



Facultad de Ciencias de la Educación

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADUADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL

**Conciencia Fonológica. Actividades para el desarrollo del nivel
intrasilábico en alumnado de 4 años.**

Realizado por:

M^a del Carmen Orellana Rico

Tutorizado por:

Juan Luis Luque Vilaseca

Facultad de Ciencias de la Educación

Curso, 2013-2014

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
1. CONCEPTO DE CONCIENCIA FONOLÓGICA	3
1.2. ADQUISICIÓN Y EVOLUCIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA. NIVELES DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA.	4
1.3 TIPOS DE TAREAS	8
2. RELACIÓN ENTRE CF Y LECTOESCRITURA	10
3. PROPUESTA PRÁCTICA	13
3.1 DESTINATARIOS	14
3.2 OBJETIVOS Y CONTENIDOS	14
3.3 ACTIVIDADES	16
3.4 TEMPORALIZACIÓN	23
CONCLUSIÓN	26
BIBLIOGRAFÍA	28

RESUMEN

Este trabajo versa sobre la conciencia fonológica como conocimiento metalingüístico en relación a la adquisición de la lectoescritura. Estudios e investigaciones revelan que las buenas habilidades fonológicas facilitan la lectura y previenen dificultades derivadas de ella. Hay cuatro niveles diferentes de conciencia fonológica, que emergen de forma gradual y jerárquica y diferentes tipos de tareas que se pueden utilizar para ayudar al alumnado a adquirirla. Tres de estos niveles aparecen previos a la lectura y uno, posterior.

Se ha diseñado una propuesta de actividades para conseguir la adquisición del nivel intrasilábico por parte del alumnado de 4 años. En el currículo de Educación Infantil (EI) se contempla *la aproximación a la lengua escrita*. Con estas actividades, nos disponemos a contribuir a ella mediante el desarrollo de destrezas fonológicas que facilitarán el proceso a la hora de aprender a leer y a escribir. Además, las tareas están ordenadas según el nivel de dificultad y demanda cognitiva que requieran y aparecen secuenciadas en el tiempo durante el último trimestre del segundo curso del segundo ciclo de EI.

Por último, concluimos con las repercusiones que el tema tratado en este trabajo debe tener para los maestros y maestras de Educación Infantil y su práctica docente.

INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio del presente trabajo es la conciencia fonológica (CF) en relación al aprendizaje de la lectoescritura y el diseño de actividades que promuevan su adquisición y desarrollo.

La conciencia fonológica es un tipo de conciencia metalingüística que se compone de cuatro niveles: la rima, el conocimiento silábico, el conocimiento intrasilábico y el conocimiento segmental. Dentro de estos cuatro niveles, en este trabajo propondremos actividades sencillas, prácticas y lúdicas enfocadas al desarrollo del nivel intrasilábico pensadas para el alumnado de 4 años.

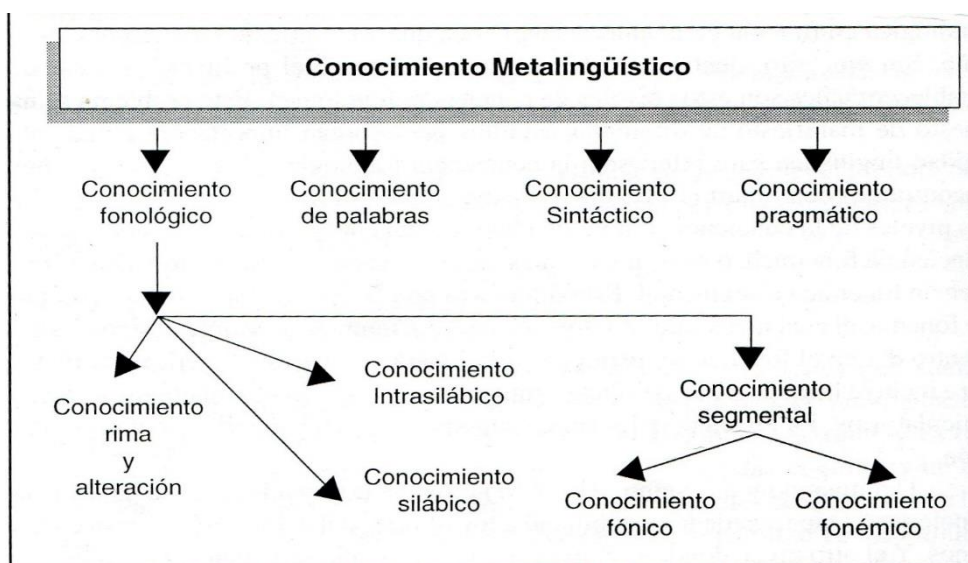
Los tipos de CF mencionados no aparecen ni se desarrollan al mismo tiempo en el niño/a, sino que encontramos tres niveles que pueden empezar a manifestarse antes de haberse iniciado la enseñanza de la lectoescritura, como son la rima, el conocimiento silábico y el intrasilábico, y un nivel en el que la instrucción se hace necesaria para que se desarrolle: el segmental. Los tres primeros niveles dotan al niño de unas capacidades que le facilitarán la adquisición de la lectoescritura y le ayudarán a evitar posibles dificultades en este proceso. Además, el progreso en la lectoescritura hará que emerja el último nivel citado, el conocimiento segmental (Rueda, 1995). De esta manera, podemos decir que son procesos complementarios y que se influyen mutuamente.

Siendo conscientes de la influencia y la estrecha relación entre CF y lectoescritura, es importante que desde la Educación Infantil se elabore una propuesta encaminada a la promoción de las habilidades que posteriormente influirán en el aprendizaje de la lectoescritura con la finalidad de facilitar el proceso y de prevenir dificultades derivadas de él.

Por lo tanto, haremos un repaso por diversos estudios y trabajos y daremos una visión amplia y ajustada sobre este tema para, posteriormente, poder diseñar unas actividades con una buena base teórica y científica.

1. EL CONCEPTO DE CONCIENCIA FONOLÓGICA

La conciencia fonológica es un tipo de conocimiento metalingüístico. Para una mejor comprensión de su significado, conviene dar una visión general sobre el conocimiento metalingüístico y sus componentes. Este se refiere a la capacidad de poder pensar sobre el lenguaje y operar con él y consta de cuatro tipos: el conocimiento fonológico, el conocimiento de palabras, el conocimiento sintáctico y el conocimiento pragmático (Arnaiz y Ruiz, 2001; Rueda, 1995).



Arnaiz y Ruiz, 2001

Habiendo revisado de manera general el conocimiento metalingüístico, nos disponemos a dar una definición concreta de la CF. Podemos decir que la conciencia fonológica es la capacidad de percibir, pensar y operar con los segmentos inferiores a la palabra en el lenguaje oral: las sílabas, unidades intrasilábicas y los fonemas. Antes de aprender a leer, los niños y niñas deben ser conscientes de los sonidos que forman las palabras, de buscar relaciones entre ellos y de entender que los sonidos se mezclan y combinan para formar las diferentes sílabas y palabras (National Reading Panel, 2003).

El hecho de ser consciente y capaz de manipular los sonidos del lenguaje ayuda a una posterior adquisición de la lectoescritura, ya que los niños y las niñas irán descubriendo que las letras y sílabas representan gráficamente aquellos sonidos con los que han trabajado y han manipulado (National Reading Panel, 2003).

Esta habilidad incluye que se sea consciente de que los sonidos se unen para formar sílabas, de que las sílabas se unen para crear palabras y, al contrario, de que las palabras y sílabas se pueden descomponer en subunidades como sílabas, fonemas y unidades intrasilábicas.

