

UNIVERSIDAD MAYOR
FACULTAD DE HUMANIDADES
POSTGRADOS EDUCACIÓN

Diseño y aplicación de un plan de estimulación fonológica para incrementar las habilidades metalingüísticas de tipo fonológico en niños de NTII del Colegio Mayor de Peñalolén

TESIS PARA OPTAR AL GRADO
ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
NEUROCIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Alumnas:

Gutiérrez Álvarez María Pilar

Molina Riquelme Thabata Dominique

Profesor Guía

Mg. Pedro Moraga Labbé

AÑO 2018

Agradecimientos

Primeramente, nos agradecemos mutuamente como compañeras, por habernos conocido, haber formado lazos, y llegado a ser grandes amigas. Por haber compartido y habernos acompañado en este proceso, que ha sido un gran desafío del cual nos sentimos ya orgullosas.

Segundo, agradecemos a nuestras familias, por el apoyo brindado, la preocupación y paciencia, incluso en los momentos en que queríamos desistir.

Tercero, agradecemos a todos los profesores que nos formaron durante los dos años, quienes tomaron el desafío de acercarnos un poco más a la Neurociencia, y por compartir el conocimiento que pensamos que sólo podría quedar en un laboratorio.

Cuarto, agradecemos a la institución que nos dio la posibilidad de llevar a cabo nuestra investigación, así como a los educadores que participaron con apertura y dedicación.

Finalmente te agradecemos a ti, lector, porque sin ti, esta investigación no tendría vida.

Índice

Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	v
Abstract.....	vi
Introducción.....	vii
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.1. Antecedentes.....	1
1.2. Formulación del problema.....	3
1.3. Justificación e importancia de la investigación.....	4
1.4. Preguntas de investigación.....	5
1.5. Hipótesis de Investigación.....	5
1.6. Objetivo general.....	5
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. ¿Qué es el aprendizaje?.....	7
2.1.1. Aprendizaje de la lectura.....	10
2.1.1. Método alfabético.....	10
2.1.2. Método fonético.....	11
2.1.3. Método silábico.....	11
2.1.4. Método global.....	12
2.2. Habilidades metalingüísticas de orden fonológico.....	12
2.3. Neurociencias.....	16
2.3.1. Historia de la Neurociencia.....	16
2.3.2. Neurociencia y Educación.....	18
2.3.3. Procesos neurobiológicos involucrados en la lectoescritura.....	21
2.4. Intervención en aula y habilidades metalingüísticas de orden fonológico.....	26
3. CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	29
3.1. Caracterización del diseño a emplear.....	29
3.2. Universo o población y muestra.....	29
3.3. Instrumentos y técnicas de análisis.....	31
4. CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	35
5. CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	42
5.1. Generales.....	42

5.2. Desde los objetivos.....	42
5.3. Desde lo teórico.....	43
5.4. Limitaciones.....	43
5.5. Proyecciones	44
6. Bibliografía	46
7. Anexos	51
7.1. Tabla de escala T	51
7.2 Planificación de sesiones de trabajo	55

SOLO USO ACADÉMICO

Resumen

La conciencia fonológica es considerada como el elemento predictor más confiable para la adquisición de la lectura en infantes. Sin embargo, poco se ha estudiado sobre actividades para desarrollar las habilidades metalingüísticas de tipo fonológicas. La siguiente investigación cuasi experimental, propone una serie de actividades como plan de intervención para nivel Kínder del Colegio Mayor Peñalolén de Santiago, Chile. Además se evalúa, pre y post intervención a los alumnos para establecer variabilidad en su rendimiento, y se compara con un grupo control, con una prueba estandarizada para contexto chileno. Considerando los resultados obtenidos, se comprobó un aumento en su rendimiento pero no en forma significativa comparándolo con el grupo control.

Palabras clave: Plan de intervención, Conciencia fonológica, Habilidad metalingüística.

SOLO USO ACADÉMICO

Abstract

Phonological awareness is considered as the most reliable predictor for reading acquisition in children. Nonetheless, there are few studies on activities to develop the phonological metalinguistic skills. The following quasi-experimental investigation suggests activities for an intervention plan in Kínder at Colegio Mayor Peñalolén, in Santiago, Chile. Besides, students are evaluated pre and post intervention to establish variability in their performance, comparing with a control group, using a standardized test for Chilean context. Considering the results, an increase in their performance was verified, but it was not significant when compared to the control group.

Key words: Intervention plan, Phonological awareness, Metalinguistic skill.

SOLO USO ACADÉMICO

Introducción

Los actuales aportes de las neurociencias, han puesto a disposición de los docentes información relevante en relación a la importancia de la innovación de metodologías y prácticas pedagógicas, los cuales consideran los procesos cerebrales que están involucrados en el aprendizaje.

Considerando estos cambios, surge la idea de investigar si la aplicación de un plan de estimulación de habilidades metalingüísticas de orden fonológico incidirá en el mejoramiento de las mismas habilidades en el Nivel Transición II.

Entre las diferentes dimensiones del desarrollo, se escoge dentro del lenguaje, las habilidades lingüísticas de orden fonológico, considerando que *“...Parrila, Kirby y McQuarrie (2004) publicaron un seguimiento donde estudiaron la predictividad de la lectura entre Kindergarten y tercer año, mediante pruebas de memoria verbal, de articulación de palabras, de velocidad para nominar y de conciencia fonológica. Sus resultados señalaron que entre el primero y el tercer año el predictor más potente de la lectura fue claramente la conciencia fonológica”* (Bravo, 2016).

La investigación se centra en el Colegio Mayor de Peñalolén. La muestra incluye 56 niños, de los cuales, 28 corresponderán a un grupo control y 28 a un grupo experimental.

Se incorporará en la rutina diaria un plan de estimulación de habilidades metalingüísticas de orden fonológico con la finalidad de lograr desarrollar estas habilidades. Para evaluar dichas habilidades, se les aplicará el Test PHMF (prueba para evaluar las habilidades metalingüísticas de tipo fonológico) previo y posterior a la aplicación del plan de estimulación, con el objetivo de comprobar si es que se produce un cambio significativo en su desempeño.

El contenido de este informe está dividido en cinco capítulos: el primero es el problema de investigación, el cual plantea lo que se va a investigar; el segundo, se refiere al marco teórico, en el que se detallará el temario referido a los contenidos vinculados al contexto, y teoría; el tercero, corresponde al marco metodológico de la investigación que se refiere al paradigma, caracterización del tipo de diseño, el universo de referencia, las variables de estudio, el modelo de análisis, los instrumentos, el plan de análisis de los datos y la descripción del trabajo de campo; el cuarto muestra los resultados que se esperan obtener en el estudio; y el quinto, las conclusiones que se esperan, de llevarse a cabo este estudio.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se definirá el tema a investigar y la importancia de éste. El presente estudio tiene por objetivo el elaborar y aplicar un plan de estimulación metalingüística en base a diversas habilidades de tipo fonológico, además de determinar su eficacia mediante una medición cuantitativa.

1.1. Antecedentes

Esta investigación se desarrolló en el colegio Mayor Peñalolén, aplicando un plan de intervención de habilidades metalingüísticas de tipo fonológica a nivel Kínder del año 2017, teniendo dos cursos control, y dos cursos experimentales. El colegio Mayor Peñalolén se caracteriza por ser un establecimiento educacional con una matrícula aproximada de 1800 alumnos, dentro de los cuales los alumnos del Ciclo educación Parvularia son aproximadamente 360 alumnos, considerando los niveles Play Group, Pre Kínder y Kínder.

El colegio se encuentra en la comuna de Peñalolén, ubicada al sur oriente de la ciudad de Santiago, limitando con las comunas La Reina, La Florida, Las Condes, Ñuñoa y Macul. Actualmente es una comuna que tiene alrededor de 56 colegios (25% municipalizado, 49% particular subvencionado y un 26% particular), dentro de los cuales se encuentra el Colegio Mayor, colegio particular que atiende a un 17,3% aproximadamente de los niños y jóvenes de la comuna.

El Colegio Mayor Peñalolén cuenta con los niveles de Play Group a IV^o Medio, con 4 cursos por nivel, con una capacidad máxima de 32 alumnos por curso. Su infraestructura consta de salas de clases, laboratorio de ciencias, biblioteca y

dependencias deportivas tales como cancha, pista de atletismo, gimnasio y piscina temperada para desarrollar el deporte.

En los estudios realizados en Chile de conciencia y desarrollo fonológico, por Bravo, Villalón, y Orellana (2002), se consideró que el desarrollo de la conciencia fonológica es una posible zona de desarrollo próximo de la lectura. Además, Bravo y cols. (2006) especifican que el reconocimiento del fonema inicial de una palabra, la identificación de algunos nombres propios y el conocimiento de algunas letras del alfabeto predicen el rendimiento de la lectura en primero, segundo y tercer año básico; en cambio el conocimiento de las letras, de palabras escritas y de estructuras textuales predijo mejor la lectura a fines del cuarto año.

Siguiendo lo anterior, según indica Dehaene (2009), basado en evidencias experimentales y de neuroimágenes, el método fónico sería más favorable ya que el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica, juegos con palabras y con sonidos prepara a los niños para el proceso de alfabetización

En la provincia de Concepción, un estudio hecho por Arancibia, Bizama y Sáez (2012), se realizó una intervención de 15 sesiones de 30 minutos aproximadamente cada uno, de dos sesiones por semana. En estas, se realizaron actividades de conciencia léxica, silábica y fonémica, donde se entregaba un material físico para trabajar cada objetivo de clase, con estímulo visual y auditivo. Las respuestas se presentaban de forma oral, con golpes de las manos o marcas escritas en las hojas. Además, al iniciar cada sesión, se repasaban los contenidos revisados en la clase anterior. Al analizar los test pre y post intervención del nivel de transición 2, se puede ver una mejora significativa al incrementar su puntaje post intervención. Sus resultados pasaron del límite inferior al desempeño típico hasta un desempeño sobre el promedio y el límite superior del desempeño típico esperado, demostrando la efectividad de la intervención.

1.2. Formulación del problema

Las investigaciones antes mencionadas que describen que existen habilidades lingüísticas de tipo fonológico que favorecerían la adquisición del proceso lector, no especifican tener estudios de confiabilidad, por lo cual, se decidió aplicar un plan de estimulación fonológico para incrementar las habilidades metalingüísticas de tipo fonológico en niños de NTII del Colegio Mayor de Peñalolén.

La siguiente investigación se realizó al considerar que la adquisición de habilidades de conciencia fonológica requiere de un programa regular para el desarrollo de la lectura, el cual, para el Colegio Mayor Peñalolén fue un aporte para favorecer el desarrollo de las habilidades metalingüísticas de tipo fonológicas con la finalidad de desarrollar competencias para facilitar posteriormente un aprendizaje más fluido del proceso de lectura.

El plan de intervención incorporó planificaciones específicamente diseñadas para el desarrollo de la conciencia fonológica, considerando que esto influye en la futura adquisición del proceso lector. Como menciona Dehaene (2015) “Los juegos lingüísticos – que involucran el manejo de sílabas, rimas y fonemas – preparan al niño para la lectura de manera eficaz”. (p 46)

Es por ello que se consideró dar el énfasis necesario a la adquisición de estas habilidades, mediante la aplicación de actividades preparadas específicamente para cada una de las diversas habilidades: reconocimiento de las sílabas finales, segmentación silábica, los sonidos iniciales de las palabras, los sonidos de las letras, la inversión silábica de las palabras y la síntesis fonémica de las palabras.

1.3. Justificación e importancia de la investigación

Con esta investigación, se buscó evidenciar la eficacia de las actividades propuestas, con base en los juegos lingüísticos, para mejorar las habilidades metalingüísticas de orden fonológico y, de ser así, incentivar el uso de planes de intervención de este tipo para generar un aprendizaje más significativo mediante lo lúdico, tanto en el Colegio Mayor Peñalolén como en otros colegios donde se pueda replicar este modelo educativo; considerando que no hay planes diseñados disponibles para su aplicación.

Los resultados obtenidos en esta investigación aportan a la Educación Parvularia, por cuanto permiten hacer un acercamiento a la efectividad de actividades centradas en las habilidades fonológicas, diseñadas especialmente para la adquisición de éstas, con base en juegos lingüísticos.

Además, la intervención es un aporte como material disponible, para su futura aplicación en el mismo colegio u otras instituciones que quisieran hacer uso de ello. Al mismo tiempo, esto podría ser la base para desarrollar un método de aprendizaje de lectura con este enfoque fonológico, que las actuales investigaciones en neurociencias han comprobado es clave y puede acelerar la adquisición del proceso lector.

La importancia de la propuesta apunta a ser una base a considerar en el desarrollo de estrategias metodológicas que apunten al perfeccionamiento de habilidades que favorezcan el proceso lector en el nivel Kínder, además de buscar manera de apoyarlos para que mejoren las habilidades de conciencia fonológica. Estudios realizados por Bradley y Bryant (1978, 1983), han comprobado que hay una directa relación entre los buenos resultados en un test de conciencia fonológica, previa al ingreso al colegio, y una lectura efectiva en años posteriores (Citado en Rayner, 2001).

1.4. Preguntas de investigación

La investigación consistirá en un plan de actividades planificadas en base al desarrollo de habilidades metalingüísticas de tipo fonológicas.

¿Es eficaz un plan de estimulación fonológico para incrementar las habilidades metalingüísticas de tipo fonológico en niños de NTII del Colegio Mayor de Peñalolén?

1.5. Hipótesis de Investigación

A partir de la pregunta de investigación, es posible formular la siguiente hipótesis:

- Los alumnos de kínder sometidos a un plan de intervención para desarrollar las habilidades metalingüísticas de orden fonológico aumentan su rendimiento respecto a sus habilidades iniciales.

1.6. Objetivo general

Por lo precedentemente expuesto, se desprende el objetivo general de la investigación:

Determinar la eficacia de un plan de estimulación fonológico para incrementar las habilidades metalingüísticas de tipo fonológico en niños de NTII del Colegio Mayor de Peñalolén

1.7. Objetivos específicos

Los objetivos específicos son:

- Elaborar y aplicar un plan de estimulación de las habilidades metalingüísticas de tipo fonológico para niños de NTII del Colegio Mayor de Peñalolén.
- Medir pre y post intervención las habilidades metalingüísticas de tipo fonológico a los niños de NTII del Colegio Mayor de Peñalolén.
- Comparar los resultados de las habilidades metalingüísticas de tipo fonológico de los grupos experimental y control de niños de NTII del Colegio Mayor de Peñalolén.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Este capítulo incluye una revisión de todas aquellas temáticas que son relevantes para esta investigación, e involucran textos y revistas científicas.

2.1. ¿Qué es el aprendizaje?

El concepto de aprendizaje ha ido evolucionando en el tiempo, partiendo desde concepciones más conductistas en las cuales se concebía desde el cambio de conductas que los estudiantes adquirirían sobre ciertas materias porque se partía de la base de que no existían conocimientos previos. Este enfoque de la educación y el aprendizaje en particular han quedado en el pasado, puesto que han aparecido miradas más elaboradas en las que este proceso incluso se logra con la participación de otros, debido a que se da por entendido que ninguna persona parte desde “mentes en blanco” o en cero, pues siempre hay conocimientos previos sobre los cuales se cimientan nuevos aprendizajes.

