

**TRABAJO DE FIN DE GRADO DE MAESTRO/A EN
EDUCACIÓN INFANTIL**

**LAS HABILIDADES QUE SUBYACEN AL DESARROLLO DE LA
LECTURA EN EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESTUDIO DE CASO**

ALUMNAS:

MARÍA MELODY DÍAZ AMADOR

PATRICIA GONZÁLEZ DÍAZ

TUTORES:

ROCÍO CASTIÑEIRA SEOANE

HERIBERTO JIMÉNEZ BETANCORT

CURSO ACADÉMICO 2019/2020

CONVOCATORIA DE JUNIO

RESUMEN

En Educación Infantil no es obligatorio que el alumnado aprenda a leer. Sin embargo, es importante que en esta etapa los discentes desarrollen habilidades previas a la lectura que ayudarán a su posterior adquisición en Educación Primaria. En este Trabajo de Fin de Grado se presenta un estudio de caso. El objetivo del trabajo es evaluar, desde un enfoque preventivo, la habilidad lectora de un alumno perteneciente a la última etapa del segundo ciclo de Educación Infantil. Se evaluó al alumno a lo largo del curso académico mediante la herramienta basada en el currículo IPAL (Indicadores del Progreso de Aprendizaje en Lectura). Los resultados muestran que el alumno presenta un rendimiento bajo en tareas que requieren de la habilidad de conciencia fonológica. Por último, se presentan actividades para fomentar el trabajo de esta habilidad y se discuten las implicaciones educativas de la evaluación temprana en lectura.

Palabras clave: *Lectura, Educación Infantil, lectoescritura, habilidades previas, evaluación.*

ABSTRACT

In Early Childhood Education, students are not required to master reading ability. However, the development of pre-reading skills is important for the subsequent acquisition of reading in Primary Education. In this final thesis a case study is presented. The objective of the work is to evaluate, from a preventive approach, the reading ability of a student belonging to the last stage of the second cycle of Early Childhood Education. The student was evaluated throughout the academic year by using the Curricular Assessment Tool (IPAL) (Indicators of progress in learning to read). The results show a low performance in tasks that involve the phonological awareness ability. Finally, we offer activities to improve this skill and we discuss the implications of the early reading assessment.

Key words: *Reading, Preschool Education, literary, previous skills, evaluation.*

1. Marco teórico.....	3
1.1. Justificación	3
1.2. Introducción.....	4
1.2.1. La lectura	4
-Habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura en Educación Infantil	5
1.3. Objetivos.....	8
1.3.1. Objetivo general	8
1.3.2. Objetivos específicos	9
2. Método.....	9
2.1. Participante	9
2.2. Instrumentos y materiales	9
2.3. Diseño de la evaluación	11
3. Resultados.....	11
3.1. Propuesta de actividades en base a los resultados obtenidos.....	18
4. Discusión y conclusiones.....	21
4.1. Valoración Personal.....	22
5. Referencias bibliográficas	24

1. Marco teórico

1.1. Justificación

Dentro de la práctica educativa, es criterio indispensable trabajar la lectura y la escritura, ya que son herramientas del lenguaje que nos permiten acceder al conocimiento.

La ley actual contempla la estimulación de las habilidades lectoras y escritoras en Educación Infantil (EI). Según el artículo 13 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación dentro de EI, se debe trabajar el desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado en sus distintas formas de expresión. Así mismo, en el artículo 14. 5 de la misma ley se explicita que corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lectura y a la escritura.

Además, el Decreto 183/2008, de 29 de julio, que establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la EI en la Comunidad Autónoma de Canarias, expone la importancia de la lectoescritura en el área destinada al lenguaje. En ella se propone la adquisición progresiva de la lectoescritura que se dará mediante la exploración y el descubrimiento. Del mismo modo, el alumnado se iniciará en ella a través de un aprendizaje significativo y “cuya adquisición se ha de completar en niveles y etapas posteriores” (p. 23). No es criterio indispensable que el alumnado en EI aprenda a leer y escribir, pero sí es importante el desarrollo de habilidades previas que ayuden a su adquisición.

Por otro lado, la LOMCE contempla la identificación temprana de las dificultades específicas de aprendizaje. En su título II, capítulo I, artículo 79 bis trata la necesidad de “identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades” (p. 39). Esto justifica la implementación de modelos de actuación preventiva como el Modelo RtI, siendo un modelo de actuación preventiva en el ámbito de las dificultades específicas de aprendizaje. Además, la Comunidad Autónoma de Canarias reconoce la implementación de este modelo en su legislación educativa (Resolución N° 151-3906, 2017).

1.2. Introducción

En los últimos años, se ha demostrado que cuando el alumnado se incorpora a la escuela por primera vez tiene unos conocimientos previos sobre la lectura y la escritura. Muchos autores definen esta etapa previa de escolarización como *alfabetización emergente* refiriéndose a las acciones de lectura y escritura que el niño o niña presenta durante los primeros años de su vida hasta que adquiere dichas habilidades de manera formal (Sulzby, 1989).

En los primeros cursos de escolarización formal se ha observado que cuando los discentes se comunican descodifican los signos y símbolos que tienen las palabras que emplean para dicha comunicación (Mendieta, Bermeo y Vera, 2008), denominando este proceso como *lectoescritura*. Pat Miranda (1993) definió ese concepto como un proceso que permite al alumnado disfrutar con lo que están leyendo otras personas, manteniendo una interacción con ellas a través de la lectura y la escritura (citado en López, 2009).

Una de las pioneras en examinar el concepto de lectoescritura fue Mary Clay, una profesora neozelandesa que, en los años 70, introdujo el término de *lectoescritura emergente* para describir los primeros comportamientos que observaba de su alumnado con los libros y hacia la lectoescritura (López, 2009).

Por tanto, se ha reconocido la importancia de que los niños y niñas en Educación Infantil adquieran nociones de lectoescritura, siendo un proceso que muchos autores denominan como alfabetización emergente. Todas estas nociones tempranas van a influir en la futura adquisición de la lectura del alumnado.

1.2.1. La lectura

La lectura se basa en identificar un conjunto de signos que contienen un significado lingüístico específico (Zaganelli, 2011). Vieiro et al. (2015) añaden que “el aprendizaje de la lectura implica una conversión del lenguaje hablado al sistema escrito” (p. 24). De este modo, se puede decir que por medio de la lectura se comprenden y descodifica la información escrita.

Según Guarneros y Vega (2014) es necesario que el alumnado tenga una cierta destreza en el lenguaje escrito para que se produzca la adquisición de la lectura. Mayor y Zubiauz (2016) establecieron que las primeras palabras que reconocen los niños se caracterizan por su frecuente aparición en el contexto cotidiano. Esto significa que ambos lenguajes (i.e., la lectura y la escritura) se necesitan y van de la mano en la tarea de lograr su adecuada adquisición.

