

TRABAJO DE FIN DE GRADO  
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

MODALIDAD: PROYECTO PROFESIONALIZADOR

EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN LOS PRERREQUISITOS PARA LA  
ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO. ESTUDIO DE UN CASO.

ARIANA MARÍA PÉREZ HENRÍQUEZ

ANA ISABEL GARCÍA ESPINEL

CURSO ACADÉMICO: 2016-2017

CONVOCATORIA: JULIO

## EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN LOS PRERREQUISITOS PARA LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO. ESTUDIO DE CASO.

### **Resumen:**

Este proyecto se basa en investigar cuáles son los prerrequisitos necesarios para el aprendizaje de la lectoescritura. Se analizan diversas fundamentaciones teóricas, con el objetivo de delimitar las explicaciones sobre el concepto de prerrequisito e investigar sobre el lenguaje escrito. Además, nos apoyamos en el caso de una alumna de segundo ciclo de Educación Infantil, que se encuentra en un centro ubicado en la zona de San Cristóbal de la Laguna. El sujeto presenta problemas en el lenguaje oral (dificultades en la pronunciación) y en el escrito (adquisición de los primeros estadios de la lectoescritura).

Con el proyecto que hemos realizado se ha podido llevar a cabo una evaluación con el sujeto, sobre su desarrollo fonológico, su conciencia fonológica y el conocimiento sobre el principio alfabético, mediante unas pruebas estandarizadas. Los resultados obtenidos nos han permitido determinar la intervención para mejorar y desarrollar las habilidades de la niña que influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura, así como, en la adquisición de nuevos conocimientos a lo largo del crecimiento y desarrollo.

**Palabras claves:** Prerrequisitos para la adquisición del lenguaje escrito, desarrollo fonológico, conciencia fonológica, principios alfabéticos...

### **Abstract:**

This project is based on researching the necessary prerequisites for the learning of literacy. Several theoretical foundations are analyzed, with the objective of delimiting explanations about the concept of prerequisite and investigating written language. In addition, we have relied on the case of a second cycle student in Early Childhood Education, which is located in a center in the area of San Cristóbal de la Laguna. The subject presents problems in the oral language (difficulties in the pronunciation) and in the writing (acquisition of the first stages of the literacy).

With the project we have carried out an evaluation with the subject about her phonological development, her phonological awareness and the knowledge about the

alphabetic principle. All of this, has been effectuated through standardized tests. The results obtained have allowed us to determine the intervention for improving and developing the abilities of the girl that influence her learning of reading and writing, as well as in the acquisition of new knowledge throughout the growth and development.

**Key Words:** Prerequisites for acquisition of written language, phonological development, phonological awareness, alphabetic principles...

## ÍNDICE

<b>1. Introducción y Justificación del proyecto.....</b>	<b>Pág 4</b>
<b>1.1 Lenguaje oral.....</b>	<b>Pág 4</b>
<b>1.1.1 Desarrollo fonológico.....</b>	<b>Pág 5</b>
<b>1.2 Lenguaje escrito.....</b>	<b>Pág 10</b>
<b>1.3 Prerrequisitos para la adquisición del lenguaje escrito.....</b>	<b>Pág 13</b>
<b>1.3.2 Conciencia Fonológica.....</b>	<b>Pág 14</b>
<b>1.3.3 Principio Alfabético.....</b>	<b>Pág 15</b>
<b>2. Muestra.....</b>	<b>Pág 15</b>
<b>2.1 Descripción del sujeto.....</b>	<b>Pág 15</b>
<b>2.2 Descripción del contexto escolar.....</b>	<b>Pág 17</b>
<b>3. Objetivos del proyecto.....</b>	<b>Pág 18</b>
<b>4. Metodología.....</b>	<b>Pág 19</b>
<b>5. Instrumentos.....</b>	<b>Pág 20</b>
<b>6. Resultados.....</b>	<b>Pág 21</b>
<b>7. Discusión y Síntesis de los resultados obtenidos.....</b>	<b>Pág 26</b>
<b>8. Recursos humanos.....</b>	<b>Pág 28</b>
<b>9. Propuesta de un diseño de Intervención.....</b>	<b>Pág 28</b>
<b>10. Recursos materiales y financieros.....</b>	<b>Pág 32</b>
<b>11. Recursos didácticos/ educativos.....</b>	<b>Pág 33</b>
<b>12. Temporalización.....</b>	<b>Pág 33</b>
<b>13. Seguimiento de las actuaciones.....</b>	<b>Pág 34</b>
<b>14. Reflexión sobre el desarrollo de las competencias adquiridas.....</b>	<b>Pág 35</b>
<b>15. Limitaciones y propuestas de mejora.....</b>	<b>Pág 36</b>
<b>16. Bibliografía.....</b>	<b>Pág 37</b>
<b>17. Anexos.....</b>	<b>Pág 39</b>

## **1. Introducción y Justificación del proyecto**

Para la realización de este proyecto de estudio se ha tomado como referencia el modelo profesionalizador, pues se basa en la elaboración de una propuesta de mejora o en la solución de una problemática real. En concreto, se basará en darle importancia a la evaluación e intervención de una Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE), específicamente, relacionada con el desarrollo del aprendizaje del lenguaje escrito. Además, se describen las estrategias de intervención que se pueden emplear en este caso para mejorar esta NEAE. La realización del Practicum II del Grado en Maestro en Educación Infantil, del curso académico 2016/2017 en un C.E.I.P, de la zona de San Cristóbal de la Laguna, nos dio la oportunidad realizar el estudio de este caso y nos llevó a considerar la posibilidad de la realización de este Trabajo de Fin de Grado.

### ***1.1. Lenguaje oral***

El lenguaje oral hace referencia al habla, a aquel conjunto de sonidos articulatorios que es capaz de manifestar el ser humano, siendo expresados mediante signos y/o palabras habladas. Dichos sonidos se estructuran dando lugar a sílabas, palabras y oraciones, lo cual podrá dar lugar a las interacciones. De modo que, el ser humano adquiere “la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado” (Tumner y Herriman, 1984). Para ello, se tienen en cuenta unas determinadas reglas que permiten la fluidez y organización del mensaje, para que se pueda entender. Estas reglas pragmáticas presentes en cualquier lenguaje discursivo fueron descubiertas por Paul Grice (1975).

El lenguaje verbal es un sistema de comunicación biológico o natural, pues se adquiere mediante el aprendizaje social, interactuando con otros seres humanos, así se va adquiriendo la capacidad de discriminar, imitar y generalizar sonidos. La lengua oral es especialmente relevante en la etapa de la Educación Infantil, permite la comunicación interpersonal y sirve para expresar los sentimientos, pensamientos, vivencias, ideas, etc. (Bigas, 1996). Además, es el lenguaje que primero aprendemos, por lo que está presente en la mayoría de los aprendizajes de la infancia; Núñez (2011) corrobora que “usamos con muchísima más frecuencia la lengua oral que la escrita”. Esta se impregna de un valor social, humano y afectivo del que carece la segunda, cuya adquisición es cronológicamente posterior.

### ***1.1.1. El desarrollo fonológico***

El lenguaje se entiende como un instrumento fundamental para el desarrollo cognitivo y social del ser humano, al cual se accede según las demandas curriculares de cada etapa educativa. Se trata de un sistema compuesto por unidades (signos lingüísticos) que mantienen una organización interna; su uso permite realizar comunicaciones y acciones sobre el medio social, las cuales se materializan en unas conductas concretas (conducta verbal y conducta escrita) (Acosta y Moreno, 1999). Es más, en el lenguaje influyen cinco componentes:

- La *fonología* se basa en la organización de los sonidos (fonemas) en un sistema, donde se tiene en cuenta la articulación y el contexto en que puede aparecer (Onieva, 1993). Mientras que la *fonética* trata sobre los sistemas articulatorios y auditivos (Sommerstein, 1980).
- La *morfosintaxis* hace referencia a la descripción de la estructura interna de las palabras, así como, de las reglas de combinación dentro de las oraciones (Dubois, 1979).
- La *semántica* se basa en el significado de las palabras y en las combinaciones de palabras.
- La *pragmática* tiene la funcionalidad de usar el lenguaje en contextos sociales, situacionales y comunicativos, es decir, su intención es analizar las reglas que explican o regulan el uso intencional del lenguaje, teniendo en cuenta que es un sistema social compartido, de modo que dispone de unas normas para su correcta utilización.

Por otro lado, creemos que es importante hablar de la teoría de la maduración de Lenneberg (1975), el cual determina que el lenguaje se asienta en un sistema nervioso central y unos órganos periféricos que necesitan de unos procesos de maduración. Estos procesos no son funcionales desde el nacimiento, ni permanece constante durante toda la vida del sujeto. El autor considera que el desarrollo lingüístico se ajusta a los procesos, aunque no se lleve a cabo un estricto y paralelo desarrollo verbal, motor e intelectual. Lo mismo ocurre con el desarrollo del lenguaje y la habilidad articulatoria. La aparición del lenguaje parte de una sucesión de etapas donde se produce un despliegue gradual de capacidades que siguen una secuencia fija y una cronología relativamente constante, debido a la maduración del organismo. Dicho despliegue se da entre el segundo y tercer año de vida, y se puede observar la aparición de diversas adquisiciones según el estado evolutivo. Pero, el desarrollo del lenguaje no depende únicamente de factores de maduración, pues se sitúa en un periodo limitado, por encima del cual no se darán las mismas facilidades. Se trata de fases o periodos críticos, ya que el lenguaje no se adquirirá en su forma normal fuera de dicha fase.

En cuanto a la adquisición fonológica (componente en el que nos hemos centrado por las dificultades que se perciben en el sujeto), hemos de destacar que esta comienza desde el nacimiento con la emisión de los primeros sonidos y continúa de manera progresiva hasta los 4 años de edad, donde ya los sonidos aparecen discriminados en palabras simples. De manera que, en primer lugar, al finalizar el primer año de vida, los niños adquieren la capacidad de coordinar esquemas de interacción hacia personas y objetos. En segundo lugar, antes de que empiecen a emplear palabras y estructuras lingüísticas producen una buena parte de funciones comunicativas como base de la interacción. Y en tercer lugar, las funciones comunicativas se irán reorganizando con otros medios de expresión, adquiriendo así, el lenguaje (Acosta, 2004). El proceso se completa, con los 6 o 7 años (en la lengua española), cuando se dominan las estructuras silábicas de consonantes (C) y vocales (V), como los agrupamientos vocal-coda (palabras CVC) y onset mixto (palabras CCV), además de las consonantes vibrantes. (Acosta y Moreno, 1999).

**Tabla 1.** Adquisición fonética-fonológica, según Bosch (1983 y 2004), Clemente (1995), Serra (2000) y Paul (2001).

<b>Adquisición fonética-fonológica de 0 a 6 años</b>		
<b><i>Etapa</i></b>	<b><i>Adquisición</i></b>	<b><i>Fonemas</i></b>
0-12 meses	Primeros sonidos (balbuceo, reduplicar...) Comiendo de la estructura CV. Aparece la omisión de sílabas, consonantes y asimilaciones.	
12-24 meses	Emergencia CVC y palabras de dos sílabas. El habla es parcialmente inteligible.	
2 años – 3 años	Conciencia de la emergencia de rimas y sonidos vocálicos	/a/, /e/, /i/, /o/, /u/
A los 3 años	Habilidad para producir rimas Diptongos decrecientes, grupos consonánticos /nasal+C/	/m/, /n/, /ñ/, /p/, /t/, /k/, /b/, /x/, /l/, /g/, /f/, /s/, /ch/, /r-/  /ia/, /io/, /ie/, /uo/, /ua/, /ue/
3 años y medio	Reduce reduplicación, omisión de sílabas, asimilación y omisión de la consonante final. Reducción de la estructura silábica y problemas con /l/, /r/, /d/.	
A los 4 años	Decrece la reducción de grupos consonánticos.	/d/, /ll/, /r/, /C+l/ “cl”

4 años- 5 años	Habilidad para segmentar las palabras en sílabas. Pueden persistir errores en /r/, /l/, /d/. Grupos consonánticos (CCV)	/s+C/ “costa”, /C+r/ “creo”  /br/, /fr/, /pr/, /cr/, /gr/, /tr/, /dr/.
5- 6 años	Grupos /s+ CC/, /líquida+C/, diptongos crecientes. Habilidad para segmentar palabras en fonemas. Comprende el concepto de palabra separado de su referente.	/r/ : “rr” (rojo), “r” (tarde)  /eu/, /ei/, /au/, /oi/, /au/, /iu/, /ui/

Nomenclatura: C: Consonante; V: Vocal

En la actualidad, los problemas del lenguaje y la comunicación en ambientes educativos se definen como necesidades educativas, ya que “se manifiestan, y en algunos casos se intensifican, en la situación de enseñanza-aprendizaje” (Mayor, 1994). En los centros escolares de nuestra Comunidad Autónoma existe una gran heterogeneidad de dificultades en la comunicación y el lenguaje de diversa naturaleza, los cuales pueden diagnosticarse por un retraso en el lenguaje; trastorno generalizado del desarrollo; deficiencia mental, etc. Las anomalías en el lenguaje (retraso grave, mutismo o pérdida del lenguaje, disfasia, afasia, etc) pueden dar lugar a trastornos de aprendizaje, sobre todo en los sujetos con necesidades educativas especiales (NEE). Según Mayor (1994), las dificultades pueden ser transitorias (disfemia, dislalia, retraso del lenguaje, etc) o permanentes (parálisis cerebral o autismo). En dichas casos debe precisarse una respuesta que gire alrededor del concepto de apoyo e intervención (Acosta y Moreno ,1999). Como en el caso de este proyecto, pues nos hemos centrado en evaluar una dificultad del lenguaje, en el componente fonológico, y a partir de ello se ha elaborado el diseño de una intervención que pueden poner en práctica los distintos profesionales con el sujeto. El problema lingüístico que posee la niña tiene que ver con la *dificultad fonológica*, el cual se basa en complicaciones con el procesamiento auditivo, la representación léxica, la producción fonológica... Además, los *procesos de simplificación* del habla afectan a la inteligibilidad del discurso, pues influyen en la organización de los sonidos.