1.2 ADQUISICIÓN Y EVOLUCIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA.

NIVELES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA.

No podemos hablar de la adquisición y la evolución de la CF como si se tratara de un objeto o una meta que se consigue completamente o no se alcanza en absoluto. El desarrollo de la CF es un proceso continuo y en el que se engloban varios niveles diferentes que conllevan más o menos exigencia cognitiva (Rueda, 1995). Estos niveles son cuatro y se ordenan atendiendo al grado de complejidad: conocimiento de la rima y aliteración, conocimiento silábico, conocimiento intrasilábico y conocimiento segmental.

Tradicionalmente han existido dos vertientes principales opuestas entre sí a la hora de clasificar los niveles de CF dependiendo de las investigaciones que se tomen como referencia (Treiman y Zukowski, 1991). Sin embargo, hoy día la comunidad científica que estudia la CF y sus repercusiones está de acuerdo en la clasificación dividida en cuatro niveles expuesta en el párrafo anterior, pero conviene dar un repaso a los estudios que sustentaban estas dos visiones antagónicas.

Una primera interpretación postulaba que los niveles dependerían del tipo de tarea y de las demandas cognitivas que estas presentaran. En esta línea encontramos autores como Adams (1995), que propone cinco niveles de dificultad, o Gimeno y otros (1994), que hablan de dos tipos de tareas básicas: de segmentación y de síntesis (Arnaiz y Ruiz, 2001).

La segunda postura defendía que la CF tiene diferentes unidades y dependiendo de la unidad lingüística a la que atendamos, estaremos hablando de un nivel u otro, pero siempre dentro de la CF. Aun así, en esta vertiente seguimos encontrando diversidad de opiniones respecto a cuáles son los niveles. Stuart (1987) propone una clasificación basada en el concepto de fonema y dentro de la cual encontraríamos la conciencia fonológica y la conciencia fonémica. Autores como Morais, Alegría y Content (1987) introducen otras unidades lingüísticas aparte del fonema y las clasifican en unidades de

primer orden: fonos y fonemas, y unidades de segundo orden: sílabas y unidades intrasilábicas (Arnaiz y Ruiz, 2001).

Finalmente encontramos los trabajos de Treiman y Zukowski (1991) y Goswami y Bryant (1990; 1992), que señalan que las unidades silábicas e intrasilábicas, principio y rima, tienen la misma entidad lingüística que los fonos y fonemas (Rueda, 1995). Teniendo en cuenta a estos autores, los niveles de conciencia fonológica quedarían definidos atendiendo a las capacidades de desarrollar sensibilidad a la rima y aliteración, operar con la estructura silábica, tener conocimiento explícito de las unidades intrasilábicas (principio y rima) y poder identificar y manipular los fonos y fonemas (Rueda, 1995). Dicho esto, los niveles de CF que están actualmente aceptados son: conocimiento de la rima y aliteración, conocimiento silábico, conocimiento intrasilábico y conocimiento segmental.

Encontramos tres niveles que se pueden desarrollar antes de haberse iniciado la instrucción formal en lectura y escritura. Dichos niveles son: la rima, el nivel silábico y el intrasilábico. Por último, tenemos un nivel en el que la instrucción se hace necesaria para que se desarrolle: el conocimiento segmental. Los tres primeros niveles facilitan la adquisición de la lectura y, una vez iniciado este proceso, el desarrollo de la lectura posibilitará que emerja el último nivel citado: el segmental (Rueda, 1995).

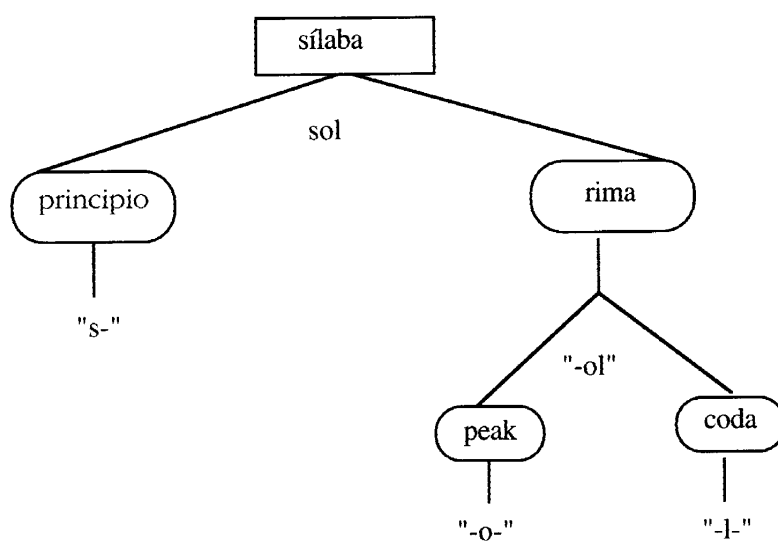
A continuación daremos una explicación de cada uno de los niveles.

- Conocimiento de la rima y la aliteración: es el nivel más elemental, con menos demanda cognitiva y el primero que se adquiere. Se puede acceder a él sin necesidad de una educación formal en lectura y escritura. Se refiere a la habilidad de reconocer que dos palabras comparten un grupo de sonidos, ya sea al principio de la palabra o al final (Rueda, 1995). Con el término *rima* nos referimos al grupo de sonidos que queda a partir del acento tónico de la palabra.
- Conocimiento silábico: es la habilidad de manipular y operar con las sílabas de una palabra. La sílaba es definida por Wagner y Torgesen (1987) como *la unidad oral de segmentación de la palabra más pequeña que se puede articular independientemente*. Por otra parte, Carillo y Sánchez (1991) sostienen que: “*En castellano, la sílaba constituye una unidad de articulación fácilmente aislable de la cadena hablada, existiendo una regularidad casi perfecta en la correspondencia entre formas escritas y fonológicas*”.

Para desarrollar el conocimiento silábico no es necesario que la persona sepa leer y escribir previamente, ya que se ha demostrado que los niños/as prelectores y adultos analfabetos no tienen problemas a la hora de identificar y manipular sílabas (Rueda, 1995).