Para que el alumnado consiga el éxito en el aprendizaje de la lectura, es importante que desde los primeros años de escolaridad se trabajen una serie de habilidades. Hoy en día sabemos cuáles son estas habilidades gracias al desarrollo de un metaanálisis llevado a cabo por el National Reading Panel (NRP). El objetivo de este trabajo fue seleccionar una serie de temas relevantes para la enseñanza de la lectura. Tras toda la investigación el NRP decidió centrarse en el estudio intensivo de cinco componentes esenciales para el aprendizaje de la lectura, dichos componentes son la (1) conciencia fonológica, (2) el conocimiento alfabético, (3) el vocabulario, (4) la fluidez y (5) la comprensión (NRP, 2000). En EI es especialmente relevante el desarrollo de la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético y el vocabulario.

Habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura en Educación Infantil

1. La conciencia fonológica

La conciencia fonológica es la habilidad para manipular los fonemas que se encuentran en la lectura. Su adquisición tiene lugar a través de un proceso acumulativo que se va produciendo a partir del contacto que tiene el alumnado con el lenguaje oral (Bravo, Villalón y Orellana, 2004). Es decir, se define como una habilidad metalingüística con la que se detecta, manipula o analiza los aspectos auditivos del lenguaje oral. Dentro de la conciencia fonológica hay distintos niveles (Gutiérrez y Jiménez, 2019):

- Conciencia léxica, es la habilidad para formar las frases u oraciones.
- Conciencia silábica, es la habilidad para detectar las sílabas que están dentro de una palabra.
- Conciencia intrasilábica, es la habilidad para segmentar el arranque (consonante antes de la vocal) y la rima (la vocal y consonantes siguientes) de las sílabas.

- Conciencia fonémica, es la habilidad para reconocer la unidad más pequeña del lenguaje oral.

De todos estos niveles, el primero que adquiere el alumnado es la conciencia fonémica, además el NRP (2000), destacó que esta habilidad junto con el conocimiento de las letras son los mejores predictores para que el alumnado pueda leer durante sus primeros años en las aulas.

Márquez y Osa (2003) destacaron que los estudiantes que presentan dificultades en las tareas de conciencia fonológica, cuando se inicia la instrucción de la lectura suelen tener menos éxito que aquellos estudiantes que obtienen una puntuación alta en dichas tareas. Aunque, los déficits en conciencia fonológica, se suelen dar en niños y niñas con dificultades específicas en el aprendizaje, como es el caso de la dislexia. Esta dificultad específica del aprendizaje puede provocar que el alumnado experimente retraso lector, dificultades en la exactitud lectora y la comprensión lectora. Todas estas dificultades necesitan un refuerzo en la conciencia fonológica (Capilla, 2014).

2. Conocimiento alfabético

Según Sellés (2006) la instrucción en la *fonética*¹ permite que el alumnado se inicie en la lectura del código alfabético, consiguiendo la correspondencia entre grafemas-fonemas. El conocimiento alfabético engloba el conocimiento del nombre de las letras y la correspondencia que existe entre el fonema (cómo suena la letra) y el grafema (su representación gráfica). Diferentes estudios han demostrado que el conocimiento de las letras del alfabeto es un importante predictor en el aprendizaje de la lectura (Catts et al., 2001; Vellutino y Scanlon, 2002).

Jiménez y O'Shanahan (2008) destacaron que nuestra lengua es muy transparente, normalmente cada grafema corresponde a un fonema concreto, aunque existen algunas excepciones. Hay grafemas a los que le corresponde más de un fonema, por ejemplo, el caso del grafema <<c>>, generando cierta confusión al alumnado. Esto justifica la

¹ “La fonética estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su producción, de su constitución acústica y de su percepción” (Quilis, 2010, p. 9)

necesidad de trabajar actividades relacionadas con el conocimiento alfabético, de correspondencia entre un grafema al que le corresponde uno o varios fonemas.

3. Vocabulario

Gutiérrez y Jiménez (2019) definen el vocabulario como un “conjunto de palabras que se deben conocer para comunicarse de forma efectiva” (p. 115), los autores también lo conceptualizan como “uno de los componentes fundamentales para el desarrollo de la comprensión oral y lectora” (p. 156). Además, según el NRP (2000) el vocabulario ocupa una posición importante en el aprendizaje de la lectura, destacando dos tipos de vocabulario: oral y escrito. Estos dos tipos de vocabulario son importantes porque si la palabra que lee el alumnado no está presente en su vocabulario oral, no la entenderá cuando se le muestre de manera impresa. Castro y Cuetos (2005) relacionan estos dos tipos de vocabulario, manifestando que las palabras están conectadas a modo de red en el cerebro y cuanto mayor sea el número de palabras activadas, mejor se comprenderá el discurso que se oye o lee.

Cuando el alumnado llega al aula ya ha configurado parte de su vocabulario oral debido al contacto que tiene con su entorno social. Guarneros y Vega (2014) argumentan que “cuando el niño se comunica oralmente o cuando los adultos le leen cuentos, se posibilita que el niño haga inferencias o relacione la historia con sus experiencias, ello le permite ampliar su vocabulario, estar en contacto con los sonidos y empezar a descontextualizar su lenguaje” (p. 23). Por tanto, es necesario el desarrollo del vocabulario desde los primeros años de escolarización.

4. La fluidez

Para conseguir éxito en el aprendizaje de la lectura, es importante trabajar la fluidez lectora. Este concepto se define como la habilidad que tienen las personas para leer con un ritmo adecuado y con expresividad (Calero, 2014). La adquisición de esta habilidad se produce a partir de tres niveles: la fluidez en la lectura de las palabras, la fluidez en el procesamiento sintáctico y la fluidez en la lectura de textos (Gutiérrez y Jiménez, 2019).

La fluidez lectora se consigue cuando el alumnado ha logrado adquirir el conocimiento alfabético y lee un texto con expresividad, por medio de la *prosodia*². El NRP (2000) destaca que los estudiantes que presentan poca fluidez pueden tener dificultades para entender el significado de lo que leen.

Fumagalli, Barreyro y Jaichenco (2017) destacaron que cuando se lee de forma fluida, se produce una mejor comprensión, y viceversa. Es decir, ambas habilidades se solapan durante el proceso lector.

5. La comprensión

La comprensión lectora se define como un proceso en el que el lector emplea su conocimiento o experiencia para crear su propio significado del texto que está leyendo (Pérez, 2005). Por tanto, es la última habilidad que adquiere el alumnado, al ser necesario tener un buen reconocimiento de las palabras y el desarrollo de la conciencia fonológica. Es más, cuando se desarrolla la comprensión lectora entran en contacto varios factores: los procesos cognitivos, los conocimientos previos y las demandas o el contexto de la tarea.