Los procesos de simplificación se emplean para superar las limitaciones articulatorias, mediante la eliminación o sustitución de los sonidos más difíciles por los más fáciles. Los procesos más frecuentes en los sujetos (de entre 3 y 7 años) son los que afectan a la estructura de la sílaba y los de sustitución (Acosta y Ramos, 1997; Acosta, León y Ramos, 1998).

- Estructura de la sílaba: suele basarse en la reducción de las sílabas suprimiendo grupos consonánticos, diptongos o consonantes vibrantes múltiples. Clemente (1995) señala la dificultad de varias consonantes diferentes y la proximidad de unos sonidos a otros

dentro de una misma palabra; el problema que ocasiona las estructuras silábicas poco habituales (CC o VV), así como, las cadenas onset- rima (palabras CVCV), y por último, la longitud de la palabra.

*Reducción del grupo consonántico:* se omite uno de los fonemas de la palabra. Por ejemplo: Paza por plaza y Lobo por globo

*Supresión de la consonante final:* una sílaba CVC se reduce a CV (gol a: go\_)

*Supresión de consonante inicial:* una sílaba CVC es reducida a VC (cuaderno a: cua\_erno).

*Supresión de las sílabas no acentuadas:* una sílaba no acentuada es suprimida sobre todo si precede a una acentuada (elefante a: e\_\_fante).

*Supresión de la sílaba tónica:* se elimina la sílaba acentuada cualquiera sea su posición en la palabra. Por ejemplo: Téfono por teléfono.

*Reduplicación:* consiste en la repetición de varias veces de una misma sílaba (proceso normal en la formación de las primeras palabras). Por ejemplo: Cococótero por helicóptero.

*Metátesis:* Se invierte los fonemas que constituyen una palabra. Puede que se produzcan los fonemas correctamente pero su orden está modificado (manqueta por manteca).

- Sustitución: Un sonido es reemplazado por otro sin hacer referencia a los sonidos más próximos, se destaca la semiconsonantización de líquidas, la sustitución de líquidas (/l/ y /r/) por /d/ y viceversa.

Pueden distinguirse varios tipos de sustituciones:

*Oclusivización:* los fonemas fricativos son sustituidos por fonemas oclusivos, siendo las consonantes /f/, /s/ y /j/ sustituidas por /p/, /t/ y /k/.

*Anteriorización:* es el adelantamiento de los fonemas palatales y velares (Por ejemplo: G por B).

*Nasalización:* los fonemas orales (consonantes o vocales) son reemplazados por fonemas nasales ( Por ejemplo: neche por leche).

*Posteriorización*: consonantes alveolares tienden a ser reemplazadas por velares o palatales (Por ejemplo: remedio por remejo).

- Asimilación (menos frecuentes en niños con desarrollo normal): Bosch (1982) encontró asimilaciones labiales, dentales, alveolares, velares y palatales, mientras que González (1989) añade a estas, las asimilaciones labiodentales (/bufánda/- /fufánda/) y las asimilaciones por nasalización de una vocal en diptongo (/péine/- /pénne/). Con estas modificaciones se tiende a crear simetría interna en la palabra, facilitando su emisión, por eso también se han llamado procesos de armonía.

*Sonorización*: hace referencia a dos operaciones de simplificación separadas pero relacionadas entre sí, la tendencia a sonorizar las consonantes cuando preceden a una vocal y a hacerlas más sordas cuando se encuentran al final de la sílaba.

*Asimilación vocálica*: cuando una vocal no acentuada es asimilada a una vocal acentuada que le precede o que le sigue.

*Asimilación velar*: cuando una consonante tiende a ser asimilada al fonema velar más próximo. Las asimilaciones pueden ser progresivas o regresivas (Por ejemplo: “tamién” por “también” (asimilación progresiva) y “ummono” por “un mono” (regresiva).

La mayoría de los sonidos del habla en infantil se adquieren a la edad de los 4 años, pero, en muchos casos, a los 5 años es cuando se empieza a superar los procesos de simplificación del habla y poder así, adquirir un mayor dominio del sistema fonológico. Cabe destacar que estas dificultades deben ser diferenciadas de las relacionadas con la articulación de los sonidos (pues tienen que ver con la fonética). Las *dificultades fonológicas*, no se centran exclusivamente en lo articulatorio, ya que se puede tener la habilidad para producir los sonidos pero, no ser capaz de utilizarlos correctamente en el contexto lingüístico adecuado. Las características que determinan esta dificultad suelen ser las siguientes:

- Omisiones de sílabas al inicio de palabras.
- Inventario fonético restringido.
- Limitaciones en la estructura silábica, como la ausencia de grupos consonánticos y de ciertas consonantes en posición de coda silábica.
- Persistencia de patrones de error más allá de la edad considerada, evolutivamente, normal.

## 1.2 Lenguaje escrito

Cuando se habla del lenguaje escrito, pensamos en la conducta manual, en la acción de leer y escribir. Es el medio por el que nos comunicamos mediante códigos gráficos (letras) con significado propio, no se expresa de manera espontánea como en el caso del lenguaje oral, requiere de la enseñanza y/o apoyo de otra persona (Hiebert, 1993) y no sólo de la exposición de un entorno lectoescritura. Dicho lenguaje es el encargado de reflejar la realidad, pues transpone las coordenadas temporales a las espaciales y las superpone, es decir, lo escrito, se fija en un espacio, mientras que el habla dura un tiempo. En ambos casos influyen símbolos distintos: auditivos o visuales.

Históricamente, el lenguaje escrito exige la presencia previa del lenguaje oral (conducta verbal), debido a su carácter simbólico, a su fenómeno generalizado y a la capacidad de discriminación que implica, así como, por su importante papel en la interacción personal. La conducta verbal, comprensiva y expresiva, es una condición imprescindible para obtener el aprendizaje de la lectoescritura (Toro y Cervera, 2002). El habla se adquiere de forma natural, escuchando y hablando, participando en contextos donde se da el lenguaje oral. Para hacer uso de dicho lenguaje no necesitamos tener conciencia de la existencia de los fonemas. En cambio, en la adquisición de la lengua escrita supone elaborar representaciones fonológicas y establecer un sistema de correspondencias grafema-fonema. En este caso, sí es necesario tener conciencia de la existencia de los fonemas para aprender a leer y escribir sistemas alfabéticos (Toro y Cervera, 2002).

El lenguaje escrito se conforma de dos destrezas:

- *La lectura*: Se basa en un conjunto de respuestas verbales articulatorias, emitidas selectivamente ante un conjunto de estímulos visuales (letras, sílabas, palabras). Hay hipótesis que determinan que los niños son capaces de leer gracias a unas “reglas de asociación” entre la forma escrita y oral de la palabra (Schonell y Goodacre, 1971); por el uso de una parte de la palabra para reconocerla (Gough, 1993); por una estrategia visual de lectura haciendo uso de las características globales y analíticas de la palabra (Seymour y Elder, 1986; Swoden y Stevenson, 1994). En definitiva, para reconocer las palabras escritas es necesario convertir la ortografía en sonidos. Por tanto, influye la necesidad de una mediación oral en el proceso de reconocimiento de las letras. En la didáctica de la lectura se llega a hablar de dos vías de acceso al significado (Coltheart, 1978; Coltheart, Curtis, Atkins, y Haller, 1993). La primera vía es la ruta visual, que consiste en comparar la forma ortográfica de la palabra escrita con

las representaciones de palabras que tenemos almacenadas. Una vez identificada, se accede al sistema semántico (para entender el significado), y la representación semántica activará la representación fonológica situada en el léxico fonológico, y se almacenará en la pronunciación para que sea articulada. La segunda ruta, la fonológica, no se centra en reconocer la palabra, sino los grafemas que la componen. Se basa en el mecanismo de conversión grafema- fonema (Coltheart, 1986), asignando a cada grafema el fonema correspondiente, para luego combinar los fonemas generados, para recuperar la pronunciación de la palabra del léxico fonológico. Según esta teoría, la vía fonológica ha de ser plenamente desarrollada para convertirse en un lector competente, pues ha de poseer la capacidad de leer palabras familiares mediante un reconocimiento inmediato sin necesidad de operar con la fonología (la segunda vía). La habilidad lectora se desarrolla en dos etapas: la alfabética (se desarrollan estrategias de decodificación fonológica) y ortográfica (desarrollo de estrategias de reconocimiento directo a partir de la representación ortográfica de la palabra). La decodificación de las palabras para ser leídas, requiere (Jiménez y Ortiz, 1995):

- a) Algún conocimiento de la estructura fonológica del lenguaje oral (conciencia fonológica)
- b) Aprender la asociación entre cada letra o secuencia de letras su correspondiente realización lingüística.
- c) Combinar los segmentos fonológicos para obtener la pronunciación de la palabra.

- *La escritura*: En un principio, escribir, aprender a escribir, suele ser copiar, reproducir o imitar algunas conductas manuales a partir del estímulo visual. Para adquirir dicha habilidad, se debe adquirir unas conductas motrices manuales. El niño “escribe” cuando alcanza su función discriminativa, siendo capaz de controlar su conducta manual. Los estímulos sonoros, auditivos, emitidos por la persona que dicta o habla, deben de ser discriminados para dar una respuesta manual propia de la escritura. Este proceso comienza por el análisis de los sonidos verbales, deben de ser descompuestos/discriminados en fonemas, lo cual resultará sencillo si la persona tiene un correcto conocimiento de la palabra. Su propia articulación es analizada. Una vez se hayan discriminados los fonemas, el sujeto debe de retenerlos secuencialmente, manteniendo su orden. Y a partir de este instante, se va aprendiendo la equivalencia entre el sonido oído y el signo escrito, pues cada fonema queda asociado a un grafema. Los fonemas son emitidos mediante el trazo de lo escrito, y a su vez se intenta ejercer el control manual (Toro y Cervera, 2002).

Ferreiro y Teberosky (1972) han estudiado cómo los niños de entre 4 y 7 años, construyen sus propios conocimientos sobre la escritura. Estos autores describieron la existencia de cinco fases para el aprendizaje de la escritura:

- La primera fase hace referencia a una “escritura indiferenciada” que corresponde con el período en el que los niños diferencian ya la escritura del dibujo: los grafismos poseen una semejanza icónica con su referente y son identificados como dibujo, y los que no, como escritura. Durante este periodo, y en su intento de representación de la escritura, los niños aún no son capaces de realizar letras convencionales.

- En la segunda fase, los niños utilizan un repertorio variado de grafías convencionales, “escritura indiferenciada”. En esta, las producciones escritas están reguladas por determinadas hipótesis, como: linealidad, unión y discontinuidad, número mínimo de letras, variedad interna entre las mismas, etc.

- En una tercera fase, “la fase silábica”, los niños van estableciendo relaciones entre la grafía y los fonemas de la palabra, siendo conducida por la segmentación silábica de la palabra. Identifican la sílaba, pero ésta suele ser representada mediante una sola letra.

- En la fase silábicoalfabética, los infantes comprenden la existencia de correspondencias intra-silábicas, pero no son capaces de segmentar todos los elementos sonoros de la palabra. Por lo que, sus producciones suelen poseer un número inferior de letras consonánticas y vocálicas, porque algunas letras quedan sin reflejar.

- En la quinta fase, los niños reconocen una correspondencia alfabética exhaustiva: a cada consonante y vocal de la palabra corresponde una letra. Se encuentran ya en la etapa alfabética, pero no significa que se perciba una escritura correcta, pues influye la ortografía.

Algunos trabajos demuestran que la escritura ejerce más influencia sobre la lectura que viceversa. Treiman (1993) sugiere que el nivel alfabético necesario para la lectura, se adquiere con el aprendizaje de la escritura. Pues cuando los niños aprenden a escribir, desarrollan la habilidad para reconocer sonidos y fonemas de las palabras que son producidas de manera oral (Treiman, 1998).