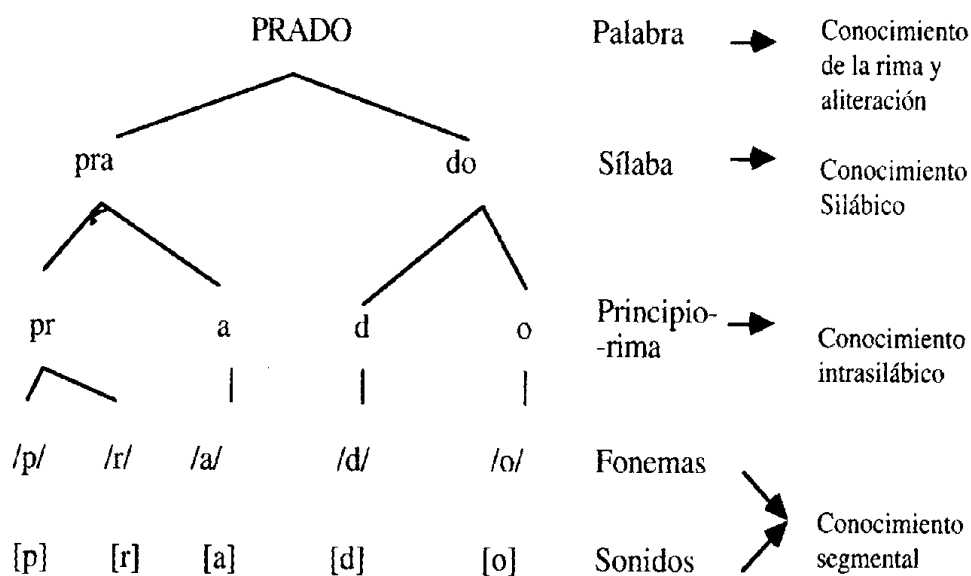
- Conocimiento intrasilábico: La sílaba consta de subunidades que pueden ser más pequeñas que ella, pero mayores que un fonema. Esta unidad de análisis se conoce como unidad intrasilábica (Arnaiz y Ruiz, 2001). Por lo tanto, el conocimiento intrasilábico es la capacidad de segmentar las sílabas en unidades intrasilábicas más pequeñas como son el onset o principio y la rima o final, pero mayores que un fonema (Rueda, 1995). En una sílaba, generalmente, encontraríamos una consonante o grupo de consonantes, lo que denominaremos principio u onset, y una vocal seguida de consonantes, lo que llamaremos rima. La rima, a su vez, se divide en núcleo vocálico y coda (Ruiz y Arnaiz, 2001). Por ejemplo: en la palabra *tres* el onset sería /tr/ y la rima /es/ y dentro de ella, /e/ sería el núcleo vocálico, también llamado *peak* como vemos en la imagen, y /s/, la coda.

Este nivel se sitúa entre el silábico y el segmental, a veces también llamado fonémico. El nivel intrasilábico está altamente relacionado con la sensibilidad a la rima, ya que la habilidad de reconocer y aislar las unidades de onset y rima determinará la capacidad de identificar palabras que rimen o tengan aliteración (Rueda, 1995).



Rueda, 1995

- Conocimiento segmental: es la capacidad de identificar y manipular los segmentos fónicos o sonidos de una palabra. Consiste en reconocer que una palabra está formada por una serie de sonidos secuenciados, los fonemas. Es una capacidad que no se desarrolla espontáneamente, sino que es necesario un contexto en el que haya contacto con la lectoescritura, ya sea este contacto explícito, con entrenamiento o instrucción en lectoescritura, o implícito (Rueda, 1995).



Rueda, 1995

Stanovich (1992) indica que la CF se va desarrollando progresivamente desde la captación de las unidades más grandes que componen la palabra hasta las unidades más pequeñas. Se ha demostrado que los niveles de CF afloran en el mismo orden, siguiendo una secuencia evolutiva independientemente del idioma que el niño o niña esté aprendiendo (Anthony & Lonigan, 2004; Anthony et al., 2002; Anthony, Lonigan, Discroll, Phillips & Burgess, 2003). La rima y el conocimiento silábico empiezan a aparecer entre los tres y los cuatro años de edad, mientras que el conocimiento intrasilábico emerge entre los cuatro y cinco años. Para el nivel segmental no hay un momento determinado ya que, como hemos dicho antes, este no se manifestará hasta que se inicie la enseñanza formal en lectoescritura, independientemente de la edad a la que comience este proceso (Ziegler y Goswami, 2005).

Cabe decir que se ha observado que las características del lenguaje oral de cada idioma influyen en cómo y cuándo surgen los niveles de CF. En los idiomas en que la estructura de las sílabas es simple (Vocal, Vocal-Consonante, Consonante-vocal o Consonante-Vocal-Consonante), y hay un número reducido de sonidos vocálicos, los niños y niñas muestran un conocimiento silábico muy elevado antes de aprender a leer y escribir. Ejemplos de estos idiomas son el turco, griego, español o italiano. En el lado opuesto, encontramos lenguas como la francesa o la inglesa cuyas estructuras silábicas son más complejas y tienen una cantidad mayor de sonidos vocálicos. Los niños y niñas que aprenden estas lenguas presentan niveles de conocimiento silábico más bajos previos a la enseñanza de la lectoescritura (Durgunoglu y Oney, 2002).

1.3 TIPOS DE TAREAS

El entrenamiento para el desarrollo de la CF se lleva a cabo mediante la realización de diversos ejercicios y actividades. Estas tareas deben cumplir una serie de características y se pueden clasificar según el grado de dificultad, atendiendo a los procesos cognitivos que sean necesarios a la hora de realizarlas y en función del nivel de CF que se quiera desarrollar o evaluar. Aquí presentamos una serie de tipos de tareas recogidas en los trabajos de Rueda (1995) y del National Reading Panel (2003):

- Reconocer y producir una rima: *sol* y *col*
- Identificar una palabra rara en una serie: *rosa, cosa* y *mopa*
- Combinar sonidos aislados para formar una palabra: *los sonidos /m/, /a/, /p/, /a/ forman la palabra mapa*
- Emparejar sonidos a una palabra: *¿está el sonido /l/ en mal?*
- Reconocer el sonido inicial en una serie de palabras: *libro, lazo* y *lápiz empiezan por /l/.*
- Aislar el primer o último sonido de una palabra: *el sonido inicial de perro es /p/ o el sonido final cama es /a/.*
- Sustitución de sonidos: *en mesa, quita la /e/ y pon /a/.*
- Añadir sonidos: *¿cómo suena si a asa le añadimos /k/?*

- Inversión de sílabas y fonos: *si invertimos la sílaba es, ahora suena se.*
- Contar los fonemas en una palabra: *en la palabra pez hay tres sonidos.*
- Segmentar una palabra en fonemas: *la palabra pato la componen los sonidos /p/, /a/, /t/ y /o/.*
- Identificar un sonido omitido: *¿qué sonido hay en salto que no está en alto?*
- Omisión de fonemas: *si a lata le quito el sonido /l/, queda ata.*

El estudio de Yopp (1988) concluye que las tareas que menor dificultad presentan son aquellas en las que hay que combinar fonemas para producir una palabra y las de detección de rimas. Sin embargo, la actividad que más dificultad entraña es la de omisión de fonos. Domínguez y Clemente (1993) y Domínguez (1996) argumentan que identificación de un sonido silábico o fonémico es más sencilla al principio de una palabra que al final, y que es más fácil añadir o suprimir sílabas o fonemas al final de la palabra.

Como ya hemos visto, la CF se va desarrollando desde el conocimiento de las unidades mayores de la palabra hasta las más pequeñas. Por lo tanto, debemos preparar cuidadosamente el orden en que las tareas van a ser presentadas, partiendo del trabajo de las rimas y sílabas, seguido de las unidades intrasilábicas hasta llegar a los fonemas.

Actividades de este tipo van encaminadas al desarrollo de la CF del alumnado. Se deben presentar de forma sistemática y no trabajar más de dos tipos a la vez, ya que, de acuerdo a lo expresado por el National Reading Panel (2003), la efectividad de estas se verá en detrimento. Además, se podrán presentar progresivamente ejercicios en los que se trabaje la correspondencia entre sonidos y letras.

El *principio alfabético* se conoce como el descubrimiento que hace el niño/a de que hay una relación predecible y consistente entre los fonemas y las grafías. Si se va trabajando el principio alfabético de manera progresiva e intercalada, los niños y niñas irán dándose cuenta de que existe esta relación predecible y consistente entre los sonidos y las letras (National Reading Panel, 2003). Debemos tener en cuenta que tanto la adquisición de la CF como del principio alfabético son procesos necesarios para lograr un aprendizaje exitoso de la lectoescritura.

