para asegurarse de que todos han entendido la tarea y la están realizando sin dificultad. El objetivo es que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje, de sus aciertos y errores.

La duración de las sesiones será de aproximadamente cuarenta y cinco minutos, ya que, el material empleado no exige una carga mental excesiva, y las sesiones las acabaremos con material audiovisual complementario a elección del maestro o con juegos educativos adecuados a la edad de los alumnos o lectura de cuentos basados en valores o educación emocional. Intentaremos, en todo momento, que el material presentado sea lo más visual y llamativo posible, puesto que estamos ante niños de corta edad, y cuanto más les llame la atención los materiales, más fácil será que se involucren en las actividades. Además, gran parte del material empleado será de tipo manipulativo, dado que consideramos que no hay nada mejor que vivenciar para aprender. Partimos, por lo tanto, de un programa lúdico y a la vez constructivo.

3.3. OBJETIVOS.

3.3.1. Objetivo general.

Desarrollar las capacidades necesarias para el aprendizaje adecuado de la lectura.

3.3.2. Objetivos específicos.

- Afianzar la asociación fonema-grafema mejorando la conciencia fonológica.
- Desarrollar estrategias, métodos y técnicas para poder enriquecer y mejorar la lectoescritura.
- Educar en el arte de disfrutar con la lectura.

3.4. COMPETENCIAS BÁSICAS.

Las competencias básicas que se han tenido en cuenta para la elaboración de la unidad didáctica se basan en las establecidas por la orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Las competencias contempladas en nuestro programa son las siguientes:

- Competencia lingüística.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Autonomía e iniciativa personal.

3.5. TEMPORALIZACIÓN.

La duración del proyecto está prevista para el curso 2017-2018 en las horas de la asignatura de lengua castellana y literatura. Atendiendo al Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, se impartirán 4 horas semanales de lengua castellana y literatura en el primer ciclo de educación primaria. Para la realización e implantación del presente se ha tenido en cuenta el primer trimestre del calendario escolar del curso 2017-2018. Tendrá una duración total de 4 semanas, que comenzarán el día 13 de septiembre de 2017 (anexos, tablas 1-3). La programación del proyecto será lo más flexible posible, se irán realizando más sesiones en función de la dinámica general del grupo y de los avances logrados, pudiendo incluso implementarse la enseñanza de la lectura por medio de alguno de los programas propuestos en nuestro proyecto.

3.6. RECURSOS.

Los recursos son de vital importancia para el desarrollo de nuestro proyecto, ya que de ellos va a depender el aprendizaje de nuestros alumnos, por eso debemos intentar emplear recursos lo más motivantes y llamativos posibles, partiendo siempre de lo visual. A continuación, detallamos los principales recursos empleados para el desarrollo del mismo:

Recursos materiales.	Útiles de escritura, ordenador, pizarra digital, material manipulativo, juegos de mesa, plastificadora, folios, etc.
Recursos personales.	Maestra tutora, alumnos, maestra de pedagogía terapéutica, maestra de audición y lenguaje.

Tabla 4: recursos empleados (elaboración propia).

3.7. PROPUESTA DE ACTIVIDADES.

Por motivos de espacio y extensión no podemos desarrollar todas las sesiones, por eso a modo de ejemplo desarrollaremos algunas de ellas. A lo largo de estas sesiones se realizarán actividades para desarrollar la conciencia fonológica en niños prelectores, de manera que el aprendizaje de la lectura se dé de forma progresiva y natural, en complejidad creciente. Se trata de un proyecto de estimulación no de aprendizaje de la lectura como tal, ya que la instrucción en sí de la lectura recomendamos comenzar con vocales (a, e, i...), seguido de uniones de dos vocales (ie, ae, ue...), después, uniones de tres vocales (aeu, ioe...), luego iniciaremos las consonantes (m, p, b...) y por último la combinación de consonante con vocal (pa, ma, ba...), todo ello a través de fichas semanales que iremos repasando en clase, independientes pero complementarias a nuestro programa.

SESIÓN 1: LLUVIA DE IDEAS.	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Explicaremos a nuestros alumnos a grandes rasgos en qué va a consistir nuestro programa, lo que vamos a realizar en las sesiones, etc. Después, llevaremos a cabo una lluvia de ideas sobre qué conocen de la lectura, qué es la lectura para ellos, si conocen algunas letras, etc. Acabaremos la sesión leyendo en voz alta alguno de los libros del rincón de lectura presente en el aula. Después, realizaremos preguntas sobre la lectura y plantaremos supuestos y giros del texto leído para observar la capacidad de inventar de los alumnos y de resolver conflictos de manera flexible.
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	-Inteligencia lingüístico-verbal. -Inteligencia múltiple intrapersonal.
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	-Aprender a aprender. -Competencia en comunicación lingüística. -Competencias sociales y cívicas.
OBJETIVOS	-Conocer las experiencias y conocimientos previos de los alumnos. -Ser capaces de comprender un texto leído por otros. -Tener capacidad para adaptarse a los cambios y plantear soluciones a los mismos.

CONTENIDOS	<p>Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación. • Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: escucha, respeto por el turno de palabra. • Interacciones en la comunicación. • Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral. • Expresión de mensajes verbales: respuesta a preguntas. • Comprensión de textos orales. • Comprensión de instrucciones orales.
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Libros de lectura, mobiliario de clase.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

SESIÓN 2: MURAL DE LETRAS.	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<p>Realizaremos agrupamientos de 4 alumnos por grupo aproximadamente y repartiremos el material. La actividad consiste en buscar imágenes y relacionarlas con el sonido que contienen, recortar y pegar en cartulinas imágenes que contengan la letra que les asignemos a cada grupo, de manera que luego lo podamos poner en clase a modo de recordatorio, para afianzar la relación sonido-letra escrita. Entre todos realizaremos las cartulinas por orden de frecuencia de los grafemas, ya que por ejemplo el grafema “x” no merece la pena que lo realicen porque van a obtener pocas palabras.</p>
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	<p>-Inteligencia lingüístico-verbal. -Inteligencia múltiple intrapersonal. -Inteligencia visual-espacial.</p>

COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	-Aprender a aprender. -Competencia en comunicación lingüística. -Competencias sociales y cívicas.
OBJETIVOS	-Aprender a trabajar en grupo, trabajo colaborativo. - Relacionar los sonidos de las letras (fonemas) con sus correspondientes signos escritos (grafemas). -Identificar los sonidos existentes en una palabra.
CONTENIDOS	Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar. <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación. • Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: escucha, respeto por el turno de palabra. • Interacciones en la comunicación. • Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral. • Expresión de mensajes verbales: respuesta a preguntas. • Comprensión de textos orales. • Comprensión de instrucciones orales.
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Cartulinas, tijeras y pegamento, útiles de escritura, mobiliario de clase, revistas, fotografías sacadas de Internet, etc.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

SESIÓN 3: IDENTIFICAMOS SÍLABAS.

DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Pondremos palabras escritas en la pizarra digital y explicaremos que cada palabra se puede dividir en trozos más pequeños, las separamos para que lo vean y les enseñamos que por cada trozo o sílaba de una palabra
--	--

	<p>daremos una palmada.</p> <p>Repartiremos el material y útiles de escritura (incluidas pinturas, adhesivos, etc.). Los alumnos tendrán que poner debajo de cada dibujo tantas marcas como sílabas creen que tiene esa imagen. Aún no presentaremos la palabra escrita porque lo que nos interesa es que auditivamente sepan reconocer la sílaba, trabajando especialmente la escucha activa y el reconocimiento auditivo de los fonemas.</p>
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	<p>-Inteligencia lingüístico-verbal.</p> <p>-Inteligencia múltiple intrapersonal.</p> <p>-Inteligencia visual-espacial.</p>
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	<p>-Aprender a aprender.</p> <p>-Competencia en comunicación lingüística.</p> <p>-Competencias sociales y cívicas.</p>
OBJETIVOS	<p>-Aprender a distinguir las distintas sílabas que componen una palabra.</p> <p>-Reconocer de forma auditiva los diferentes sonidos de las letras (fonemas).</p> <p>-Afianzar la relación sonido-letra escrita aprendida en la actividad anterior.</p>
CONTENIDOS	<p>Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación. • Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: escucha, respeto por el turno de palabra. • Interacciones en la comunicación. • Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral. • Expresión de mensajes verbales: respuesta a preguntas. • Comprensión de textos orales. • Comprensión de instrucciones orales.
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.

RECURSOS MATERIALES	Pizarra digital, fichas con imágenes, útiles de escritura, pinturas, adhesivos, mobiliario de clase.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

SESIÓN 4: REPASO Y DISCRIMINACIÓN AUDITIVA DE FONEMAS.	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<p>Repasaremos los fonemas aprendidos anteriormente, apoyándonos en gestos, que servirán como futuro apoyo a la palabra escrita. Haremos preguntas del tipo: ¿la palabra “sol” tiene el sonido “ese”, o “eme”? (marcaremos mucho el sonido del fonema para que lo aprecien y sepan responder), ¿alguien me dice una palabra que tenga el sonido “mmm” (refiriéndonos a la letra eme)?, y así sucesivamente, comprobaremos que van adquiriendo y relacionando los sonidos con su grafía.</p> <p>Cogeremos imágenes impresas de vocabulario cotidiano (frutas, animales, objetos,...) y serán los alumnos, por sí mismos, quienes las coloquen en las cartulinas correspondientes realizadas en sesiones anteriores, poniendo cada imagen con el sonido con el que creen que empiezan.</p>
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	<ul style="list-style-type: none"> -Inteligencia lingüístico-verbal. -Inteligencia múltiple intrapersonal. -Inteligencia visual-espacial.
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	<ul style="list-style-type: none"> -Aprender a aprender. -Competencia en comunicación lingüística. -Competencias sociales y cívicas.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> -Afianzar la relación grafema-fonema. -Repasar los conceptos asimilados en actividades anteriores. -Aprender a trabajar de forma colaborativa.
CONTENIDOS	Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar.

	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación. • Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: escucha, respeto por el turno de palabra. • Interacciones en la comunicación. • Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral. • Expresión de mensajes verbales: respuesta a preguntas. • Comprensión de textos orales. • Comprensión de instrucciones orales.
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Útiles de escritura, mobiliario de clase, revistas, imágenes impresas, tijeras y pegamento, cartulinas.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

SESIÓN 5: ME DIVIERTO CON LAS LETRAS.	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<p>En esta sesión el objetivo es que disfruten viendo que conocen las letras. Emplearemos todo tipo de material manipulativo y sensorial, con el que tienen que realizar la letra que les entregaremos en papel plastificado junto con una imagen que contenga esa letra. Por ejemplo, si entregamos el sonido /k/ irá acompañado de una casa o un caracol, es decir, la letra con el dibujo, y los alumnos tienen que realizar la letra usando el material que prefieran.</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Con arroz pintado de colores y un pincel dibujan la letra, con arena... - Con plastilina forman la letra sobre un papel. -Con pompones de colores los van pegando para formar las letras.

	-Moldear la letra con arcilla fría. -Pintar con témperas la letra en folios.
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	-Inteligencia lingüístico-verbal. -Inteligencia múltiple intrapersonal. -Inteligencia visual-espacial.
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	-Aprender a aprender. -Competencia en comunicación lingüística. -Competencias sociales y cívicas.
OBJETIVOS	-Disfrutar experimentando las letras por medio de materiales sensoriales y manipulativos. -Aprender el abecedario y sus correspondientes sonidos.
CONTENIDOS	Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar. <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación. • Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: escucha, respeto por el turno de palabra. • Interacciones en la comunicación. • Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral. • Expresión de mensajes verbales: respuesta a preguntas. • Comprensión de textos orales. • Comprensión de instrucciones orales.
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Útiles de escritura, mobiliario de clase, material manipulativo.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

SESIÓN 6: BINGO DE FONEMAS.

DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Una vez que conocen gran parte de las letras del abecedario y sus sonidos, realizaremos un bingo. Para ello, usaremos las fotografías
--	---

	empleadas en actividades anteriores y las prepararemos en una cuadrícula a ordenador, de manera que simulen cartones de bingo. Repartiremos fichas de parchís a cada niño y explicaremos las normas del juego. La maestra hará un sonido de un fonema cualquiera y los alumnos tienen que colocar la ficha encima del dibujo que contenga ese sonido.
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	-Inteligencia lingüístico-verbal. -Inteligencia múltiple intrapersonal. -Inteligencia visual-espacial.
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	-Aprender a aprender. -Competencia en comunicación lingüística. -Competencias sociales y cívicas.
OBJETIVOS	-Desarrollar la atención y la capacidad de escucha activa. -Distinguir los diferentes fonemas. -Fomentar el compañerismo a través del juego.
CONTENIDOS	Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar. <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación. • Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: escucha, respeto por el turno de palabra. • Interacciones en la comunicación. • Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral. • Comprensión de instrucciones orales.
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Mobiliario de clase, fichas, tableros de bingo creados para la actividad, fotografías.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

SESIÓN 7: APRENDO A ESCRIBIR.	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<p>En esta sesión, los alumnos comienzan con la lectura de palabras empleando su propio nombre. Para ello le daremos una ficha a cada uno con su nombre en la que tienen que poner con sellos de letras para estampar las letras que contiene su nombre (también se pueden emplear abecedarios de madera, imantados o similares). Después, tienen que intentar separar el nombre en sílabas, al igual que hacíamos de manera auditiva.</p> <p>Además, podemos repartir letras de madera para que jueguen a inventar palabras, aunque aún no se haya enseñado de manera explícita muchos niños conocen la escritura de ciertas palabras consecuencia de verlas en su vida diaria. A modo de juego, pediremos que nos digan en voz alta las palabras que han inventado.</p>
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	<ul style="list-style-type: none"> -Inteligencia lingüístico-verbal. -Inteligencia múltiple intrapersonal. -Inteligencia visual-espacial.
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	<ul style="list-style-type: none"> -Aprender a aprender. -Competencia en comunicación lingüística. -Competencias sociales y cívicas.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> -Separar las diferentes sílabas que componen una palabra. -Asociar cada sonido con su grafía correspondiente. -Desarrollar la imaginación a través de la invención de palabras.
CONTENIDOS	<p>Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación. • Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral.

	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de instrucciones orales. Bloque III, comunicación escrita: escribir. <ul style="list-style-type: none"> • Escritura de palabras. • Separación de palabras.
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Mobiliario de clase, sellos y tampones de tinta, folios, útiles de escritura, letras de madera, etc.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

SESIÓN 8: IDENTIFICAMOS LAS LETRAS ESCRITAS.	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<p>Esta sesión la comenzaremos con el repaso del abecedario, repartiremos cartulinas grandes con letras y los alumnos tienen que ir colocando las letras de madera encima de su correspondiente letra impresa.</p> <p>Además, en esta sesión les presentaremos, por primera vez, palabras escritas acompañadas de un dibujo. Los niños tienen que coger letras de madera y colocar la letra correspondiente encima de cada una de las letras impresas.</p> <p>Por ejemplo, si en una ficha ponemos la palabra casa junto con el dibujo, los alumnos tendrán que coger cada una de las letras de madera que forman la palabra y colocarla encima de cada letra según corresponda. Con esta actividad, podemos comenzar a unir todos los conocimientos anteriores, haciendo fichas con una imagen acompañadas de la palabra escrita, y, a su vez, esta palabra más abajo separada en sílabas y en letras aisladas. También se puede hacer con tapones de letras o pinzas de madera con las letras escritas.</p>
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	<p>-Inteligencia lingüístico-verbal.</p> <p>-Inteligencia múltiple intrapersonal.</p>

	-Inteligencia visual-espacial.
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	-Aprender a aprender. -Competencia en comunicación lingüística. -Competencias sociales y cívicas.
OBJETIVOS	-Reconocer los grafemas y asociarlos a los fonemas correspondientes. -Repasar el abecedario.
CONTENIDOS	Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar. <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación. • Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral. • Comprensión de instrucciones orales. Bloque III, comunicación escrita: escribir. <ul style="list-style-type: none"> • Escritura de palabras. • Separación de palabras.
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Cartulinas, mobiliario de clase, útiles de escritura, letras de madera, taponés, pinzas de madera, etc.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

SESIÓN 9: ENCONTRAMOS PAREJAS.	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Realizaremos un juego de memoria con sílabas iguales. Cada grupo de alumnos jugará la partida con determinadas sílabas. El juego consiste en ir levantando dos cartas cada turno y comprobar si las sílabas que han levantado son iguales o no. Este juego se puede realizar más adelante con palabras completas.
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	-Inteligencia lingüístico-verbal. -Inteligencia múltiple intrapersonal. -Inteligencia visual-espacial.
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	-Aprender a aprender.

	-Competencia en comunicación lingüística. -Competencias sociales y cívicas.
OBJETIVOS	-Reconocimiento de sílabas. -Mejorar capacidades como la atención y la memoria.
CONTENIDOS	Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar. <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación. • Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral. • Comprensión de instrucciones orales.
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Mobiliario de clase, fichas plastificadas.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

SESIÓN 10: ¿QUÉ LETRAS FALTAN?	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Realizaremos con el ordenador un juego a modo de “ahorcado clásico”, donde aparecerá una imagen encima de las letras que forman la palabra pero a esta le faltan algunas letras (en función del nivel general del aula dejaremos más o menos espacios en blanco). Entre todos y por equipos tendrán que ir adivinando qué letras faltan para completar la palabra. Más adelante se puede hacer un juego similar al “Scrabble” con cartas de letras para ir formando palabras.
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	-Inteligencia lingüístico-verbal. -Inteligencia múltiple intrapersonal. -Inteligencia visual-espacial.
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	-Aprender a aprender. -Competencia en comunicación lingüística. -Competencias sociales y cívicas.
OBJETIVOS	- Aprender a trabajar en grupo. -Fomentar el respeto y el compañerismo. -Reconocer las letras inmersas en sílabas, y

	estas, a su vez, formando palabras.
CONTENIDOS	Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar. <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación. • Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral. • Comprensión de instrucciones orales.
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Pizarra digital, mobiliario de clase, cartas de letras.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

SESIÓN 11: FORMAMOS PALABRAS.	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Recortaremos palabras plastificadas y los alumnos tienen que formar con sílabas sueltas plastificadas, las palabras de forma correcta. Al finalizar repasaremos los fonemas preguntando objetos, animales o alimentos que los contengan.
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	-Inteligencia lingüístico-verbal. -Inteligencia múltiple intrapersonal. -Inteligencia visual-espacial.
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	-Aprender a aprender. -Competencia en comunicación lingüística. -Competencias sociales y cívicas.
OBJETIVOS	-Mejorar la conciencia silábica y léxica. -Formar palabras de forma correcta a partir de sílabas aisladas.
CONTENIDOS	Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar. <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación. • Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral.