### ***1.3 Prerrequisitos para la adquisición del lenguaje escrito***

El término prerrequisito hace alusión a la circunstancia o necesidad previa para algo. De modo que, podríamos afirmar que el concepto de prerrequisito de la lectoescritura hace referencia al conjunto de condiciones previas necesarias para poder comenzar y desarrollar con eficacia la enseñanza y el aprendizaje de dicha habilidad (Gallego, 2006). El conocer estos prerrequisitos, nos permite, el saber qué pautas deben de adquirir los niños y en qué factores pueden cometer errores, durante su proceso evolutivo, hasta obtener la habilidad de la lectoescritura. En el ámbito educativo, estos son los principales objetivos de una enseñanza, pues se parte de la experiencia previa del niño, para luego potenciar y mejorar sus conocimientos lingüísticos. En las últimas décadas, se ha demostrado que es necesaria una serie de adquisiciones previas hasta su adquisición y posterior desarrollo, los factores que se tienen en cuenta son:

- El *desarrollo fonológico* (capacidad de producción y articulación de fonemas, Delgado, 2005), del cual hemos hablado anteriormente.
- La *conciencia fonológica* (reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje, Tunmer y Herriman, 1984).
- El *principio alfabético* (reconocer la asociación letra- sonido).
- El *conocimiento semántico* (uso correcto de las palabras en una frase para que sea posible la comprensión lectora, Anderson y Nagy, 1991; Baker, Simmons y Kame'enui, 1998; Cunningham y Stanovich, 1998).
- La *fluidez lectora* (capacidad para leer de forma automática y veloz).

Estos prerrequisitos formarán parte de los conocimientos de los infantes, y les permitirá afrontar el aprendizaje de nuevos contenidos. Según Gallego (2006), el aprendizaje formal tanto de la escritura como de la lectura, requiere una instrucción planificada, y en ningún caso, estos prerrequisitos bastan para que estos aprendizajes aparezcan. Se requiere de unas estrategias necesarias, por parte del docente, pues es el encargado de organizar y planificar, en consecuencia, la enseñanza del contenido, creando situaciones óptimas de enseñanza.

Pero, el aprendizaje de la lectoescritura está especialmente configurado por dos habilidades prelectoras, la conciencia fonológica y el principio alfabético, pues son los procesos fundamentales en las edades tempranas.

### 1.3.1 Conciencia Fonológica

La conciencia fonológica de una persona se va desarrollando de forma continua a partir de la experiencia con el lenguaje. Esta se denomina como “una habilidad metalingüística que permite manipular e identificar explícitamente las unidades fonológicas de la palabra (fonema y sílaba)” (Clemente y Domínguez, 1999). Es decir, se refiere a la capacidad que posee el individuo para darse cuenta de que una palabra hablada consta de una secuencia de unidades individuales sonoras, así como, poseer la capacidad para agrupar todos esos sonidos y segmentar una cadena hablada, formando de este modo una nueva unidad superior (Vidal y Manjón, 2000). En definitiva, hace referencia a la capacidad para reflexionar y manipular los elementos estructurales del lenguaje hablado (Tunmer y Herriman, 1984), es decir, se basa en segmentar las unidades más pequeñas, tales como sílabas, sonidos, fonemas y unidades intrasilábicas. Por lo que, no es una entidad homogénea ya que se considera la conciencia de diferentes unidades lingüísticas, las cuales Treiman (1991) categorizada en tres niveles de conciencia fonológica, en función del objeto de reflexión y manipulación:

- *Conciencia fonémica*: Los fonemas son aquellos grupos de sonidos empleados para expresar significado mediante la organización en un sistema de contrastes (Criyral, 1983). Cada lenguaje o dialecto tiene un número determinado de unidades fonémicas. Alarcos (1994) define que son modelos mentales del sonido que caracterizan a cada lenguaje, aunque en el habla concreta se produzcan sonidos diversos. De modo que, la conciencia fonémica implica la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por fonemas individuales. Se trata de la habilidad consciente para prestar atención a los sonidos de las palabras, las cuales son unidades manipulables (Adams, 1990).

- *Conciencia silábica*: La sílaba es el esquema elemental, el cual se constituye por un agrupamiento de fonemas, es decir, tienen que formarse una cadena de fonemas (Martínez, 1998). Estas se estructuran obligatoriamente por vocales y sonidos consonánticos opcionales. La conciencia silábica consisten, entonces, en la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.

- *Conciencia intrasilábica*: Se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima. Es decir, el onset es aquella parte integrante de la sílaba donde se encuentra la consonante o bloque de consonantes iniciales, mientras que, la rima está formada por la vocal y consonantes siguientes. Aunque, a su

vez, la rima puede estar constituida por un núcleo vocálico (/o/ en flor) y la coda (/r/ en flor). De manera que, nos podemos encontrar con estructuras silábicas lineales como: vocal- coda(CVC); onset- mixto(CCV) y onset- rima (CVCV, CVVC,...).

### ***1.3.2 Principio Alfabético***

El aprendizaje del lenguaje escrito supone conocer bien la asociación entre letras y sus sonidos correspondientes. Para ello se debería trabajar previamente el nombre de las letras, aunque no suponga suficiente para aprender a decodificar, pero propicia el aprendizaje de la correspondencia grafema- fonema. Es más, la percepción principal que se desarrolla en los primeros años de la vida de los infantes, a través de la instrucción, es el de principio alfabético, el cual consiste en la comprensión de que hay una relación sistemática entre letras y sonidos (Adams, 1990). Las investigaciones de Luxon y Leven (1975), indican que las formas de las letras se adquieren distinguiendo una de la otra, por su tipo de características espaciales. Pero, el hecho de que existan fonemas que tienen más de una representación gráfica hace que la escritura ortográficamente correcta de algunas palabras sea una tarea difícil de conseguir para muchos alumnos. Ahora bien, la principal diferencia que señalan los investigadores se refiere a la rapidez con la que se adquiere el código alfabético. Es decir, los niños de habla inglesa o francesa necesitan de uno a dos años más para alcanzar el mismo nivel que los niños españoles (Defior y Serrano, 2005).

## **2. Muestra**

El sujeto de dicha muestra pertenece al género femenino de 5 años de edad, de segundo ciclo de Educación Infantil en el CEIP Las Mercedes de San Cristóbal de la Laguna, en la provincia de Santa Cruz de Tenerife.

### **2.1 Descripción del sujeto.**

#### **- Nivel de competencia curricular.**

Contamos, además de la información de la tutora de infantil acerca nivel de competencia curricular de Lucía de 5 años, con un diagnóstico logopédico, donde se le detectan problemas articulatorios del lenguaje. Acude a la logopeda del centro para trabajar su pronunciación, pues no articula bien determinados fonemas como /r/, /g/ y /ñ/ en lo que respecta a su nivel de

competencia curricular considera que dicho problema estaría afectando al aprendizaje de la niña, tanto a la hora de adquirir conceptos como en el alcanzar los objetivos correspondientes a su etapa. Carece de la capacidad para identificar algunas letras y sonidos (tanto a nivel de fonemas como de sílabas). Lo que va a ocasionar problemas para la adecuada adquisición de la lectoescritura en la etapa de primaria.

- **Observación dentro del ámbito educativo.**

Hemos realizado una la observación previa al diagnóstico y se ha podido ver que presenta algunas dificultades con determinados fonemas y grafemas, así como, problemas a la hora de escribir y leer. El sujeto no es capaz de escribir frases o palabras sin apoyo visual o auditivo, y aun así, llega a cometer errores, posiblemente por la “confusión” entre fonemas que posee. Además, no es capaz de leer palabras, y mucho menos, frases o textos.

Para indagar en el problema lingüístico del sujeto, se ha creído adecuado realizarle una serie de pruebas diagnóstico (Registro Fonológico Inducido, PSL y un subtest del TALE), para obtener información precisa sobre los errores que comete la niña en la pronunciación, desarrollo adecuado de la conciencia fonológica y de su nivel de conocimiento alfabético. Para luego poder llevar a cabo una intervención acorde a sus incapacidades.

- **Información complementaria.**

Presenta en ocasiones absentismo escolar. En cuanto a la situación familiar de la alumna, podemos decir que de los progenitores poseen una situación económica media-baja y el padre se ve obligado a una vida laboral y familiar fuera de Santa Cruz de Tenerife, en otra isla de nuestro archipiélago. Por lo que los progenitores de la niña, no conviven en el mismo hogar. Este es el motivo principal por el que la escolarización regular de la alumna se ve afectada, ya que no asiste al centro para estar con su padre, bien cuando su progenitor viene a Tenerife, o cuando la niña va a visitarlo. La implicación por parte de los padres en la educación y aprendizaje escolar de la niña suele ser casi nula, pues no se preocupan por las tareas a realizar en el aula, ni por los trabajos que se mandan para casa. Tampoco muestran interés por la participación escolar que se les ofrece, así como, por los progresos que se consiguen con su hija.

## 2.2 Descripción del contexto escolar

El centro educativo, en el que se encuentra la niña, es de institución pública situado en una zona rural, a las afueras de la ciudad de San Cristóbal de la Laguna. En él se imparten enseñanzas propias de una educación infantil y primaria. Habiendo los tres niveles de Educación Infantil y los seis niveles de Educación Primaria. El centro es de línea 2, puesto que se cuenta con dos grupos por cada nivel. En cuanto a Infantil, suele haber aproximadamente, entre 15 y 25 niños/as en cada clase. Se trata de un colegio bastante conocido, sobre todo en el entorno de La Laguna y Santa Cruz de Tenerife, debido a su historia, a donde se encuentra y por cómo trabaja dicho centro.

Entre las familias que acuden al colegio se puede percibir una notable diversidad social, ya que poseen distintos estatus económicos y culturales, pero ello no supone ninguna controversia en el centro. La gran mayoría de las familias procede de un nivel socioeconómico medio-bajo y no poseen suficientes recursos como para proporcionar a sus hijos una educación completa, por lo que demandan ayudas económicas (de comedor, transporte escolar, actividades extraescolares...). Por otro lado, se puede destacar la gran variedad de recursos materiales y tecnológicos que dispone este colegio, además de, la oferta e importancia idiomática que le dan al inglés.

La impartición del curriculum suele llevarse a cabo por proyectos educativos de seminario, siendo las propias tutoras las que crean el material a usar en el aula. En Educación Infantil se emplea una metodología mixta, pues trabajan por rincones (aunque no todos los días de la semana) y en gran grupo. También destaca por llevar a cabo el aprendizaje por descubrimiento, dejando lugar a momentos de juego y entretenimiento, ya sea con materiales didácticos, lecturas, realización de dibujos, etc. Además, le dan gran importancia a la realización de tareas individuales y a la participación del alumnado (mediante exposiciones, debates...). Se trata de un sistema educativo basado en: la individualización, la creatividad, la globalización, la afectividad, la libertad, la atención a la diversidad.

Por otro lado, he de comentar que se suelen impartir otros proyectos, a modo general, en todo el centro, como: el programa de ecocomedores escolares de Canarias; el día de la familia; talleres de manualidades; recogida de alimentos, etc. Y cabe resaltar la colaboración entre familia-escuela, pues se les informa de “propuestas de trabajo” y estos se implican, ya sea para realizar talleres educativos, arreglos estructurales del centro, etc.

Con respecto al agrupamiento del aula, en donde se halla Lucía, he de decir que se compone por 24 niños, y la tutora los ha repartido en cuatro grupos, de tal manera que, hay 6

miembros por cada mesa (3 niños y 3 niñas, que suele colocarlos de forma seriada). Los ha dividido en cuatro mesas, al igual que el número de rincones que hay en el aula: plástica; lengua; matemáticas y juego simbólico/la casita.

En cuanto a la diversidad en el aula podemos decir que no hay presencia de ningún alumnado con necesidades educativas especiales. Aunque, dos alumnos de la clase asisten al logopeda del Centro. Uno de ellos, por motivo de tartamudez; y el otro alumno, por problemas en el aparato fonador (que se trata del sujeto en el que nos hemos centrado).

### **3. Objetivos del proyecto**

Los siguientes objetivos que se exponen, son los que hemos pretendido conseguir con la elaboración de este proyecto de intervención:

- Conocer cuáles son los prerequisites que un niño en la etapa de infantil debe tener adquiridos para estar preparado para una correcta adquisición del lenguaje escrito (lectoescritura)
- Aprender a seleccionar y aplicar los distintos instrumentos de evaluación relacionados con el desarrollo del lenguaje escrito en esta etapa (v.g. desarrollo fonológico, la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético).
- Descubrir las consecuencias de una adquisición incorrecta, alterada o desordenada del lenguaje, sobre las primeras etapas de la adquisición de la lectoescritura.
- Aprender a seleccionar programas de intervención en los tres niveles (v.g. desarrollo fonológico, la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético) que hacen referencia a los prerequisites de la lectura deficientes en el sujeto de estudio.
- Diseñar propuestas de intervención, teniendo en cuenta las dificultades concretas del sujeto.
  - Contribuir en la mejora del desarrollo fonológico y la alfabetización del sujeto, para que logre alcanzar los objetivos propios de su etapa.
  - Proporcionar e informar de actividades alternativas e individualizadas, así como materiales didácticos que estén relacionados con el área del lenguaje oral y escrito, para que los profesores y la familia puedan ponerlas en práctica con el infante.

#### **4. Metodología**

Se trata de un estudio en el cual se lleva a cabo dos acciones: el diagnóstico y el diseño de una propuesta de intervención para un sujeto con problemas en el lenguaje.