En resumen, las cinco habilidades explicadas con anterioridad (i.e., la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, el vocabulario, la fluidez y la comprensión) son necesarias para que el alumnado pueda tener éxito en la adquisición de la lectura, por tanto, se debe iniciar el aprendizaje de estos componentes desde los primeros años de escolaridad.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Evaluar, desde un enfoque preventivo, la habilidad lectora de un alumno perteneciente a la última etapa del segundo ciclo de Educación Infantil.

² La prosodia permite que el alumnado se manifieste con un acento silábico, una buena entonación en las palabras o frases y con pronunciación (Calero, 2014).

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar las fortalezas y debilidades en las habilidades que predicen posibles dificultades de aprendizaje en lectura.
- Orientar la intervención educativa en aquellas habilidades en las que el alumno presenta un bajo rendimiento a través de la propuesta de actividades específicas.

2. Método

2.1. Participante

El participante seleccionado para esta investigación es un alumno de 5 años que ha cursado los dos ciclos de EI (0-3 y 3-6 años). Actualmente, está escolarizado en el último curso de la segunda etapa de educación infantil, en el CEIP Las Mercedes, un centro escolar situado en el norte de Tenerife. Pertenece a una clase de 18 niñas y niños con características heterogéneas.

Desde sus comienzos en la segunda etapa de EI se ha observado que el alumno presenta ciertas dificultades en actividades relacionadas con el desarrollo de habilidades previas a la lectura y estas se han ido acrecentando hasta la actualidad.³

2.2. Instrumentos y materiales

Para evaluar los distintos niveles en lectura de nuestro alumno usaremos la herramienta IPAL (Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura). Un instrumento de evaluación que se ajusta al currículo educativo y está diseñada para EI de 5 años. Esta herramienta se compone de subpruebas guiadas por la regla de los tres segundos, que se basa en señalar o continuar con el siguiente estímulo si el discente no responde en 3 segundos.

Las subpruebas presentadas en IPAL evalúan los componentes previos esenciales para el éxito lector a través de las siguientes tareas (Gutiérrez y Jiménez, 2019):

³ Los datos expuestos corresponden a un supuesto ficticio.

- *Fluidez en identificar letras alfabéticas*: Con esta tarea se evalúa el conocimiento alfabético de los discentes y se hace mediante dos subpruebas. La primera es el Conocimiento del nombre de las letras (CNL), lo que busca es evaluar la fluidez lectora del alumnado, su rapidez y precisión al nombrar las letras de nuestro alfabeto en un minuto. La segunda es el Conocimiento del sonido de las letras (CSL) y evalúa la fluidez del alumnado para decir el sonido de cada letra.
- *Conocimiento acerca del lenguaje escrito (CLE)*: La tarea consiste en evaluar el conocimiento del alumnado respecto a los aspectos formales, funcionales y convencionales del lenguaje escrito. Se divide en dos subpruebas. La primera supone realizar determinadas preguntas sobre un libro de texto infantil (CLEtexto). Para la segunda se presenta un cuadernillo con imágenes y el alumnado tiene que identificar qué elementos del dibujo se pueden leer (CLEimagen)
- *Adivinanzas (ADV)*: El objetivo de esta tarea es evaluar la comprensión oral y el nivel de vocabulario del alumnado que aún no lee. Para la realización de esta tarea el examinador lee en voz alta determinadas adivinanzas que se relacionan con algún objeto, ser vivo o animal con el que el discente esté familiarizado. El examinador presenta al discente tres imágenes para una adivinanza y este debe escoger la imagen a la que corresponde. Las palabras seleccionadas son de distinta familiaridad, pero pertenecientes al mismo campo semántico. Las adivinanzas aumentan de dificultad en función al nivel de familiaridad que presenta el discente que tiene un máximo de 5 minutos para nombrar 20 Adivinanzas y se utiliza la regla de los 3 segundos por cada una de ellas.
- *Conciencia fonológica aislada (CFA)*: Esta tarea tiene como objetivo identificar el primer fonema de la palabra. El evaluador lee la palabra en voz alta y el discente ha de repetir el primer sonido de esta. Consta de 40 palabras que se han de resolver en un máximo de 5 minutos.

2.3. Diseño de la evaluación

Se ha evaluado a un alumno a lo largo del curso académico, siendo más concretos durante los meses de noviembre, febrero y mayo, en las cinco tareas que componen la herramienta IPAL.

Las puntuaciones de las tareas se introdujeron en el aplicativo web RtI y de ahí se obtuvieron las gráficas que representan el estado de rendimiento del alumno en cada una de las subpruebas relacionadas con las habilidades básicas en la adquisición de la lectura. Según los puntos de corte, la aplicación web establece cuatro niveles de rendimiento: rendimiento óptimo, rendimiento medio, rendimiento bajo o riesgo.

Se considera que el discente se encuentra en riesgo cuando obtiene una puntuación igual o inferior al percentil 20. El discente presenta un rendimiento bajo cuando la puntuación obtenida se encuentra entre los percentiles 20 y 40. Tiene un rendimiento medio cuando la puntuación obtenida se da entre los percentiles 40 y 60. Finalmente, se considera que el rendimiento es óptimo cuando la puntuación es superior a 60 (Gutiérrez y Jiménez, 2019).

3. Resultados

La Tabla 1 muestra las puntuaciones que ha obtenido el alumno en cada una de las tareas que componen la herramienta IPAL (i.e., Adivinanzas, Conocimiento del sonido de la letra, Conocimiento del nombre de la letra, CLEimagen, CLEtexto y Conciencia fonológica aislar) en tres meses diferentes (i.e., noviembre, febrero y mayo) a lo largo del curso académico 2019/2020.

Tabla 1

Puntuaciones obtenidas en cada una de las tareas que componen la herramienta IPAL

Tareas	Noviembre	Febrero	Mayo
Adivinanzas (ADV)	9	11	11
Conocimiento sonido de la letra (CSL)	5	9	14
Conocimiento del nombre de la letra (CNL)	6	12	19
Cleimagen	28	30	31
CLEtexto	2	4	4
Conciencia fonológica aislar (CFA)	15	20	35

Adivinanzas (ADV)

La figura 1 presenta los resultados que el alumno tuvo en la tarea de Adivinanzas.

En el mes de noviembre el alumno presenta un rendimiento bajo, al tener una puntuación de 9. Sin embargo, en el mes de febrero su puntuación aumenta a 11, teniendo un rendimiento medio en esta tarea. Esta puntuación se mantiene en el mes de mayo, presentando un rendimiento medio.

En el mes de noviembre y febrero aumentó la puntuación del alumno, produciéndose un cambio en el rendimiento de esta tarea. Sin embargo, en el mes de febrero y mayo no varió el resultado. Por tanto, el alumno muestra un rendimiento medio en el conocimiento del lenguaje oral.