	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de instrucciones orales.
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Mobiliario de clase, fichas plastificadas.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

SESIÓN 12: DOMINÓ.	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<p>En esta actividad emplearemos un dominó que contenga imágenes de animales, frutas, etc., lo podemos encontrar ya hecho o bien realizarlo nosotros.</p> <p>El dominó nos va a servir para dos vertientes de la actividad. Primero, repartiremos fichas sueltas y folios, la maestra irá dictando sílaba a sílaba (marcando cada fonema de manera exagerada y con pausas) las sílabas que contiene la palabra correspondiente a ese dibujo y el alumno tendrá que ir escribiéndolo. Nos daremos cuenta de cómo los alumnos van haciendo el sonido en voz baja de los fonemas y después escribiéndolo, a veces, incluso una vez escrito lo leen marcando cada fonema y ven si está bien escrito o no en función de cómo suena.</p> <p>La actividad la acabaremos repartiendo cinco fichas de dominó a cada alumno, y por equipos jugarán de la manera tradicional, colocando imágenes iguales seguidas, en este caso, deberán decir la ficha que están poniendo, por ejemplo, si colocan una casa junto a otra casa dirán “casa con casa” y así con el resto de fichas que vayan colocando.</p>
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	<ul style="list-style-type: none"> -Inteligencia lingüístico-verbal. -Inteligencia múltiple intrapersonal. -Inteligencia visual-espacial.
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	<ul style="list-style-type: none"> -Aprender a aprender. -Competencia en comunicación lingüística.

	-Competencias sociales y cívicas.
OBJETIVOS	-Afianzar la asociación grafema-fonema. -Ampliar el vocabulario comprensivo y expresivo. -Fomentar el respeto y el trabajo en equipo.
CONTENIDOS	Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar. <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación. • Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral. • Comprensión de instrucciones orales. Bloque III, comunicación escrita: escribir. <ul style="list-style-type: none"> • Escritura de palabras. • Separación de palabras.
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Bingo de imágenes, útiles de escritura, mobiliario de clase.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.
SESIÓN 13: ASOCIAMOS DIBUJOS CON SUS PALABRAS.	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Para esta actividad necesitaremos fotografías y las palabras escritas. El juego consiste en repartir dos materiales, por un lado las fotografías y por el otro las palabras escritas. Cada pareja que vayan levantando tienen que ir leyéndola y decir si son iguales o no. Ganará el equipo que consiga relacionar todas sus imágenes con las palabras adecuadas o, en su defecto, el equipo que consiga un mayor número de aciertos. Por ejemplo, el dibujo de una casa tendrían que relacionarlo con la palabra escrita “casa”, al levantarlo, si son las correspondencias adecuadas van sumando puntos. Ganará quien más parejas tenga asociadas al final del juego de manera correcta.

INTELIGENCIAS IMPLICADAS	-Inteligencia lingüístico-verbal. -Inteligencia múltiple intrapersonal. -Inteligencia visual-espacial.
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	-Aprender a aprender. -Competencia en comunicación lingüística. -Competencias sociales y cívicas.
OBJETIVOS	-Leer de manera correcta palabras sencillas. -Relacionar imágenes con sus palabras.
CONTENIDOS	Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar. <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación. • Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral. • Comprensión de instrucciones orales. Bloque II, comunicación escrita: leer. <ul style="list-style-type: none"> • Consolidación del sistema de lectoescritura: codificación y decodificación.
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Imágenes y palabras escritas plastificadas, mobiliario de clase.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

SESIÓN 14: REPASO GENERAL.	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Para repasar todo lo visto hasta ahora realizaremos un juego a modo de repaso, en el que los alumnos tendrán que clasificar las palabras según la sílaba que contienen. Prepararemos carteles con sílabas y otros con palabras que la contengan, como por ejemplo, pa, pu, ma, me, to, ti..., además, se las daremos en mayúsculas y ellos tienen que ponerles debajo la sílaba pero en minúscula, y después clasificar las palabras según la sílaba que contengan. Haremos tarjetas plastificadas con palabras diversas que contengan las

	<p>sílabas que vayamos a pedir.</p> <p>Después, nos sentamos todos en círculo y vamos llamando de uno en uno a los alumnos, quienes tenían que escoger una palabra de las plastificadas, leerla y clasificarla debajo de la sílaba por la que creían que empezaba la palabra.</p>
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	<p>-Inteligencia lingüístico-verbal.</p> <p>-Inteligencia múltiple intrapersonal.</p> <p>-Inteligencia visual-espacial.</p>
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	<p>-Aprender a aprender.</p> <p>-Competencia en comunicación lingüística.</p> <p>-Competencias sociales y cívicas.</p>
OBJETIVOS	<p>-Afianzar todos los conocimientos vistos anteriormente en el proyecto.</p> <p>-Sentar la base para la posterior lectura de palabras y frases simples.</p>
CONTENIDOS	<p>Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación. • Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral. • Comprensión de instrucciones orales. <p>Bloque II, comunicación escrita: leer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consolidación del sistema de lectoescritura: codificación y decodificación. <p>Bloque III, comunicación escrita: escribir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escritura de palabras.
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Mobiliario de clase, fichas plastificadas, útiles de escritura.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

3.8. EVALUACIÓN.

La evaluación es un proceso muy importante a la hora de llevar a cabo una programación didáctica puesto que nos indica si se han alcanzado o no los objetivos iniciales planteados o no. Tan importante es la evaluación continua (durante el proceso de aprendizaje) como la evaluación final. A lo largo de las sesiones podemos ir observando los avances y las dificultades de nuestros alumnos para guiarlos en su aprendizaje. Con la primera sesión, podemos extraer nuestras conclusiones previas sobre los conocimientos de los que parten nuestros alumnos, y en función del nivel adaptarnos a ellos realizando las actividades más sencillas y repetitivas.