El diagnóstico empleado posee un carácter individual y tuvo como objetivo evaluar el nivel de desarrollo fonológico, conciencia fonológica, y principio alfabético del sujeto. Las pruebas fueron aplicadas en las primeras horas de la mañana (durante la realización de la asamblea), y en una zona aislada fuera del aula, para que nuestra puesta en práctica no afectase en la programación curricular de la tutora docente. La dinámica de aplicación de a modo de juego. A partir de los resultados de las pruebas, se realizará el diseño de la intervención, el cual dispondrá una orientación colaborativa y activa, ya que el sujeto participará en todo momento y será guiado por un profesional. Todas las actividades y/o programas irán destinados a trabajar fundamentalmente los aspectos del lenguaje en los que la niña posee dificultades. Esta intervención se basará en la aplicación de juegos auditivos y visuales, con los que se podrá discriminar e identificar fonemas y sílabas. De modo que, de manera más dinámica y motivadora, mediante el juego y la manipulación, se podrá llevar a cabo la “enseñanza-aprendizaje” así se capta mejor la atención y se favorecen cambios psíquicos y neuronales, los cuales hacen posible el almacenamiento del conocimiento en la memoria a largo plazo.

Las actividades propuestas en la intervención son individualizadas, y van orientadas a las necesidades del sujeto a tratar. Pero, existe también la posibilidad de aplicarlas de forma colectiva en el aula y hacer que los niños cooperen y trabajen de manera grupal.

Cabe destacar que hemos diseñado la intervención pero no se ha llegado a poner en práctica. En el momento en que se aplique dicha intervención con el sujeto, el profesional debe adoptar una actitud positiva y flexible; evitando las malas respuestas, las exigencias y las respuestas impulsivas, ya que puede derivar a que el infante se cohíba y se bloquee, pues es consciente de que no sabe pronunciar bien algunos fonemas y posee dudas al tener que identificar unas determinadas letras.

## **5. Instrumentos**

### **5.1. Registro Fonológico Inducido de Marc Monfort y Adoración Juárez Sánchez (1994)**

Este instrumento explora el habla y el lenguaje en el idioma del castellano, para un diagnóstico con sentido logopédico, evaluando el componente fonético-fonológico. Registra el habla espontánea de los niños, optando por una prueba donde se les muestra una serie de dibujos, de los cuales deben de pronunciar la palabra correspondiente. De modo que, sirve para demostrar su funcionalidad y determinar un nivel de concordancia de normalidad en el proceso evolutivo de los niños, ya que tiene en cuenta los errores más comunes según cada edad cronológica.

Esta prueba se compone por 57 tarjetas con dibujos que cubren el espectro fonológico del castellano, además de una hoja de registro fonológico en la cual aparece una baremación de capacidad fonética de niños entre 3 y 7 años. Los objetivos principales de esta prueba son: registrar las peculiaridades del habla del niño (cualitativamente), mediante la producción de palabras y su repetición; comparar cuantitativamente su producción a la producción media de un grupo de niños.

### **5.2. Prueba de Segmentación Lingüística (PSL) Juan E. Jiménez González y María del Rosario Ortiz González (1995).**

Este instrumento se puede emplear con alumnos de segundo ciclo de educación infantil, por su baremación específica para niños de 5 años. Con dicha prueba se puede evaluar la conciencia fonológica, la cual comprende distintas habilidades que tienen que ver con aislar, dividir, igualar y omitir unidades fonológicas del lenguaje (fonemas y sílabas).

La prueba está compuesta por siete tareas, contiene un cuadernillo de series de dibujos, una hoja de registro individual y una hoja de corrección y puntuación. Las tareas que se incluyen en la prueba tienen que ver con: la segmentación léxica; aislar sílabas y fonemas en las palabras; omisión de sílabas y fonemas en las palabras; reconocer si la sílaba inicial y/o final coincide con la de otra palabra; contar las sílabas en una palabra; reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas; omisión de sílabas en las palabras.

La capacidad de retener y representar estructuras silábico-fonéticas permite que los niños empleen, de manera adecuada, las reglas de conversión grafema-fonema y adquieran una buena comprensión lectora.

### **5.3. Subtest de lectura de letras del Test de análisis de la lectoescritura (TALE) Josep Toro y Montserrat Cervera (2002)**

Esta prueba está destinada a determinar los niveles generales y las características específicas de la lectura y la escritura de cualquier niño durante la adquisición de estas habilidades. Cuenta con la existencia de unos criterios de normalidad en cuanto a los errores que se pueden cometer.

La prueba se compone por dos subtest: de escritura y de lectura. El subtest de escritura se basa en evaluar dos aspectos básicos, el grafismo y la ortografía. El subtest de lectura se ha elaborado para evaluar la conciencia y capacidad que se tiene sobre las letras; sílabas y palabras, lo cual permite analizar la conducta de lectura y/o detectar los errores más frecuentes.

En este caso, solo hemos utilizado solo un subtest “lectura de letras” el TALE. En él el niño debe leer en voz unas cartulinas en las que aparece la grafía de las letras del abecedario, tanto en mayúscula como en minúscula. Según las normas de la prueba se considera correcto que el niño diga “efe” ante la letra “F” o que emita el sonido /f/ con el objetivo de evaluar el conocimiento alfabético. Aunque esta prueba se aplica en primaria, al encontrarse el sujeto finalizando el segundo ciclo de Educación Infantil, se supone que debería tener ya adquiridos la mayor parte de los conocimientos referidos a esta tarea.

## **6. Resultados**

A continuación describimos los resultados obtenidos en las diferentes pruebas y tareas aplicadas al sujeto.

**Tabla 2.** Resultados de la prueba Registro Fonológico Inducido de Marc Monfort y Adoración Juárez Sánchez (1994) con algunos ejemplos de los errores cometidos por el sujeto. (Ver hoja de registro en el **Anexo 1**).

**PRUEBA: Registro Fonológico Inducido de Marc Monfort y Adoración Juárez Sánchez (1994).**

	Fonemas	Estructura	Longitud de palabra (monosílaba, bisílaba...)	Complejidad fonológica
<b>Dificultades que presentó el sujeto durante la prueba a realizar</b>	Sustitución:			
	- Fonema inicial de la sílaba: /l/ por /n/: luna → [núna] /r/ o /rr/ por /l/ /r/ por /n/ /pl/ por /t/ /r/ o /rr/ por /d/ /br/ por /d/: bruja → [dúja] /gr/ por /d/ /br/ por /bl/ /d/ por /l/: lavadora → [labalóra] /fr/ por /s/: fresa → [sésa] /r/ por /y/	CV CV , CCV CV CCV CV. VC CCV CCV CCV CV CCV CVV	Bisílaba Cuatrísílaba, Bisílaba Bisílaba Trisílaba Cuatrísílaba, Bisílaba Bisílaba Bisílaba Bisílaba Cuatrísílaba Bisílaba Cuatrísílaba	2.9 13.9, 20.1 y 20.5 8.3 14.3 17 y 24.8 19.7 20 21.1 23.6 24.2 51.9
	Asimilación:			
	- Fonema inicial de la sílaba: /z/ por /s/* /f/ - Fonema final de la sílaba: /m/: campana → [kápana] /s/: escoba → [écoba]	CV CV CVC VC	Bisílaba, Trisílaba Cuatrísílaba Trisílaba Trisílaba	8.7 y 11.6 24 3.8 16.6
	Estructura silábica (Eliminación):			
	- Reducción del grupo consonántico (intrasílabas): /fl/: flan → [fán] /gl/ /bl/: pueblo → [pwébo] /tr/ /pr/: preso → [pésso]	CCV CCV CCV CCV CCV	Monosílaba Bisílaba Bisílaba Monosílaba Bisílaba	12.2 15.1 16.3 20.3 23.6
	- Eliminación Fonema inicial de la sílaba: /d/: ducha → [úcha] - Eliminación Fonema final de la sílaba: /p_z/ * /p_s/ /m_rr/ /t_r/: tortuga → [totúga] /p_r/ - Metatesis: /cl/ por /c_l/: clavo → [kálbo]	CV CVC CVC CVC CVC CVVC CCV	Bisílaba Bisílaba Trisílaba Monosílaba Bisílaba Bisílaba	4.8 y 6.4 12.8 13 13.2 15.9 18.8 15.7

Nomenclatura: \*la sustitución de /z/ por /s/, así como la ausencia de ambas al final de una sílaba, puede deberse al dialecto canario, ya que solemos pronunciarlas de manera idéntica y ,a veces, empleamos la /s/ como una “h” aspirada al final de la palabra o sílaba.

En la tabla anterior se puede apreciar el desarrollo fonético y/o fonológico que posee el sujeto, pues se perciben los errores más comunes que comete durante la pronunciación de palabras determinadas, de los cuales se puede destacar notablemente de los procesos de simplificación, la sustitución y reducción de determinados fonemas. Los fonemas consonánticos que más se ven afectados en la comunicación son los alveolares (/s/, /n/, /l/, /r/, /rr/) pues se puede observar que el sujeto los omite o reemplaza por fonemas dentales como /d/ y /t/. También podemos destacar la dificultad que posee con el agrupamiento de fonemas, por la combinación tanto de fonemas oclusivos (/p/, /t/, /k/), sonoros (/b/, /d/, /g/) o fricativo (/f/) con las líquidas (/l/, /r/). Dichas combinaciones se han visto también reducidas y/o reemplazadas por fonemas dentales, por ejemplo, plátano - tátano. Los errores continuos que comete la niña en fonemas concretos, determina que tiene problemas articulatorios con ellos. Asimismo, en cuanto a la estructura de las sílabas, podemos revelar que el sujeto posee bastante dificultad con la secuencia de tres o cuatro fonemas reorganizados de la siguiente manera: CCV (onset-mixto), CVC (vocal- coda) o CVVC (onset- rima).

**Tabla 3.** Resultados del PSL. Jiménez J. Ortiz, M. R. (1995). (Ver hojas de registros en el **Anexo 2**)

<b>PRUEBA: Prueba de Segmentación Lingüística (PSL) Jiménez J. Ortiz, M. R. (1995).</b>			
	<b>Factores</b>	<b>Complejidad</b>	<b>Escala de categorización del nivel de conciencia fonológica</b>
<b>Resultados de la prueba de Segmentación Lingüística (Forma A)</b>	F1: Descubrir palabras que no riman	0.50	Casi Bajo
	F2: Omisión de sílabas en posición inicial en palabras bisílabas	0.28	Muy Bajo
	F3: Segmentar palabras trisílabas	0.48	Casi Bajo
	F4: Omisión de sílabas en posición inicial en palabras trisílabas	0.21	Muy Bajo
	F5: Descubrir palabras que coinciden en la sílaba final.	0.42	Medio
	F6: Omisión de sílabas especificadas previamente en posición final en palabras bisílabas.	0.50	Bajo
	F7: Recomponer palabras trisílabas	0.59	Casi Bajo
	F8: Segmentar palabras bisílabas	0.60	Casi Bajo
	F9: Omisión de sílabas en posición final en palabras bisílabas	0.60	Muy Bajo
	F10: Segmentar oraciones con nexos	0.19	Muy Bajo - Casi Bajo
	F11: Omisión de sílabas en posición final en palabras trisílabas.	0.31	Muy Bajo - Casi Bajo
	F12: Aislar sílabas	0.46	Bajo
	F13: Descubrir palabras que coinciden en la sílaba inicial	0.58	Muy Bajo
	F14: Segmentar oraciones sin nexos	0.48	Medio
	F15: Aislar sonidos consonánticos	0.45	Medio
	F16: Omisión de sílabas especificadas previamente en posición inicial en palabras trisílabas	0.21	Medio – Casi Alto
<b>Resultados de la prueba de conciencia Intrasilábica (PCI)</b>	El sujeto no entendió el juego que se lleva a cabo para realizar la prueba. La cual consistía en diferenciar los sonidos y distinguir la sílaba diferente según el núcleo vocálico y la coda.		

<b>Resultados de la prueba de Análisis Fonémico (PAF)</b>	<b>Subtareas de “oddy”</b>	<b>Observaciones</b>						
	A) Identificar fonema vocálico medial y coda idéntica	El alumno no ha comprendido el juego, pues no se ha basado en identificar la sílaba diferente de entre las que tienen la coda final igual, por ejemplo: bar-jar-ñir). En su caso, ha detectado algunos sonidos que se repiten de entre todas estas sílabas, como la /r/.						
	B) Identificar fonema vocálico medial y coda diferente	El sujeto tampoco ha entendido el sentido de esta parte de la prueba, puesto que se ha limitado a detectar las vocales comunes de las sílabas que se le presenta, por ejemplo, bal- b(o)n- b(o)r. En vez de detectar los fonemas vocálicos mediales de dichas sílabas, con terminación diferente en la coda, es decir, bal- (bo)n- (bo)r.						
	C) Identificar primer segmento consonántico del onset	El sujeto no ha sido capaz de identificar lo que se le pedía.						
D) Identificar segundo segmento consonántico del onset	El sujeto no ha sido capaz de identificar lo que se le pedía.							
<b>Resultados de la prueba de Conciencia Fonémica (PCF)</b>	<b>Tipos de análisis</b>	<b>Resultados en las tareas (según aciertos)</b>				<b>Estructura lingüística</b>		
		<i>Síntesis</i>	<i>Aislar</i>	<i>Segmentación</i>	<i>Omisión</i>	<i>Vocal-coda</i>	<i>Onset-rima</i>	<i>Onset-mixto</i>
	A) Análisis cuantitativo	6/15	7/15	3/15	1/15	7/20	8/20	2/20
	B) Análisis cualitativo	7/15	7/15	4/15	0/15	8/20	8/20	4/20
C) Análisis de articulación	6/15	9/15	4/15	3/15	6/20	14/20	2/20	

**Resultados de la prueba de Segmentación Lingüística (Forma A):** En dicha prueba se establece una categorización de 7 niveles (**anexo 3**), determinados por la equivalencia aproximada de los centiles hallados en los resultados. En la tabla anterior se puede percibir que dichos niveles determinan que el sujeto posee graves dificultades en torno a la omisión de sílabas (ya sea de palabras bisílabas o trisílabas); segmentación de oraciones con nexos y al descubrir las palabras que coinciden por la sílaba inicial. También se podría destacar la baja puntuación en los factores de: omisión de sílabas al final de palabras bisílabas y al aislar sílabas.