Algunas definiciones conductistas del aprendizaje, que predominaron hasta los años 50, provienen de autores como John Hawther que lo definen como la modificación persistente de una conducta, respondiendo a estímulos de su medio ambiente externo o el enfoque de Mayer (1992) quien menciona que aprender consiste en registrar de manera mecánica la información en el almacén sensorial, por lo que las impresiones sensoriales determinan la base de todo conocimiento, incluso del conocimiento complejo. Desde este prisma o paradigma, son relevantes los procedimientos instruccionales que permiten al estudiante recibir la información, relegándolo a un papel pasivo de su proceso, recibiendo refuerzos positivos ante lo correcto y correcciones cuando se equivoca (Beltrán, 1993).

Por otra parte, desde el punto de vista del paradigma cognitivo, el aprendizaje responde a los procesos mentales que ocurren en el individuo durante el mismo. Este enfoque tiene su origen en la posición platónica que destaca la creatividad de la mente humana aludiendo al descubrimiento de los conocimientos (Di Vesta, 1987).

Ausubel plantea el aprendizaje desde una mirada constructivista, donde el aprendizaje de nueva información se relaciona con la estructura cognitiva previa. El que se den ideas claras, ayuda al individuo a darle significancia a los nuevos contenidos. Estos, a su vez, modificarán la estructura cognitiva, haciendo del aprendizaje algo más elaborado y estable. Ausubel hace referencia también a que, para que haya un aprendizaje significativo, el estudiante debe presentar una predisposición para aprender, y el material que se le entregue debe tener significado, es decir, que se pueda relacionar con la estructura cognitiva que el alumno ya posee (citado en Rodríguez, 2004).

Además, es importante observar cómo, en el proceso de aprendizaje, el foco debe empezar desde el estudiante y sus experiencias. Al respecto, Ausubel también entrega un lineamiento claro donde señala la importancia de las experiencias previas ante un nuevo aprendizaje: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (citado en Alvarado y cols., 2017).

El papel del estudiante es más autónomo, autorregulado y con mayor conocimiento de sus propios procesos cognitivos, por lo tanto, tiene en sus manos el control del aprendizaje (Beltrán, 1993).

También, como parte de la evolución del conocimiento y de cómo se adquieren nuevos aprendizajes, otro elemento que es un estímulo positivo es la colaboración que puede existir entre pares. Por una parte, podemos mencionar la Zona de Desarrollo

Próximo propuesta por Vigotsky. Este proceso permite que el aprendizaje se desarrolle desde lo que es capaz de realizar un estudiante por sí solo, y lo que puede llegar a lograr si este estudiante es mediado por el docente o un par. Por otra parte, podemos mencionar el Aprendizaje Colaborativo, el cual se define como un proceso donde todos los involucrados intervienen en la ejecución de la tarea, basándose en el ayuda mutua y complementación con los pares, y se maximiza el aprendizaje propio y el de los otros (Roselli, 2016).

Como término de este apartado, en relación a la experiencia investigativa que se desarrolló, se mencionan algunas conceptualizaciones del aprendizaje significativo. Ausubel lo define como “el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento”. También nos parece interesante presentar el concepto de Novak, quien, en base a los conceptos de Ausubel, define el aprendizaje significativo desde una teoría humanista incorporando holísticamente al estudiante al momento de aprender, mencionando que éste “subyace a la construcción del conocimiento humano y lo hace integrando positivamente pensamientos, sentimientos y acciones, lo que conduce al engrandecimiento personal” (Moreira, 1997).

De acuerdo a los aportes que realiza la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) el aprendizaje es considerado como una “Serie de adaptaciones socioculturales mediadas de la estructura cerebral con consecuencias funcionales”, implicando los aportes de las teorías educacionales y neurocientíficas (2010).

Los últimos estudios e investigaciones nos aportan evidencia en relación a la importancia de las oportunidades que se entregan a los niños entre 0 y 6 años para el desarrollo de la alfabetización temprana. Con esto, se puede afirmar que las estrategias de enseñanza que se utilicen para desarrollar la conciencia fonológica son claves para predecir el posterior aprendizaje de la lectura.

Los componentes motivacionales, metacognitivos y sociales, o de colaboración con otros, son esenciales para la activación de los procesos de identificación de las palabras. Es por ello que la intervención pedagógica que se realice debe tener estos componentes presentes en su planificación y ejecución.

Antes de la irrupción de la Neurociencia para poder comprender como se desarrolla el proceso lector, el sistema escolar basó la enseñanza de la lectura en muchos métodos, los cuales fueron utilizados indistintamente en establecimientos educacionales. No obstante, no se podía establecer la superioridad de uno sobre otro. Más bien, estos eran el vehículo para que el cerebro decodifique la información necesaria para lograr el aprendizaje de la lectura.

2.1.1. Aprendizaje de la lectura

Para aprender a leer, previamente es necesario desarrollar procesos psicolingüísticos, dentro de los cuales se encuentran la conciencia fonológica, la conciencia sintáctica y el conocimiento de las letras, mientras otros agregan los procesos léxicos y perceptivos. Al cristalizar estas bases, se puede llegar al umbral lector, e iniciar de manera formal el aprendizaje de la lectura (Bravo y cols., 2012; Muñoz, 2002)

Según Carbonel (1998, citado en Muñoz, 2002), el aprendizaje de la lectura permite extraer información, que puede ser utilizada más adelante.

2.1.1. Método alfabético

Este método consiste en aprender desde el nombre de las letras hasta llegar a las palabras. Primero, los estudiantes aprenden las letras por separado. Luego, las unen en sílabas para, finalmente llegar a la palabra. Un ejemplo de ello es la palabra casa. Los niños primero aprenden las letras c (ce), a (a), ese (s), a (a). Enseguida unen ce con a: ca; ese con a: sa. Finalmente para aprender dirán ce a ese a: casa.

2.1.2. Método fonético

Este método consiste en aprender el sonido de las letras simultáneamente a la escritura de las mismas, usando como referencia una imagen que comience con el sonido inicial trabajado. En el caso de algunas consonantes, como la c, ch, j, k, ñ, p, q, w, y, se enseñan combinadas con una vocal. Cada consonante se va combinando con las cinco vocales y luego se combinan las sílabas conocidas para construir nuevas palabras, para finalmente construir oraciones. Posteriormente se trabajan las sílabas inversas, mixtas, complejas, los diptongos y triptongos, y con la práctica se perfecciona la lectura, en un comienzo mecánica, luego expresiva y finalmente comprensiva (Guevara, 2007).

2.1.3. Método silábico

Este método inicia con el aprendizaje de la lectura y escritura de las vocales, luego se enseñan las consonantes para posteriormente pasar a la formulación de palabras. Cada consonante se combina con las vocales, y cuando ya se cuenta con varias sílabas, se forman palabras y luego oraciones. A continuación, se combinan las consonantes con las vocales y sílabas inversas, sílabas mixtas, diptongos, triptongos y finalmente complejas. Se avanza con facilidad de la lectura mecánica a la expresiva y comprensiva (Guevara, 2007).

2.1.4. Método global

Este método está organizado en cuatro etapas. La primera, de comprensión, en la que se letró el medio en el que se encuentra el alumno utilizándose esta escritura como medio para la comprensión propuesta desde el adulto a través de instrucciones y con guía para que se realice entre pares. La segunda es la etapa de imitación, en la que se da inicio a la copia y la escritura de las palabras conocidas y estudiadas. La tercera etapa es la de elaboración en la cual se realiza un trabajo fonológico de las palabras llegando a reconocer diptongos y triptongos. Finalmente, la cuarta etapa llamada de producción, permite que los alumnos, luego de leer, sean capaces de explicar lo leído y que escriban comprensivamente, propiciando la fluidez de la lectura y su comprensión (Guevara, 2007).

2.2. Habilidades metalingüísticas de orden fonológico

La habilidad metalingüística corresponde a la capacidad de analizar y reflexionar sobre el contenido de una lengua y las reglas que la componen, facilitando la regulación, producción y entendimiento de la misma. Mientras mayor es su desarrollo, mayor va a ser la coherencia y cohesión que se pueda presentar en textos escritos y orales. Su importancia se ve reflejada en la gran repercusión en el aprendizaje de la escritura y lectura (Flórez y cols., 2005). Dentro de estas habilidades, se puede considerar el conocimiento a niveles semántico, sintáctico, pragmático y fonológico. Para efectos del estudio, sólo se considerará la última.

La habilidad fonológica hace uso de la información ya existente para ayudar al procesamiento del lenguaje oral y escrito. Las investigaciones han podido identificar, dentro de ésta, tres habilidades de procesamiento: la conciencia fonológica, la memoria fonológica y el grado de acceso o recuperación de la información fonológica de la memoria a largo plazo.

La conciencia fonológica es una capacidad metalingüística relacionada con la sensibilidad a la estructura sonora que el lenguaje oral pueda presentar, considerando las habilidades de reconocer, discriminar y manipular los sonidos en su propio lenguaje (Anthony y Francis, 2005).

Esto se presenta desde el nacimiento, desarrollándose progresivamente durante los primeros años. Si bien parte como una actividad inconsciente en los primeros meses al escuchar e imitar sonidos, tonos y ritmos de habla de otros, poco a poco se empieza a tomar conciencia de ello al tener mayor exposición y participando de forma activa con canciones, rimas y juegos verbales.

La conciencia fonológica va siendo mayor conforme al desarrollo del niño, quien pasa por un proceso de discriminación de unidades grandes, como son las palabras y las sílabas, a unidades más pequeñas y concretas, como son los fonemas (Villalón, 2008). Se ha demostrado como una continuidad heterotípica, que se desarrolla entre los años pre-escolares hasta los primeros años de enseñanza básica, y la cual se visualiza de distintas formas dependiendo del nivel de desarrollo y las tareas que se utilicen para su evaluación (Anthony y cols., 2003). Además, los niños pueden adquirir las habilidades fonológicas en estados que se superponen.

Por esta misma razón, se han categorizado algunas sensibilidades según su nivel de complejidad, esto basado según las habilidades detectadas en niños, llegando al siguiente orden:

- Sensibilidad a palabras (niños de dos y tres años)
- Sensibilidad a sílabas, la primera consonante y vocal (niños entre tres y cuatro años)
- Sensibilidad a fonemas (niños de cuatro y cinco años)

Según Signorini y Borzone de Manrique (1996), el 75% de los niños de seis años ya han adquirido la conciencia fonológica, y pueden identificar los fonemas, manejarlos a voluntad, además de asociarlos con el correspondiente elemento gráfico.

En el estudio se utiliza la Prueba para evaluar Habilidades Metalingüísticas de tipo Fonológico (PHMF) que evalúa seis habilidades y que se detallan a continuación:

a) Reconocimiento de Sonido inicial

Es la capacidad del alumno de reconocer el sonido inicial de la consonante o vocal con la que comienza una palabra. Por ejemplo, la palabra “*mesa*” comienza con el sonido “**m**”.

b) Reconocimiento de sonido final

Es la capacidad del alumno de reconocer sonidos finales de las palabras. Con esto, ellos pueden discriminar si dos palabras riman. Por ejemplo, las palabras “castillo” y “martillo” ambas terminan con el sonido “**llo**”.

c) Segmentación silábica de las palabras

Esta habilidad se refiere a la capacidad de dividir las palabras en unidades menores: las sílabas. Además es poder reconocer la cantidad de sílabas que cada palabra tiene. Por ejemplo, la palabra “*payaso*” se segmentaría **pa-ya-so**, que tiene tres sílabas (Ball y Bachman, 1998).

d) Inversión de las sílabas de la palabra

Es la capacidad de descifrar una palabra invertida, utilizando una palabra de dos sílabas. Se modifica la palabra al invertir las sílabas y presentarlas al sujeto de forma oral. Por ejemplo, si se le dice “**lla-si**”, el sujeto deberá retornar las sílabas a su orden inicial para poder descifrar la palabra “*silla*”

e) Sonidos de las letras

Es la capacidad de escuchar un fonema y relacionarlo con su respectivo grafema. Por ejemplo, si al sujeto se le articula el sonido /t/, deberá ser capaz de relacionar con la letra **T**.

f) Síntesis fonémica de palabras

Es la capacidad de oír una secuencia de sonidos, manteniendo el orden entre ellas para poder descubrir la palabra que estos fonemas forman. Es una tarea abstracta. Por ejemplo, si se dice **/f/, /o/, /t/, /o/**, el sujeto deberá unir los fonemas para conformar la palabra “*foto*”.

La importancia de la conciencia fonológica reside en ser el “mayor predictor” para el futuro aprendizaje y adquisición de la habilidad de la lectura y la escritura, independientemente del CI, situación socioeconómica y vocabulario que el niño tenga. Ésta se presenta como una Zona de Desarrollo Próximo, ya que favorece las condiciones para que el niño aprenda a leer, enseñándole a decodificar, y facilitando el proceso lector. El dinamismo en su proceso será conforme a la aproximación que el niño tenga con la lectura al ir mejorando su conciencia fonológica, lo cual indicará el

nivel de desarrollo que tendrá para el proceso lector, y dará indicios al profesor de cómo guiarlo (Arancibia, Bizama y Sáez, 2012; Bravo, 2004).

En el estudio de MacDonald y Cornwall (1995) menciona que, a pesar de haber medido la conciencia fonológica en kínder y su seguimiento once años después, con seis pruebas que estudian diferentes habilidades, el Auditory Analysis Test fue un predictor a largo plazo de las habilidades de reconocimiento de palabras y de deletreo.

2.3. Neurociencias

La Neurociencia es el estudio del cerebro y el sistema nervioso. Su estudio abarca el funcionamiento fisiológico de éste, aparte de las funciones mentales que pueda ejecutar. Las investigaciones apuntan cómo se relaciona el cerebro con la conducta y el aprendizaje (Bear, 2016; Uva, 2010)

En esta sección se revisará una breve historia de la neurociencia, cómo ésta se entrelaza con la educación, además de revisar algunas funciones y mecanismos cerebrales que se ven involucrados en la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura.

2.3.1. Historia de la Neurociencia

La Neurociencia ha existido gran parte de la historia humana. Si bien no hay consenso de cuándo apareció específicamente, si se habla de que hace 5.000 años atrás ya existían procedimientos relacionados con el cerebro en el Antiguo Egipto ya que al momento de la momificación, extraían este órgano, pero no le daban mayor importancia. Ya cerca del 2620 A.C. aparece un registro del estudio del cerebro, al

reportar un procedimiento para revertir una lesión espinal paralizante. Desde esa época se asociaban problemas motores con el funcionamiento del cerebro, además de hacer incisiones para aliviar dolores de cabeza (Russell, 2017).

En la antigua Grecia, Hipócrates postula que el cerebro se veía envuelto en el almacenamiento de las emociones, además de ser donde reside la inteligencia y el juicio de lo que es bueno y malo. Junto con esto, Hipócrates alude a la epilepsia como una perturbación del cerebro. Asimismo, Platón cree que el cerebro es el centro donde se asientan los procesos mentales. Por el contrario, Aristóteles otorga la función de los procesos mentales al corazón.

Galeno, más posterior, estudia los cerebros de los gladiadores y determina, durante el periodo del Imperio Romano, la diferencia entre cerebro y cerebelo. Esta distinción la hace en base a la consistencia de cada uno, siendo el cerebro el encargado de las emociones, por ser más blando y fácil de plasmar una huella; mientras que el cerebelo, siendo más rígido, es el encargado de los movimientos.

Hacia el Renacimiento, Descartes otorga importancia a la glándula pineal, y es en ese periodo donde se descubre la existencia de la sustancia gris y sustancia blanca, cuyas diferencias se fueron descubriendo entre los siglos XVII y XVIII, siendo un aporte importante de estos tiempos a la comprensión de la influencia del cerebro en el cuerpo a través de la conexión que establece con los nervios.