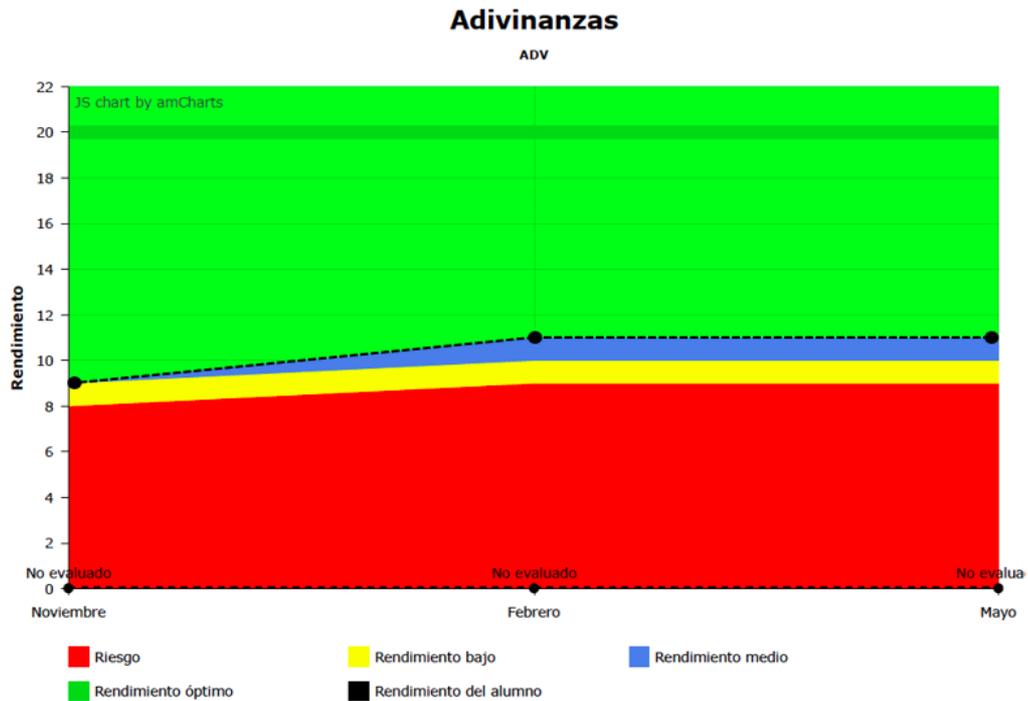


Figura 1. Gráfico para el registro del conocimiento en lenguaje oral

Conocimiento del Sonido de la Letra (CSL)

En la figura 2 se presentan los resultados obtenidos durante la evaluación realizada al alumno en la tarea de Conocimiento del Sonido de la Letra.

En el mes de noviembre tuvo una puntuación de 5 en esta tarea, sin embargo, en el mes de febrero presentó una puntuación de 9 y en el mes de mayo una puntuación de 14. A pesar de aumentar la puntuación a lo largo de los 3 meses en los que se evaluó, el alumno ha estado en riesgo en todas las evaluaciones. Estos resultados indican que el alumno presenta dificultades en la habilidad de conocimiento alfabético.

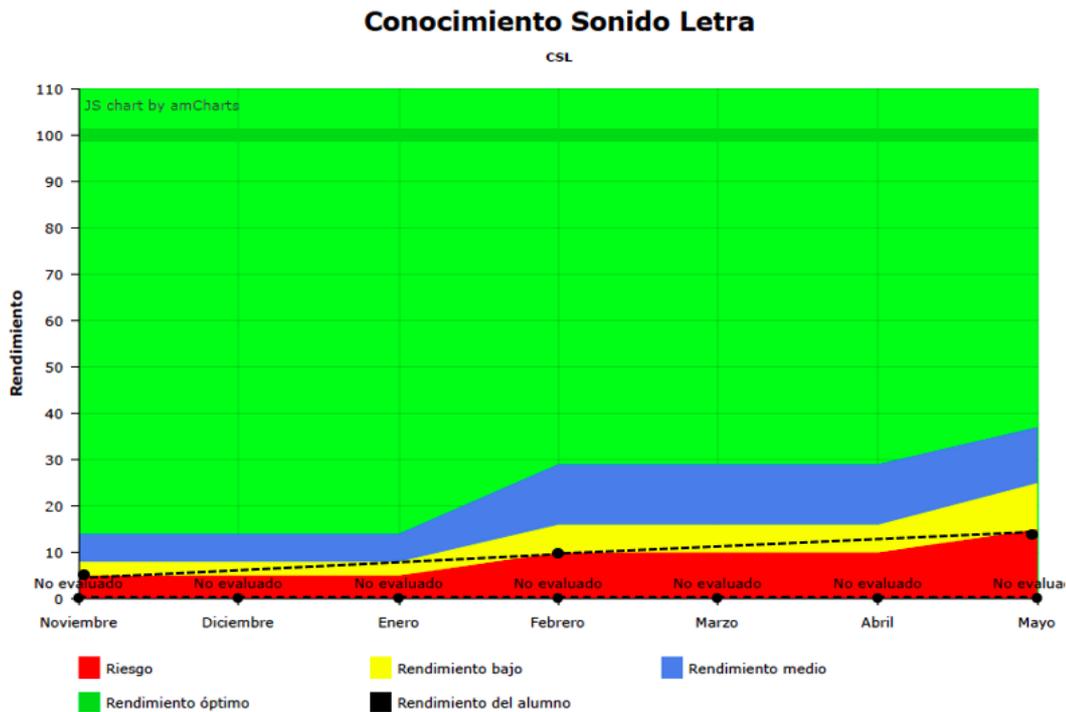


Figura 2. Gráfico para el registro del conocimiento alfabético

Conocimiento del Nombre de la Letra

En la figura 3 se presentan los resultados obtenidos durante la evaluación realizada en la tarea de Conocimiento del Nombre de la Letra.

En el mes de noviembre el alumno presentaba una puntuación de 6, debido a dicha puntuación el alumno en ese momento estaba en riesgo. A pesar de aumentar su puntuación en febrero a 12, seguía estando en riesgo en esta tarea. Sin embargo, en el mes de mayo su puntuación volvió a aumentar a 19, y paso a tener un rendimiento bajo en dicha tarea. Estos resultados indican que el alumno tiene dificultades en la habilidad de conocimiento alfabético. Esta tarea mide la misma habilidad que la tarea anteriormente mencionada (i.e., Conocimiento del Sonido de la Letra) y en ella el alumno también presentaba un rendimiento bajo.