2. RELACIÓN ENTRE CF Y LECTURA

La conciencia fonológica es un fuerte predictor de la adquisición de la lectura en diferentes idiomas (Bradley y Bryant, 1983; Bryant, McLean, Bradley y Crossland, 1990; Lundberg, Frost y Petersen, 1988; Schneider, Kuspert, Roth, Vise y Marx, 1997). Diversas investigaciones han tenido como objeto de estudio la relación entre la CF y la lectura y muchas han concluido que tener buenas habilidades fonológicas caracteriza a los buenos lectores, mientras que la carencia de las mismas caracteriza a los malos lectores (Ziegler y Goswami, 2005).

Han existido dos principales líneas de investigación opuestas entre sí. La primera señala que la CF posibilita el aprendizaje de la lectura y la escritura, mientras que la segunda defiende que es este aprendizaje el que hace que la CF emerja y se desarrolle (Rueda, 1995).

Han sido muchos los autores que han realizado investigaciones y trabajos para intentar aclarar cuál es la relación de tipo causal entre la CF y la lectura. Entre otros, encontramos los trabajos de Defior (2008), Bradley y Bryant (1983), Fox y Routh (1975, 1976, 1984), Morais y colaboradores (1979) o Read y colaboradores (1986) (Rueda, 1995).

En consonancia con la primera línea de investigación nombrada, Rueda (1995) hace la siguiente afirmación: *“Si se puede demostrar que el entrenamiento de la CF influye positivamente en el aprendizaje de la lectura, es posible inferir que juega un papel causal en este aprendizaje”*. Podemos decir que si se entrena al alumnado con tareas de segmentación y omisión de sílabas y sonidos, estos niños y niñas llegarán a desarrollar estas habilidades. Para llevar a cabo tareas de este tipo no es requisito la instrucción en la lectura, como hemos señalado previamente. Observando resultados de investigaciones, como las de Fox y Routh (1984) vemos que indican que los niños y niñas que tienen alguna capacidad de segmentar palabras en sonidos realizan mejor tareas lectoras que aquellos que no la tienen.

En esta investigación participaron 41 niños/as de 5 años. Diez de ellos fueron considerados sujetos con habilidades de segmentación fonémica y el resto, 31 alumnos/as, carentes de ellas. El grupo de 10 fue tomado como un grupo control. Con los 41 estudiantes, se formaron 3 grupos y cada grupo fue instruido en un tipo específico de tarea: el primero, en segmentación de fonos; el segundo, segmentación y juntar o combinar sonidos y el tercer grupo fue considerado como otro grupo control. Al finalizar en

entrenamiento, se plantearon tareas de segmentación de sonidos, combinación de sonidos y lectura de palabras. En los resultados se observa que el grupo con mejores puntuaciones es el formado por alumnos/as que ya poseían habilidades previas, seguido del grupo que fue entrenado en segmentación y combinación. En tercer lugar aparece el grupo que fue instruido solo en segmentación y, por último, el grupo control que no fue instruido. Este estudio evidencia cómo el entrenamiento en segmentación y combinación de sonidos influye positivamente al afrontar tareas de segmentación y lectura (Rueda, 1995).

En la misma línea, Defior (2008) realizó un estudio para comprobar el efecto que tiene en la lectura el entrenamiento en habilidades fonológica y determinar si este efecto es duradero. La autora concluye que únicamente la instrucción en habilidades fonológicas no hace que se logre la lectura. Lo que realmente potencia la adquisición de la lectoescritura es trabajar estas habilidades asociándolas al uso de las letras, introduciendo así el principio alfabético.

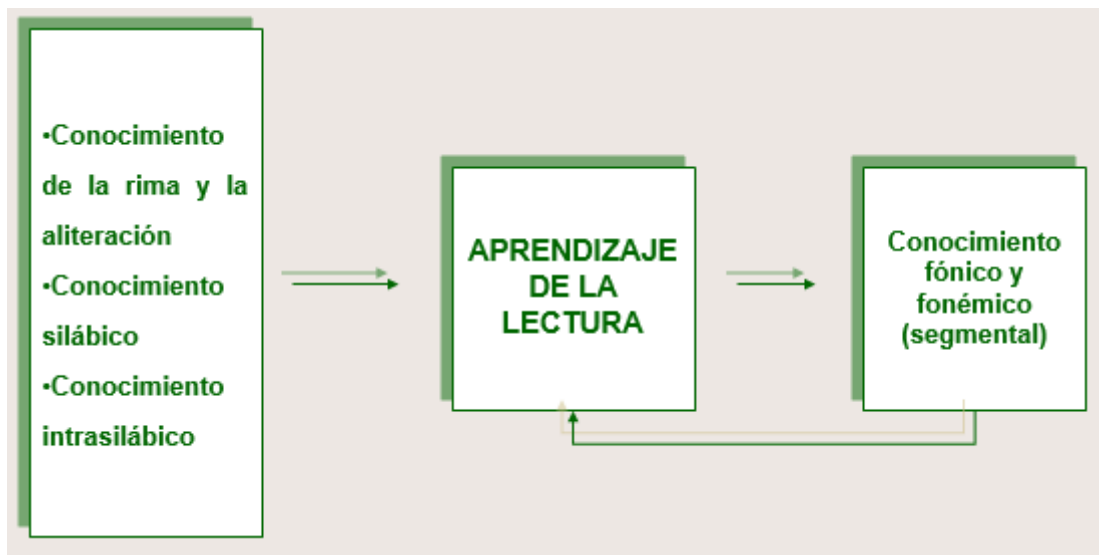
Cuando los niños y niñas son capaces de leer palabras de manera rápida y precisa, ya no tienen que dedicar esfuerzos a esta tarea de decodificación, sino que se pueden centrar en la comprensión de lo escrito (National Reading Panel, 2003). De esta manera, queda evidenciado que el entrenamiento en CF repercute en la adquisición de la lectura.

Aunque se ha demostrado que una formación previa en CF favorece el éxito en el aprendizaje de la lectura, también se observa que la CF se desarrolla cuando se instruye a los sujetos en esta dentro de un sistema alfabético. Existe una segunda línea de investigación que ha desarrollado estudios para demostrar que la CF surge cuando se ha iniciado una enseñanza en lectoescritura (Rueda, 1995). Como apuntábamos anteriormente, hay tipos de tareas para las que la instrucción en lectura no es un requisito. Sin embargo, vemos cómo el desarrollo del conocimiento segmental solo es posible en un contexto de enseñanza-aprendizaje de la lectura (Rueda, 1995). Los estudios de Morais y colaboradores (1979) y Read y colaboradores (1986) concluyen que la CF, y concretamente el conocimiento fonémico, aparece y se desarrolla solo durante el aprendizaje de la lectura y la escritura en un sistema alfabético, y no es posible que emerja de manera espontánea.

Habiendo recogido las dos visiones aparentemente opuestas, cabe destacar el estudio de Wimmer, Landerl, Linortner y Hummer (1991) que ofrece una visión conciliadora entre ellas. La CF se alcanza con el aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético, pero no

hay que menospreciar el papel que juega el conocimiento previo de la estructura fónica de la palabra en el desarrollo de la lectura (Rueda, 1995). Ambos procesos se complementan y benefician mutuamente, por lo que los dos deben ser tenidos en cuenta a la hora de presentar tareas al alumnado prelector.