El siglo XIX marca las bases de la Neurociencia, pues en esta época se establece la transmisión eléctrica del impulso nervioso. Galvan y Du Bas-Reymond determinan que este impulso produce la contracción muscular y que en el cerebro también se produce electricidad. También en este periodo, Bell y Magendie determinan que hay dos tipos de fibras: aquellos que van desde el cerebro y la médula espinal hacia los músculos y aquellas que van desde la piel hacia el cerebro y médula espinal. Con el tiempo se descubrió que dentro del cerebro hay áreas que cumplen diferentes

funciones. Schwann establece que la neurona es la unidad celular del sistema nervioso, y tiempo después Ramón y Cajal, en uno de los descubrimientos más importantes en esta área, determinó la diferenciación entre neuronas y la existencia de un espacio entre ellas, con lo que explicó que la transmisión del impulso nervioso se producía a través de la sinapsis.

De este modo, se fue configurando en el tiempo la neurociencia con el aporte de distintas áreas, lo que en la actualidad permite que se nutra de distintas especialidades y niveles de estudio, por ejemplo, molecular, celular, de sistemas, conductual, cognitivo, entre otros. Calzadilla y Nass (2017) mencionan que “las investigaciones de las Neurociencias han contribuido al entendimiento del aprendizaje humano desde diferentes perspectivas” (p. 22), siendo el principal foco para esta investigación la rama de la Educación.

2.3.2. Neurociencia y Educación

Es de suma importancia considerar los pocos años que lleva la Neurociencia como disciplina científica por sí misma, ya que con los descubrimientos que hay hasta el día de hoy, se ha ido formando un puente con la Educación. Siendo el cerebro el órgano principal para el aprendizaje, es imperioso que los educadores tengan acceso a esta información (Ansari y cols., 2011).

Dentro de las investigaciones que a la Neurociencia y la educación atienden, el foco de estudio es el proceso de aprendizaje y los cambios que conlleva a nivel cerebral mediante la plasticidad neuronal. Esto ayuda que, en la pedagogía, el profesor pueda aprender más de la forma de enseñanza, para hacer que los aprendizajes sean más significativos. Además, como menciona Uva (2010), se pueden estudiar los trastornos del aprendizaje, tanto para tratarlos en su recuperación como en su prevención. Junto

con esto, Goswami (2009) menciona que hay tres áreas que pueden ser importantes a futuro:

- El entendimiento de una base neural para las representaciones mentales que son importantes para la educación efectiva (ej. para el alfabetismo y habilidad matemática).
- El descubrimiento de marcadores neurales para el riesgo educacional, el que puede ser medido a cualquier edad usando paradigmas de procesamiento pasivo.
- La evaluación de debates en educación que han sido difíciles de resolver en base a datos de comportamiento.

El cerebro posee conexiones neuronales que se van configurando con el aprendizaje, mediante la neuroplasticidad. Esta modificación se puede dar en contextos escolares, influyendo de igual manera las experiencias sociales y emocionales. Además, influye el ambiente donde ocurre el aprendizaje y las funciones biológicas de cada individuo, como es la expresión genética. Estos factores se pueden analizar con las presentes técnicas de investigación actual, para poder aportar a la Educación (Goswami, 2009).

Además, se sabe que el cerebro se va desarrollando por lóbulos a distintos ritmos. Leisman y cols., (2015, citado en Martín-Loeches, 2015) ponen especial énfasis en el desarrollar cada área cerebral a su debido tiempo, incrementando sus potencialidades, lo cual se constituye como una base para el futuro desarrollo cognitivo, social y emocional. Al formar educadores en base neurocientífica, estos podrían planificar sus clases en base al desarrollo cerebral y las restricciones biológicas que sus alumnos puedan presentar (Ansari y cols., 2011).

El estudio de las Neurociencias, igualmente, ayuda a derribar mitos que han existido por años y se relacionan con el aprendizaje, lo cual conllevaría a nuevos enfoques para la educación. Por ejemplo, se ha descubierto que el cerebro no es un

órgano estático, más bien se modifica durante toda su vida, lo que permite la tesis de que el aprendizaje puede darse en cualquier momento y etapa en nuestra existencia.

Además, se sabe que el cerebro alcanza su completa maduración cercano a los 30 años de edad, por lo cual, al enseñar, no se debería hacer sólo énfasis en la etapa preescolar, sino también a lo largo de la niñez y adolescencia, donde se desarrolla la cognición social, autoconciencia, resolución de problemas y pensamiento crítico (Martín-Loeches, 2015).

Lamentablemente, el nexo entre neurociencias y educación no ha transitado por un camino fácil. El nulo entrenamiento a los docentes ha dificultado el proceso de integrar ambas ciencias. Además, ambas disciplinas centran sus focos de atención en distintos elementos, produciendo una brecha que está condicionada por la diferencia entre los objetivos, métodos de investigación y nivel de análisis de ambas, lo que hace difícil el poder traducir los resultados de una a la otra de forma que queden claros y explícitos (Bassante, 2017). Es por ello que ahora se busca mejorar los programas actuales de Educación, para que los futuros educadores puedan ejercer su rol teniendo en consideración el funcionamiento cerebral.

Lo que se espera del nexo entre Neurociencias y Educación es que, en los contextos educativos, se haga una “investigación-acción sobre las aplicaciones de los resultados y los avances en Neurociencia al proceso de aprendizaje y enseñanza” (Uva, 2010). Ansari y cols. (2011) postula que la conexión ideal estaría dada por neurocientíficos cognitivos que conduzcan experimentos, y que los resultados se expongan en clase. Conforme a esto, los profesores podrán determinar si las nuevas estrategias pedagógicas, que consideren el cerebro, son efectivas, y así poder dar retroalimentación respecto a ello para poder cambiar el presente currículo.

Asimismo, el que haya un nexo entre ambas disciplinas ayudaría que se desarrolle investigación. Por una parte, los científicos podrían ayudar con el uso de

tecnología de imagenología, además de la correcta traducción de la información. Por otra parte, al tener el educador la experiencia en clases, además del conocimiento de sus alumnos, podría ayudar a formular las preguntas como también expandir las perspectivas de cómo es visto un problema (Zadina, 2015).

Conforme a esto, es necesario conocer cómo se va modificando el cerebro conforme el aprendizaje va teniendo lugar. Es por ello que se deben considerar las áreas del cerebro y los mecanismos que funcionan al momento de desarrollar la conciencia fonológica.

2.3.3. Procesos neurobiológicos involucrados en la lectoescritura

En cuanto al procesamiento auditivo, comienza a conformarse desde el útero. Investigaciones apuntan a que el feto puede escuchar modulaciones de baja frecuencia del habla, lo que se compara a escuchar a alguien hablar bajo del agua, donde no se distinguen las palabras exactas, pero sí cómo se conforma silábicamente (Goswami, 2015). Al oír oraciones en sus primeros meses, el bebé ya activa las mismas zonas cerebrales que un adulto, formando circuitos neuronales en su hemisferio izquierdo que responden a la voz. (Dehaene, 2015)

Al nacer, el bebé ya puede oír los diferentes sonidos de las diversas lenguas del mundo, distinguiendo ritmos que diferencian su lengua nativa de lenguas extranjeras, debido al input recibido en el útero en los últimos meses. Además, el bebé puede escuchar diversos fonemas y discriminar si es que estos pertenecen a su lengua materna, junto con diferenciar sílabas como “ma” y “na”. A los seis meses, se va adaptando a las vocales de la lengua materna. Durante el primer año de vida se produce la especialización de las áreas del habla para la lengua de su entorno, dejándose de percibir contrastes extranjeros propios de otras lenguas (Dehaene, 2009).

Además, se menciona que el niño en su primer año ya puede reconocer algunas palabras en frases; al final del segundo año, se van consolidando las reglas gramaticales, diferenciando palabras que pueden actuar como sustantivo o verbo (ejemplo dado: “camino” entre “el camino” y “yo camino”), además de reconocer la diferencia en el orden de las palabras y comprender frases complejas; entre los tres y cuatro años, puede conformar palabras más elaboradas, ya reconociéndolo como un lingüista experto (Dehaene, 2015; Maluf y Sargiani, 2013)

Dentro del funcionamiento cerebral, se menciona el planum temporale, ubicado en la región temporal superior, que tiene relación con el dominio del lenguaje y el procesamiento auditivo, además de tener un rol en la producción oral. Además, el estudio realizado por van Atteveldt y cols. (2004), demostró una activación mayor en esta zona al recibir input de sonido y de grafemas, en comparación con sólo el input auditivo.

Además, el planum temporale cumple la función de prestar atención a los sonidos de la lengua nativa, e inhibir los sonidos que no sean necesarios (Maluf y Sargiani, 2013)

En el giro temporal superior, ubicado en la parte posterior del hemisferio izquierdo, se encuentra el área de Wernicke, la cual se especializa en la comprensión del lenguaje (Klinger, 2013). El estudio realizado por Démonet y cols. (1992, citado en Ardila y cols., 2016) demostró que ésta área mostraba una mayor activación respecto al procesamiento fonológico. Ardila y cols. (2016) concluyen que el área de Wernicke “participa en dos funciones de reconocimiento de lenguaje básicos: discriminación fonémica y conocimiento léxico” (p 2).

En la región inferior frontal izquierda, se encuentra el área de Broca, la cual es crucial para la producción del lenguaje. De acuerdo al estudio de Embick y cols. (2000) esta área se relaciona con el procesamiento de información sintáctica. Además, en

Friederici (2002), se menciona que tiene un papel en la comprensión del lenguaje, “en el procesamiento de secuencias musicales, la percepción del ritmo del movimiento y la imagen del movimiento”, además del “procesamiento de secuencias en dominios de lenguaje y no-lenguaje” (p. 80).

En cuanto al procesamiento visual, primeramente se tiene en cuenta el aprendizaje de la lectura, considerando la evolución del ser humano, que es relativamente nuevo, data desde unos 5.000 años atrás, mientras el alfabeto se estima su aparición unos 4.000 años. Esto da a entender que el cerebro no posee un área específica para el aprendizaje de la lectura, sino que hace uso de la neuroplasticidad, la habilidad de modificarse a sí mismo, para poder adquirir esta nueva habilidad.

Las áreas que los bebés usan a su corta edad para reconocer rostros de todo tipo, se van especializando a medida que el tiempo pasa. Durante el primer año de vida, se dedican a reconocer los rostros que lo rodean, siendo a los nueve meses que se especializan en rostros humanos, y dejando de distinguir a otros primates. Además, se utiliza esta área para procesar (Dehaene, 2009).

Es esta misma área que se modifica para el posterior reconocimiento de las letras, siendo una edad propicia para ello entre los cinco y seis años. Se constituye una nueva área especializada, llamada Área de forma visual de las palabras, o Visual Word Form Area (VWFA). Esta área recibe la información y la envía a áreas relacionadas con la información lingüístico-auditiva, localizadas en el hemisferio izquierdo (Maluf y Sargiani, 2013).

La memoria de trabajo, por su parte, ha sido definida como un proceso de funcionamiento básico, el cual almacena de manera temporal cierta cantidad de información para su manipulación en un proceso en curso, modificando o integrando información, la cual es crucial para diversas actividades cognitivas de distintas complejidades (Swayze y Dexter, 2017; Baddeley, 2003). Su función es facilitar y

mejorar la capacidad de codificar, almacenar, y recuperar funciones que son esenciales para el aprendizaje y mayor nivel de procesamiento de información (Gupta y Sharma, 2017). Al realizar una tarea, se dispone de dos mecanismos: almacenar, lo cual mantiene la información para una tarea inmediata; y el procesar, que utiliza la información mediante una operación cognitiva (Martínez y cols., 2003). Por ejemplo, al comparar dos palabras distintas y discriminar si es que estas riman, se debe primeramente segmentar de forma silábica la palabra, mantener las últimas dos sílabas en mente, y compararlas.

De igual manera, la memoria de trabajo se ve evidenciada al poder mantener en mente las instrucciones dadas por el profesor mientras se completa una actividad. Ésta función es elemental para aprender, ya que manipula la información, recurre a la memoria a largo plazo e interactúa con ella, para finalmente almacenar el nuevo aprendizaje, lo cual se traduce en que “casi todo lo que debe ser aprendido y memorizado debe pasar por la memoria de trabajo” (Gupta y Sharma, 2017).

Además, la memoria de trabajo tiene una cierta capacidad para almacenar información, la que presenta diferencias entre distintos individuos. Mientras más compleja es la tarea a realizar, mayor es la demanda a la memoria de trabajo. Por otro lado, si la tarea excede la capacidad disponible, el sistema colapsa, y el aprendizaje no puede llevarse a cabo (Martínez y cols., 2003).

Como mencionan Baddeley y Hitch (1974), la memoria de trabajo puede subdividirse en tres componentes: el ejecutivo central, la agenda visuo-espacial y la memoria o bucle fonológico. El primero se relaciona con el control atencional de la memoria de trabajo, mayormente asociado con el lóbulo frontal. Según Baddeley (1996), se distinguen diversas funciones como:

- la coordinación entre la agenda visuo-espacial y la memoria fonológica

- la atención selectiva, donde se presta atención a un estímulo en específico, y el resto se inhibe; y
- la habilidad de seleccionar y manipular información que reside en la memoria a largo plazo.

La agenda visuo-espacial, por otra parte, “integra información visual, espacial, y posiblemente kinestésica (...) lo cual se puede mantener y manipular” (Baddeley, 2003). Además, presenta un rol importante en la orientación espacial y en la resolución de problemas visuoespaciales (Baddeley, 2002). Goswami (2015) menciona que la inteligibilidad del habla usa este mecanismo al observar los movimientos de la mandíbula al seguir una conversación, más aún en un ambiente ruidoso. Esto también se utiliza en el aprendizaje de la lengua por el bebé, al observar a la madre.

La memoria fonológica, la cual adquiere mayor relevancia para este estudio, se especializa en la retención de información acústica por períodos cortos de tiempo. Esto no sólo sirve para recordar palabras ya conocidas, sino que es un puente para poder adquirir palabras nuevas. Por ello, se ha estudiado extensivamente el máximo de una secuencia de números que un individuo puede recordar, ya que esto indica la capacidad de la memoria fonológica de la persona. Por otra parte, estudios se han hecho referentes a la repetición de palabras sin sentido, como “woogalamic o lodder-naypish”, para que el individuo se apoyara de gran manera en la representación de estas no-palabras de la memoria fonológica. Los estudios hechos con ambos subtests han demostrado relación con el conocimiento de palabras (Baddeley y cols., 1998).

Además, la memoria fonológica se subdivide en dos componentes: el almacenamiento fonológico (función pasiva) y el proceso de control articulatorio (función activa). El primero puede mantener la información, la cual puede decaer en un período de dos segundos, a no ser que sea reforzada por la segunda función al repetir la información retenida (Baddeley, 2002).

Estos componentes se podrían ver evidenciados al trabajar con la segmentación silábica, ya que el estudiante debe almacenar diversos fonemas (ej. /p/, /a/, /t/, /o/), repitiendo y vocalizando la información, e integrando estos componentes para componer la palabra a trabajar (ej. /p/ y /a/ = /pa/; /t/ y /o/ = /to/; /pa/ y /to/ = /pato/) (Arancibia, Bizama y Sáez, 2012).