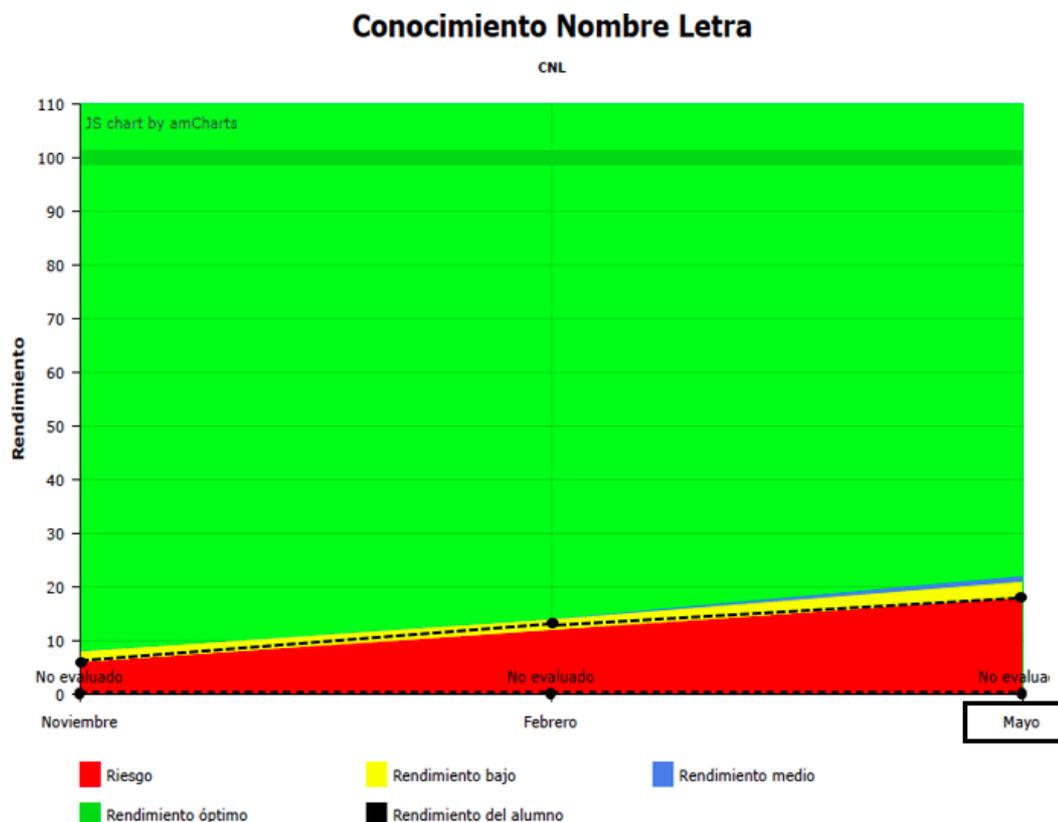


Figura 3. Gráfico para el registro del conocimiento alfabético

CLE Imágenes

En la figura 4 se presentan los resultados que se han obtenido durante la evaluación realizada en la tarea de CLE Imágenes.

En el mes de noviembre, el alumno presenta una puntuación de 28. Aumentando dicha puntuación en el mes de febrero a 30. Y finalmente, en mayo su puntuación fue de 31. Aunque de noviembre a mayo, aumentó la puntuación en dicha tarea, en los tres meses el alumno ha tenido un rendimiento bajo.

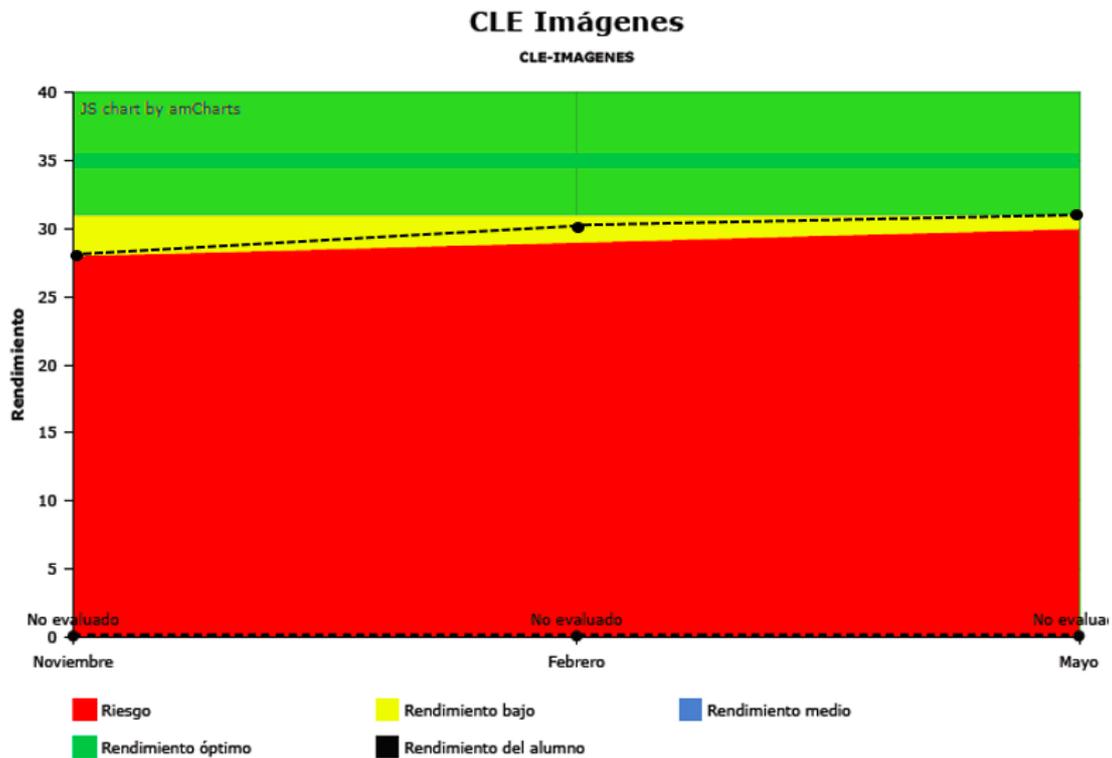


Figura 4. Gráfico para el registro del conocimiento en lenguaje escrito

CLE Texto

En la figura 5, se presentan los resultados que el alumno ha obtenido durante la evaluación realizada en la tarea de CLE Texto.

En el mes de noviembre el alumno presentó una puntuación de 2, debido a esta puntuación el alumno estaba en riesgo en esta tarea. Sin embargo, en el mes de febrero su puntuación aumentó a 4, y su rendimiento pasó a ser medio. Finalmente, en el mes de mayo presentó la misma puntuación que en febrero, pero su rendimiento paso a ser óptimo en esta tarea. En definitiva, al final del curso el alumno presenta un rendimiento óptimo en esta tarea.