Al finalizar cada sesión anotaremos a modo de registro cómo ha ido la sesión (anexos, tabla 5), si les ha parecido motivante o no, fácil o complicada, si algunos alumnos han encontrado dificultades y en qué, etc., lo que nos permitirá evaluar de manera global a nuestros alumnos, guiándonos por el proceso y no por el resultado.

Por último, realizaremos una evaluación final o formativa para comprobar los conocimientos adquiridos y aquellos en los que necesitan mejorar nuestros alumnos.

4. CONCLUSIONES.

Una vez concluido el desarrollo de la propuesta de intervención en estimulación llevada a cabo en el primer curso de educación primaria, hemos llegado a la conclusión de la necesidad de realizar cambios en el sistema educativo, en concreto, en la enseñanza de la lectura. Habitualmente, los centros educativos utilizan como guía de contenidos diversas editoriales pero quizás, debido a la desinformación sobre el tema, no se han planteado si enseñar a leer siguiendo un libro pautado es lo correcto o no. Analizando la forma en que aprendemos a leer, partiendo de las bases neurológicas participantes en el proceso, creemos necesario estimular determinadas habilidades previas antes de comenzar a leer mediante, entre ellas, una de las más determinantes e influyentes para la correcta adquisición de la lectura es la conciencia fonológica, de ahí que nuestro proyecto parta de la misma. Uno de nuestros objetivos principales era considerar el nivel madurativo de nuestros alumnos, algo que hemos podido subsanar con la realización de actividades mucho más personalizadas y motivantes que las existentes en la enseñanza tradicional de la lectura, donde su supone un nivel general para todo el aula sin tener en cuenta las diferencias individuales existentes en la misma.

Para respaldar nuestro proyecto, hemos realizado una búsqueda bibliográfica sobre posibles programas o materiales llevados a cabo en la actualidad, pudiendo encontrar tanto programas en sí como metodología impresa a modo de libro para que el maestro

pueda seguir una línea dirigida de intervención. Tras valorar las ventajas de cada una de las opciones existentes, creemos que la mejor intervención será aquella que combine diferentes metodologías, de manera que el alumno se sienta mucho más motivado al no ser siempre el mismo modelo de material.

Un último aspecto, y no por ello menos importante, que se ve favorecido con nuestro proyecto es el respeto y la tolerancia ante las diferencias, así como el fomento del trabajo colaborativo. El hecho de que en nuestras aulas existan diferentes niveles no supone una barrera o impedimento para nuestro programa, dado que las actividades y la forma de plantearlas es lo suficientemente flexible y personalizada, teniendo el maestro un amplio margen para diseñarlas.

5. CONSIDERACIONES FINALES.

Me gustaría agradecer a todos los que me han animado a empezar esta titulación y apoyado durante todo este proceso, y a mis tutores, por haber sido tan cercanos, algo difícil teniendo en cuenta que se trata de una universidad a distancia.

Durante todo este tiempo he podido aprender que lo más importante es tener ganas y luchar por lo que quieres, y lo más importante, amar lo que haces. Han sido unos años de mucho esfuerzo pero a la vez gratificantes y alentadores, de ver que hay mucha gente que está en la misma situación que tú, años que llegan a su fin, y no hay mejor manera de acabarlos que plasmar todos los conocimientos aprendidos por medio del presente trabajo. Habrá quien leyendo estas páginas, no entienda el porqué de mi temática, porque es un tema muy concreto y poco común, pero si tenemos en cuenta que mi profesión es la logopedia, todo cobra sentido. Llevo años observando que muchos niños acuden a mi consulta con 9-10 años de edad alegando que no leen bien o que no son capaces de comprender lo que leen, por ello, una de las inquietudes que me rondan la cabeza ya hace tiempo es saber dónde está fallando la escuela, cómo es posible que estos niños hayan pasado de curso sin saber leer, etc.

Mi proyecto pretende, como mínimo, que si un maestro lee estas páginas se cuestione, aunque solamente sea un poco, si enseñar con libros sin más es la mejor manera de que los niños aprendan a leer, y si es necesaria una mayor formación sobre estos pilares de la educación, como es la lectura o las operaciones matemáticas elementales, por ejemplo. Después de haber realizado las prácticas correspondientes al grado, he visto lo fácil y cómodo que es enseñar por medio de libros de texto, en los que no solamente aparece la información a enseñar sino también actividades modelo, modos de

aplicación y guías metodológicas varias, pero todo esto no es suficiente para determinados aprendizajes, es necesario que como docentes estemos dispuestos a ser formados por especialistas en la materia, que nos ayuden y recomienden cómo trabajar mejor, qué hay que hacer y qué hay que evitar, etc., y sobre todo, no tengamos miedo a emplear materiales manipulativos, algo que en etapas tempranas sí se emplea con más frecuencia pero que, no sé porqué, consideramos que en educación primaria ya no debemos usarlo. Con todo esto no quiero decir que el uso de libros de texto sea malo sino que debemos complementar con otro tipo de actividades mucho más cercanas y alentadoras para nuestros alumnos, porque, si nos paramos a pensar, los recuerdos que tenemos de cuando éramos pequeños eran aquellos en los que disfrutábamos aprendiendo y jugando, ¿o acaso nos acordamos de las sesiones magistrales de una materia en la que nos ceñíamos a seguir un libro impreso?

En definitiva, se trata de un proyecto de cambio, en el que he ejemplificado algunas actividades que se podrían llevar a cabo para trabajar la conciencia fonológica, pero que, por supuesto, son ampliables, la imaginación es ilimitada. No he pretendido diseñar actividades para la enseñanza de la lectura sino para la estimulación previa, un aspecto que influye en su enseñanza posterior.