El estudio realizado por Prebler, Krajewski, y Hasselhorn (2013), realizado a alumnos en kínder, ha demostrado que el almacenamiento fonológico influye el desempeño de la adquisición de la conciencia fonológica, haciendo mención a tareas relacionadas con el análisis de fonemas en palabras presentadas oralmente. Se menciona que los alumnos con deficiencias en el almacenamiento fonológico presentan puntajes más bajos en las tareas de análisis fonológico.

Acorde a Perrachione y cols (2017), el giro temporal superior lateral, el giro frontal inferior y el área motora suplementaria se interconectan entre sí para apoyar la memoria fonológica. Se llevan a cabo procesos de codificación, almacenamiento y recuperación de la información auditiva. Además, se observó el giro temporal superior lateral izquierdo como el núcleo de la memoria fonológica.

2.4. Intervención en aula y habilidades metalingüísticas de orden fonológico

Un plan de intervención o de estimulación educativa se basa en la etapa de desarrollo a quienes está dirigido, a partir de la cual, se planifican una serie de experiencias o actividades con el objetivo de incidir en el desarrollo de una o más habilidades que se quieran desarrollar o fortalecer. La sistematización de este tipo de actividades puede aplicarse sistemáticamente por tiempos cortos o más prolongados, en éste último caso generalmente se observan resultados más significativos.

Villalón (2008) menciona que “un conjunto de estudios experimentales ha aportado evidencia acerca de la relación de la conciencia fonémica y de la lectura” (p. , es por esta razón que diversos programas de estimulación de habilidades fonológicas han sido parte de investigaciones, considerando el aporte al desarrollo lector, en estudiantes de preescolar y de enseñanza básica.

La intervención es un aporte tanto para los niños con problemas de lenguaje como para los niños que no presentan dificultades (Fuchs y cols., 2002). Por otra parte, se han evidenciado avances importantes en niños con dislexia, por lo que este tipo de programas podrían sistematizarse en el ámbito escolar considerando que se puede fortalecer el desarrollo de las habilidades como aporte al desarrollo de todos los niños, independiente de sus capacidades.

Diversas investigaciones mencionadas en el estudio de Cannock y Suárez (2015) aluden la relación entre conciencia fonológica y habilidades lectoras, así como la incidencia en el desarrollo de la conciencia fonológica y en la adquisición de la lectura y escritura de la enseñanza explícita de las habilidades fonológicas.

Bravo Valdivieso (2016) menciona que estudios de Schneider, Roth y Ennemoser y Defior han identificado la relevancia de la intervención pedagógica en la realización de tareas de conciencia fonológica en virtud de facilitar la adquisición de la lectura y escritura. De acuerdo al autor, las intervenciones fonológicas favorecen el aprendizaje lector y producen una reorganización de algunas áreas cerebrales en niños de seis a nueve años, especificando que las estrategias más efectivas para ello fueron verbales, dentro de las que menciona aquellas destinadas a desarrollar las habilidades fonológicas, el reconocimiento visual y fonológico de las letras, la conciencia de los fonemas y la memoria verbal.

Por otra parte, los resultados de un estudio realizado por Jauni y Balami (2016) da a conocer que el entrenamiento de las habilidades fonológicas mejora el rendimiento

de la lectura de niños con dislexia, por lo cual, los planes de intervención serían un aporte al desarrollo de todos los niños considerando las dificultades que presentan los niños disléxicos, considerando también estudios como el de Douglas Fuchs (Fuchs y cols., 2002), que especifica que los niños con mayores dificultades que fueron intervenidos superaron incluso a sus pares luego de un plan de intervención.

De acuerdo a la investigación de Arancibia, Bizama y Sáez (2012), se aportan datos concluyentes en relación al hecho de implementar programas de estimulación de las habilidades de conciencia fonológica en el aula considerando la eficacia de este tipo de estrategias en el aumento de las habilidades metafonológicas de los niños preescolares y el aporte en la preparación del inicio de la lectura.

Las conclusiones obtenidas en el artículo de Domínguez (1996), establecen la importancia de incluir en el currículum de educación preescolar y primeros años de enseñanza básica actividades que faciliten el desarrollo de habilidades fonológicas de forma sistemática. Por otra parte, Plaza (2003) menciona que estudios longitudinales indican que la conciencia fonológica es un buen predictor de la capacidad lectora ya que inciden el sobre el desarrollo lector (citado en Domínguez, 1996)

La información obtenida permite contribuir a la importancia que debe tener la enseñanza explícita de la conciencia fonológica en la etapa preescolar. Es por ese motivo que el propósito de esta investigación es elaborar y determinar la eficacia del plan de estimulación fonológico para incrementar las habilidades metalingüísticas de tipo fonológico en niños de NTII del Colegio Mayor de Peñalolén, con la finalidad de contribuir a esta institución y a otras instituciones educativas que quieran contar con ello.

3. CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

Los contenidos presentados en este capítulo se centrarán en el cómo se resolverá el problema de investigación, en este caso, a través de un diseño cuantitativo, en el nivel kínder del Colegio Mayor Peñalolén. En este, se llevará a cabo un estudio sobre el desarrollo de habilidades metalingüísticas de orden fonológico posterior a la aplicación de un plan de intervención con la utilización de un pre test y un post test que mide estas habilidades llamado PHMF.

3.1. Caracterización del diseño a emplear

Esta investigación se considera dentro del paradigma cuantitativo ya que se analizaron las diferencias en puntaje de las pruebas llevadas a cabo pre y post intervención a través de la prueba T de Student y comparación de los promedios.

Es un estudio cuasiexperimental ya que los grupos que participaron en el estudio eran cursos que ya estaban formados antes de la intervención, como señalan Hernández y cols. (1998) refiriéndose a las investigaciones cuasiexperimentales “los sujetos no son asignados al azar a los grupos ni emparejados; sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento, son grupos intactos” (p. 169). Es transversal debido a que se realizaron dos pruebas con una diferencia de un mes.

3.2. Universo o población y muestra

La población de referencia para este estudio contempla 154 sujetos, divididos en cinco cursos distintos, damas y varones de nivel socio-económico medio, los cuales

cursan, para el año 2017, el nivel Kínder en el Colegio Mayor Peñalolén, ubicado en la ciudad de Santiago de Chile.

De este grupo se desprende la muestra, conformada por 56 estudiantes, de los cuales 28 son damas y 28 varones. El promedio de edad en la evaluación previa a la aplicación del plan era de 5 años 8 meses. Cabe señalar que el promedio de edad de los estudiantes de la muestra en la reevaluación fue de 5 años 9 meses.

Tabla N° 1. Distribución de grupo experimental y control

	Grupo control	Grupo experimental
N	28	28
Edad promedio	5a 8m	5a 8m

¹ Tabla distribución de grupos control y experimental, con número de alumnos por grupo y edad promedio.

La muestra fue dividida en dos grupos: un grupo control y un grupo experimental. El grupo control estuvo conformado por 28 alumnos, siendo 15 damas y 13 varones. El promedio de edad fue de 5 años 8 meses y 5 años 7 meses respectivamente. El grupo control se encontró distribuido en dos cursos, denominados cursos A y C. 14 alumnos corresponden al curso A: 9 damas y 5 varones. El promedio de edad fue de 5 años 7 meses. Por su parte, 14 estudiantes correspondían al curso C: 6 damas y 8 varones. El promedio de edad fue de 5 años 8 meses.

El grupo experimental estuvo conformado por 28 alumnos, siendo 13 damas y 15 varones. El promedio de edad fue de 5 años 8 meses. El grupo experimental se encontró distribuido en dos cursos, denominados cursos D y E. 14 alumnos corresponden al curso D: 5 damas y 9 varones. El promedio de edad fue de 5 años 8 meses. Por su parte, 14 estudiantes correspondían al curso E: 8 damas y 6 varones. El promedio de edad fue de 5 años 7 meses.

Tabla N° 2. Distribución de grupos por género

	Grupo Control		Grupo experimental	
	Damas	Varones	Damas	Varones
N	15	13	13	15
Edad promedio	5a 8m	5a 7m	5a 8m	5a 8m

2 Tabla distribución de grupos control y experimental, por cantidad de alumnos por género y su edad promedio.

Finalmente, para seleccionar la muestra, utilizamos los siguientes criterios de inclusión: alumnos que cumplieran con la edad estipulada para la aplicación del test (entre 4 y 6 años), que cursaran el nivel Kínder en el Colegio Mayor Peñalolén, cuya asistencia cumpliera sobre el 90% de las sesiones, y que tuviesen la autorizaciones de sus apoderados firmadas.

3.3. Instrumentos y técnicas de análisis

La prueba para evaluar habilidades metalingüísticas de tipo fonológico de 4 años (PHMF; Yakuba y cols., 2016) es una prueba estandarizada en Chile que permite obtener información en relación a sonidos iniciales y finales de palabras, segmentación silábica, inversión de sílabas, síntesis fonémica y sonidos de las letras. La elección de esta prueba se basa en la estandarización, forma de aplicación y puntuación normada del instrumento (puntaje T).

Se consideró que la prueba tiene una rápida y fácil aplicación, además de no ser demasiado abrumadora para los sujetos. Una estructura clara, precisa y de fácil revisión para grandes cantidades de alumnos. Además, la escala de evaluación ayuda a poder comparar sujetos en 4 rangos de edad distintos para poder determinar su desempeño (ver anexo 1)

La prueba consta de seis subpruebas divididas cada uno en siete ítems, de los cuales, el primero de cada sub prueba se trabaja a modo de ejemplificar la tarea a realizar. La prueba no tiene nivel de inicio ni de corte y su aplicación se puede realizar de niños de 4 a 6 años de edad.

Los antecedentes acerca de la norma mencionan que "...la segunda aplicación del instrumento permitió obtener normas para interpretar los resultados obtenidos, puntualmente en Escala T que es un tipo de norma obtenida en base a un puntaje estandarizado, tiene un promedio teórico de 50 y una desviación típica de 10" (Yakuba y cols., 2016)

La confiabilidad y validez del test se determinaron con la utilización del Alfa de Cronbach y análisis multivariado de la varianza (MANOVA), la prueba de Kruskal-Wallis y un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax.

El test PHMF considera diferentes subpruebas para determinar el desarrollo fonológico. Las subpruebas que se detallan en la Prueba PHMF y se llevarán a cabo son las siguientes:

- Sonidos finales de las palabras
- Sonidos iniciales de las palabras
- Segmentación silábica de las palabras
- Inversión de las sílabas de la palabra
- Sonidos de las letras
- Síntesis fonémica de palabras

Para proceder a la aplicación del test primero se realizó un análisis de la prueba con las profesoras que estarían a cargo con la finalidad de estudiar su forma de aplicación. La misma práctica se llevó a cabo para la aplicación post intervención.

3.4 Plan de análisis de datos

La investigación consideró para el análisis de los resultados una planificación que consistió en la recolección cuantitativa de los datos obtenidos en la aplicación del PHMF, tomando en cuenta que este test se aplicó al inicio de la investigación y al final de ésta.

Al ser una variable cuantitativa, se calcularon las medias, la desviación estándar, además de someterlos a un estudio estadístico aplicando el T de Student para datos independientes, con el fin de determinar si hubo diferencias significativas en los estudiantes en la adquisición de habilidades metalingüísticas de tipo fonológico después de la intervención pedagógica realizada por las investigadoras.

Una vez realizada la comparación entre ambas pruebas se procedió a realizar las tablas con la información más relevante que pudiese aportar a las conclusiones de esta investigación.

3.5. Descripción del trabajo de campo

El estudio se dividió en cinco etapas: En la primera etapa se efectuó el diseño y creación del plan de intervención y se solicitaron las autorizaciones al colegio y a los apoderados.

En la segunda etapa, se aplicó la Prueba para evaluar Habilidades Metalingüísticas de tipo Fonológico (PHMF) a los estudiantes del nivel transición 2 del Colegio Mayor previa a la intervención diseñada, lo que permitió dividirlos en un grupo experimental y un grupo control.

En la tercera etapa, se realizaron las actividades creadas en el plan de intervención a los cursos que formaron parte del grupo experimental, mientras el grupo

control no recibió dicha estimulación. Cabe señalar que el plan de estimulación se llevó a cabo en el período regular de clases en 12 sesiones de intervención, las cuales duraron aproximadamente 20 minutos diarios, por doce días hábiles continuos

En la cuarta etapa, se aplicó la misma evaluación realizada previa a la intervención; y en la quinta etapa, se analizaron los resultados y se redactó este informe.

SOLO USO ACADÉMICO

4. CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En el siguiente capítulo se detalla, por objetivo, los resultados recopilados a lo largo de la investigación, junto con su respectivo análisis y discusión.

4.1. Objetivo 1: Diseñar y aplicar el plan de estimulación de las habilidades metalingüísticas de tipo fonológico

El plan quedó constituido por 12 actividades (Anexo 7.2). Se aplicó una actividad por sesión. Las actividades estimulaban esencialmente algunas habilidades metafonológicas anteriormente mencionadas. La sesión 1 estimulaba el reconocimiento de sonidos finales de las palabras, Las sesiones 2, 3, y 7 corresponden a reconocimiento de sonido inicial de las palabras. Las sesiones 4, 5 y 10 corresponden a segmentación silábica de las palabras. La sesión 6 estimulaba la inversión silábica de las palabras. Las sesiones 8, 11 y 12 estimulaban el sonido de las letras. Finalmente, la sesión 9 estimulaba la síntesis fonémica de las palabras. Para hacer más accesible la información de las actividades, éstas quedaron redactadas bajo un esquema único que incorporaba: nombre de la actividad, función estimulada, descripción de la actividad, instrucciones al docente, materiales y evaluación. Dicha esquematización se puede observar en el anexo 7.2.

Además, se consideró utilizar imágenes en ciertas actividades, que fueran reconocibles por los alumnos, y las cuales pudieran manipular para realizar las actividades. Junto con esto, se ocuparon materiales e infraestructura del colegio ya que hubo actividades tanto dentro del salón de clases como en la cancha del ciclo.

Para su correcta aplicación, se detalló por escrito cada sesión para que los docentes pudiesen guiarse. Al finalizar la planificación, el plan fue revisado y validado por un experto externo y ambas investigadoras para su aplicación en el grupo experimental.

Para llevar a cabo la aplicación de este plan, las dos docentes a cargo del grupo experimental se reunieron y, previo cada una de las sesiones, se disponía el material y se repasaba la actividad con la finalidad de tener claro el procedimiento de ésta.

El plan de intervención tuvo una duración de 12 días regulares de clases continuas, teniendo una duración promedio de 20 minutos. En ellas se abordaron las habilidades de sonido final, inversión de sílabas, síntesis fonémica, sonido inicial, segmentación y sonidos de las letras. En relación a la cantidad de actividades por habilidad, se consideraron una para sonido final e inversión de sílabas, dos para síntesis fonémica y tres para sonido inicial, segmentación silábica y sonidos de las letras.

La cantidad de sesiones fue planificada considerando el tiempo en que se podía llevar a cabo el trabajo. De acuerdo con ello, se podría plantear la posibilidad de incrementar las sesiones, considerando fortalecer de manera equilibrada cada una de las habilidades trabajadas,

En la primera sesión de reconocimiento de sonidos finales, se colocaron sobre conos 6 imágenes distintas. Se dividió al curso en dos equipos entregando petos de color. Los niños que participaron de la investigación fueron repartidos en similares cantidades en ambos grupos. El profesor sacó de una bolsa una palabra clave (ej. “oveja”), y los niños fueron hacia la imagen que rimaba con la palabra dicha (ej. dibujo de “abeja”). Se les felicitó, y se les pidió que volvieran a su posición inicial. Se repitió el juego, con diferentes palabras.