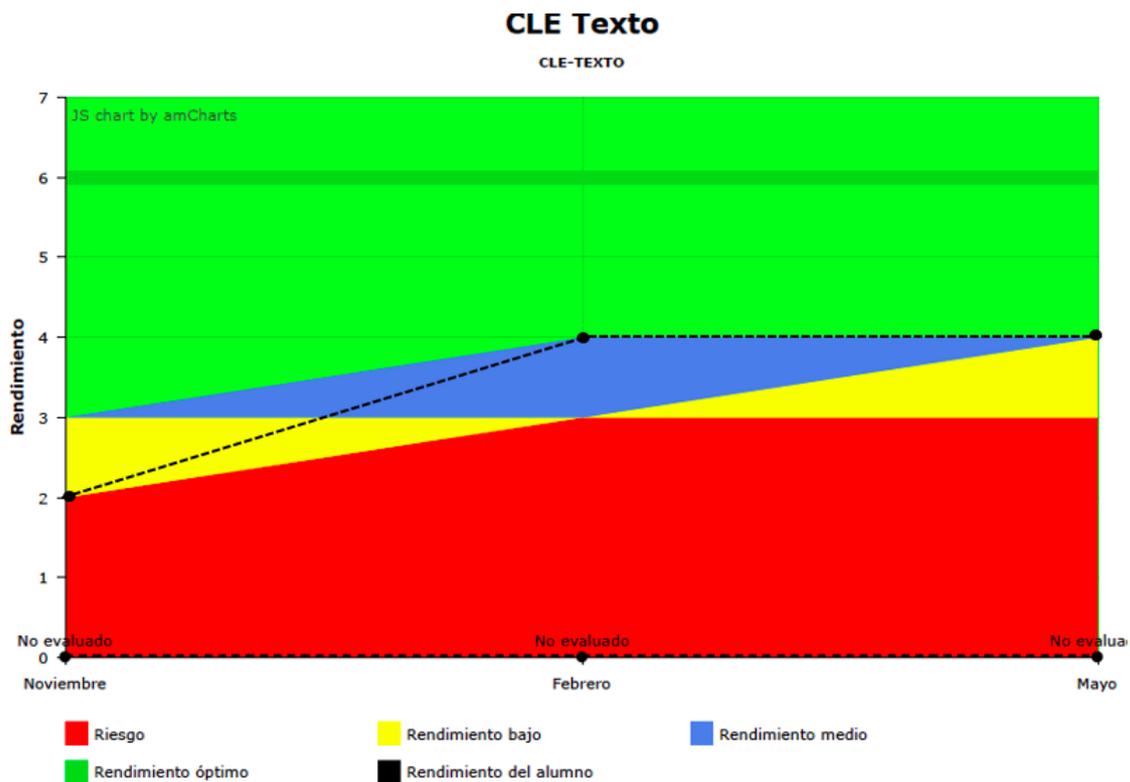


Figura 5. Gráfico para el registro del conocimiento en lenguaje escrito

Conciencia Fonológica Aislar (CFA)

En la figura 6 se presentan los resultados obtenidos durante la evaluación realizada al alumno en la tarea de Conciencia Fonológica Aislar.

En el mes de noviembre, el alumno tenía una puntuación de 15 estando en riesgo en esta tarea. Pero en el mes de febrero aumentó su puntuación a 20 y su rendimiento paso a ser bajo. Sin embargo, en el mes de mayo su puntuación fue de 35, a pesar de aumentar su puntuación, volvió a estar en riesgo en esta tarea. En definitiva, el alumno presenta dificultades en la tarea de conciencia fonológica.

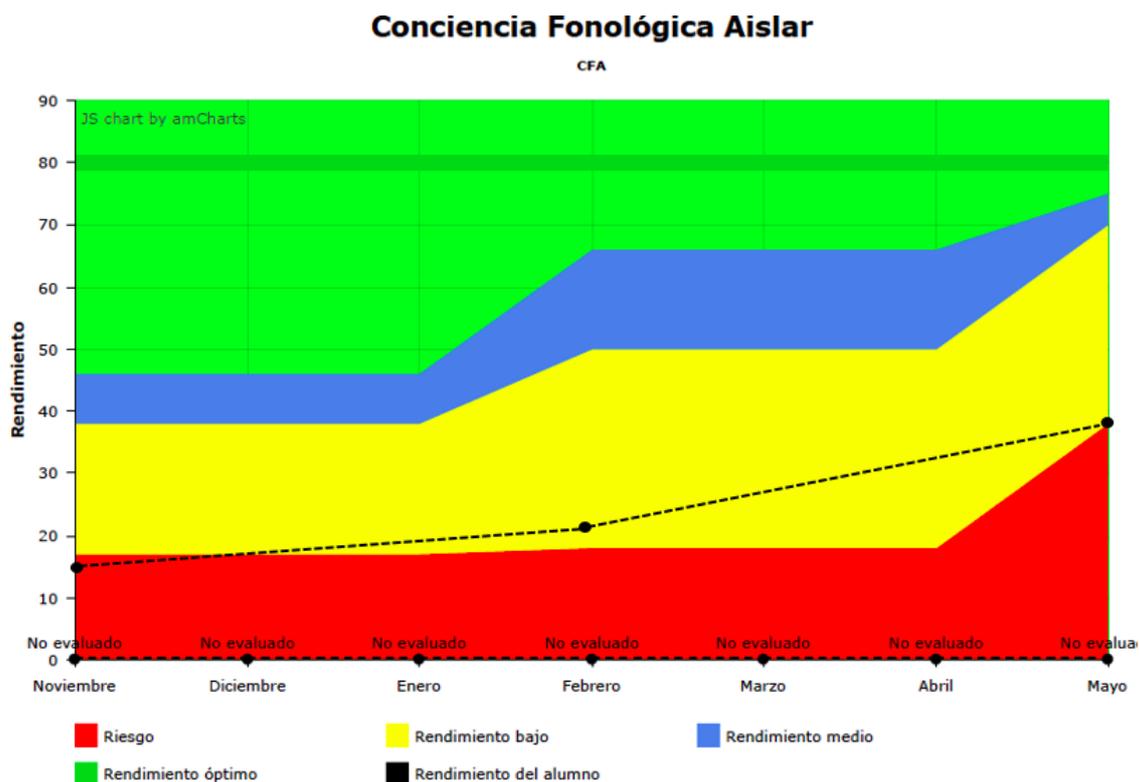


Figura 6. Gráfico para el registro del conocimiento fonológico

3.1. Propuesta de actividades en base a los resultados obtenidos

Los resultados obtenidos en las seis tareas que se han realizado al alumno en los meses de noviembre, febrero y mayo, muestran que se encuentra en un estado de riesgo en la habilidad de conciencia fonológica y de conocimiento alfabético.

La tarea de Conocimiento del Sonido de la Letra (CSL) está relacionada con la habilidad de conocimiento alfabético y en dicha tarea (i.e., CSL) el alumno en el mes de mayo ya tenía una puntuación por debajo de 15, indicando que se encuentra en un estado de riesgo.

Por otro lado, en la tarea de Conciencia Fonológica Aislar el alumno presentaba una puntuación por debajo de 38 en el mes de mayo, por tanto, indica que el alumno está en riesgo en la habilidad de conciencia fonológica.

Debido a estos resultados se proponen una serie de actividades con el objetivo de fortalecer las habilidades en las que presenta un rendimiento bajo (i.e., el conocimiento alfabético y la conciencia fonológica) y con ello mejorar su competencia lectora, así como

prevenir futuras dificultades en su desarrollo lector (véase Tablas 2, 3, 4, 5).