6. BIBLIOGRAFÍA.

- Adams, M., M. Bruck (1993). Word identification: The interface of educational policies and scientific research. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 5: 113-139. Recuperado de <https://bit.ly/2IUAVpq>
- Albornoz, K., Frez, N. et al. (2014). Comprensión lectora en trastorno específico del lenguaje. Su relación con la comprensión narrativa, inferencias, léxico y decodificación. *Universidad de Chile, Escuela de Fonoaudiología*, 10-66. Recuperado de <https://bit.ly/2IUwtqF>
- Alegría, J., Carrillo, M. (2005). La enseñanza de la lectura. Recuperado de <https://bit.ly/2JBAYkb>
- Álvarez, C.J., Alameda, R. y Domínguez, A. (1999). El Reconocimiento de las Palabras: procesamiento ortográfico y silábico. En M. de Vega y F. Cuetos (coord.), *Psicolingüística del Español*. Madrid: Trotta.
- Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento educativo*, 27, 49-68.
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psykhe: Revista de la Escuela de Psicología*, 11(1), 175-182. Recuperado de <https://bit.ly/2HMJ3mr>
- Bravo, L. (2003). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Santiago: Ed. Universidad Católica. Santiago de Chile. Recuperado de <https://bit.ly/2xqJK57>
- 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. Recuperado de <https://bit.ly/2rvSG2U>
- Bravo, L., Villalón, M., Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios pedagógicos*, 30, 7-19. Recuperado de <https://bit.ly/2JJ83Ne>
- Bravo, L. (2006). *Lectura inicial y Psicología cognitiva*. 2ª edición. Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Bravo, L., Milicic, N., et al. (2009). Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de Sudamérica. *Ciencias Psicológicas*, 3 (2), 203-218. Recuperado de <https://bit.ly/2L8h6b2>
- Bus, A. & van IJzendoorn, M. (1999). Phonological Awareness and Early Reading: A Meta-Analysis of Experimental Training Studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403 – 414. Recuperado de <https://bit.ly/2srhbyz>
- Bustos, I (2001). *Palabra: Discriminación Fonética y Fonológica*. Ed. ICCE (Colección Lenguaje) CEPE, Madrid.
- Carrillo, M., Alegría, J., Calvo, A. (2002). Subtipos de dislexia en una ortografía transparente. Recuperado de <https://bit.ly/2IT6e3Y>
- Carrillo, M.S., Alegría, J., Miranda, P., Sánchez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 4 (2), 35-44. Recuperado de <https://bit.ly/2MqoOyP>
- Catts, H.W. (1993), The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36: 948-958. Recuperado de <https://bit.ly/2IWOUlJ>
- Cuetos, F., García de Castro, M. (2005). Congreso Internacional Virtual de Educación. Aprendizaje simultáneo de la lectura y del vocabulario mediante el método informático MIL-Infantil. Recuperado de <https://bit.ly/2srPaHc>
- Cuetos, F. (1998). *Evaluación y rehabilitación de las afasias*. Madrid. Editorial Médica Panamericana.
- Cuetos, F. (2011). *Neurociencia del lenguaje*. Madrid. Editorial Médica Panamericana.
- Ediciones Paraninfo S.A. (s.f.). Leer en un clic. Recuperado de <https://bit.ly/2H2AdAA>
- Editorial CEPE. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. *Javitor. El castor lector y los amigos de las letras*. Recuperado de <https://bit.ly/2soW3sU>
- Educación 3.0. 'Proyecto Rosetta': ¿Aprendemos a leer? (2017). Recuperado de <https://bit.ly/2L9pDKR>
- Educastur sin barreras. *El método MIL-Infantil*. (s.f.). Recuperado de <https://bit.ly/2Ji1Cni>

- Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura. Morelia (México). Recuperado de <https://bit.ly/2J143Yl>
- García de Castro, M. (2012). "Leer en un clic". Cuando la lectura deja de ser un problema. *Revista de Padres y Maestros*, (347), 32-36. Recuperado de <https://bit.ly/2J2eryU>
- Gómez-Villalba, E., Núñez Delgado, M.P. (2007). La enseñanza de la lectura en el aula. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (44): 19-33.
- González, D., & Jiménez, J., & García, E., & Díaz, A., & Rodríguez, C., & Crespo, P., & Artiles, C. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 317-327. Recuperado de <https://bit.ly/2siZ8M2>
- Gray, W. (1957). La enseñanza de la lectura y la escritura. *Revista de Educación*, 10. Recuperado de <https://bit.ly/2LJoY3N>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Díez-Mediavilla, A., Jiménez-Pérez, E. (2017). Estudio longitudinal sobre el aprendizaje lector en las primeras edades. *Revista de Educación*, 378,30-51. Recuperado de <https://bit.ly/2HosdQR>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Díez-Mediavilla, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28, 2 (2), 30-45. Recuperado de <https://bit.ly/2J2u21i>
- Høien, T., I. Lundberg, K. Stanovich, I. Bjaald (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 7: 171-188.
- Jiménez, J.E., O' Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: De la teoría y la investigación a la práctica educativa. Recuperado de <https://bit.ly/2Iz6s5H>
- Lieberman, I., Shankweiler, D., Fischer, R., Carter, B. (1974), Explicit syllable and phoneme segmentation in the young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18: 201-212. Recuperado de <https://bit.ly/2LloevL>
- Málaga, I., Arias, J. (2010). Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurológicas. *Boletín de Pediatría*, 50 (211), 43-47. Recuperado de <https://bit.ly/2L9VPxM>
- Mejía de Eslava, L., Eslava Cobos, J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurol Colomb*, 24. Recuperado de <https://bit.ly/2LLtsXM>