Tal y como expresa el documento Put Reading First (National Reading Panel, 2003), podemos afirmar que el entrenamiento en CF tiene una repercusión más efectiva cuando se enseña y aprende a relacionar los fonemas con las letras del alfabeto, proceso definido anteriormente como adquisición del *principio alfabético*. Así, las niñas y niños empiezan a ver que los sonidos están relacionados con lo escrito. Estas relaciones comenzarán a ser predecibles y de esta manera se pondrán las bases para que el aprendizaje de la lectoescritura sea un proceso más fácil y llevadero.



Luque, El aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito:
(la preparación para el aprendizaje)

3. PROPUESTA PRÁCTICA

Habiendo hecho un recorrido a lo largo del conocimiento científico derivado de las investigaciones y estudios que han tratado el tema de la CF en relación a la lectoescritura, ha quedado evidenciada la importancia de la enseñanza de las habilidades fonológicas en el alumnado prelector. La persona que desarrolle ciertas habilidades fonológicas previas al aprendizaje de la lectura y la escritura, tendrá un proceso de aprendizaje más fácil y llevadero que aquellos que no las han desarrollado (National Reading Panel, 2003).

Si pensamos en el niño o en la niña que aprende, apreciamos que la tarea de aprender a leer y a escribir es algo complicado a lo que se tiene que enfrentar y, si este aprendizaje no se realiza correctamente, de él pueden surgir varios problemas y dificultades. Por eso, consideramos que es tarea del docente de Educación Infantil proporcionar a su alumnado situaciones, experiencias y actividades que permitan adquirir y poner en práctica habilidades y estrategias que vayan encaminadas a allanar el camino a los aprendizajes que tendrán que realizar en un periodo más o menos corto de tiempo.

En esta propuesta práctica diseñaremos actividades que tienen como objetivo la adquisición y el desarrollo del nivel intrasilábico en alumnos y alumnas de 4 años. Serán actividades sencillas, lúdicas, que impliquen manipulación y movimiento, ya que es bien sabido que es de esta manera cómo los niños y niñas de estas edades construyen el conocimiento y asimilan la realidad (Baqués, 2000). Además, tendremos en cuenta el nivel de desarrollo de cada niño o niña, así como sus conocimientos previos y procuraremos que los contenidos de las actividades sean lo más significativos posible para que el aprendizaje no se realice de forma aislada, sino que el estudiante pueda ir integrándolo y relacionándolo con otros conocimientos que ya posee y que tienen significado para él o ella, de acuerdo a lo contemplado en el currículum de Educación Infantil para Andalucía (2008).

Teniendo en cuenta todo el marco teórico planteado, el siguiente paso de este trabajo es la propuesta de una serie de actividades enfocadas a al desarrollo del conocimiento intrasilábico, uno de los niveles que componen la CF. Como ya se explicó, este conocimiento se basa en la capacidad de segmentar la sílaba en sus unidades más pequeñas, identificando el principio y la rima. El grupo consonántico es el denominado principio, mientras que la vocal y la consonante que le sigue forman la rima. Dentro de la rima, la vocal conforma el núcleo vocálico y la consonante, la coda.

3.1 DESTINATARIOS

Las actividades que se van a proponer van dirigidas al alumnado del 2º curso del 2º ciclo de infantil: niños y niñas de 4 años que no han recibido enseñanza formal previa del nivel intrasilábico. Este tipo de CF se sitúa en el tercer lugar dentro de la jerarquía de los cuatro niveles que constituyen la constituyen. Debido a la complejidad de esta destreza y los procesos cognitivos que requiere, los ejercicios están previstos para el último trimestre de este curso. Sin embargo, cada docente podrá valorar cuándo y cómo utilizarlos en función de las características y capacidades de su alumnado, porque, como bien sabemos, cada estudiante, y por consiguiente cada grupo, es diferente y presenta unas características y unas demandas diferentes a otros. Las actividades podrán ser adaptadas y modificadas de manera que queden integradas con las demás que se estén llevando a cabo en el aula. De esta forma, si en la clase se está realizando un proyecto sobre los países del mundo, los contenidos que se estén trabajando deben reflejarse en las palabras o historias que usemos para las actividades.

3.2 OBJETIVOS Y CONTENIDOS

De acuerdo a la ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, la Educación Infantil es una etapa independiente con sentido en sí misma y con finalidades, objetivos y contenidos propios, Además, también se caracteriza por su carácter voluntario .

El currículum de Educación Infantil (2008) contempla la práctica educativa que prevenga posteriores dificultades de aprendizaje y es aquí donde este programa de actividades tiene su razón de ser. Además, el currículum expone los objetivos que en esta etapa de se deben alcanzar. Si nos centramos en los que atañen al tema de estudio, la CF en relación a la lectoescritura, encontramos:

- *Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros.* En este objetivo se enmarca el trabajo del lenguaje oral, por medio del cual se adquiere y se trabajan los niveles de conciencia fonológica.

- *Aproximarse a la lectura y escritura en situaciones de la vida cotidiana a través de textos relacionados con la vida cotidiana, valorando el lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación y disfrute.* El trabajo de la CF va enfocado a facilitar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, por lo tanto, podemos decir que la CF es una manera de aproximarse a la lectoescritura.

La propuesta de actividades recogida está encaminada al alcance de estos objetivos ya que las actividades van a promover la aparición de habilidades que, como hemos visto, están altamente relacionadas con la lectoescritura.

Además de estos objetivos generales de la Educación Infantil, se pretenden alcanzar otra serie de objetivos específicos como son:

- Ser consciente de que en una sílaba puede haber más de un sonido
- Identificar sonidos en una sílaba y/o palabra, especialmente al inicio y al final.
- Segmentar sílabas.
- Cambiar un fonema por otro al final de una sílaba o palabra.
- Añadir fonemas al final de una palabra.

El currículum también prevé los contenidos por áreas. Dentro del área *Lenguajes: comunicación y representación* los contenidos se organizan en torno a tres bloques: lenguaje corporal, lenguaje verbal y lenguaje artístico. El bloque que nos compete por la naturaleza de estas actividades es el segundo y dentro de este se encuentran los siguientes contenidos: escuchar, hablar y conversar y aproximación a la lengua escrita. Estos contenidos son generales, pero, además, esta propuesta específica cuenta con unos contenidos que también lo son por el hecho de que es una propuesta específica y concreta. Estos contenidos específicos se detallan a continuación y para ello, hemos tomado como referencia la selección que hacen Arnaiz y Ruiz (2001).

Contenidos conceptuales:

- El lenguaje oral
- La CF: el nivel intrasilábico
- Aptitudes psicolingüísticas: comprensión, asociación y memoria auditiva

Contenidos procedimentales:

- Uso de normas sociales que hagan posible el diálogo, las conversaciones y el juego

- Análisis y manipulación de segmentos del lenguaje oral
- Discriminación y clasificación de palabras y segmentos de palabras
- Atención y cumplimiento de órdenes e instrucciones

Contenidos actitudinales:

- Curiosidad por aprender
- Iniciativa y buena disposición para participar en actividades

3.3 ACTIVIDADES

Nos disponemos a hacer una descripción del conjunto de actividades para el desarrollo del nivel intrasilábico en el alumnado de 4 años que previamente no ha recibido enseñanza formal en este nivel. Las actividades van a aparecer ordenadas atendiendo a su grado de dificultad, pero algunas pueden tener variaciones ya que, en la misma tarea, la demanda cognitiva puede ser mayor o menor dependiendo de criterios como los que se han mencionado anteriormente: es más fácil reconocer fonemas al principio de la palabra o sílaba, es más fácil añadir fonemas al final, serán tareas más sencillas aquellas en las que haya que discriminar y manipular el sonido vocálico y teniendo en cuenta que el proceso evolutivo va desde la conciencia de partes más grande del lenguaje oral hasta las más pequeñas. Atendiendo a esta última característica, y de acuerdo a las investigaciones que hemos analizado, las tareas de síntesis serán más complicadas que las de análisis.