Tabla 2

Actividad para trabajar la conciencia fonológica

Título	Busca que te busca.
Objetivo	Trabajar la conciencia fonológica mediante la identificación de fonemas aislados.
Desarrollo	En esta actividad el/la maestro/a le dirá al alumnado el sonido de una letra (m/s/t) y el alumnado deberá buscar objetos por el aula que comiencen con dicho fonema. Cuando haya encontrado algún objeto, deberá enseñarlo y decir su nombre en voz alta para que identifique y se de cuenta si realmente ese objeto empieza por dicho fonema o no.
Instrucción	Si el/la maestro/a pronuncia el sonido /m/ el/la alumno/a deberá buscar por el aula objetos con dicho sonido encontrando, por ejemplo, la mesa. En ese momento el/la alumno/a deberá pronunciar dicho sonido para que identifique que realmente dicha palabra tiene el fonema /m/.
Materiales	Objetos que haya seleccionado el alumno dentro del aula.

Tabla 3

Actividad para trabajar la conciencia fonológica

Título	Saltamos sílabas.
Objetivo	Trabajar la conciencia silábica mediante la identificación y aislamiento de sílabas.
Desarrollo	Presentaremos al discente la imagen de un animal, objeto o sujeto, cuyo nombre esté compuesto únicamente por dos sílabas y le pediremos que lo nombre (se usará un vocabulario accesible en relación a su desarrollo madurativo). Más tarde, separaremos en sílabas la palabra y finalmente nombraremos solo la última sílaba de la misma.
Instrucción	El/la maestro/a mostrará la imagen de un gato preguntando «¿qué es?» y el discente contestará /gato/. Luego ambos separarán la palabra gato ayudándose de una pequeña pelota que harán botar al nombrar cada

sílaba. Seguidamente, el/la maestro/a preguntará «¿si a gato le quitamos el primer trozo /ga/ qué nos queda?» El discente ha de contestar usando el signo de silencio para /ga/ y nombrando solo /to/.

Materiales Tarjetas con imágenes y una pelota que bote.

Tabla 4

Actividad para trabajar el conocimiento alfabético

Título	La casa de las letras
Objetivo	Trabajar el conocimiento alfabético a través de la correspondencia entre grafema y fonema.
Desarrollo	Presentaremos al discente el dibujo de una casita con seis ventanas y en cuyo tejado hemos colocado una letra determinada. Además, le mostraremos imágenes individuales que representen objetos, animales o sujetos determinados (se usará un vocabulario accesible en relación a su desarrollo madurativo). Lo que el discente ha de hacer es decir el sonido de la letra, seleccionar las imágenes que corresponden a dicha letra, nombrarla y colocarla en una de las ventanas de la casa.
Instrucción	El/la maestro/a colocará la letra p en el techo de la casa y preguntará «¿qué letra ves en el techo de la casa?» El discente dirá /p/, seccionará la imagen de un perro y nombrará /perro/ colocándola en una de las ventanas.
Materiales	Dibujo de una casa en tamaño A2, tarjetas con distintas imágenes de objetos y tarjetas con letras.

Tabla 5*Actividad para trabajar el conocimiento alfabético*

Título	Creamos palabras
Objetivo	Trabajar el conocimiento alfabético a través de la correspondencia entre fonema grafema.
Desarrollo	Esta actividad consiste en presentarle al alumnado una serie de tapas que tendrán pegadas las letras del alfabeto, lo que deberá hacer el alumnado con dichas tapas es formar las palabras que el educando le diga (i.e., se repetirán varias veces las tapas con las letras para que no le falten, a la hora de formar la palabra).
Instrucción	Si el docente dice la palabra lobo lo que deberá hacer el/la alumno/a es identificar cada letra de dicha palabra en las tapas e ir formando la palabra. La actividad consiste en dejarle libertad al alumnado a formar la palabra según le suena y crearla. Y una vez creada trabajar en los posibles errores que haya cometido al formarla.
Materiales	Tapas con las letras del alfabeto pegadas.

4. Discusión y conclusiones

No es obligatorio que el alumnado en EI aprender a leer, pero sí debe adquirir una serie de habilidades previas que favorezcan su adquisición. Se trata de un aprendizaje en el que han de participar tanto los/as docentes como las familias, siendo importante que a lo largo de EI ambos promuevan hábitos lectores; tanto dentro del aula como en el hogar. En este Trabajo de Fin de Grado se aporta información sobre cuáles son las habilidades previas que debe adquirir el alumnado en EI para que se inicie en la lectura. Además, se pone en valor la figura del maestro/a quien ha de evaluar, mediante herramientas basadas en el currículo, como se van desarrollando estas habilidades con el objetivo de prevenir posibles dificultades.

Para ello presentamos un estudio de caso correspondiente a un alumno que se encontraba en el último curso de EI. Los resultados evidenciaron que se encontraba en un estado de riesgo en las habilidades de conocimiento alfabético y conciencia fonológica. Como propuesta de mejora se expusieron una serie de actividades con el objetivo de

atender estas dificultades y que el alumno mejorase. Consideramos que este proceso de evaluación a lo largo del curso debería realizarse por parte de los/as docentes con el objetivo de identificar alumnos/as con posibles dificultades, y así poder prevenirlas desde la primera infancia y que no se agraven a lo largo de su vida académica.

La comunidad educativa, tiene que trabajar en una adecuada instrucción de estas habilidades para que el alumnado tenga éxito en la adquisición de la lectura. Gutiérrez y Jiménez (2019) destacan que la intervención temprana en lectura puede producir cambios en los circuitos neuronales, y también desde un punto de vista cognitivo y conductual. Por tanto, un retraso en la adquisición de las habilidades lectoras podría afectar al autoconcepto y la propia autoestima del alumnado.

4.1. Valoración Personal

Este Trabajo de Fin de Grado surge de la necesidad que teníamos de adquirir conocimientos relacionados con las habilidades que subyacen a la lectura y de cómo introducir la lectura en las aulas de Educación Infantil.

Cuando realizamos el Practicum I, nos sorprendimos con el aula de 5 años, pues observamos como algunos/as alumnos/as ya habían aprendido a leer, mientras que otros/as alumnos/as presentaban ciertas dificultades para adquirir estas habilidades. Debido a esta situación, nos planteamos realizar un Trabajo de Investigación que nos proporcionará, en primer lugar, los conocimientos adecuados para trabajar las habilidades previas de la lectura dentro de un aula y, en segundo lugar, atender a las posibles dificultades que presenten algunos alumnos/as al adquirir estas habilidades.