- Núñez Delgado, M.P, Santamarina , M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*. Recuperado de <https://bit.ly/2IUrBC9>
- O' Connor, R. & Jenkins, J. (1999). Predictions of reading disabilities in kindergarten and first grade. *Scientific Studies of Reading*,3, 159-197.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 1-18.
- Price, C.J et al. (1996). Demonstrating the implicit processing of visually presented words and pseudowords. *Cerebral Cortex*, 6, 62-70. Recuperado de <https://bit.ly/2Ikn2Ay>
- Pugliese, M. R. (2009). *Las competencias lingüísticas en la Educación Infantil: escuchar, hablar, leer y escribir*. Madrid: CEP.
- Sanjuán Nájera, M., Sanjuán Álvarez, M. (1991). *Ortografía ideovisual*. Zaragoza, España.
- Seidenberg, M.S. y McClelland, J.L. (1989). A distributed developmental model of Word recognition and namig. *Psychological Review*, 96, 523-568. Recuperado de <https://bit.ly/2g9oQoI>
- Serrano, F., Defior, S. & Jiménez, G. (2005). Evolución de la relación entre conciencia fonológica y lenguaje escrito en niños españoles de primer curso de Educación primaria. *Actas del II Congreso Hispano Portugués de Psicología*. Lisboa. Recuperado de <https://bit.ly/2kBOawY>
- Simos, P.G. et al. (2001). Age related changes in regional brain activation during phonological decoding and printed word recognition. *Developmental Neuropsychology*, 19, 191-210.
- Torgesen, J.K., Morgan, S.T., Davis, C. (1992), Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 84: 364-370.
- Universidad de Murcia. (2010). *Intervención logopédica en dislexias, disgrafías y discalculias*. Material no publicado.
- Universidad de Murcia (2011). *Tema 6. Reconocimiento de palabras escritas. Fundamentos de Psicolingüística*. Material no publicado.

Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago, Chile. Recuperado de <https://bit.ly/2JTXo6o>

Villalón, M.; Bravo, L. y Orellana, E. (2011). Desarrollo cognitivo y aprendizaje inicial de la lectura: un proceso de influencia recíproca. *Revista Pensamiento Educativo*, 32(1), 90-106. Recuperado de <https://bit.ly/2L74hgV>

7. ANEXOS.

7.1. FIGURAS.

Figuras 1 y 2. Modelos teóricos que explican el reconocimiento de palabras escritas (elaboración propia).

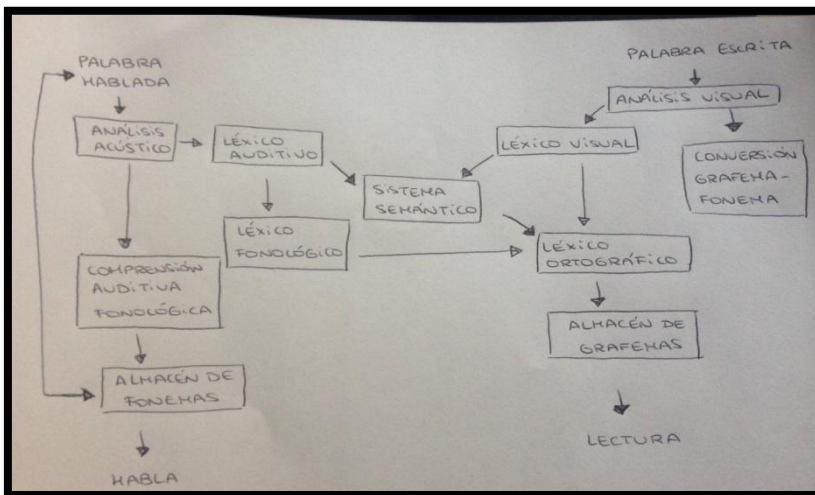
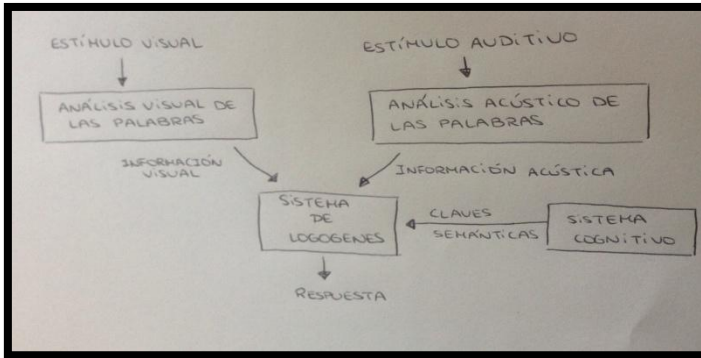
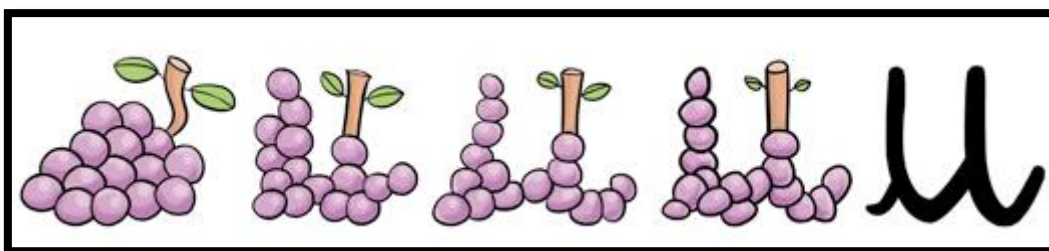
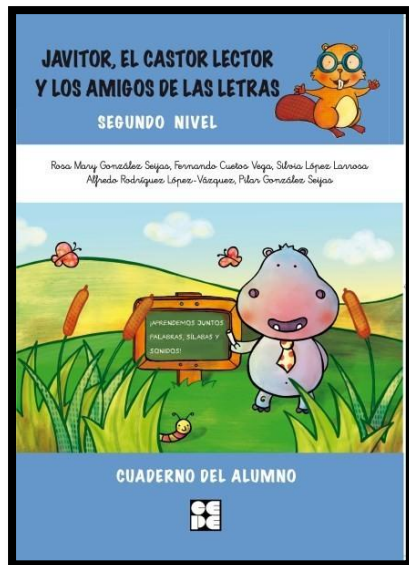


Figura 3: modelo de trabajo empleado en el programa “Leer en un clic”.



Recuperado de <https://www.leerenunclic.com/que-es-leer-en-un-clic/>

Figura 4: portada del cuento “Javitor, el castor lector y los amigos de las letras”.



Recuperado de <https://www.editorialcepe.es/titulo/javitor-el-castor-lector-y-los-amigos-de-las-letras-cuaderno-del-alumno/>

Figuras 5 y 6. Ejemplos de situaciones realizadas en la sesión 5.



Figura 7. Modelo de actividad propuesta para la sesión 7.