**Resultados de la prueba de conciencia Intrasilábica (PCI):** Esta prueba no pudo llegar a ser viable ya que la niña no llegó a comprender el juego.

**Resultados de la prueba de Análisis Fonémico (PAF):** A pesar de que la prueba no se realizó del modo correcto, puesto que la niña no entendió lo que tenía que hacer, esta nos dio la oportunidad de hallar ciertas conclusiones. Como pudimos observar en los resultados de la primera prueba de la tabla anterior, dirigida a la segmentación lingüística, el sujeto posee dificultades con la omisión de sonidos e identificación de estos al principio o final de las sílabas. Esto último se ha vuelto a ver reflejado en la prueba de “Análisis Fonémico”, ya que la niña no ha llegado a ser capaz de realizar los apartados C y D de la prueba, los cuales

consisten en identificar los primeros segmentos consonánticos del onset. Asimismo, también ha cometido errores en los apartados A y B (de los cuales ha intentado identificar algunos ítems). Dichos apartados consistían en relacionar las sílabas por el fonema vocálico medial y la coda.

**Resultados de la prueba de Conciencia Fonémica (PCF):** La siguiente prueba esté compuesta por tres tipos de análisis: A. cuantitativo; A. cualitativo y A. articulatorio. De los resultados de estos tres test, se ha podido hallar que las complicaciones residen en la segmentación de palabras y omisión de sílabas. Además, los resultados hallados sobre la estructura silábica, llegan a coincidir con los resultados de la prueba denominada “Registro Fonológico Inducido”, pues en ambas se refleja que el sujeto posee dificultades con la estructura de onset-mixto (CCV).

**Tabla 4.** Resultados del subtes de lectura de letras del TALE (2002).

<b>PRUEBA: Test de análisis de la lectoescritura (TALE), Toro, J. y Cervera, M. (2002)</b>						
	<b>Letra</b>	<b>Lectura por el sujeto</b>	<b>Observaciones</b>	<b>Letra</b>	<b>Lectura por el sujeto</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Dificultades que presentó el sujeto durante la prueba a realizar. (PARTE 1)</b>	A	C		Ñ	C	Duda pero reconoce el grafema.
	B	C		O	C	
	C	C		P	C	
	D	Confunde con: “B”	Duda	Q	No la reconoce	
	E	C		R	C	
	F	C		S	Confunde con: “C”	
	G	C	Duda pero reconoce el grafema.	T	C	
	H	C		U	C	
	I	C		V	Confunde con: “W”	
	J	C		W	C	
	K	No la reconoce		X	C	
	L	C		Y	C	
	M	No la reconoce		Z	C	
	N	C				
<b>(PARTE 2)</b>						
<b>Sílabas</b>	<b>PLA</b>		<b>ED</b>	<b>BOR</b>	<b>TAR</b>	
<b>Observaciones</b>	En la pronunciación inicial emitió “LA”, pero al repetir la pronunciación de la sílaba fue inteligible.		Confunde el grafema “D” con “P”.	Sustituye el grafema “R” por “L”.	Sustituye el grafema “R” por “D”.	

Nomenclatura: C: identificación correcta del grafema.

La primera parte de los resultados, la lectura de letras, consiste en presentarle al sujeto la grafía de las letras del vocabulario (grafemas), para que posteriormente vaya emitiendo el nombre o sonido (fonemas) de cada una de ellas. Siendo así, he de destacar que el sujeto no tiene adquirido correctamente el principio alfabético, pues confunde algunas letras entre sí, al observar la grafía de estas. También hemos de detallar que al sujeto se le han mostrado la grafía de las letras del abecedario tanto en mayúscula como en minúscula. Pero, solo ha sabido reconocer las letras mayúsculas con su respectivo nombre, pues solo ha trabajado con ellas durante el segundo ciclo de Educación Infantil. Por otro lado, he de resaltar que en la observación inicial realizada sobre la niña durante la rutina diaria, se pudo percibir que no es capaz de reconocer y discriminar ciertos fonemas, como la /e/, /n/ y /j/, para luego relacionarlos con su grafía correspondiente. Pero, en este caso no se estaría partiendo de la grafía sino del fonema en sí, pues influye la discriminación auditiva y no la visual.

Por otro lado, la segunda parte consiste en que el sujeto leyese las sílabas que se les mostraba en la cartulina. Como previamente teníamos constancia de que la alumna no tenía adquirida la habilidad de lectura, hemos ido produciendo oralmente la sílaba con la idea de que el infante la repitiese también de manera oral. Y al repetir dichas sílabas se han podido observar algunos errores y/o sustituciones de fonemas.

## **7. Discusión y síntesis de los resultados obtenidos**

Teniendo en cuenta la tabla 1 donde, Bosch (1983 y 2004), Clemente (1995), Serra (2000) y Paul (2001), hablan de las distintas etapas cronológicas, en la que en cada una de ellas se dispone una concreta adquisición fonológica-fonética. Hemos de destacar que, partiendo de los resultados hallados de las pruebas estandarizadas y teniendo en cuenta la edad evolutiva de la niña, se podría determinar que esta no posee adquiridos correctamente los ítems que se reflejan en la tabla anteriormente nombrada. Al igual que, tampoco llega a ser capaz de discriminar de manera correcta la grafía y nombre de todas las letras. Por no hablar su deficiente conciencia fonémica dada la incapacidad que posee para omitir y aislar sonidos, así como, para pronunciar y trabajar con palabras o sílabas que dispongan de una estructura silábica onset- mixto (CCV). De modo que, teniendo en cuenta todos estos factores, el sujeto posee las siguientes dificultades:

	Conceptos no adquiridos	Observaciones
<i>Dificultades en la pronunciación (desarrollo fonológico) :</i>	m , n , t , l , f , s , r , d /br/, /fr/, /pr/, /cr/, /gr/, /tr/, /dr/	- Se suelen dar los siguientes procesos de simplificación: sustitución o eliminación de los fonemas consonánticos.
<i>Discriminación perceptiva de la grafía de las letras (principio alfabético):</i>	D , Q , S , K , M , V	- Los errores en estas letras se debe porque las confunden con otras y/o porque no es capaz de reconocerlas por su nombre o sonido.
<i>Dificultades en la conciencia fonológica:</i>	- Conciencia intrasilábica (CCV) - Conciencia de fonemas y sílabas: omitir y aislar sonidos.	

**Tabla 5.** Recopilación de las dificultades encontradas en el sujeto.

Como se puede observar en esta tabla, el sujeto posee numerosos problemas articulatorios, los cuales pueden estar afectando a los otros factores, el principio alfabético y la conciencia fonológica, que son prerequisites para la adquisición de la lectoescritura. Además, se podría realizar un posible diagnóstico, con los datos recogidos, para ir más allá de la supuesta dislalia que posee el sujeto. Ya que, si los desfases respecto a dicha cronología habitual de adquisición persisten más allá de los 5 años, merecen una observación y seguimiento, pues pueden indicar la existencia de un retraso o alteración en el desarrollo del lenguaje. Por lo que sabemos el sujeto tiene diagnosticado por un logopeda, una dificultad articulatoria, pero observando los resultados de todas las pruebas halladas, percibimos también dificultades fonológicas. Teniendo en cuenta las características y errores cometidos por el infante, se observa que posee un retraso en el lenguaje y habría que considerar la posibilidad de un trastorno específico del lenguaje (TEL), que según Rapin y Allen (1987, 1988), clasificarían al sujeto en el trastorno de vertiente expresiva (de entre todas las categorías que estipulan). De dicha vertiente expresiva, la niña encajaría en la del déficit de programación fonológica, pues posee las siguientes conductas:

- Comprensión normal o casi normal.
- Habla difícilmente inteligible por dificultades en el conocimiento y uso de los rasgos fonéticos, así como una inhabilidad para articular secuencias de sonidos y/o para identificar los fonemas de forma constante en diferentes contextos secuenciales.
- Retraso y/o anomalías en el uso de los procesos fonológicos, así como, uso de los sonidos como elementos contrastivos (omisiones y sustituciones de clases de sonidos, asimilaciones, reducción estructura silábica.).
- Posibilidad o no, de problemas fonéticos o problemas oral-motores.

- Limitaciones en el desarrollo de la conciencia fonológica.
- En ocasiones dificultades de recuperación léxica y/o problemas para establecer relaciones semánticas entre las palabras.

Se recomienda por tanto un diagnóstico más exhaustivo por un especialista en audición y lenguaje así como un seguimiento del progreso de la niña.

## **8. Recursos humanos**

Para la realización de este proyecto, así como, durante la aplicación de las pruebas de evaluación con el sujeto, hemos de destacar que no se han solicitado ayudas de otros profesionales como medida de apoyo, ya sean especialistas en logopedia y/o psicología, como tampoco la participación de docentes u otros miembros externos a la intervención. Tanto la recogida de información e interpretación de los resultados, mediante la aplicación de las pruebas para detectar y definir las dificultades que posee la niña en el lenguaje, como la búsqueda de conceptos, ha podido ser llevado a cabo por mí misma, pudiendo llegar a ser consultados detalles más específicos respecto a la niña, con la tutora del centro educativo. Aunque la alumna ha seguido asistiendo a su respectivo horario con la logopeda del Centro (1 o 2 horas a la semana), con total normalidad, no ha llegado a influir en la programación de este proyecto.

## **9. Propuestas de un diseño de Intervención**

A continuación describimos los programas que consideramos útiles para la reeducación de Lucía. Hemos de aclarar que las propuestas de intervención se ciñen al ámbito más relacionado con la prevención de las DEA en lectura. Se hace necesario, aparte de los programas que aquí sugerimos, la intervención de un logopeda para recuperar su posible retraso del lenguaje.

➤ **Método Informatizado de Lectura (versión 1) de Cuetos, F.; Rodríguez, B.; Ruano, E. y Arribas, David. (2012)**

El programa PROLEC-R, es de carácter individual, dirigido para alumnos de entre 6 y 12 años de edad (1º a 6º de Educación Primaria), aplicable a infantes del segundo ciclo de Educación Infantil si se encuentran en la última etapa. Se compone por un manual explicativo,

un cuaderno de anotaciones, un cuaderno de estímulos, un CD-ROM con el Método Informatizado de Lectura (MIL) y un pequeño manual sobre el uso de este.

Para este caso, el material que se necesitará será el llamado Método Informatizado de Lectura, pues se centra en trabajar la capacidad fonética en el establecimiento de relaciones entre grafemas (letras o grupos de letras) y fonemas, con lo cual, trata tanto la conciencia fonémica como la relación arbitraria grafema-fonema. Es aplicable para todos los niños, pero en especial para los que tienen dificultades de aprendizaje.

El método se compone por tres opciones:

- *Inicio* (aconsejable para la primera vez que se aplica el método o con los niños que comienzan a leer): van apareciendo dibujos (fáciles de reconocer por el sujeto) y en cada uno de ellos se va percibiendo una especie de metamorfosis, hasta que se derive una letra de ello (tanto vocales como consonantes). Cabe destacar que la imagen es acompañada por el nombre correspondiente a esta. Es decir, aparece la imagen de una serpiente y el programa pronuncia dicho nombre. Asimismo, cuando se crea la metamorfosis, la pronunciación de la palabra se va alargando, hasta que se termina emitiendo el sonido del fonema y el nombre de la letra. Este método facilita la memorización de la asociación grafema-fonema. También he de resaltar que, al acabar de trabajar una consonante (partiendo del dibujo), se procede a la lectura de sílabas, palabras o frases cortas, mediante la combinación de consonante-vocal.

- *Abecedario*: aparecen todas las letras, desde vocales hasta consonantes, para poder seleccionar aquella con la que se va a trabajar. Una vez se elija una letra de las letras, se podrá trabajar con ella de la misma manera que en la opción anterior (de inicio). Esta segunda opción es útil para aquellos niños que sólo tienen dificultades con algunas letras específicas.

- *Evaluación*: Permite conocer con qué letras específicas tiene dificultades un niño determinado. Aparecen todas las letras juntas en un recuadro y cada vez que se pulsa el icono “Escuchar letra” se oye un fonema y el niño deberá señalar el grafema que le corresponde.

➤ **Programa de entrenamiento en conciencia fonológica (PECONFO), Jiménez, J. y Ortiz, M. R. (1992).**

Este programa se caracteriza por incluir una serie de procedimientos y actividades, a través del uso de unas láminas, con las cuales se desarrolla la conciencia fonológica, pues facilita la reflexión sobre las distintas unidades fonológicas del habla, siendo estas:

1º) *Las palabras (segmentación léxica)*: la actividad consiste en trabajar con oraciones que dispongas pocas palabras e ir aumentando progresivamente el núcleo de estas. Para facilitar la

conciencia de estas, se propone combinar diferentes actividades como comparar el número de palabras de dos oraciones; omitir la palabra inicial de una oración, etc.