En la primera sesión de reconocimiento de sonidos iniciales, el grupo curso se dividió en 5 equipos, que se formaron en filas al final de una cancha. Luego, el profesor mostró una imagen, con la palabra escrita debajo, haciendo énfasis en la sílaba inicial de la palabra, e invitando al primero de cada equipo a buscar una imagen que tuviera la

misma sílaba inicial, las cuales se encontraban sobre una silla organizadas en 5 montones de tarjetas. En el caso de los estudiantes que se equivocaron, se les dio la oportunidad de intentarlo nuevamente y si presentaban por segunda vez una equivocación, se les permitió pedir ayuda a alguno de sus compañeros de grupo. Posteriormente, se repitió el juego con el resto de los integrantes de los equipos. En la segunda sesión, los niños dibujaron dos pares de palabras con el mismo sonido inicial. Cada dibujo lo graficaron en uno de los recuadros entregados, siguiendo las imágenes y palabras puestas en la pizarra como referencia ejemplificadora. En la tercera sesión de reconocimiento de sonido inicial, el profesor presentó un PowerPoint con pares de imágenes en cada diapositiva. El profesor decía un sonido inicial, y los alumnos decidían cuál de las dos imágenes tenía ese sonido inicial, marcando con una cruz en la lámina que se le entregó a cada niño con las imágenes del ppt.

En la primera sesión de segmentación silábica, el profesor dividió al curso en grupos heterogéneos, formando equipos de 5 alumnos aproximadamente. A continuación, mencionó una palabra de un mazo de tarjetas escritas, y el grupo de alumnos tuvo que decidir cuántas sílabas tenía cada palabra. Para mostrar su respuesta final, los alumnos se tomaron de las manos de acuerdo a la cantidad de sílabas de cada palabra (ej. "tomate", tres alumnos se toman de las manos, y dos quedan sentados). En el caso de las palabras de una sílaba, todos los alumnos se sentaban cuando el profesor la mencionaba. En los casos en que presentaban errores, el profesor invitó a contar las sílabas mediante saltos. En la segunda sesión, los niños jugaron en parejas a clasificar un set de palabras en una tabla en la que aparecen números pegando las imágenes en el número que correspondía según cantidad de sílabas. Para ello, cada niño recibió una bolsa con 5 láminas que pegaron en la tabla graficada, alternando turnos. En la tercera sesión de segmentación silábica, el grupo se dividió en dos, los cuales se distinguían por color de peto. El profesor dispuso diversas imágenes en el centro del patio, y en ambos costados se colocaron números del 1 al 5, en un costado los números en verde y en el otro en rojo. El juego consistió en que, una vez que el profesor dio la señal de inicio, los alumnos fueron a recoger un elemento del

centro de la cancha y lo llevaron al número correspondiente a la cantidad de sílabas de la palabra. Una vez clasificado el elemento, los alumnos corrían a buscar otra lámina. Esta acción se repitió, hasta que todos los elementos del centro del patio fueron clasificados. Finalizado el juego, el profesor realizó un conteo de las cartas correctamente clasificadas y, en el caso de error, el profesor realizó la correcta retroalimentación mediante la segmentación en forma grupal.

En la primera sesión de inversión silábica de las palabras se les entregó a los alumnos plantillas de bingo, las cuales, tenían diversos dibujos. El profesor decía una palabra, con sus sílabas invertidas, y el alumno marcaba con una X en la plantilla si tenía el dibujo correspondiente. Ganaban los alumnos que terminaban de colorear todos los dibujos que el profesor mencionaba con las sílabas invertidas.

En la sesión de análisis fónico, el curso se dividió en 5 grupos, y se organizaron por filas con la ayuda del profesor. El juego consistió en que el niño que se encontraba primero en la fila, corría a buscar una lámina que tenía una imagen, la cual debía descomponer, correr, y decírsela descompuesta a quien quedó primero en la fila. Luego de decirle los sonidos de la palabra, el compañero debía mencionar la palabra descompuesta. Si lograba descifrarla, podía ir a buscar una lámina para realizar la descomposición fonológica con el siguiente compañero; y el compañero que había sacado la primera lámina, se ubicaba último en la fila.

En la primera sesión de sonidos de las letras, el profesor dispuso de diversos carteles con diferentes letras, dentro de cada uno, había una letra (ej. F, S, T, P). Durante la actividad, el profesor decía un sonido y entonces los alumnos debían dirigirse al cartel que tenía la letra mencionada y debían poner su cuerpo imitando la forma de escritura de la letra y el sonido de ésta. En la segunda sesión de sonidos de las letras, el profesor dividió a los alumnos en 6 grupos, cada uno tenía una pizarra y un plumón. Cada grupo se encontraba a un lado del patio, mientras que el profesor estaba al otro extremo, con fichas en su mano con distintas letras. Cuando el profesor dio la

partida, mostró una de las letras y vocalizó su sonido, y los alumnos, en grupo, tuvieron que decidir una palabra que comenzara con ese sonido, y la dibujaron en la pizarra. El primer grupo que terminó, se acercó al profesor, mostrándole el dibujo y diciéndole lo que era. En esa instancia, el profesor revisaba que la respuesta estuviese correcta; en los casos que estuvieron incorrectas, el profesor dio la oportunidad al grupo para que decidieran otra palabra con un nuevo sonido mencionado y mostrado. La actividad se repitió 5 veces más, con distintos sonidos. En la tercera sesión el profesor les entregó un tablero y un dado cada pareja de alumnos, la pareja debía lanzar el dado alternadamente, avanzando la cantidad de espacios que decía el dado. Cada vez que el niño caía en una imagen, el lanzador del dado era el encargado de escribir el sonido de la letra con que iniciaba la palabra en el correspondiente casillero.

Finalmente, se reevaluó con el mismo test, tanto al grupo control como al experimental, para establecer posibles diferencias entre ambos grupos.

4.2. Objetivo 2: Medir pre y post intervención las habilidades metalingüísticas de tipo fonológico

La información recopilada por medio de la Prueba de Habilidades Metalingüísticas de orden Fonológico (Yakuba y cols., 2016), aplicada pre y post intervención, fue analizada para medir las habilidades metalingüísticas de cada grupo, como se muestra en la tabla 3.

Tabla N° 3. Medidas de tendencia central obtenidas en los grupos experimental y control.

	Grupo Control				Grupo Experimental			
	M	DE	Valor min	Valor máx	M	DE	Valor min	Valor máx
Pre-intervención	49,8	11,4	33	75	47,4	7,1	34	64

Post-intervención	51,5	8,6	35	73	55,2	5,1	39	73
-------------------	------	-----	----	----	------	-----	----	----

Tabla 3. Resultados test PHMF pre y post intervención, con respectiva media, desviación estándar, valor mínimo y máximo, de grupo control y grupo experimental.

En pre intervención el grupo control se encontraba bajo el desempeño promedio esperado para la edad y al momento del post test superó la media.

Al analizar los resultados el grupo control en ambas evaluaciones, se evidenció un incremento de 1,7 puntos en su media y disminución en su desviación estándar en 2,8 puntos, pero su diferencia no fue significativa. Esto demuestra que el rendimiento fue haciéndose más homogéneo y reduciendo las diferencias de los puntajes entre los alumnos ya que tienen puntajes más cercanos a la media del curso. El que no haya mayor diferencias entre puntajes puede deberse al desarrollo normal del estudiante. Aun así, se observa que la media del grupo control está cerca de la media de la prueba lo que significa que se encuentran en el promedio del grupo correspondiente a su edad.

En pre intervención el grupo experimental se encontraba bajo el desempeño promedio esperado para la edad y al momento del post test superó la media.

Por otro lado, al analizar los resultados en la evaluación pre y post intervención, la media del grupo experimental subió en 7,8 puntos, mientras su desviación estándar disminuyó en 2 puntos, lo que significa que el grupo se volvió más homogéneo y redujo las diferencias de los puntajes entre los alumnos. Aun así, no se observan diferencias significativas con el grupo control.

4.3. Objetivo 3: Comparar los resultados de las habilidades metalingüísticas de tipo fonológico de los grupos experimental y control

De los casos estudiados, se determinó que en la evaluación inicial no existían diferencias en los resultados obtenidos entre los sujetos del grupo experimental ($\bar{x}=50,28$; $DE=7,1$) y grupo control ($\bar{x}=49,86$; $DE=11,4$). Al aplicarse T de Student se

reveló que no existían diferencias significativas entre ambos (t de dos colas= 0,87; $p > 0,05$)

Posterior a la intervención, se analizaron nuevamente los datos recopilados. Subiendo el grupo control en 1,64 puntos, con un $\bar{x}=51,5$ y $DE=8,6$, y el grupo experimental en 5 puntos, con un con un $\bar{x}=55,2$ y $DE=5,1$, la diferencia entre los grupos no llega a ser significativa ($t=0,1059$; $p > 0,05$).

Se concluye por estos resultados que no hubo diferencias significativas. Esto se puede deber por la cantidad de sesiones realizadas, las cuales se podrían extender, o porque la cantidad de horas trabajadas no son las suficientes. Para lograr diferencias significativas, podría considerarse abarcar menor cantidad habilidades para acotar el estudio, analizando las habilidades metalingüísticas por separado, como en el estudio realizado por Arancibia y cols. (2012).

En adición a lo anterior, se debe considerar las habilidades que necesitan mayor refuerzo y dependiendo de la dificultad que se presente para los alumnos realizar una intervención. Para ello, se debe hacer un estudio más profundo del desarrollo evolutivo de las habilidades metalingüísticas de orden fonológico, junto con la capacidad de memoria de trabajo de los alumnos para manipular la información y completar las actividades presentadas (Arancibia y cols., 2012; Schulze y cols., 2018).

5. CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

5.1. Generales

Este estudio abrió una puerta a nuevas interrogantes para los docentes además de demostrar una nueva experiencia, considerando que estas nuevas investigaciones en el ámbito de las neurociencias presentan una nueva mirada y a la vez un aporte a la labor educativa, considerando en fortalecer la aplicación de ciertas estrategias como base para el aprendizaje. También aporta con una experiencia más en el campo de la investigación con la aplicación de la prueba PHMF que es una prueba validada recientemente

5.2. Desde los objetivos

Considerando el diseño y aplicación de un plan de estimulación de las habilidades metalingüísticas de tipo fonológico para niños de NTII del Colegio Mayor de Peñalolén, visualiza un camino que invita al planteamiento de posteriores estudios que puedan continuar enriqueciendo la presente investigación, con las modificaciones pertinentes.

Se puede concluir que el diseño del plan de estimulación debe plantear una mayor cantidad de sesiones de trabajo, prolongando el periodo de estimulación de las habilidades metalingüísticas de tipo fonológico con la finalidad de establecer posibles mejoras. Por otra parte replantear la cantidad de sesiones de la práctica de cada una de las seis habilidades trabajadas con la finalidad de que cada habilidad sea abordada al menos 5 veces cada una.

En relación a la medición pre y post aplicación del test de las habilidades metalingüísticas de tipo fonológico, se puede considerar como una estrategia que a otros establecimientos podría serles útil, existiendo o no un plan de intervención para tener un parámetro de referencia claro de los avances de los niños en un determinado tiempo. Por otra parte se podría usar otra prueba, en conjunto con esta, para analizar las diversas habilidades de los niños a modo de complemento para tener una visión más completa del alumno.

Al comparar los resultados de las habilidades metalingüísticas de tipo fonológico de los grupos experimental y control, no se presentaron diferencias significativas. Es por ello que podemos concluir que el plan de estimulación debe ser perfeccionado y adecuado para enriquecerlo.

5.3. Desde lo teórico

Existe la aseveración de la existencia clara de una relación entre el desarrollo de habilidades metalingüísticas de orden fonológico y una incidencia en el desarrollo de habilidades lectoras, por lo cual, podemos concluir la importancia que debe dar el educador al desarrollo de las habilidades fonológicas desde los primeros años de ingreso al ciclo de educación parvularia. Su finalidad será que los alumnos afiancen estas habilidades y, en un futuro cercano, les permita ir consolidando de mejor manera su aprendizaje para convertirse en buenos lectores.

5.4. Limitaciones

Este estudio podría haber consistido en más sesiones de trabajo por habilidad, dando la oportunidad de brindar más instancias para consolidar las diversas habilidades evaluadas. La intervención constó de 12 sesiones y, si consideramos que se abordaban

seis habilidades metalingüísticas de orden fonológico, existieron pocas sesiones destinadas a la estimulación de cada una, por lo tanto, se estima conveniente extender el número de sesiones de intervención. Se podrían aumentar la frecuencia de actividades diarias para obtener un mejor resultado considerado dos o tres actividades en vez de una.

En relación a la validación del plan de estimulación, podría considerarse una validación con al menos tres validadores externos, ya que el tiempo fue una limitante al esperar la validación de otros expertos.

En cuanto a las docentes, aunque la instrucción de las docentes fue la misma para ambas, se cuestiona que haya sido totalmente efectiva. Además, no hubo supervisión ni seguimiento de los docentes en la aplicación de las actividades, por lo que, para lograr tener certeza de que el plan se haya llevado a cabo de la mejor manera, se propone un acompañamiento y un seguimiento que brinde apoyo y feedback a ambos docentes con la finalidad de que no hayan mayores diferencias entre las aplicaciones en ambos grupos.

Respecto al horario de aplicación de las actividades, este fue realizado a las 8 a.m. el horario podría no ser el más propicio, por lo que se plantea el poder realizar las actividades más tarde dentro de la jornada escolar.

Por último mencionar que no había estudios en Chile con esa misma prueba, pero de acuerdo a las características de las prueba se consideró como las más idónea tomando en cuenta las habilidades metalingüísticas de tipo fonológico que considera.

5.5. Proyecciones

Basado en los resultados de esta investigación, se propone poder hacer un estudio de tipo longitudinal, iniciando con la evaluación de niños de pre Kínder y con posterior evaluación el primer semestre de Kínder considerando que la prueba es aplicable a niños entre 4 y 6 años.

Por otra parte el poder hacer uso de las sesiones propuestas, ya sea para aplicarlas de la misma manera, o hacer modificaciones según se estime conveniente, para poder incursionar más en la materia.

Conjuntamente, se sugiere hacer un estudio de género en base a esta prueba, para establecer posibles diferencias que pudiesen generarse en las distintas habilidades a evaluar.

Finalmente, se estima conveniente el poder analizar en detalle a cada sujeto, que pudiese ser estudiado, en cada una de las subpruebas. Con ello se podría determinar cuáles son las mayores dificultades que se le presentan, y si efectivamente pudo superarlos después de un plan de intervención.