Por otra parte, las tareas que se realizan de forma cooperativa ya sea grupo grande, pequeño o por parejas tienen un efecto muy positivo en el aprendizaje porque unos niños/as sirven de modelos a otros y las emociones inter e intrapersonales toman su papel en el proceso de manera que este se vuelve más motivador para el alumnado. Además, resulta más sencillo hacer una tarea entre dos o más personas porque cada uno o una aporta lo que sabe y todo el grupo se beneficia. Por lo tanto, es mejor que, sobre todo al principio, las tareas que admitan variaciones en el número de personas se hagan en grupos, grande o pequeño, y posteriormente se puede ir reduciendo el número o incluso hacerlas individualmente.

Pasamos a describir las actividades:

1. Vamos a decir una palabra que empiece por...

Esta actividad puede servir de transición del trabajo del nivel silábico al intrasilábico porque podremos empezar atendiendo a la sílaba en las primeras sesiones e ir progresivamente centrándonos en el onset y la rima. En asamblea, la maestra dirá que vamos a hacer una ronda de palabras, intentando no repetir, que deben empezar por el fonema o la sílaba que ella diga y pondrá un ejemplo. Después, cada niño/a irá diciendo una palabra a modo de ronda. Al finalizar la ronda, y para que la actividad tenga algo más de sentido, podemos crear una historia o cuento partiendo de las palabras que han salido.

Ejemplo:

Vamos a decir palabras que empiecen por... /m/, como *madre*. Probablemente, y sobre todo al principio, el alumnado tenderá a continuar con la primera sílaba sin haber segmentado el principio y la rima. El maestro/a deberá servir de modelo e introducir palabras en las que la rima de la primera sílaba varíe y así servir de guía a los niños y niñas. Puede dinamizar el proceso haciendo preguntas y articulando los sonidos con énfasis: ¿el principio de madre es igual que el principio de mesa? También deberá explicar en voz alta los razonamientos que va siguiendo para ayudar a su alumnado a que interiorice el procedimiento. Así, en la ronda iniciada con la palabra *madre*, debemos procurar que salgan palabras como *mesa*, *Miguel*, *meta*, *mando*...

2. Jugamos con tarjetas

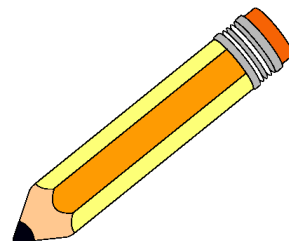
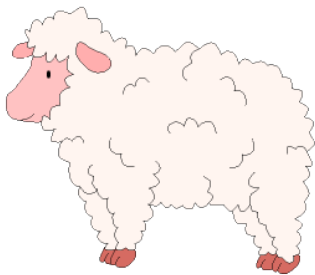
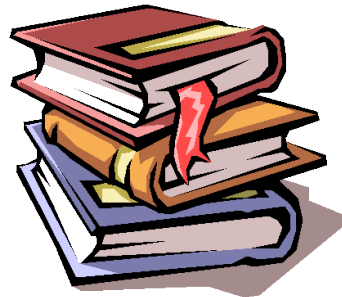
Esta tarea se puede realizar en gran grupo, grupo reducido, parejas o individualmente. Consiste en que tenemos tarjetas con diferentes dibujos e imágenes y se deben clasificar siguiendo la instrucción que dé el docente. Además, cada vez que se utilice este material se puede atender a una característica diferente de la imagen, para variar el vocabulario y las palabras a clasificar. Por lo tanto, cuando aparezca la imagen de la oveja, unas veces podremos atender a al nombre de oveja, pero otras podremos buscar palabras que describan algunas de sus características, como suave o lana. Las imágenes pueden tener escritos los nombres de lo que aparece en la imagen, no porque se vaya a trabajar de manera sistemática en este momento, sino porque hemos visto como lo que produce el éxito en la lectoescritura es la presentación del principio alfabético unido al entrenamiento en habilidades fonológicas, aunque, por otro lado, si hay palabras escritas no se da lugar a trabajar con un vocabulario más variado y puede que el

alumnado clasifique las tarjetas en función de lo que percibe visualmente en vez de guiarse por lo auditivo. Sin embargo, muchos niños y niñas de esta edad ya reconocen y muestran curiosidad por las letras y lo que representan, por lo que en las últimas sesiones, ya se pueden ir presentando palabras escritas.

Ejemplos:

En este lado vamos a poner las tarjetas que tengan “cosas” que empiecen por /o/.

De estas tres tarjetas, ¿cuál tiene una “cosa” que empieza/termina por /ta/?



3. Hacemos ruidos

La actividad consiste en producir onomatopeyas y sonidos del ambiente a la vez que se representa aquello que las produce. Para relacionarlo con el conocimiento intrasilábico, podemos proponer un fonema con el que deben empezar o terminar los sonidos que hagan. Al final, a modo de cierre se puede hacer una dramatización conjunta que recoja todos los sonidos y personajes que han ido saliendo durante la actividad.

Por ejemplo:

Vamos a hacer ruidos que empiecen/contengan el sonido /m/

J: miau, miau (hace como un gato)

E: muu, muu (imita a una vaca)

M: mmm (simula que se está comiendo algo rico)

4. Cuento

Reunidos en círculo en un espacio amplio, la maestra dice que va a contar un cuento en el que los protagonistas van a ser los miembros de la clase. Los personajes del cuento deben estar modificados solo por una o dos letras al final de la palabra (pato, pata, patos, patas). Cada personaje se le asignará a dos integrantes de la clase y de manera que cada vez que la profesora lo nombre en el cuento, las personas que tienen dicho personaje tendrán que levantarse e intercambiarse los sitios.

Ejemplo:

Habrán dos personas que sean pato (en masculino singular), otras dos que sean pata (en femenino singular), otras dos que sean patos (masculino plural) y otras dos que sean patas (femenino plural).

Había una vez un pato (se cambian los pato de sitio) que se encontró a una pata (se cambian las pata). Ya no estaban solitos, porque ya eran dos patos juntitos (se cambian los que son patos en plural)...

5. ¿Qué podemos decir que empiece por...?

También esta tarea se puede realizar en gran grupo, pequeño grupo, por parejas o individualmente. Se muestra una imagen, una fotografía, un cuadro o se elige una persona... y debemos buscar el mayor número de palabras que empiecen/terminen/contengan un determinado fonema para describirla.

Por ejemplo:

Tenemos que decir palabras que empiecen por /b/ y presentamos una imagen con un paisaje.

T: En el cuadro hay un *bosque*

R: Es muy *bonito*

L: Me gustaría que en el lago hubiera un *barco*



6. Tráeme algo que comience por...

Este ejercicio se puede hacer con un tiempo específico que se agote, o no, en gran o pequeño grupo, por equipos, por parejas o individualmente. Consistirá en lo siguiente: se dará la instrucción de buscar uno o varios objetos en la clase cuyo nombre empiece/contenga/termine por un determinado fonema o, en su defecto, sílaba, si la comparamos con otra cuyo onset o rima sea diferente para apreciar las diferencias (/ta/ y /te/). Podemos hacer que gana el equipo que antes consiga un número determinado de objetos o el niño/a que consiga un objeto antes que otro. Dependiendo de la situación, las reglas variarán, pero el objetivo de la actividad seguirá siendo el mismo.