2º) *Las sílabas*: se empezará por la síntesis silábica y luego se dará paso al análisis silábico. Para reconocer los segmentos silábicos en las palabras, antes se debe entrenar a aislar sílabas y trabajar la comparación de estas. Y por último, se incluirá la tarea de omisión de sílabas en palabras.

3º) *Unidades intrasilábicas*: Las tareas destinadas a esta conciencia, facilitan la reflexión sobre la unidad de onset de la sílaba, lo cual consiste en aislar el fonema inicial en distintas estructuras silábicas: VC, CV, CVC, etc. Se ha demostrado que la habilidad para aislar el primer segmento consonántico depende de la longitud de la palabra y la estructura silábica.

4º) *Los fonemas*: Consideran que es el nivel de conciencia fonológica más tardío en el desarrollo evolutivo. En este programa se intenta trabajar numerosas actividades relacionadas con ello, como: aislar fonemas en posición final, síntesis de fonemas en palabras y omisiones de fonemas finales. En dichos ejercicios han tenido en cuenta las características fonológicas y articulatorias de los fonemas, así como las estructuras silábicas de las que forman parte.

➤ **Programa para la mejora de la lectura y la Escritura (PROMELEC), sustituciones y omisiones (Letras, sílabas y palabras) de Vallés, A. (1998)**

La aplicación de este cuaderno se centra en los niveles de Educación Primaria orientado, sobre todo, para alumnos con necesidades educativas especiales. Aunque la niña se encuentra en el segundo ciclo de Educación Infantil. Este es de gran importancia para la niña el que se pueda tener en cuenta este programa para una futura aplicación. Se

Considera indicado por su orientación metodológica, ya que se aplica con alumnos que cometen errores de sustitución y omisión de letras, sílabas e incluso palabras, habiendo comenzado ya con el aprendizaje de la lectoescritura. De manera que, las actividades que se incluyen están diseñadas para tratar monográficamente los errores descritos.

Para evitar las sustituciones se trabajará:

➤ La *discriminación visual* de las grafías perceptualmente y articulatoriamente confundibles como (b-p, b-d, m-n, j-g...). Se llega a establecer que en los casos de alumnos con dislalia, se establezca una coordinación entre tutor y logopeda, para personalizar al máximo la labor de intervención psicopedagógica, cuando las sustituciones de letras y fonemas son causadas por alteraciones articulatorias.

➤ La correcta *expresión verbal* de los fonemas de una palabra hará que el alumno pueda escuchar e identificar el fonema adecuadamente, para luego producirlo él (fonética). A su

vez, debe simularlo con la escritura, realizando los grafemas que contenga. Después se podrán idear y escribir frases para consolidar el automatismo.

- La *formación de palabras* a partir de sílabas, la segmentación lingüística en sí, es necesaria para lograr una correcta conciencia fonológica.
- La *ruta fonológica*, se basa en analizar los componente grafémicos de una palabra para ver de qué familia procede (palabras derivadas).

Para evitar las omisiones se tendrán en cuenta:

- Las *palabras incompletas*: el alumno deberá completar una palabra con letras como n, m, r, l, s (pues son las más olvidadas al estar antes de otra consonante).
- Se debe *enfaticar la pronunciación de consonantes* ausentes por parte del niño, para una mejor comprensión y adquisición.
- La acción de completar palabras y frases deben asociarse con la *lectura* de las mismas.
- La *comparación de frases* muy similares para reforzar las habilidades atencionales del niño y evitar así las omisiones.
- La aplicación del *procedimiento “cloze”* (textos incompletos) como ejercicio de la comprensión lectora.
- La *identificación de errores* mediante palabras y frases en las que se ha omitido un grafema consonántico (cuando el niño haya adquirido cierta habilidad decodificadora).
- La *lectura simultánea* (profesor- alumno).
- La función *autoevaluatora*, la cual consiste en comprobar cómo ha aprendido correctamente el niño a diferenciar los fonemas y grafemas, mediante unas ilustraciones y listado de palabras ya trabajadas.

#### ➤ **Programa de entrenamiento multisensorial de las RCGF (1992) de Maldonado.**

El programa se puede emplear como un complemento más al realizar una de las pruebas anteriores, como con el método MIL, pues está orientado también hacia la mejora de la conciencia fonética- fonológica. Las actividades de este programa se ven influidas por tres estímulos: lo visual, lo táctil y lo auditivo, y a través de ellos se pueden trabajar múltiples asociaciones, como:

- *auditivo- auditivo*: sonido- nombre de la letra
- *visual- auditivo*: sonido- grafía
- *auditivo- cinestésico*: sonido- patrón motor de una letra
- *visual-cinestésico*: grafía- patrón motor de una letra

- *visual- auditivo- cinestésico*: grafía- sonido- patrón motor de una letra.

Con estos planteamientos de ejercicios se trabajaría tanto el principio alfabético como la conciencia fonológica. Es más, este instrumento sirve como ayuda en la preparación de la lectoescritura, ya que se trabaja la fonología (conducta verbal) con la correspondencia grafema-fonema y la escritura (conducta no verbal) con el uso de la motricidad fina. Teniendo en cuenta los errores que comete el sujeto, diseñamos una programación personalizada del método para aplicarlo en la organización siguiente:

<b>Programa de entrenamiento multisensorial de las RCGF</b>		
<i>Orden</i>	<i>Grafía y fonemas a trabajar</i>	<i>Duración</i>
1º	s f m	5-10 minutos
2º	b p j	
3º	c r rr	
4º	t z l	
5º	g d n	

### **-Agentes que intervendrán**

Durante la puesta en práctica del diseño de intervención, se exigirá la colaboración de un/os profesional/os con experiencia en el ámbito del lenguaje, por lo que se requerirá de la formación y aplicación por parte tanto de tutores docentes como de orientadores escolares, así como de la especialidad y conocimiento del logopeda.

### **10. Recursos materiales y financieros**

Para los recursos materiales que se han empleado o que se han propuesto que se apliquen, no se precisa que se requiera de ningún recurso financiero, ya que todos estos materiales se pueden encontrar en bibliotecas públicas, pero si el Centro quisiese adquirirlos, serían los siguientes:

<b>Cantidad</b>	<b>Material</b>	<b>Coste económico</b>
1	<i>Registro Fonológico Inducido</i> de Marc Monfort y Adoración Juárez Sánchez (1994)	25.65 € ( Amazon)
1	<i>Prueba de Segmentación Lingüística (PSL)</i> Juan E. Jiménez González y María del Rosario Ortiz González (1995).	16.63 € ( casadellibro.com)

1	Subtest de lectura de letras del <i>Test de análisis de la lectoescritura</i> (TALE) Josep Toro y Montserrat Cervera (2002)	12 € (popularlibros.com)
1	<i>Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R)</i> , F. Cuetos, B. Rodríguez, E. Ruano y D. Arribas (2012)	109,47€ ( teaediciones.com)
1	<i>Programa para la mejora de la lectura y escritura (PROMELEC)</i> de Antonio Vallés Arándiga (1998).	11,98€ ( iberLibro.com)

## 11. Recursos didácticos/educativos

Los recursos necesarios empleados en este proyecto son: los instrumentos aplicados para la evaluación de los prerrequisitos del lenguaje escrito y los programas descritos anteriormente como propuesta de intervención, en los cuales se hará uso tanto materiales tecnológicos como manipulativos. De modo que, a nivel TIC, se necesitarán proyectores, portátiles o pizarras táctiles, para poder hacer uso del CD-ROM de la prueba determinada Método Informatizado de Lectura (MIL), el cual se encuentra en el programa PROLEC-R. El resto de programas suelen ser de conducta verbal y/o manipulativa, de modo que no se precisará la utilización de otros materiales, más que lápices y gomas.

## 12. Temporalización

La realización de este proyecto se empezó a llevar a cabo a finales del mes de febrero de 2017, sin contar con la elaboración ni la redacción del mismo. Durante el mes de marzo nos centramos en escoger el tema para el proyecto y me dispuse a observar la diversidad escolar del distinto alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil, en el centro educativo donde estaba realizando el Practicum II. En la misma aula donde estaba interviniendo se encontraba el sujeto de este caso, del cual pude percibir una notable dificultad articulatoria, la cual influye en su comunicación y aprendizaje del lenguaje escrito. En el mes de marzo y abril, comencé a indagar y recaudar información sobre el tema que orienta este proyecto, “los prerrequisitos del lenguaje escrito”. Y en la primera semana de mayo, fecha próxima al fin del Practicum II, aplique al sujeto las distintas pruebas para obtener información sobre los prerrequisitos que debería tener adquiridos. Al final, el proyecto se ha comprendido hasta finales de Junio, por la búsqueda de programas y la redacción de cada apartado.

En cuanto a la temporalización de la propuesta de intervención, sería recomendable que se realizaran dos sesiones por semana, con una duración aproximada de 20 minutos cada una, y a ser posible, a primera hora de la mañana. La organización de las sesiones podría ser la siguiente:

<b>TEMPORALIZACIÓN</b>				
<b>Programa a Realizar</b>	<b>Actividades o conceptos</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Unidades fonológicas a trabajar</b>	<b>Duración por cada sesión</b>
<b>Método MIL</b>	(1) Opción Inicio	Primera	Primera toma de contacto con el método. Trabajar tanto con vocales como consonantes.	15 minutos
	(2) Opción Abecedario	Segunda	Plantear como repaso de lo dado anteriormente. Practicar con los fonemas que más dificultades posee el sujeto (ver tabla 5)	
<b>Programa de entrenamiento en conciencia fonológica (PECONF)</b>	(1) Segmentación léxica	Tercera	Detectar número de palabras en una oración (Lámina 1 del programa).	20-30 minutos
	(2) Síntesis silábica (3) Aislar sílabas	Cuarta	Recomponer e identificar sílabas para formar una palabra. Y aislar sílabas según su posición (Lámina 2 del programa).	
	(4) Comparación de sílabas en palabras	Quinta	Reconocer si ciertas sílabas coinciden con la de otras palabras (Lámina 3 del programa)	20 minutos
	(5) Omisión de sílabas en palabras	Sexta	Omitir sílabas según la posición y pautas dadas (Lámina 4 del programa)	
	(6) Aislar fonemas	Séptima	Aislar sonidos vocálicos y consonánticos según su posición (Lámina 5 y 6 del programa)	20-30 minutos
	(7) Síntesis fonémica (8) Omisión de formas	Octava	Recomponer palabras monosilábicas con diferente estructura (CVC, CVVC, CCVC). Y omitir sonidos vocálicos y consonánticos al final de las palabras (Lámina 7 del programa)	
<b>Programa para la mejora de la lectura y la Escritura (PROMELEC)</b>	(1) Discriminación visual (2) Expresión verbal	Novena	Grafía de letras perceptualmente y articulatoriamente confundibles. Trabajar con los fonemas de palabras.	20 minutos
	(3) Formación de palabras (4) Palabras incompletas	Décima	Segmentación de sílabas y palabras.	
	(5) Enfatizar la pronunciación de consonantes	Décimo primera	Se trataría de un repaso o refuerzo de las consonantes en las que falla el niño.	

### 13. Seguimiento de las actuaciones

Para tener una constancia de los procesos adquiridos en la niña, sería recomendable que la tutora o la logopeda, vayan tomando nota sobre la evolución del lenguaje, teniendo en cuenta tanto las mejorías como las dificultades que persistan. Las necesidades educativas que encontramos en las aulas son tan heterogéneas que se cree adecuada la recogida de

información de distintos profesionales, para disponer de varias opiniones y conocimientos sobre el alumno. Es más, los planteamientos inclusivos obligan a pensar en actuaciones de apoyo coordinadas entre los distintos profesionales, de manera que se trabajará con el alumnado en el aula y se aprenderá a colaborar con el resto del profesorado.

Además, como en este caso la niña se encuentra en el segundo ciclo de Educación Infantil y para el próximo curso académico 2017-2018 se encontraría en Educación Primaria, sería propio que la logopeda o cualquier otro profesional, volviese a evaluar al sujeto mediante las mismas pruebas estandarizadas empleadas. Aunque, las actividades y los programas didácticos que aparecen en la propuesta del diseño de intervención, poseen también unos correspondientes y determinados instrumentos de evaluación. Lo importante es saber, desde principios de curso, en qué punto se encuentra la niña para el nivel educativo donde está, y determinar así, un límite de exigencia educativa para ella.

#### **14. Reflexión sobre el desarrollo de competencias adquiridas**

Cuando me propuse llevar a cabo un proyecto de diagnóstico e intervención, no imaginaba que iba a decantarme por un caso con problemas de carácter lingüístico. Al comienzo de este proyecto tuve dificultades con el tema, puesto que durante el Grado de Maestro en Educación Infantil, no habíamos llegado a indagar tanto sobre determinados conceptos del lenguaje. Por lo que, este tema me ha servido para aclarar muchos conceptos, y al mismo tiempo, he podido entender qué factores lingüísticos influyen sobre la adquisición de la lectoescritura y qué dificultades del lenguaje pueden surgir si se encuentra el componente fonológico afectado. Además, he podido investigar y aplicar unas pruebas estandarizadas, con las que he podido evaluar tanto la conciencia fonológica como la conciencia léxica; el principio alfabético y el desarrollo fonológico. En cuanto a los resultados de estas, he detectado complicaciones lingüísticas concretas y he aprendido a realizar diversas conclusiones partiendo de ellas. Así como, a la hora de buscar programas para el diseño de intervención, pues en cada uno se puede trabajar distintos contenidos y de diversas maneras, pero siempre se tiene en cuenta el mismo objetivo, la mejora del componente fonológico para la posible adquisición del lenguaje escrito. Por otro lado, he de comentar que me hubiese apetecido haber disfrutado de la aplicación de la propuesta de intervención con el sujeto, para observar los avances y corroborar el funcionamiento de dichos programas.