SOLO USO ACADÉMICO

6. Bibliografía

- Acosta, V. (2004). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje, una propuesta desde la acción: La colaboración entre logopedas, psicopedagogos, profesores y padres*. Ars Médica.
- Acosta, V., y Moreno, A. M. (2005). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Masson.
- Alvarado, J. L., García, M., y Castellanos, L. (2017). Aprendizaje Significativo En La Docencia De La Educación Superior. *Xikua. Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, 5(9).
- Ansari, D., Coch, D., y De Smedt, B. (2011). Connecting Education and Cognitive Neuroscience: Where will the journey take us? *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 37-42.
- Anthony, J. L., Lonigan, C., Driscoll, K., Phillips, B., y Burgess, S. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 470-487.
- Anthony, J., y Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Arancibia, B., Bizama, M., y Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 45(80), 236-256.
- Ardila, A., Bernal, B., y Rosselli, M. (2016). The role of Wernicke's Area in language comprehension. *Psychology y Neuroscience*.
- Baddeley, A. (1996). Exploring the Central Executive. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A(1), 5-28.
- Baddeley, A. (Junio de 2002). Is Working Memory Still Working? *European Psychologist*, 7(2), 85-97.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders*, 36, 189-208.
- Baddeley, A., y Hitch, G. (1974). Working Memory. *Recent advances in learning and motivation*(8), 47-90.
- Baddeley, A., Gathercole, S., y Papagno, C. (1998). The Phonological Loop as a Language Learning Device. *Psychological Review*, 105(1), 158-173.
- Ball, E., y Blachman, B. (1998). Phoneme segmentation training: Effect on reading readiness. *Annals of Dyslexia*, 38, 208-225.
- Bassante, S. (2017). Importancia de la Neurociencia en la Educación. *Revista Publicando*, 4(10), 531-541.
- Bear, M. F. (2016). *Neuroscience: Exploring the Brain*. Lippincott Williams and Wilkins. Wolters Kluwer Health.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Síntesis.
- Bizama, M., Arancibia, B., y Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomázein*, 81.103.

- Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible "Zona de Desarrollo Próximo" para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(1), 21-32.
- Bravo, L. (2016). El Aprendizaje del Lenguaje Escrito y las Ciencias de la Lectura. Un Límite entre la Psicología Cognitiva, las Neurociencias y la Educación. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), 50-59.
- Bravo, L. (2016). El Aprendizaje del Lenguaje Escrito y las Ciencias de la Lectura. Un Límite entre la Psicología Cognitiva, las Neurociencias y la Educación. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), 50-59.
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psykhé*, 11(1), 175-182.
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.
- Calzadilla, O., y Nass, J. L. (2017). La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes. *Revista Mendive*, 15(1), 20-38.
- Cannock, J., y Suárez, B. (2015). Conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2° grado de una institución educativa de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 9-48.
- Condemarín, M., Chadwick, M., y Milicic, N. (1998). *Madurez escolar*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- De La Barrera, M. L., y Donolo, D. (10 de Abril de 2009). Neurociencias y su Importancia en Contextos de Aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10(4), 3-17.
- Dehaene, S. (2009). *El cerebro lector*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Di Vesta, F. J. (1987). The Cognitive Movement and Education. En J. A. Glover, y R. R. Ronning, *The cognitive movement and Education* (págs. 203-233). New York: Plenum Press.
- Díaz, J. (Junio de 2006). Habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico. *Umbral científico*(8), 12-20.
- Domínguez, A. B. (1996). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 19(4), 69-81.
- Embick, D., Marantz, A., Miyashita, Y., O'Neil, W., y Sakai, K. (2000). A syntactic specialization for Broca's area. *PNAS*, 97(11), 6150-6154.
- Feld, V. (2014). Las habilidades fonológicas, su organización neurofisiológica y su aplicación en la educación. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 71-82.
- Flórez, R., Torrado, M. C., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S., y Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *FORMA Y FUNCIÓN*, 15-44.
- Friederici, A. D. (2002). Towards a neural basis of auditory sentence processing. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 6(2), 78-84.

- Fuchs. (s.f.). Exploring the importance of reading programs for Kindergartners with disabilities in mainstream classrooms .
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Al Otaiba, S., Yen, L., Yang, N. J., y Braun, M. (2002). Exploring the importance of reading programs for kindergartners with disabilities in mainstream classrooms. *Exceptional Children*, 68(3), 295-311.
- Goswami, U. (2009). Neuroscience in Education. En C. Cooper, U. Goswami, B. Sahakian, J. Field, y R. Jenkins, *Mental Capital and Wellbeing* (págs. 55-62). Wiley-Blackwell.
- Goswami, U. (2015). Neurociencia y Educación: ¿podemos ir de la investigación básica a su aplicación? Un posible marco de referencia desde la investigación en dislexia. *Psicología Educativa* 21, 97-105.
- Guevara, O. (27 de Diciembre de 2007). *Enseñanza de la lectoescritura*. Recuperado el 05 de Enero de 2018, de MailxMail: <http://www.mailxmail.com/curso-ensenanza-lectoescritura>
- Gupta, P. K., y Sharma, V. (2017). Working Memory and Learning Disabilities: A Review. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(4), 2349-3429.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Herrero, S. (2017). *Neurociencias*. Universidad de Valladolid.
- Jauni, A., y Balami, A. (2016). Effects of Phonological Awareness Training on the Reading Performance of Children with Dyslexia in Primary Schools in Maiduguri Metropolis, Borno State, Nigeria. *American Journal of Educational Research*, 4(15), 1078-1085.
- Justice, L. M., Chow, S.-M., Capellini, C., Flanigan, K., y Colton, S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: relative effects of two approaches. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 12(3), 320-332.
- Klinger, N. M. (2013). *The correlation between morphological asymmetries of the Wernicke Area and functional language lateralization - an fMRI study*. Medical University of Vienna.
- Llumiquinga, E. (2016). *El Aprendizaje Colaborativo en el Desarrollo Cognitivo de las y los Estudiantes de Segundo y Tercer Año de Educación Básica de la Unidad Educativa "Delia Ibarra de Velasco - CCF", Cantón Pujilí, Provincia de Cotopaxi*. Ambato, Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.
- López-Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 44(3), 173-180.
- MacDonald, G. W., y Cornwall, A. (1995). The relationship between phonological awareness and reading and spelling achievement eleven years later. *Journal of Learning Disabilities*, 28(8), 523-527.
- Maluf, M. R., y Sargiani, R. (2013). Lo que la Neurociencia tiene que decir sobre el aprendizaje de la lectura. *Revista de Psicología de Arequipa*, 3(1), 11-24.
- Martínez, L., Herrera, C., Valle, J., y Vásquez, m. (2003). Memoria de Trabajo Fonológica en Preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo. *Psykhé*, 12(2), 153-162.
- Martín-Loeches, M. (2015). Neuroscience and education: We already reached the tipping point. *Psicología Educativa*, 21, 67-70.

- Matalinares, M., Díaz, G., Yaringaño, J., Sotelo, L., Sotelo, N., Dioses, A., y Ramos, R. (2011). Relación entre las habilidades metalingüísticas y la memoria en niños de primer y segundo grado de primaria de Lima metropolitana. *Revista IIPSI*, 14(2), 271-276.
- Mayer, R. (1992). Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 405-412.
- McGuinness, D. (2004). *Early reading instruction: What science really tells us about how to teach reading*. A Bradford Book.
- Moreira, M. A. (1997). *Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente*. Recuperado el 09 de Enero de 2018, de Aprendizaje Significativo en Revista: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>
- Muñoz, C. (2002). Aprendizaje de la lectura y conciencia fonológica: Un enfoque psicolingüístico del proceso de alfabetización inicial. *Psyche*, 11(1), 29-42.
- n.a. (s.f.). *About Neuroscience*. Recuperado el 04 de Enero de 2018, de British Neuroscience Association: <https://www.bna.org.uk/about-neuroscience/>
- OCDE. (2010). *La Comprensión del Cerebro: El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*, . Santiago: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Perrachione, T., Ghosh, S., Ostrovskaya, I., Gabrieli, J., y Kovelman, I. (2017). Phonological working memory for words and nonwords in cerebral cortex. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1-21.
- Pinto, C., Prieto, V., Rojas, D., Salamanca, K., y Vallejo, N. (2007). *Programa para estimular la conciencia fonológica en pre-escolares con TEL. Una aplicación piloto*. Universidad de Chile, Santiago.
- Preßler, A.-L., Krajewski, K., y Hasselhorn, M. (2013). Working memory capacity in preschool children contributes to the acquisition of school relevant precursor skills. *Learning and Individual Differences*, 23, 138-144.
- Redondo, L., Quessep, I., y Coneo, E. (2014). Habilidades metalingüísticas de tipo fonológico de los niños en edad preescolar de dos instituciones educativas del sector oficial. *REVISALUD Unisucre*, 2(2), 15-23.
- Rodríguez, L. M. (2004). La Teoría del Aprendizaje Significativo. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proc of the First International Conference on Concept Mapping*. Pamplona.
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280.
- Russell, V. (2017). Notes on the recent history of Neuroscience in Africa. *Frontiers in Neuroanatomy*, 11(96).
- Sastre, L., Celis, N., Roa, J. D., y Luengas, C. (2016). La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Educación y Educadores*, 20(2), 175-190.
- Schulze, K., Vargha-Khadem, F., y Mishkin, M. (2018). Phonological working memory and FOXP2. *Neuropsychologia*, 108, 147-152.
- Signorini, Á., y Borzone de Manrique, A. M. (1996). Las habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños de cinco años. *Lenguas Modernas*, 71-93.

- Swayze, M., y Dexter, C. (Julio de 2017). Working Memory and School Readiness in Preschoolers. *Contemp School Psychol*.
- Uva, A. (2010). Cerebro y Aprendizaje. *Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*.
- van Atteveldt, N., Formisano, E., Goebel, R., y Blomert, L. (2004). Integration of letters and speech sounds in the Human Brain. *Neuron*, 43, 271-282.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial*. Santiago: Ediciones UC.
- Yakuba, P., Valenzuela, M., y Renz, M. (2016). *PHMF: Prueba para evaluar Habilidades Metalingüísticas de tipo Fonológico. 4 a 6 años*. Santiago: Ediciones UC.
- Zadina, J. N. (2015). The emerging role of educational neuroscience in education reform. *Psicología Educativa*.

SOLO USO ACADÉMICO

7. Anexos

7.1. Tabla de escala T

Para la correcta evaluación de cada alumno, dependiendo de su rango de edad, la prueba PHMF se puntúa en base a Escala T, la cual tiene como promedio teórico 50 puntos, además de una desviación típica de 10.

PUNTAJE BRUTO	TRAMOS DE EDAD			
	4 años / 4 años 5 meses	4 años 6 meses / 5 años	5 años 1 mes / 5 años 5 meses	5 años 6 meses / 6 años
17		(*)		
18		23		
19	(*)	25	(*)	
20	27	27	21	
21	30	29	23	
22	33	30	24	
23	34	31	25	(*)
24	36	31	27	23
25	38	31	28	25
26	39	33	29	26
27	40	34	31	27
28	40	34	31	28
29	41	35	32	30
30	42	35	33	31
31	43	36	35	31
32	44	37	35	31
33	44	38	36	32
34	45	39	37	33
35	46	40	37	34
36	47	41	38	34
37	48	42	39	34
38	49	43	40	34
39	49	44	41	34
40	50	45	42	35
41	51	46	43	35
42	52	47	44	37
43	53	48	45	38

PUNTAJE BRUTO	TRAMOS DE EDAD			
	4 años / 4 años 5 meses	4 años 6 meses / 5 años	5 años 1 mes / 5 años 5 meses	5 años 6 meses / 6 años
44	53	48	46	39
45	54	49	46	39
46	55	50	47	41
47	57	51	48	42
48	57	52	49	42
49	58	52	49	43
50	58	53	50	44
51	59	54	51	45
52	59	55	52	46
53	59	56	52	46
54	60	57	53	47
55	61	58	54	48
56	61	59	54	49
57	62	60	55	50
58	62	62	56	51
59	62	63	58	52
60	63	63	58	53
61	64	64	59	54
62	65	65	60	55
63	67	66	62	56
64	68	67	63	58
65	68	69	64	60
66	69	70	65	61
67	70	72	67	62

68	71	74	68	64
69	72	77	68	67
70	74	77	70	68
71	76	77	72	70
72	78	79	75	73

En
base
a lo

anterior, para obtener una evaluación cualitativa, la prueba PHMF se divide en distintas categorías dependiendo del puntaje obtenido. Para ello, se plantea la siguiente tabla de las categorías en base a puntajes T

Desempeño sobresaliente	DS	Tiene un excelente desarrollo de las HMF, según lo esperado para su edad.	igual o superior a 71
Muy buen desempeño	MBD	El desarrollo de las HMF está muy por sobre lo esperado para su edad.	entre 61 y 70
Buen desempeño	BD	El desarrollo de las HMF está por sobre lo esperado para su edad.	entre 51 y 60
Desempeño promedio	DP	El desarrollo de las HMF responde al promedio para su edad.	50
Desempeño insuficiente	DI	El desarrollo de las HMF está por debajo de lo esperado para su edad.	entre 49 y 40
Desempeño deficitario	DD	El desarrollo de las HMF está muy por debajo de lo esperado para su edad.	entre 39 y 30

Desempeño muy deficitario	DMD	Prácticamente no tiene desarrollo de las HMF, según lo esperado para su edad.	igual o inferior a 29
---------------------------	-----	---	-----------------------

Tabla referencia Prueba PHMF

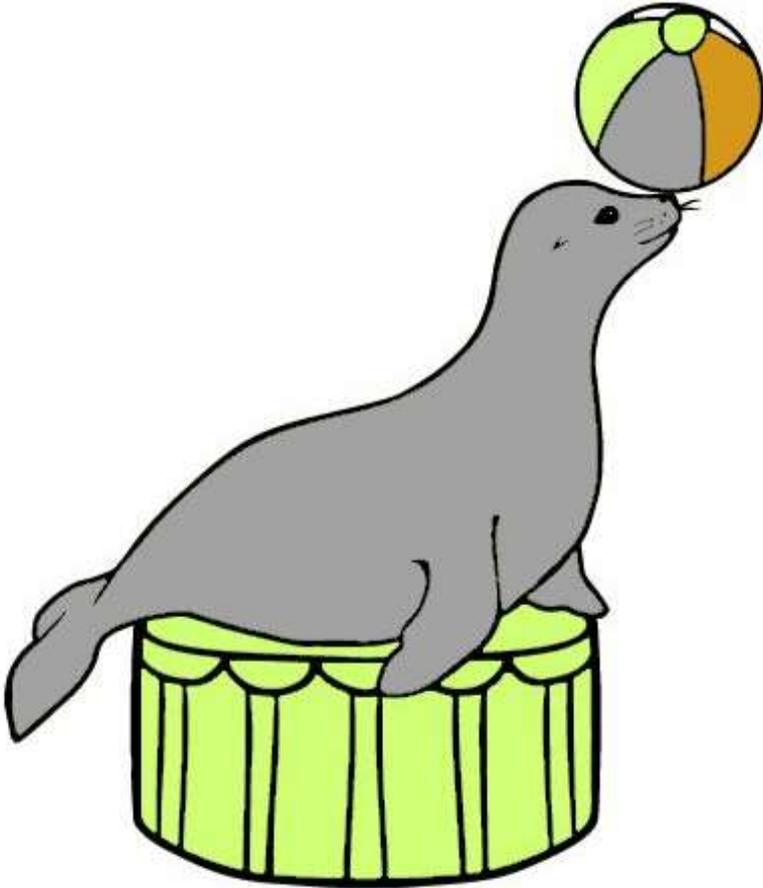
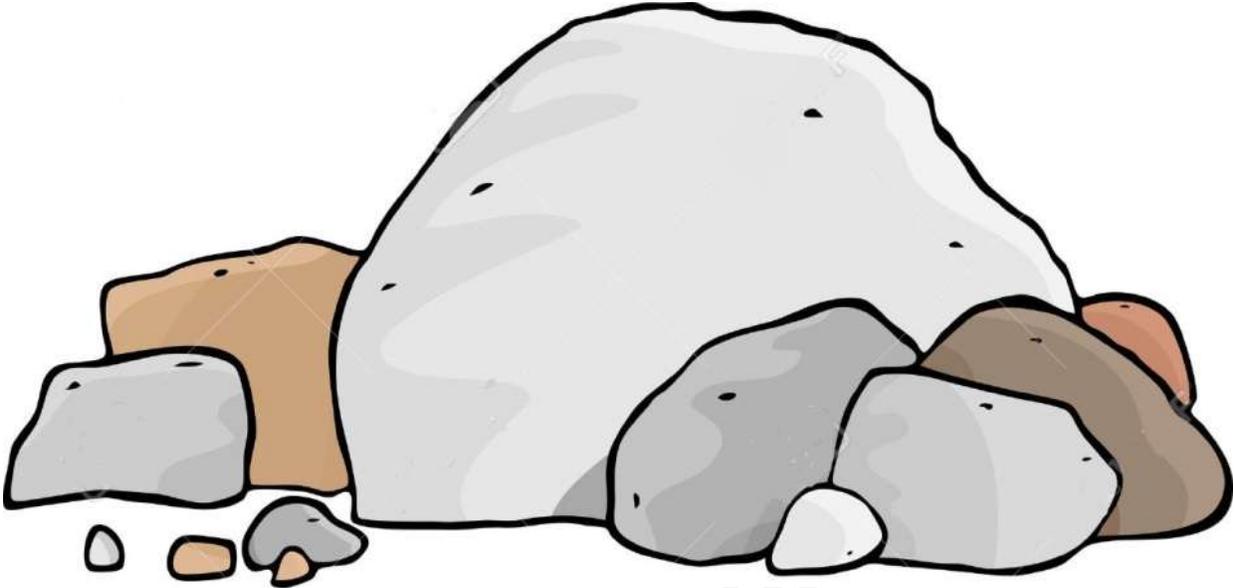
SOLO USO ACADÉMICO