Ejemplo:

Todos estamos reunidos en círculo, dos personas son elegidas para buscar algo. Una deberá encontrar algo que empiece por /la/ y otra, algo que empiece por /li/ y traerlos a donde están los demás compañeros/as reunidos.

7. Pañuelito por parejas

Se basa en el clásico juego del pañuelito. Se forman dos equipos y en cada uno los niños y niñas están por parejas formando sílabas. Las parejas estarán cogidas de la mano y sentadas en el suelo. La maestra estará en el centro y gritará una

sílaba que debe acercarse. Entonces, las parejas se levantarán e irán corriendo a coger el pañuelito. Para que se esté trabajando el nivel intrasilábico, se deben usar sílabas que compartan algún fonema para que los niños y niñas hagan el esfuerzo de discriminar auditivamente los sonidos que son iguales y los que no.

Por ejemplo, se puede empezar utilizando sílabas en las que el principio sea un sonido consonántico que no varíe y la rima sea una vocal diferente en cada pareja. Por lo tanto, tendríamos las sílabas /ta/, /te/, /ti/, /to/ y /tu/ como ejemplo. Esta tarea es sencilla porque, en castellano, los sonidos vocálicos son más fáciles de reconocer que los consonánticos. Si se quisiera incrementar la dificultad, tendríamos que variar el sonido consonántico y dejar el vocálico: /ba/, /fa/, /ka/, /la/ y /sa/.

Nota: es conveniente que se suelten de la mano al correr para evitar incidentes.

8. La seño está chiflada

Esta actividad consiste en que la maestra vaya diciendo algo, contando un cuento, dando instrucciones... todo con aparente normalidad. Sin embargo, irá omitiendo algunos fonemas de palabras muy conocidas por su alumnado, de manera que este debe ir corrigiendo las “tonterías” que dice la maestra. Quizás al principio no sepan decir cuál es el fonema que falta, simplemente serán capaces de decir la palabra correctamente. En estos casos, y sobre todo al principio, la docente debe servir de guía y verbalizar de manera muy evidente el sonido que le ha faltado decir, haciendo especial énfasis en aquel fonema que previamente ha omitido, de manera que, con el paso de las sesiones, los niños y niñas sean autónomos y puedan realizar este proceso por ellos mismos.

Ejemplo:

El *oto* día fui a la *case* de los niños de *finto*. No pude decirles *nata* porque el *pofo* estaba leyendo un *cueto*.

Para incrementar la dificultad, se puede pedir a los niños y niñas que sean ellos quienes digan una palabra o frase “chiflada” al resto de sus compañeros y compañeras. Esto elevaría la dificultad porque es una tarea de omisión de fonos, la cual tiene una mayor exigencia cognitiva.



9. El teléfono trabalenguas

Consiste en el tradicional juego del teléfono en el que se dice un mensaje al oído de la persona de al lado y hay que ir pasándolo hasta que llegue a la última persona y esta lo diga en voz alta. La característica que hace que se esté trabajando el nivel intrasilábico de CF es que los mensajes deben ser trabalenguas o juegos de palabras que incluyan palabras cortas y parecidas y que solo varíen en un fonema dentro de una sílaba, palabras como col-gol, sal-sol, pala-palo, roto-rojo, rosa-ropa, pita-grita.

10. Palabras encadenadas

Es un juego cuyo objetivo es que a partir de una palabra, se use la sílaba o fonema final para decir otra palabra y así sucesivamente. Se puede llevar a cabo con un número de personas que varíe desde dos hasta un grupo grande.

Quizás resulte un poco complicado, ya que se necesita segmentar una parte de la palabra dada por otra persona y con ese segmento, pensar en una nueva, pero podemos ir intentándolo con nuestro alumnado. Se requerirá menos esfuerzo si empezamos por pedir que la palabra empiece por el último fonema, o simplemente dejando que los niños y niñas empiecen la nueva palabra con lo que hayan captado del final de la palabra anterior, ya sea sílaba o rima segmentada, y poco a poco, iremos definiendo unas normas más estrictas.

11. Somos palabras.

En este juego se elige un grupo de niños/as y se les da una palabra que conste del mismo número de fonemas que integrantes tiene el grupo. Por ejemplo: a un grupo de tres personas se les asignan los fonemas /s/ /o/ y /l/, uno a cada persona. Ellos mismos deberán ordenarse y descubrir qué palabra forman los sonidos dados

juntos. También se puede realizar en la dirección contraria, dándoles una palabra que tengan que descomponer en fonemas, pero esta actividad conlleva más demanda cognitiva. Sobre todo al principio, intentaremos que las palabras sean monosílabas o bisílabas para facilitar la tarea.

12. Corremos y nos juntamos por parejas

Esta es una actividad que implica movimiento, por lo que se debe realizar en el patio o en un aula de psicomotricidad. A cada niño y niña se le asignará un fonema, que deben recordar ya que ellos durante el momento del juego no se llamarán por su nombre, sino que serán ese fonema al que representan. Los sonidos son asignados y debemos cerciorarnos de que lo recuerdan. Para ello, podemos hacer una ronda en la que cada uno/a diga: *yo soy /s/* o *yo soy /a/*.

Los niños y niñas tendrán que correr o moverse con libertad y mezclándose entre ellos hasta que el maestro de una señal que indicará que se junten por parejas. Esta señal puede ser cortar la música, dar un pitido... Una vez juntos por parejas, los integrantes tendrán que decirse qué sonido es cada uno/a e intentar averiguar cómo sonarían juntos. A algunas parejas les pediremos que nos lo digan en voz alta. Seguramente se dé el caso de que se unan fonemas que juntos resultan muy difíciles de pronunciar, o que se junten dos sonidos vocálicos. No pasa nada. La actividad es lúdica y un objetivo también es pasarlo bien y en estas situaciones raras los niños y niñas son propensos a reír. Además, esta forma de juego aparece la forma de aprendizaje por ensayo y error.

3.4 TEMPORALIZACIÓN

La secuenciación de las tareas propuestas tiene un marco temporal de tres meses. Comenzaremos con las que son más sencillas y progresivamente, y en función de cómo veamos que el alumnado avanza, iremos introduciendo las más difíciles o variaciones en las más sencillas para que aumente el grado de dificultad. Contaremos con los meses de abril, mayo y junio del segundo curso del segundo ciclo de Infantil. De acuerdo al National Reading Panel (2003), no es necesario dedicar más de media hora al día a realizar las tareas, pero se deben hacer de forma sistemática.

Como dijimos anteriormente, estas actividades deben quedar integradas con las demás que se estén realizando en el aula y no concebirse de forma aislada. Utilizaremos cuatro días de la semana, quedando los viernes libres para poder prever una organización del tiempo y del espacio flexible, para trabajar algo que no diera tiempo algún día o repetir o reforzar aquellas tareas en las que haya más dificultades.

ABRIL	MAYO	JUNIO
<ul style="list-style-type: none"> - Vamos a decir una palabra que empiece por... y dramatización -Jugamos con tarjetas -Hacemos ruidos y los representamos -Cuentos e historias 	<ul style="list-style-type: none"> -¿Qué podemos decir que empiece por...? -Tráeme algo que comience por... -Pañuelito por parejas -La seño está chiflada 	<ul style="list-style-type: none"> -Teléfono trabalenguas -Palabras encadenadas -Somos palabras -Corremos y nos juntamos

ABRIL

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Hacemos ruidos y los representamos	Vamos a decir una palabra que empiece por... y dramatización conjunta	Jugamos con tarjetas	Cuentos e historias	

MAYO

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
¿Qué podemos decir que empiece por...?	La seño está chiflada	Pañuelito por parejas	Tráeme algo que comience por...	