Figuras 8 y 9. Modelo de actividad propuesta para la sesión 8.

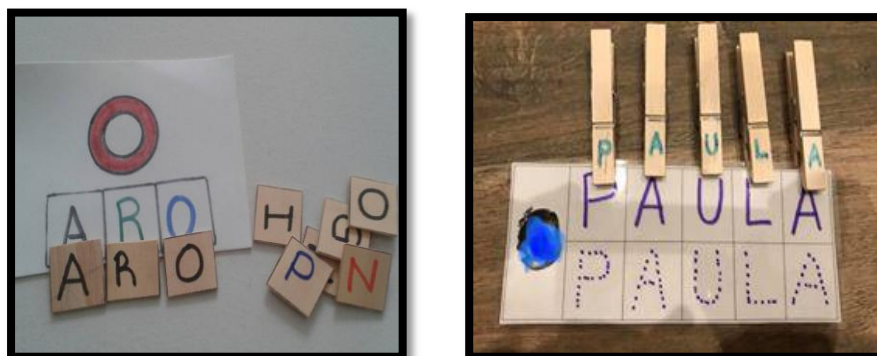


Figura 10. Modelo de actividad propuesto para la sesión 9.

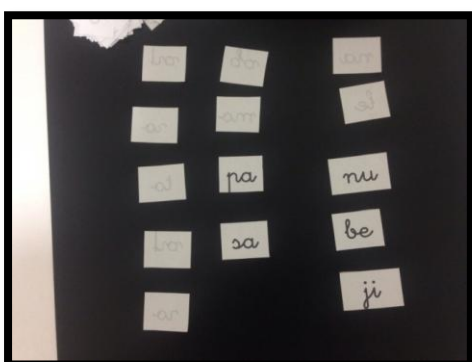
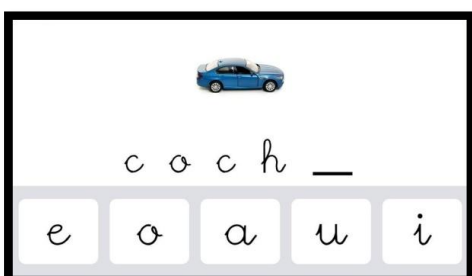


Figura 11. Modelo de actividad propuesto para la sesión 10.



Figuras 12 y 13. Modelo de actividad propuesto para la sesión 11.

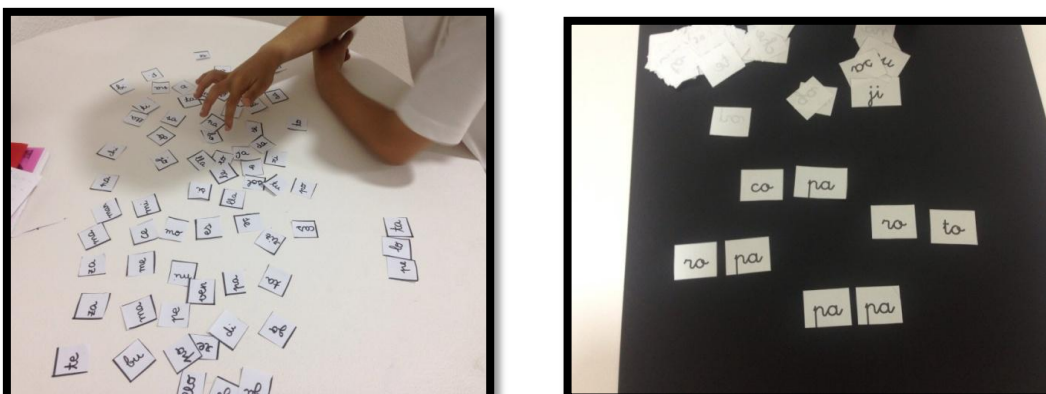
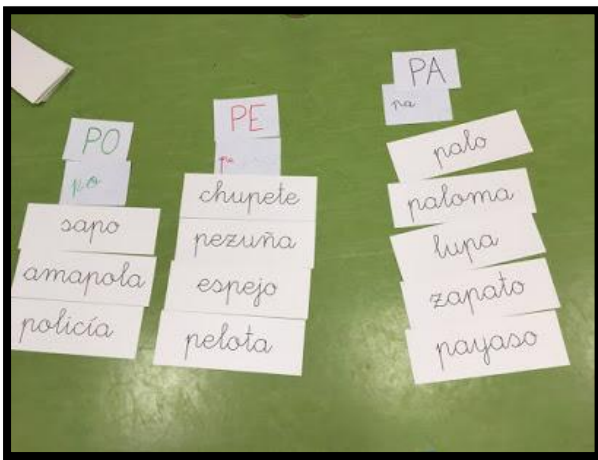


Figura 14. Modelo de actividad propuesto para la sesión 12.



Figura 15. Modelo de actividad propuesta para la sesión 14.



7.2. TABLAS.

Tabla 1. Programación de las diferentes sesiones del proyecto educativo (elaboración propia).

Septiembre	Octubre
13 Septiembre: sesión 1	1 Octubre: sesión 11
14 Septiembre: sesión 2	3 Octubre: sesión 12
17 Septiembre: sesión 3	4 Octubre: sesión 13
19 Septiembre: sesión 4	5 Octubre: sesión 14
20 Septiembre: sesión 5	
21 Septiembre: sesión 6	
24 Septiembre: sesión 7	
26 Septiembre: sesión 8	
27 Septiembre: sesión 9	
28 Septiembre: sesión 10	

SEPTIEMBRE:

L	M	X	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

OCTUBRE:

L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Tablas 2 y 3. Temporalización del programa (elaboración propia).

Tabla 5. Ficha de registro del maestro para completar al finalizar cada sesión (elaboración propia).

Escala de valoración	La actividad les ha parecido aburrida	La actividad les ha parecido entretenida sin más.	La actividad les ha gustado mucho	Observaciones.
Sesión 1				
Sesión 2				
Sesión 3				
Sesión 4				
Sesión 5				
Sesión 6				
Sesión 7				
Sesión 8				
Sesión 9				
Sesión 10				
Sesión 11				
Sesión 12				
Sesión 13				
Sesión 14				