7.2 Planificación de sesiones de trabajo

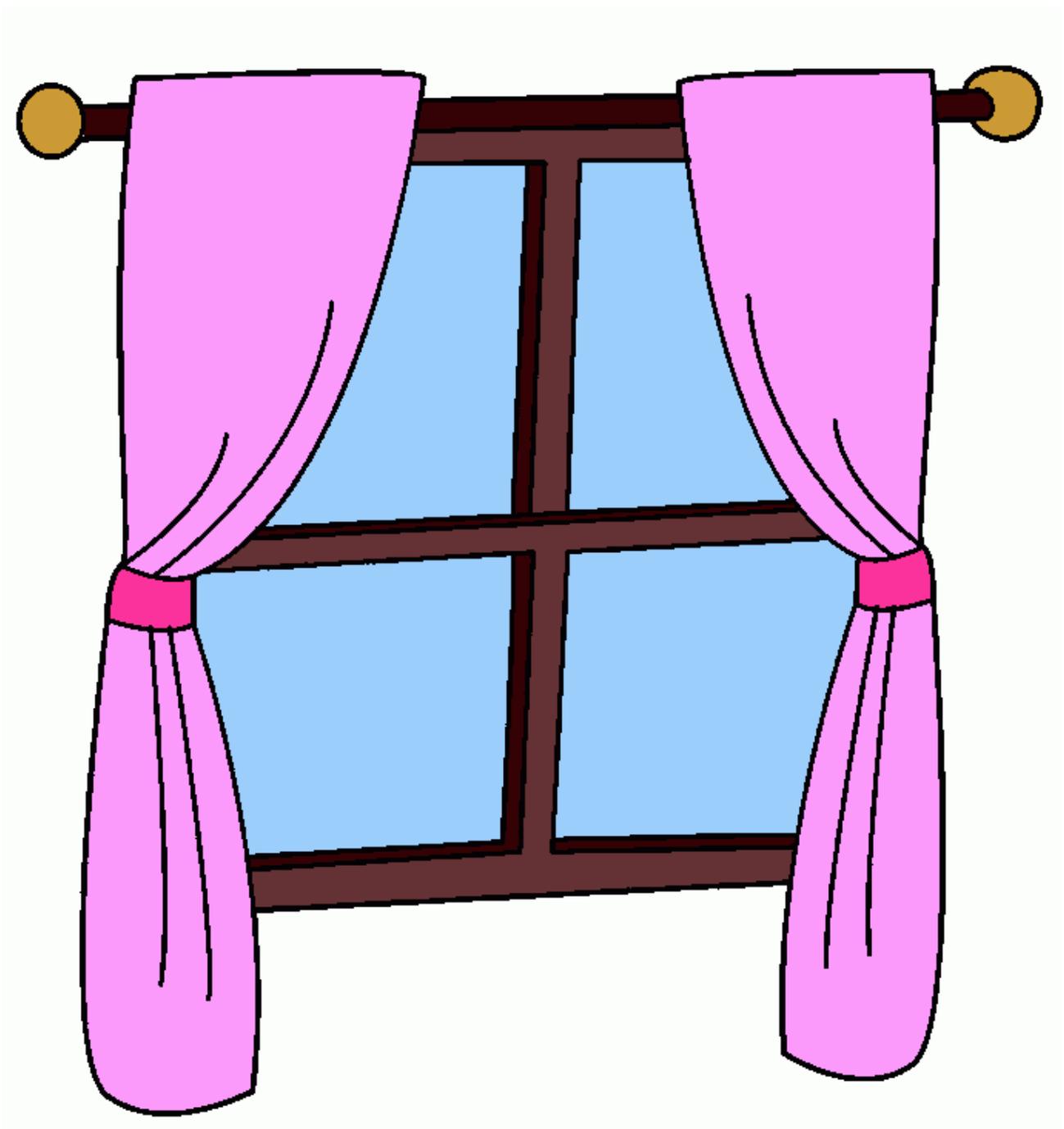
Sesión 1	
Tiempo	15 minutos
Habilidad	Sonidos finales de las palabras
Nombre	Sonido final
Descripción	<p>En el patio, se colocan sobre conos 6 imágenes distintas. Se divide al curso en dos equipos entregando petos de color o poniendo una identificación por medio de color. Los niños que participan de la investigación deben ser repartidos en idénticas cantidades en ambos grupos.</p> <p>El profesor sacará de una bolsa una palabra clave (ej. “oveja”), y los niños deberán ir hacia la imagen que pueda rimar con la palabra dicha (ej. Dibujo de “abeja”). Se les felicita, y se les pide que vuelvan a su posición inicial. Se repetirá el juego, con diferentes palabras establecidas.</p>
Instrucción	<p>1° El profesor dispone las imágenes establecidas en diversos lugares del patio, las cuales deben ser claramente visibles por los alumnos.</p> <p>2° El profesor lleva a los alumnos al patio, y los reúne en el centro del patio.</p> <p>3° El profesor pregunta: “¿recuerdan lo que es una rima?”. Se deja que los niños entreguen sus opiniones, se aceptan los correctos y se corrigen los errados, y luego, se muestra un ejemplo gráfico (Roca-Foca), haciendo énfasis en el sonido final de las palabras y dice: “por ejemplo <u>roca</u> rima con <u>foca</u>”</p> <p>4° Después, el profesor dice: “Ahora, vamos a jugar un juego. Con la ayuda de uno de ustedes sacaré una imagen de esta bolsa y diremos una palabra, ustedes tendrán que ir rápidamente y pararse al lado de la imagen que rima con esta que digamos”. En seguida, el profesor señala las diversas imágenes distribuidas por el patio, nombrando cada una de ellas e invitando a los niños a repetir las coralmente. Se deben acentuar las sílabas finales”</p> <p>5° El profesor ejemplifica con la ayuda de un alumno la instrucción para entregar la posibilidad de comprenderlo de manera más concreta. Dirá entonces “a ver quién me ayuda y se coloca al lado de la palabra que rima</p>

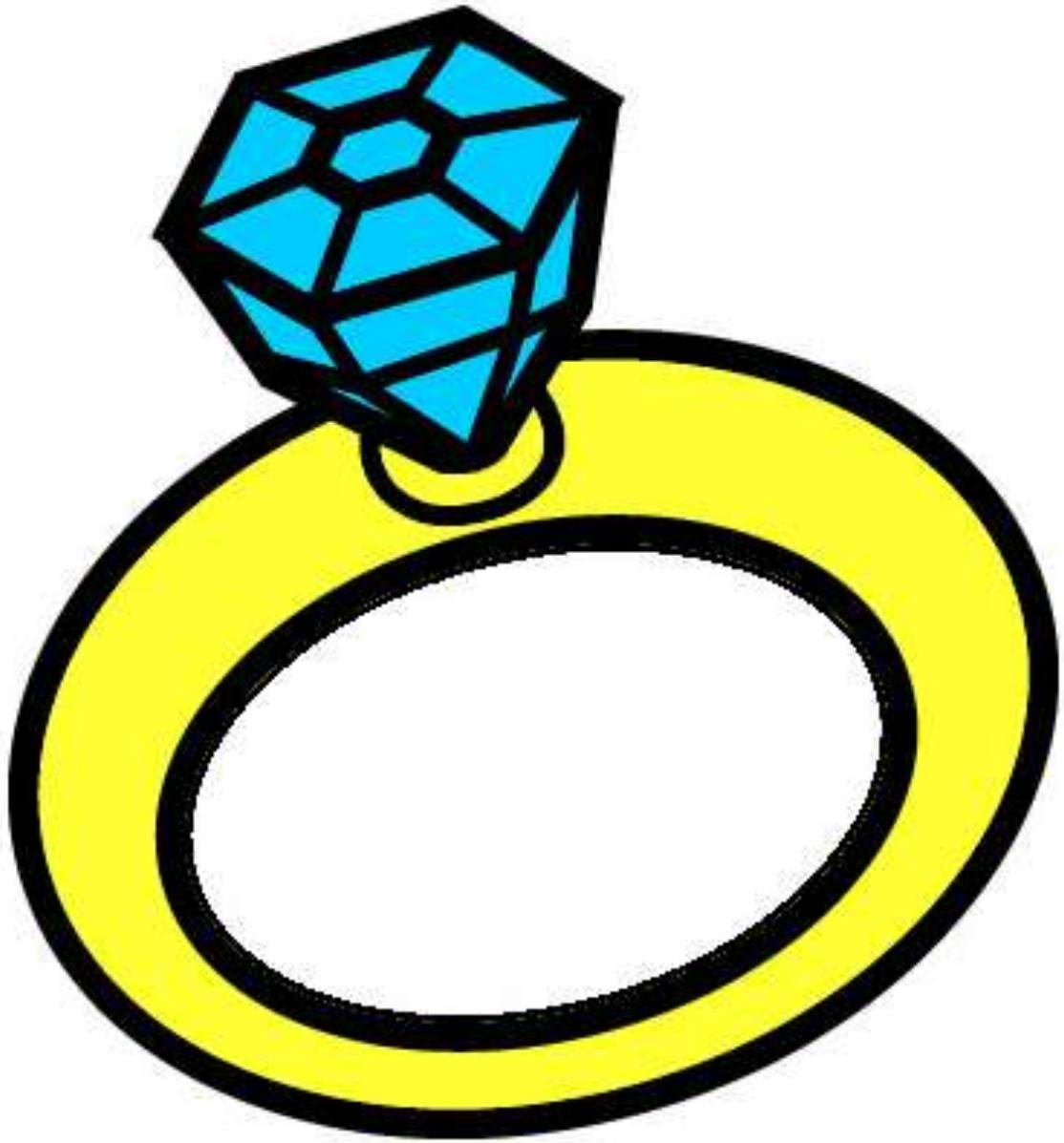
	<p>con la palabra “pare<u>ja</u>”. Será “prince<u>sa</u>”, será “zapato<u>o</u>” etc. Se espera que el alumno pueda ponerse al lado de la imagen de abe<u>ja</u></p> <p>6° Se da inicio a la actividad, donde el profesor deberá decir las palabras propuestas, dando tiempo a los alumnos para poder acercarse a las distintas imágenes.</p>																										
Material	<p>Palabras a trabajar:</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th data-bbox="402 583 496 615">Dibujo</th> <th data-bbox="902 583 1127 615">Palabras a decir</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="402 632 480 663">Abeja</td> <td data-bbox="902 632 980 663">Oveja</td> </tr> <tr> <td data-bbox="402 732 513 764">Ventana</td> <td data-bbox="902 684 1008 716">Bandeja</td> </tr> <tr> <td data-bbox="402 833 477 865">Anillo</td> <td data-bbox="902 732 1029 764">Campana</td> </tr> <tr> <td data-bbox="402 934 472 966">Casa</td> <td data-bbox="902 783 1024 814">Manzana</td> </tr> <tr> <td data-bbox="402 1035 496 1066">Zapato</td> <td data-bbox="902 833 997 865">Martillo</td> </tr> <tr> <td data-bbox="402 1136 518 1167">Princesa</td> <td data-bbox="902 884 992 915">Cepillo</td> </tr> <tr> <td></td> <td data-bbox="902 934 1013 966">Grasosa</td> </tr> <tr> <td></td> <td data-bbox="902 984 1008 1016">Mañosa</td> </tr> <tr> <td></td> <td data-bbox="902 1035 989 1066">Poroto</td> </tr> <tr> <td></td> <td data-bbox="902 1085 980 1117">Abeto</td> </tr> <tr> <td></td> <td data-bbox="902 1136 997 1167">Cereza</td> </tr> <tr> <td></td> <td data-bbox="902 1186 1008 1218">Vienesas</td> </tr> </tbody> </table> <p>Orden sugerido</p> <p>Manzana – Pasa – Oveja – Cereza – Martillo – Abeto – Bandeja – Vienesas – Masa – Campana – Poroto - Cepillo</p>	Dibujo	Palabras a decir	Abeja	Oveja	Ventana	Bandeja	Anillo	Campana	Casa	Manzana	Zapato	Martillo	Princesa	Cepillo		Grasosa		Mañosa		Poroto		Abeto		Cereza		Vienesas
Dibujo	Palabras a decir																										
Abeja	Oveja																										
Ventana	Bandeja																										
Anillo	Campana																										
Casa	Manzana																										
Zapato	Martillo																										
Princesa	Cepillo																										
	Grasosa																										
	Mañosa																										
	Poroto																										
	Abeto																										
	Cereza																										
	Vienesas																										