Antes de realizar este trabajo no conocíamos las herramientas basadas en el currículum para evaluar y medir el progreso del aprendizaje de los discentes. Tras la búsqueda de información podemos afirmar que tanto el modelo RtI como la herramienta IPAL son necesarios para dar una respuesta adecuada a las necesidades del alumnado, permitiendo detectar posibles déficits en las habilidades previas a la lectura. Además, esta respuesta se debe producir por medio del desarrollo de actividades individualizadas, que realice el/la docente, para atender a las posibles dificultades que presenta el alumnado.

El RtI atiende a las necesidades del alumnado al intervenir en tres niveles (gran grupo, pequeño grupo e individual) aumentando su intensidad y duración en cada una de ellos. De esta manera se van detectando las necesidades que presenta el alumnado, produciéndose una intervención más personalizada. Además, creemos que se debe temporalizar la intervención en cada uno de los niveles, evitando que se produzca un retraso en la intervención individualizada. Por otro lado, el IPAL permite hacer pruebas centradas en cada una de las habilidades previas a la lectura. Para que esta herramienta sea eficaz, consideramos que se debe evaluar al alumnado al menos tres veces a lo largo del curso y así poder ver su evolución.

Gracias a la realización de este Trabajo de Fin de Grado nos hemos dado cuenta de lo importante que es trabajar la lectura desde los primeros años de escolarización. Y es que con el desarrollo de la lectura se mejora la expresión oral del alumnado, se produce un acercamiento hacia la escritura y aumenta su autoestima, al ser una de las principales vías con las que el alumnado accede al conocimiento.

5. Referencias bibliográficas

Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (30), 7-19. Recuperado de: Scielo, https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052004000100001

Calero, A. (2014). Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 33-48. Recuperado de: DIALNET, <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919002.pdf>

Capilla, M. (2014). La conciencia fonológica. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(1), 110-120. Recuperado de: DIALNET, <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4149/3374>

Castro, M., y Cuetos, F. (2005). Aprendizaje Simultáneo De La Lectura Y Del Vocabulario Mediante El Método Informático Mil-Infantil. *V Congreso Internacional Virtual de Educación*. (p.4-5). Oviedo: CiberEduca. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24500/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Catts, H. W., Fey, M.E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38-50. Recuperado de: ProQuest, <http://web.a.ebscohost.com/accelerated/bbk.ull.es/ehost/detail/detail?vid=0&sid=48483276-a7e9-440b-b869-0387558fedd8%40sdc-v-sessmgr01&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=ccm&AN=107031802>

Decreto 183/ 2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias [BOC] n.º 163*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Canarias, España, 14 de agosto de 2008.

Fumagalli, J., Barreyro, J. P., y Jaichenco, V. (2017). Niveles de fluidez lectora y comprensión de textos. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 163-186. Recuperado de: DIALNET, <http://revistas.uncuyo.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1063>

Guarneros, E., y Vega, L. O. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet-unirioja-es.accedys2.bbtk.ull.es/servlet/articulo?codigo=4798423>

Gutiérrez, N., y Jiménez, J. E. (2019). Modelo de respuesta a la intervención y lectura: principales habilidades y detección temprana. En Jiménez, J. E. (Coord.). *Modelo de Respuesta a la Intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje* (pp. 109-149). Madrid: Pirámide.

Gutiérrez, N., y Jiménez, J. E. (2019). Modelo de respuesta a la intervención y lectura: estrategias instruccionales basadas en la evidencia científica. En Jiménez, J. E. (Coord.). *Modelo de Respuesta a la Intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje* (pp. 151-195). Madrid: Pirámide.

Jiménez, J. E., y Crespo, P. (2019). Modelo de respuesta a la intervención y lectura: estrategias instruccionales basadas en la evidencia científica. En Jiménez, J. E. (Coord.). *Modelo de Respuesta a la Intervención: definición y principales componentes* (pp. 35-81). Madrid: Pirámide.

Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo). Boletín Oficial del Estado, n.º 106, 2006, 4 de mayo.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, n.º 295, 2013, 10 diciembre.

López, E. M. (2009). ¡Lecto-escritura para todos!. *Educación Y Diversidad = Education and Diversity: Revista Inter-universitaria De Investigación Sobre*

Discapacidad E Interculturalidad, (3), 37-60. Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet-unirioja-es.accedys2.bbtk.ull.es/servlet/articulo?codigo=2936532>

Márquez, J., y Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de psicología / The UB Journal of Psychology*, 34(3), 357-370. Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=722840>

Mayor, M., & Zubiauz, B. (2016). Desarrollo del lenguaje y preparación para la lectura en Educación Infantil. *TEA Ediciones*, 0(366), 66-71. Recuperado de: http://web.teaediciones.com/ejemplos/Art%C3%ADculoPyM_LOLE.pdf

Mendieta, L., Bermeo, S. V., y Vera, J. E. (2008). Técnicas lúdicas en el aprendizaje de la lectoescritura. *Espirales: Revista Multidisciplinaria de investigación*, 2(23), 1-18. Recuperado de: <http://revistaespirales.com/index.php/es/article/view/388/319>

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence based-assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Recuperado de: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

O'Shanahan J. I., y Jiménez, J.E. (2008). Enseñanza de la lectura: De la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 45(5), 1-22. Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet-unirioja-es.accedys2.bbtk.ull.es/revista/7466/A/2008>

Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista De Educación*, (1), 121-138. Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332462>

Quilis, A. (2008). *Principios de fonología y fonética española* (8ª ed., Cuadernos de lengua española; 43). Madrid: Arco Libros.

Resolución de 28 de julio de 2017, por la que se ordena la publicación del Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y Universidades y la Universidad de La Laguna para el desarrollo del programa “Modelo RTI (respuesta a la intervención) Prevención y Mejora del Rendimiento de la Lectura, Escritura y Matemáticas en los centros de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias [BOC] n.º 151*. Consejería de Educación, Universidades. Canarias, España, 7 de agosto de 2017.

Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-71. Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet-unirioja.es/accedys2.bbt.ull.es/servlet/articulo?codigo=2684202>

Sulzby, E., Teale, W. H., & Kamberelis, G. (1989). Emergent Writing in the Classroom: Home and School Connections. En D. S. Strickland y L. M. Morrow (Ed.), *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*, pp. 63-79. Newark: International Reading Association. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED305602.pdf>

Vellutino, F.R. & Scanlon, D.M. (2002). The interactive strategies approach to reading intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 27 (4), 573-635. Recuperado de: ScienceDirect, <https://www.sciencedirect.com/accedys2.bbt.ull.es/science/article/pii/S0361476X02000024>

Vieiro, P., Fernández, A., Gómez, M.L., y García, T. (2015). Los fonemas, las sílabas y los morfemas como unidades de procesamiento ortográfico en el proceso lector de alumnos de Educación Infantil. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, (9), 23-28. Recuperado de: Free E- Journals, http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.09.254/pdf_237

Zaganelli, G. (2011). Apuntes sobre la lectura. El aporte de las ciencias cognitivas. *Álabe*, 2(3), 1-11. Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4035585>