JUNIO

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Teléfono trabalenguas	Somos palabras	Corremos y nos juntamos	Palabras encadenadas	

4. CONCLUSIÓN

La conciencia fonológica es un tipo de conocimiento metalingüístico que se centra en los segmentos fonológicos y sonoros dentro de las palabras en el lenguaje oral, como son sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas. Hemos visto que el desarrollo de la misma allana el camino que los niños y niñas prelectores deben realizar para adquirir la lectura y la escritura, y sienta unas bases que serán muy útiles para este proceso y que evitarán posibles problemas y dificultades que de él se derivan.

El nivel de CF para el que se han diseñado estas actividades ha sido el intrasilábico, el tercero en la escala jerárquica. Para poder empezar a trabajarlo, es necesario que se sepan cuáles son los conocimientos previos del alumnado y en qué grado han adquirido los dos niveles anteriores, la rima y la sílaba. De otra manera, nuestra práctica educativa en este sentido será vana porque estaremos intentando adelantar un proceso que requiere sus tiempos.

Dentro de los objetivos de la Educación Infantil se contempla la aproximación a la lectoescritura. Por lo tanto, los y las docentes de Educación Infantil debemos tener un buen conocimiento acerca de cuáles son las herramientas y estrategias que se pueden usar para producir esta aproximación. Por supuesto, y como hemos visto en este trabajo, la conciencia fonológica debe estar presente y bien programada dentro del trabajo del aula. Los maestros y maestras debemos preocuparnos por saber cómo aprende el niño/a, qué proceso evolutivo sigue y, en función de eso, diseñar actividades y tareas acorde a sus demandas, necesidades e intereses. De la misma forma, hay que observar la individualidad y las características propias de cada persona o grupo y no asumir que, por tener la misma edad cronológica, van llevar el mismo ritmo ni van a mostrar el mismo grado de interés.

También debemos preocuparnos los docentes por mantenernos actualizados en cuanto al conocimiento científico que se genera para poder ofrecer una educación de calidad y rigurosa, además de buscar y diseñar actividades lo más contextualizadas posible.

No debemos tomar el entrenamiento en CF únicamente como un entrenamiento de requisitos para la lectura. Debemos pensar en nuestro alumnado y qué es lo que podemos ofrecerle para que su etapa escolar, y personal, tanto presente como futura sea feliz y llevadera. Esto no quita que se requiera esfuerzo y trabajo por su parte, pero eso es algo que de seguro van a tener que hacer al aprender a leer y escribir, por ejemplo. Ya sabemos

que esta adquisición requiere mucho esfuerzo y tiempo por parte de los niños y niñas, por lo que debemos pensar en ellos como sujetos que aprenden y facilitarles la tarea. La manera en que lo hagamos debe ser de acuerdo al conocimiento y teorías científicas, de una manera profesional, de calidad y detallada.

Como maestras y maestros, sabemos que el interés y la motivación son factores claves para el aprendizaje. El juego es la actividad por excelencia que reúne estas características, por lo que debemos incluirlo en la vida del aula en todas sus modalidades y utilizarlo como base del diseño de nuestras actividades.

Por último, concluir a título personal que considero que este trabajo me ha sido muy útil porque he podido profundizar en un tema del que había oído hablar, pero del que únicamente tenía una idea muy ligera, además de ser consciente de la gran repercusión que puede tener en mi futuro alumnado mi conocimiento sobre la CF y cómo ayudarles a que la adquieran y la desarrollen.



5. BIBLIOGRAFÍA

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Anthony, J.L. y Lonigan, C.J. (2004) The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 43-55.

Anthony, J.L., Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Discroll, K., Phillips, B.M. y Cantor, B.G. (2002). Structure of preschool phonological sensitivity: Overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 65-92.

Anthony, J.L., Lonigan, C.J., Discroll, K., Phillips, B.M y Burgess, S.R. (2003). Phonological sensitivity: a quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38, 470-487.

Arnaiz, P. y Ruiz, M.S. (2001). *La lecto-escritura en la Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

Baqués, M. (2000). 600 juegos para Educación Infantil. Actividades para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura. Barcelona: Editorial Ceac.

Bradley, L. y Bryant, P.E. (1983, 21 de Agosto). Categorising sounds and learning to read: A casual connection. *Nature*, 310, 419-421.

Bryant, P.E., McLean, M., Bradley, L.L. y Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438.

Carrillo, M. S. y Sánchez, J. (1991). Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 109-116.

Castles, A. y Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition* 91, 77-111.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, (2008). *Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía*. Recuperado el 3 de junio de 2014 <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2008/169/d/updf/d3.pdf>

Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 333-345.

Domínguez, A.B. (1996). Evaluación a largo plazo de los efectos de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 83-96.

Domínguez, A. y Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20. 171-181.

Durgunoglu, A.Y. y Oney, B. (2002). Phonological awareness in literacy development: It's not only for children. *Scientific Studies of Reading*, 6, 245-266.

Gimeno, A., Clemente, A., López, T. y Castro, A. (1994). ¿Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela? Descripción y análisis de un programa de intervención. *Comunicación, lenguaje y educación*, 21, 87-95.

Fox, B y Routh, D. (1975). Analysing Spoken Language into words, syllables and phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342.

Fox, B y Routh, D. (1976). Phonemic analysis and synthesis as word-attack skills. *Journal of Educational Psychology*, 68, 1, 70-74.

Fox, B y Routh, D. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word-attack skills: Revisited. *Journal of Educational Psychology*, 76, 6, 1059-1064.

González, C. (2011). *Didáctica de la lengua en la escuela infantil*. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU)

- Goswami, U. y Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Reino Unido: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goswami, U. y Bryant, P. (1992). *Rhyme, Analogy, and Children's Reading*. En P.B. Gough, Goswami, U., Ehri y R. Treiman (Eds). *Reading Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Junta de Andalucía, (Sin fecha). *Tratamiento de los procesos básicos de lectura (acceso al léxico)*. Recuperado el día 3 de junio, de 2014 de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/competencias/lengua/aspgenerales/tratamiento_lectura.pdf
- Luque, J.L., (Sin fecha). *El aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito: (la preparación para el aprendizaje)*. Material no publicado.
- Lundberg, L., Frost, J. y Petersen, O.P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Morais, J., Alegria, J. y Content, A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J. y Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- National Reading Panel. (2003). *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769).
- Read, C., Zhang, Y., Nie, H. y Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24, 31-44.
- Rueda, M. I. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.
- Schneider, W., Kuspert, P., Roth, E., Vise, M. y Marx, H. (1997). Short-and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: Evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311-340.

Stanovich, K.E. (1992). Speculations on the causes and the consequences of individual differences in early acquisition. In P.B. Gough, L.E. Ehri y R. Treiman (Eds), *Reading Acquisition* (pp 307-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stuart, K. M. (1987). Levels of phonological awareness. *Cahiers the Psychologie Cognitive*, 7, 520-523.

Treiman, R. y Zukowski, A. (1991). Levels of Phonological awareness. En S.A. Brady y D.P. Sankweiler (Eds). *Phonological Processes in Literacy*. Nueva Jersey. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Wagner, R. K. y Torgesen, J. K. (1987). The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills. *Psychological Bulletin*, 101, 2, 192-212.

Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quartely*, 23, 159-177.

Ziegler, J.C, y Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131, 1, 3-29.