En conclusión, opino que la elaboración de este proyecto me ha beneficiado tanto en lo cognitivo como en la formación profesional. Puesto que, el desarrollo del lenguaje es uno de los objetivos principales en la Educación Infantil, y la habilidad fundamental en el ciclo de vida de todo individuo. De manera que, toda la información recogida y hallada en este documento me ha servido para cumplimentar mis competencias, e incluso, considero que podrían valerme para un futuro profesional.

### **15. Limitaciones y propuestas de mejora.**

Respecto a las limitaciones que nos han surgido durante el planteamiento de este proyecto, podríamos destacar especialmente la temporalización, pues se ha llevado a cabo en el último trimestre escolar, de segundo ciclo de Educación Infantil, del sujeto con el que hemos querido intervenir. Lo cual ha llegado a influir sobre la cronología de la programación del proyecto, así como, en la idea de aplicar la intervención diseñada con el sujeto. De modo que, simplemente se ha podido plantear un diagnóstico y un diseño de intervención para el caso determinado. Es más, al no haberse podido poner en práctica la intervención con el sujeto, no se ha podido realizar una segunda evaluación, en la cual se puedan observar los progresos adquiridos por el sujeto. Aunque, he de destacar que el diseño que pretendíamos realizar en desde un principio, en este proyecto, es el de pretest- entrenamiento- posttest. Dicho modelo consiste en volver a evaluar al sujeto con las mismas pruebas realizadas inicialmente (Registro Fonológico Inducido; Prueba de Segmentación Lingüística y Test de Análisis de la Lectoescritura) para así, percibir en qué aspectos ha mejorado y cuáles les queda por adquirir. Después de una intervención diseñada ad hoc.

En cuanto a las propuestas de mejora, he de plantear que este proyecto debía haberse llevado a cabo a principios o mediados de curso (en el primer o segundo trimestre) para tomar constancia desde un principio de las deficiencias concretas de la niña, a pesar de que ya estuviese asistiendo al logopeda del centro. De este modo se hubiese tenido más tiempo para aplicar las pruebas e intervenir con los programas, y además, se podía haber realizado un seguimiento continuado, en el cual se reflejase las necesidades iniciales en el lenguaje escrito y los avances obtenidos (volviendo a evaluar al sujeto a final de curso).

Por otro lado, creemos que también hubiese sido adecuado aplicar dicho diagnóstico e intervención con otros sujetos, aunque no se encontrasen en el mismo caso que Lucía.

## 16. Bibliografía

Acosta, V. M. y Moreno, A. M<sup>a</sup>. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona, España: Masson, S. A.

Acosta, V. ; Moreno, A. ; Axpe, A. y Lorenzo, M. (2010). Apoyo al desarrollo de habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje dentro de contextos inclusivos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, volumen 4, n° 30, pp. 196-205. Recuperado de:

[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/X0214460310914066\\_S300\\_es%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/X0214460310914066_S300_es%20(2).pdf).

Acosta, V. y Moreno, A. M<sup>a</sup>. (2013). Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje. Recuperado de:

[http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/WebCEP/docsUp/35707201/Docs/Atenci%F3n%20a%20la%20Diversidad/AudicionyLenguaje/guia\\_de\\_actuaciones\\_en\\_audicion\\_y\\_lenguaje.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/WebCEP/docsUp/35707201/Docs/Atenci%F3n%20a%20la%20Diversidad/AudicionyLenguaje/guia_de_actuaciones_en_audicion_y_lenguaje.pdf)

Acosta, V. (2014). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Investigación en Educación*, volumen 1, n° 12, pp. 92-103. Recuperado de:

<http://webs.uvigo.es/reined>.

Cuetos, F; Rodríguez, B.; Ruano, E. y Arribas, D. (2012). Metodo Informatizado de Lectura en *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R)*. Madrid, España: TEA ediciones, S.A.

Garayzábal, E. (2006). Adquisición del lenguaje y pruebas de evaluación fonológica: una revisión desde la Lingüística. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Volumen 4, n. 7. Recuperado de:

[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br) .

González, I.; Santos, M<sup>a</sup>. S. y Soler, M<sup>a</sup>. P. (2004). *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.

Jiménez, J. E y Ortiz, M<sup>a</sup>.R (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura (teoría, evaluación e intervención)*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S.A.

Jiménez, J. E y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, volumen 5, nº 45.  
Recuperado de:

[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2362JimenezV2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2362JimenezV2%20(1).pdf)

Jiménez, J. E (2012). *Dislexia en español*. Madrid, España: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A).

Monfort, M. y Juárez, A. (1988). Registro Fonológico Inducido. *Revista de Logopedia (Fonología)*, volumen 8, n.º 2, pp. 88-96. Recuperado de:

[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/13152761\\_S300\\_es%20\(1\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/13152761_S300_es%20(1)%20(2).pdf)

Monfort, M. y Juárez, A (1994). *Registro Fonológico Inducido*. Madrid, España: CEPE, S.L.

Toro, J. y Cervera, M. (2002). *Test de Análisis de lectoescritura*. Madrid, España: A. Machado libros, S.A.

Vallés, A. (1998). *Programa para la mejora de la lectura y escritura (PROMELEC), Sustituciones y Omisiones (letras, sílabas y palabras)*. Valencia, España: Promolibro.

17. Anexos

Anexo 1: (Hoja de Registro de la Prueba de "Registro Fonológico Inducido")

66 0065-2132

372.46  
MON

CIENCIAS DE LA EDUCACION  
PREESCOLAR Y ESPECIAL

General Pardiñas, 91  
28006 MADRID

**REGISTRO FONOLÓGICO INDUCIDO**  
**HOJA DE REGISTRO**

M. Monfort - A. Juárez

---

Nombre y apellidos: Lucía D.

Fecha: Martes 2 de Mayo 2017 Edad: 5 años y medio

Presencia de alteraciones básicas (malformaciones, deficiencia auditiva, deficiencia neuro-motriz...)

ITEMS	CF	EXPRESION ESPONTANEA	REPETICION
1. moto [móto]	0,7		
2. boca [bóka]	0,7		
3. piña [píra]	0,7		
4. piano [pjáno]	0,7		
5. pala [pála]	1,3		
6. pie [pjé]	1,5		
7. niño [nirio]	1,5		
8. pan [pán]	1,7		
9. ojo [óxo]	1,9		
10. llave [lábe]	1,9		
11. luna [lúna]	2,9	nuna	nuna
12. campana [kampána]	3,8	kapana	kapana
13. indio [indjo]	4,0		
14. toalla [toá/a]	4,6		
15. fuma [fúma]	4,6		
16. dedo [dédo]	4,8	de do (?)	edo
17. peine [peine]	5,8		
18. ducha [duca]	6,4		
19. gafas [gáfas]	7,5		
20. toro [tóro]	8,3	tólo	tono
21. silla [sí/a]	8,5		
22. taza [táea]	8,7	taza (?)	tasa
23. cuchara [kúcara]	9,3		
24. teléfono [teléfono]	9,6		
25. sol [só]	10,6		
26. casa [kása]	11,2		
27. pez [pé]	11,4		
28. jaula [xáula]	11,4		
29. zapato [eapáto]	11,6	sapato	sapato
30. flan [flán]	12,2	flan	flan
31. lápiz [lápie]	12,8	lapi	
32. pistola [pistóla]	13,0	pítola	pítola
33. mar [már]	13,2	ma con olas	ma
34. caramelo [karamélo]	13,9	karamelo	kalamelo
35. plátano [plátano]	14,3	tatano	tatano
36. globo [glóbo]	15,1	o bo	lo bo
37. palmera [palméra]	15,5	palmera	palmera
38. clavo [klábo]	15,7	tenido	kalbo
39. tortuga [tortúga]	15,9	totuga	totuga
40. pueblo [pwéblo]	16,3	puebo	puebo
41. tambor [tambór]	16,3		
42. escoba [eskóba]	16,6	algo pa baler	esoba
43. mariposa [maripósa]	17,0	ma di posa	magi pos
44. puerta [pwérta]	18,8	pueta	pueta
45. bruja [brúxa]	19,7	duja	duja
46. grifo [grífo]	20,0		
47. jarra [xaía]	20,1	jalon	jala
48. tren [trén]	20,3	ten	ten
49. gorro [góro]	20,3	grob	plgo
50. rata [ráta]	20,5	lartona	larta
51. cabra [kábra]	21,1	ka ba	ka ba
52. lavadora [labadora]	23,6	lavalora	labatora
53. preso [préso]	23,6	de so	de so
54. semáforo [semáforo]	24,0	femáforo	femáforo
55. fresa [frésa]	24,2	de sa	de sa
56. árbol [árbol]	24,8	aboa	adbo
57. periódico [perjódiko]	51,9	peyodico	peyodico

TOTAL DE PALABRAS ERRONEAS: /57      TOTAL DE FONEMAS ERRONEOS: /240

REPETICION AISLADA DE FONEMAS O SILABAS: /r/, /s/, /d/, /l/, /z/, /pl/, /fr/, etc...

EXPLORACION DE LAS PRAXIAS BUCO-FACIALES:

OBSERVACIONES SOBRE LA VOZ, RITMO, etc.: ..Entonacion baja.....

OBSERVACIONES SOBRE EL COMPORTAMIENTO: ..Entusiastada y colaborativa.....

**Anexo 2:** (Hojas de Registro de las Pruebas de Segmentación Lingüística; Conciencia Intrasilábica; Análisis Fonémico y Conciencia Fonémica).

**ANEXO B**

**Hoja de registro individual de la prueba PSL (Forma A)**

Prueba de Segmentación Lingüística (PSL, Forma A)  
(Hoja de registro individual)

Nombre del alumno Lucía D.  
 Colegio CEIP LAS MERCEDES  
 N° Identificación..... Curso 2.º Infantil Sexo F  
 Edad: 5 años 6 meses. Fecha de aplicación 4 Mayo 2017  
 Nombre del examinador Anana

I. SEGMENTACIÓN LÉXICA

A) Ítems:

	A	E		A	E
1) .....	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6) .....	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2) .....	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7) .....	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3) .....	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8) .....	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4) .....	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			
5) .....	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			

\* En las oraciones el sujeto no diferencia los artículos de la palabra que le prosigue.

II. AISLAR SÍLABAS Y FONEMAS EN LAS PALABRAS

A) Ítems:

9) /a/	sol()	araña()	loro()	martillo <input checked="" type="checkbox"/>
10) /y/	oso()	lluvia()	campana()	candado()
11) /d/	ancla()	maleta()	dedo <input checked="" type="checkbox"/>	bombilla()

→ No proporcionó una respuesta.

B) Ítems:

12) /e/	pala()	tortuga()	llave <input checked="" type="checkbox"/>	pato()
13) /lo/	león()	polo()	barco <input checked="" type="checkbox"/>	mariposa()
14) /s/	bota()	pies <input checked="" type="checkbox"/>	patín()	árbol()

III. OMISIÓN DE SÍLABAS Y FONEMAS EN LAS PALABRAS

A) Ítems:

15	16	17	18	19
rana	perro	caña	gallina	bombilla
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B) Ítems:

- |          |     |     |         |       |
|----------|-----|-----|---------|-------|
| 20       | 21  | 22  | 23      | 24    |
| elefante | ojo | ala | iglesia | oreja |
| ( )      | ( ) | ( ) | ( )     | ( )   |

No sepa dar una respuesta.

C) Ítems:

- |       |       |       |        |
|-------|-------|-------|--------|
| 25    | 26    | 27    | 28     |
| ratón | silla | coche | paloma |
| ( )   | ( )   | ( )   | ( )    |

IV. RECONOCER SI LA SÍLABA INICIAL y/o FINAL COINCIDE CON LA DE OTRA PALABRA

A) Ítems:

- |           |                                     |                                       |           |                                     |                                       |
|-----------|-------------------------------------|---------------------------------------|-----------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| 29) ..... | A                                   | E                                     | 32) ..... | A                                   | E                                     |
| 30) ..... | ( )                                 | <input checked="" type="checkbox"/> * | 33) ..... | ( )                                 | <input checked="" type="checkbox"/> * |
| 31) ..... | <input checked="" type="checkbox"/> | ( )                                   | 34) ..... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/>   |
- No reconoce la sílaba.

B) Ítems:

- |           |                                     |      |           |                                     |                                     |
|-----------|-------------------------------------|------|-----------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 35) ..... | A                                   | E    | 38) ..... | A                                   | E                                   |
| 36) ..... | <input checked="" type="checkbox"/> | ( )  | 39) ..... | ( )                                 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 37) ..... | <input checked="" type="checkbox"/> | ( )* |           | <input checked="" type="checkbox"/> | ( )*                                |

C) Ítems:

- |           |                                     |                                       |           |                                     |                                     |
|-----------|-------------------------------------|---------------------------------------|-----------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 40) ..... | A                                   | E                                     | 45) ..... | A                                   | E                                   |
| 41) ..... | <input checked="" type="checkbox"/> | ( )*                                  | 46) ..... | ( )                                 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 42) ..... | ( )                                 | <input checked="" type="checkbox"/>   | 47) ..... | ( )                                 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 43) ..... | ( )                                 | <input checked="" type="checkbox"/> * | 48) ..... | <input checked="" type="checkbox"/> | ( )*                                |
| 44) ..... | <input checked="" type="checkbox"/> | ( )                                   |           | <input checked="" type="checkbox"/> | ( )                                 |

V. CONTAR LAS SÍLABAS EN UNA PALABRA

A) Ítems:

- |           |                                     |                                     |           |                                     |                                     |
|-----------|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 49) ..... | A                                   | E                                   | 54) ..... | A                                   | E                                   |
| 50) ..... | <input checked="" type="checkbox"/> | ( )                                 | 55) ..... | <input checked="" type="checkbox"/> | ( )                                 |
| 51) ..... | ( )                                 | <input checked="" type="checkbox"/> | 56) ..... | <input checked="" type="checkbox"/> | ( )                                 |
| 52) ..... | <input checked="" type="checkbox"/> | ( )                                 | 57) ..... | <input checked="" type="checkbox"/> | ( )                                 |
| 53) ..... | <input checked="" type="checkbox"/> | ( )                                 | 58) ..... | ( )                                 | <input checked="" type="checkbox"/> |

VI. RECONOCER Y PRONUNCIAR LA PALABRA DESCOMPUESTA EN UNA SECUENCIA DE SÍLABAS

A) Ítems:

- |           |                                     |                                     |
|-----------|-------------------------------------|-------------------------------------|
|           | A                                   | E                                   |
| 59) ..... | <input checked="" type="checkbox"/> | ( )                                 |
| 60) ..... | ( )                                 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 61) ..... | <input checked="" type="checkbox"/> | ( )                                 |
| 62) ..... | <input checked="" type="checkbox"/> | ( )                                 |
| 63) ..... | <input checked="" type="checkbox"/> | ( )                                 |

VII. OMISIÓN DE SILABAS EN LAS PALABRAS

A) Ítems:

- |    |           |   |  |           |             |
|----|-----------|---|--|-----------|-------------|
| ma | 64        | 65  | 66   | 67        | 68          |
|    | goma( ) - | camá <input checked="" type="checkbox"/>  | maceta <input checked="" type="checkbox"/> | mano( ) - | maleta( ) - |
| bo | 69        | 70  | 71   | 72        | 73          |
|    | rabó( )   | globo <input checked="" type="checkbox"/> | botón( )                                   | bota( )   | botella( )  |

ANEXO C

Hoja de corrección y puntuación de la prueba PSL (Forma A)

Prueba de Segmentación Lingüística (PSL)  
(Hoja de corrección y puntuación, Forma A)

Nombre y Apellidos	Lucía D.	Sexo	F	P.C. Total	Baja
Colegio	CEIP LAS MERCEDES				
P.C.F1	C.B.	P.C.F2	M.B.	P.C.F3	C.B.
P.C.F4	M.B.	P.C.F5	M	P.C.F6	B
P.C.F7	C.B.	P.C.F8	C.B.	P.C.F9	M.B.
P.C.F10	M.B.	P.C.F11	M.B.	P.C.F12	B
P.C.F13	M.B.	P.C.F14	M	P.C.F15	M
P.C.F16	M				

PUNTUACIONES FACTORIALES DIRECTAS			
	ÍTEMES	PUNTUACIONES DE LOS ÍTEMES	P. F.
F1	31, 33, 34, 35, 37, 38, 41, 43, 44, 45, 46, 48	1+1+0+1+1+0+0+0 +1+0+0+1=	6 = F1 C.B.
F2	21, 25, 26, 27, 67, 68, 71, 72, 73	0+0+0+0+0+0+0 +0+0=	0 = F2 M.B.
F3	54, 55, 56, 57, 58	1+1+1+1+0=	4 = F3 C.B.
F4	20, 22, 23, 24, 28	0+0+0+0+0=	0 = F4 M.B.
F5	36, 39, 40, 42, 47	1+1+1+0+1=	4 = F5 M.
F6	64, 65, 69, 70	0+1+0+1=	2 = F6 B.
F7	59, 60, 61, 62, 63	1+0+1+1+1=	4 = F7 C.B.
F8	49, 50, 51, 52, 53	1+0+1+1+1=	4 = F8 C.B.
F9	15, 16, 17	0+1+0=	1 = F9 M.B.
F10	5, 6, 7, 8	0+0+0+0=	0 = F10 M.B.-C.F.
F11	18, 19	0+0=	0 = F11 M.B.-C.F.
F12	9, 12, 13	0+1+0=	1 = F12 B.
F13	29, 30, 32	0+0+0=	0 = F13 M.B.
F14	1, 2, 3, 4	1+1+1+0=	3 = F14 M
F15	10, 11, 14	0+1+1=	2 = F15 M.
F16	66, 68, 73	1+0+0=	1 = F16 M. o C.A.

P.D. TOTAL	F1+F2+F3+F4+F5+F6+F7+F8+F9+F10+F11+F12+F13+F14+F15+F16	6+0+4+0+4+2+4+4+1 +0+0+1+0+2+2+1=	32
------------	--	--------------------------------------	----

CATEGORÍA: Baja

## ANEXO G

### Hoja de registro individual y de corrección y puntuación de la prueba de Conciencia Intrasilábica

#### PRUEBA DE CONCIENCIA INTRASILÁBICA (Hoja de registro individual y de corrección y puntuación)

Nombre del alumno... Lucía D.  
Colegio... CEIP LAS MERCEDES  
Nº Identificación... ..... Curso... 2º Infantil Sexo... F  
Edad: 5 años 6 meses. Fecha de aplicación... 4 Mayo 2017  
Nombre del examinador... Ana

TACHAR CON UNA CRUZ LA SÍLABA ELEGIDA POR EL NIÑO/A:

- |                    |                   |
|--------------------|-------------------|
| A) 1. nal-gal-chon | B) 1. flo-fle-dri |
| 2. van-les-fan     | 2. bra-fle-bri    |
| 3. gal-don-ton     | 3. bre-cla-clo    |
| 4. cal-ral-jez     | 4. cra-cre-flu    |
| 5. dez-tin-fin     | 5. bro-plu-bra    |
| 6. tal-min-dal     | 6. fro-bla-bli    |
| 7. til-rril-vaz    | 7. pre-glo-pri    |
| 8. mar-cion-llar   | 8. cla-pro-pre    |

\* El sujeto no supo responder.

Puntuación total:	Nº Aciertos	%
A) Identificar rima	.....	.....
B) Identificar onset	.....	.....

## ANEXO H

### Hoja de registro individual y de corrección y puntuación de la prueba de Análisis Fonémico

#### PRUEBA DE ANÁLISIS FONÉMICO (Hoja de registro individual y de corrección y puntuación)

Nombre del alumno..... Lucía D.  
Colegio..... C.E.P. LAS MERCEDES  
N° Identificación..... ..... Curso..... 2º Infantil Sexo..... F  
Edad: ..... 5 años ..... 6 meses. Fecha de aplicación..... 4 Mayo 2017  
Nombre del examinador..... Ariana

TACHAR CON UNA CRUZ LA SÍLABA ELEGIDA POR EL NIÑO/A:

- A) 1. bak-jak-nik /r/   
2. fin-can-lan /a/   
3. ~~da-lax-si~~ /r/ e /i/   
4. raz-daz-tiz   
5. bak-sik-nik /l/   
6. paz-roz-naz   
7. dex-ter-chik /n/   
8. sel-ni-ri /i/

- B) 1. con-car-cal   
2. tin-ti-tor /i/   
3. gaz-gun-gar   
4. dar-den-dez   
5. ni-l-niz-nir /a/   
6. bal-ban-bar /o/   
7. sal-sar-son   
8. bad-bin-bar /a/

- C) 1. gru-fra-gre   
2. cli-cle-pla   
3. pli-gle-glo   
4. ble-gla-blo   
5. tro-tru-fre   
6. cre-pro-cri   
7. bri-bra-tru   
8. ple-gla-glo

\* El sujeto no supo responder

- D) 1. pla-pri-ple   
2. cla-cre-cro   
3. bre-bro-bla   
4. glo-gra-gre   
5. blo-bri-bra   
6. cre-clu-cri   
7. fra-flo-fri   
8. pre-pri-plu

139

**ANEXO I**

**Hoja de registro individual (análisis cuantitativo)  
de la prueba de Conciencia Fonémica**

**PRUEBA DE CONCIENCIA FONÉMICA**  
Hoja de registro individual  
(Análisis cuantitativo)

Nombre y Apellidos... Lucía D  
Curso... 2º Inf Colegio... CEIP LAS MERCEDES

Rodear con un círculo solamente si el niño acierta la palabra.

*I. Síntesis*

1) Vocal-coda	①	2	③	④	5
2) Onset-rima	①	②	3	④	5
3) Onset mixto	1	2	3	4	5

*II. Aislar*

1) Onset-rima	①	2	③	4	5
2) Onset mixto	1	②	3	④	5
3) Vocal-coda	①	2	③	4	⑤

*III. Segmentación*

1) Onset-rima	①	2	③	④	5
2) Onset mixto	1	2	3	4	5
3) Vocal-coda	1	2	3	4	5

*IV. Omisión*

1) Onset-rima	1	2	3	4	5
2) Onset mixto	1	2	3	4	5
3) Vocal-coda	①	2	3	4	5

<i>Puntuación total:</i>	<i>PD</i>	<i>%</i>	<i>Puntuación total:</i>	<i>PD</i>	<i>%</i>
Síntesis	6	.....	Vocal-coda	7	.....
Aislar	7	.....	Onset-rima	8	.....
Segmentación	3	.....	Onset mixto	2	.....
Omisión	1	.....			

## ANEXO J

### Hoja de registro individual (análisis cualitativo) de la prueba de Conciencia Fonémica

#### PRUEBA DE CONCIENCIA FONÉMICA Hoja de registro individual (Análisis cualitativo)

Nombre y Apellidos Lucía D.  
Curso 2º Infantil Colegio CEIP LAS MERCEDES

Anotar solamente la respuesta errónea

#### I. Síntesis

- 1) Vocal-coda 1 ..... 2 ma' 3 ..... 4 ..... 5 .....
- 2) Onset-rima 1 ..... 2 ..... 3 ta 4 ..... 5 no
- 3) Onset mixto 1 pa 2 di 3 ja 4 pa 5 sa

#### II. Aislar

- 1) Onset-rima 1 ..... 2 - 3 ..... 4 /n/ 5 -
- 2) Onset mixto 1 /n/ 2 ..... 3 - 4 ..... 5 /l/
- 3) Vocal-coda 1 ..... 2 - 3 ..... 4 - 5 .....

#### III. Segmentación

- 1) Onset-rima 1 ..... 2 iza 3 ..... 4 ..... 5 do
- 2) Onset mixto 1 tes 2 sesa 3 como 4 fi 5 -
- 3) Vocal-coda 1 ..... 2 ba 3 fi 4 de 5 ma'

#### IV. Omisión → El sujeto no sabe responder

- 1) Onset-rima 1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5 .....
- 2) Onset mixto 1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5 .....
- 3) Vocal-coda 1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5 .....

**ANEXO K**

**Hoja de registro individual (análisis de articulación)  
de la prueba de Conciencia Fonémica**

**PRUEBA DE CONCIENCIA FONÉMICA**

Hoja de registro individual  
(Análisis de articulación)

Nombre y Apellidos Lucía D.  
Curso 2º Infant. Colegio C.E.P. LAS MERCEDES

Rodear con un círculo solamente si el niño acierta la palabra.

*I. Síntesis*

1) Vocal-coda	<input checked="" type="checkbox"/> 1	2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	5
2) Onset-rima	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	5
3) Onset mixto	1	2	3	4	5

*II. Aislar*

1) Onset-rima	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	<input checked="" type="checkbox"/> 5
2) Onset mixto	1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	5
3) Vocal-coda	<input checked="" type="checkbox"/> 1	2	3	4	<input checked="" type="checkbox"/> 5

*III. Segmentación*

1) Onset-rima	<input checked="" type="checkbox"/> 1	2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	5
2) Onset mixto	1	2	3	4	5
3) Vocal-coda	<input checked="" type="checkbox"/> 1	2	3	4	5

*IV. Omisión*

1) Onset-rima	<input checked="" type="checkbox"/> 1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	<input checked="" type="checkbox"/> 5
2) Onset mixto	1	2	3	4	5
3) Vocal-coda	1	2	3	4	5

<i>Puntuación total:</i>	<i>PD</i>	<i>%</i>	<i>Puntuación total:</i>	<i>PD</i>	<i>%</i>
Síntesis	<u>6</u>	.....	Vocal-coda	<u>6</u>	.....
Aislar	<u>9</u>	.....	Onset-rima	<u>14</u>	.....
Segmentación	<u>4</u>	.....	Onset mixto	<u>2</u>	.....
Omisión	<u>3</u>	.....			

145

**Anexo 3:** (Las categorías con las que se ha evaluado la Prueba de Segmentación Lingüística)

<b>Categorías</b>	<b>Centiles de los resultados</b>
Muy bajo	1-5
Bajo	6-20
Casi Bajo	21-40
Medio	41-60
Casi Alto	61-80
Alto	81-95
Muy Alto	96-99