Sesión 1
Ejemplos

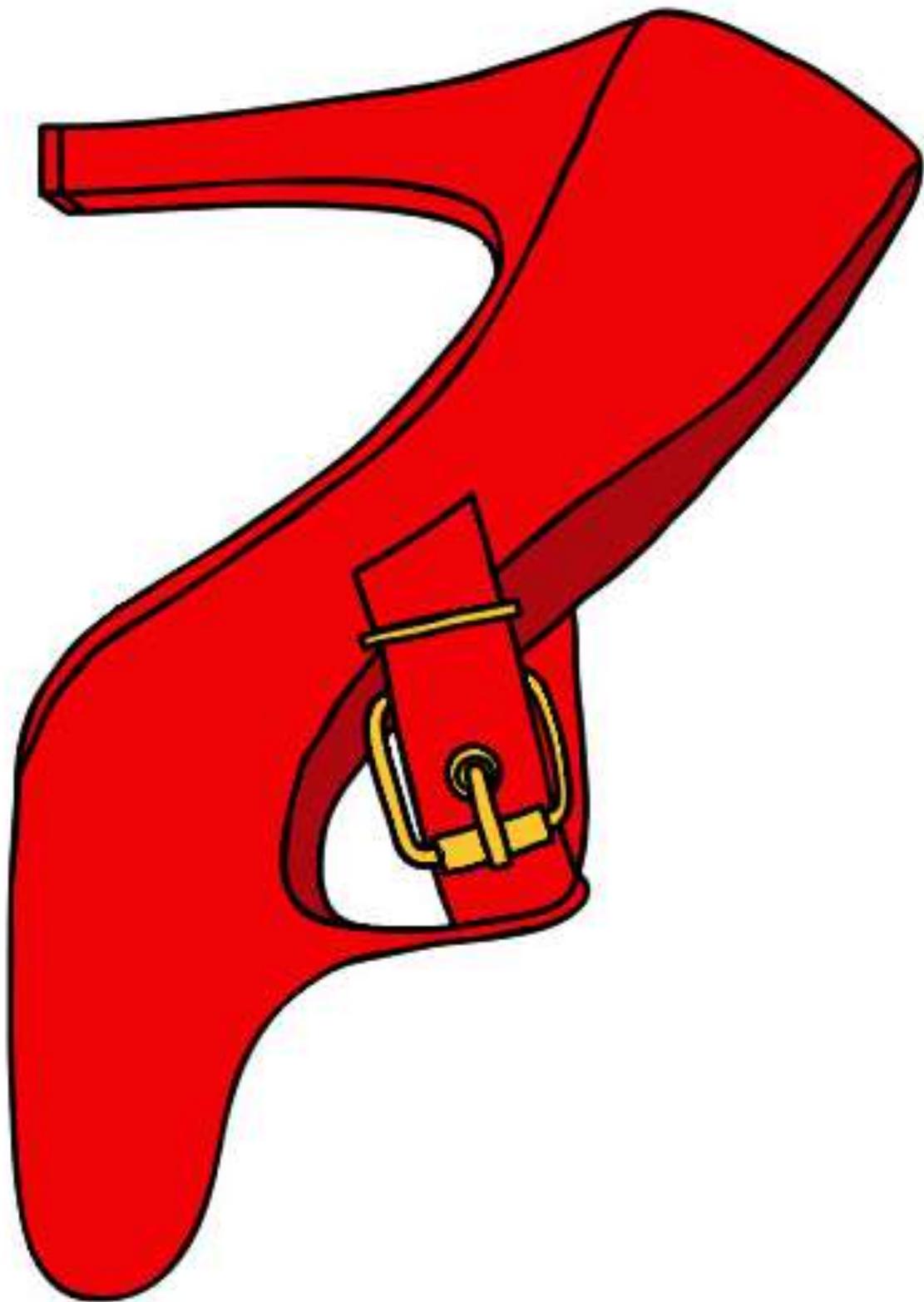














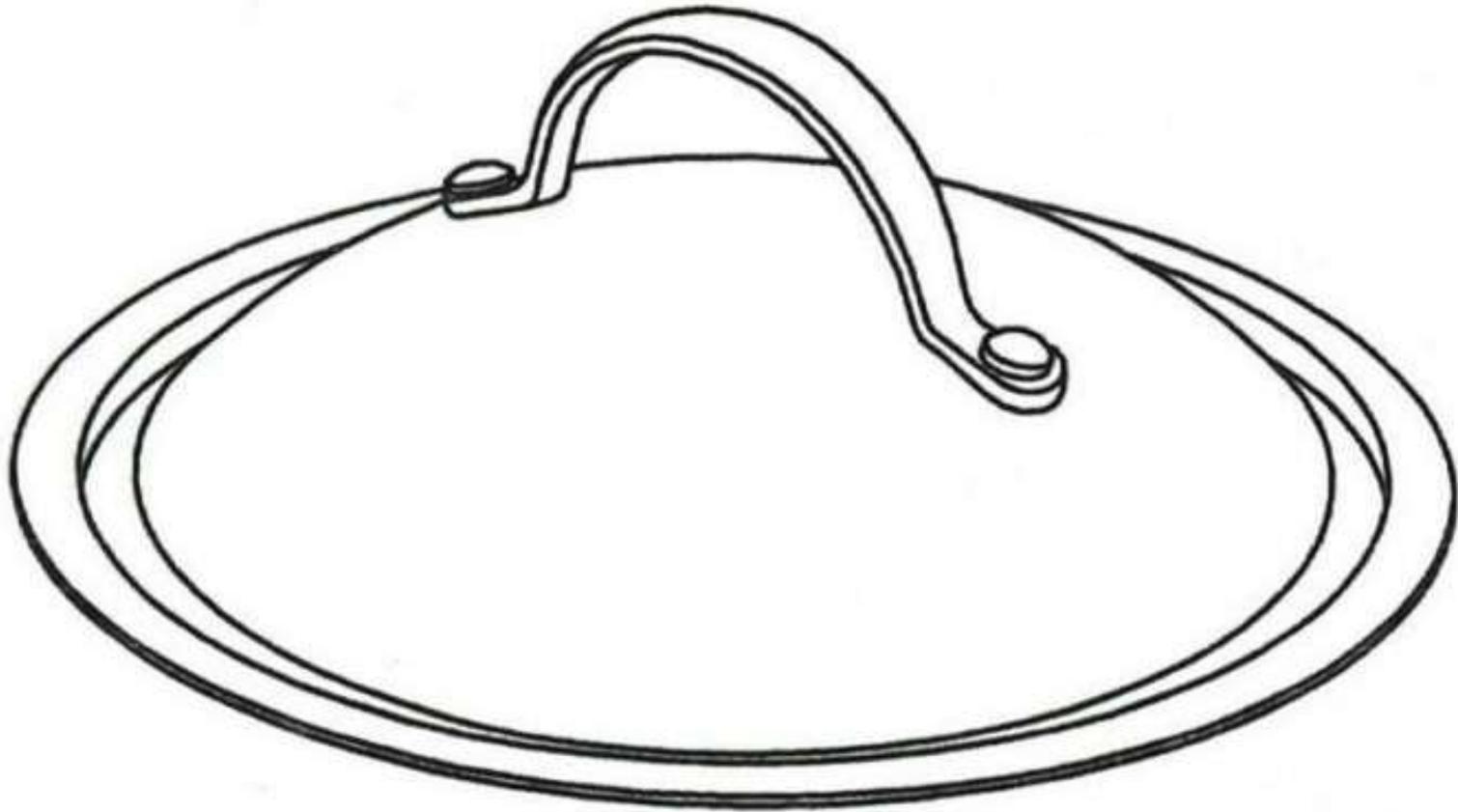
Sesión 2	
Tiempo	20 minutos
Habilidad	Sonidos iniciales de las palabras
Nombre	El buscador de sílabas
Descripción	El grupo curso se divide en 5 equipos que se formarán en filas al final de la cancha (puede ser en otro espacio que permita el desplazamiento). Luego, el profesor muestra una imagen, con la palabra escrita debajo, haciendo énfasis en la sílaba inicial de la palabra, e invita al primero de cada equipo a buscar una imagen que tenga la misma sílaba inicial y que se encuentran sobre una silla organizadas en 5 montones de tarjetas. Si un estudiante se equivoca puede intentarlo nuevamente y si se vuelve a equivocar puede pedir ayuda a alguno de sus compañeros de grupo. Luego repite el juego con el resto de los integrantes de los equipos.
Instrucción	<p>1° El profesor dispone 7 láminas con diversos dibujos en la meta.</p> <p>2° El profesor lleva a los alumnos al patio, y conforma 5 grupos de 6 alumnos aproximadamente, los cuales deben ponerse en fila a un extremo de la cancha.</p> <p>3° El profesor dice “Vamos a jugar un juego. Cada vez que yo les muestre una imagen y les diga la palabra, el primero de cada equipo tendrá que venir a buscar la imagen cuyo nombre comience con la misma sílaba inicial, y luego me la tendrá que pasar. Si está correcta, podrá volver al final de la fila de su equipo. Si la respuesta es incorrecta, deberá buscar nuevamente y pasarme el dibujo cuyo nombre sea el correcto. Después de ello, volverá al final de la fila, para que comience el nuevo turno”</p> <p>4° El profesor ejemplifica con la ayuda de un alumno la instrucción para entregar la posibilidad de comprenderlo de manera más concreta. Para ello, el profesor utilizará la palabra “<u>te</u>nedor / <u>te</u>tera”.</p> <p>5° Se da inicio a la actividad, entonces el profesor deberá decir cada una de las palabras propuestas, dando tiempo a los alumnos para poder acercarse a las distintas imágenes.</p>

Material	Palabras a trabajar	
	Palabras a decir	Dibujo
	Tapa	Taza
		Tarro
		Taladro
		Taca-taca
		Tabla
	Faroles	Fábrica
		Familia
		Faraón
	Colegio	Comedor
		Conejo
		Corazón
		Colibrí
		Cocina
		Collar
		Colador
	Fogata	Foca
		Foto
		Foco
	Mameluco	Maleta
		Mapache
		Mariposa
		Malabarista
		Mamadera
		Macetero
	Cabaña	Caramelo
		Caballo
		Cajero
		Calavera
		Caracol

	Telescopio	Televisor
		Telaraña
		Teléfono
		Tenaza
		Tenedor

SOLO USO ACADÉMICO

Sesión 3	
Tiempo	15-20 minutos
Habilidad	Sonidos iniciales de las palabras
Nombre	El dibujante de sílabas
Descripción	Los niños deben dibujar dos pares de palabras que tengan el mismo sonido inicial. Cada dibujo irá en uno de los recuadros entregados, siguiendo las imágenes y palabras que estarán puestas en la pizarra.
Instrucción	<p>1° El profesor muestra el formato del material a trabajar, y les dice “Vamos a dibujar, en cada pareja de cuadros, dos elementos que empiecen con el mismo sonido inicial, uno en cada recuadro. Les dejaré sobre las mesas un set de palabras en caso de que no se les ocurra qué dibujar, pero ustedes pueden utilizar dibujos que no estén en las láminas, sólo deben voltearlas si las necesitan. Una vez que finalicen sus dibujos, deben pasarle su hoja a su compañero para que se los revise con un ticket. En el caso de que se hayan equivocado, podrán dibujar nuevamente”</p> <p>2° El profesor ejemplifica con un dibujo en la pizarra cómo debe rellenar los recuadros (ej.: paloma-parroquia) mostrando el formato en la pizarra y dice “paloma y parroquia comienzan con la sílaba “pa””</p> <p>3° El profesor entrega el material, y les da 10 minutos para completar la actividad, mientras el profesor monitorea y retroalimenta.</p> <p>4° Al finalizar, los alumnos se intercambian el material y comparten sus respuestas con un compañero para que se los revise, mientras el profesor monitorea y retroalimenta.</p> <p>5.- Al final, el docente seleccionará los dibujos y presentará las palabras correctas. Además, aportará nuevas palabras que cumplan con el criterio esperado. Revisará una pareja de cada uno. Si alguna de las parejas se encuentra mala, la corregirá y señalará porque debe cambiarse.</p>
Material	Se anexan los siguientes dibujos que deberán ser ubicados en la pizarra.



TAPA



FAROLES



COLEGIO



FOGATA



SC

MAMELUCO

SOLO USO ACADÉMICO



5

CABAÑA

SOLO USO ACADÉMICO



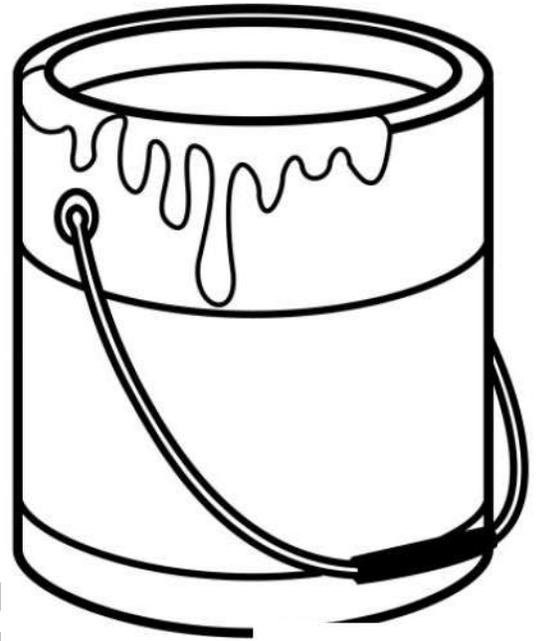
SC

TELESCOPIO

SOLO USO ACADÉMICO



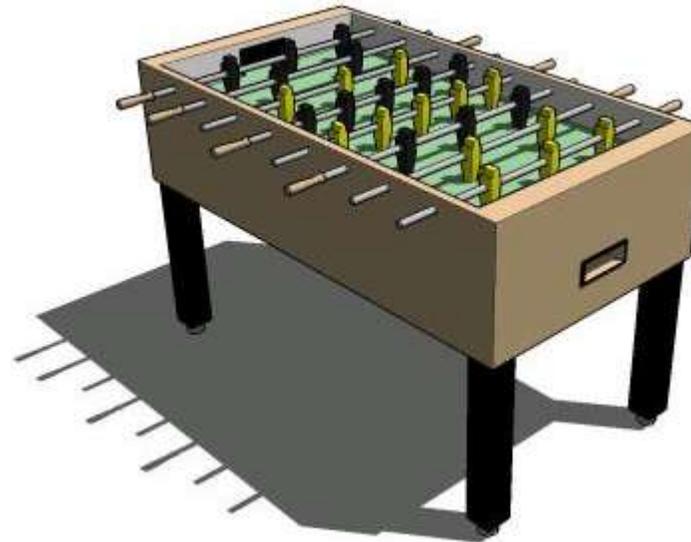
TAZA



TARRO



TALADRO



TACA-TACA



TABLA



FARAÓN



FÁBRICA



FAMILIA



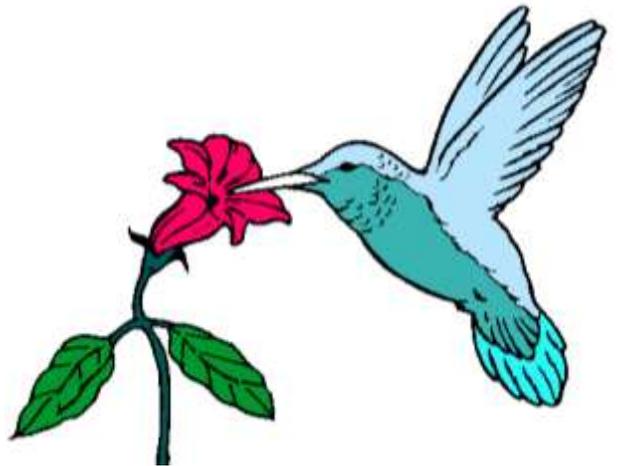
COMEDOR



CONEJO



CORAZÓN



COLIBRÍ



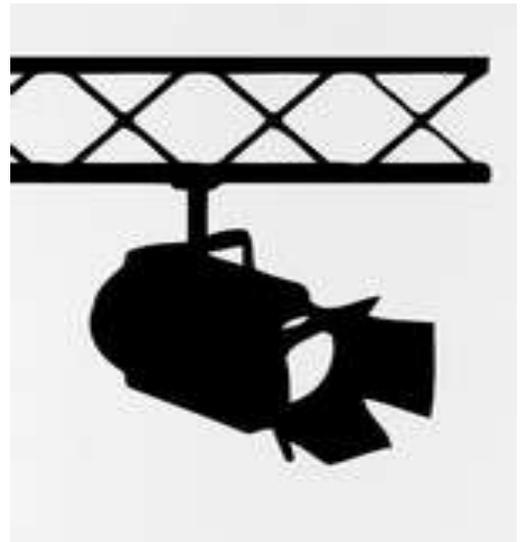
COCINA



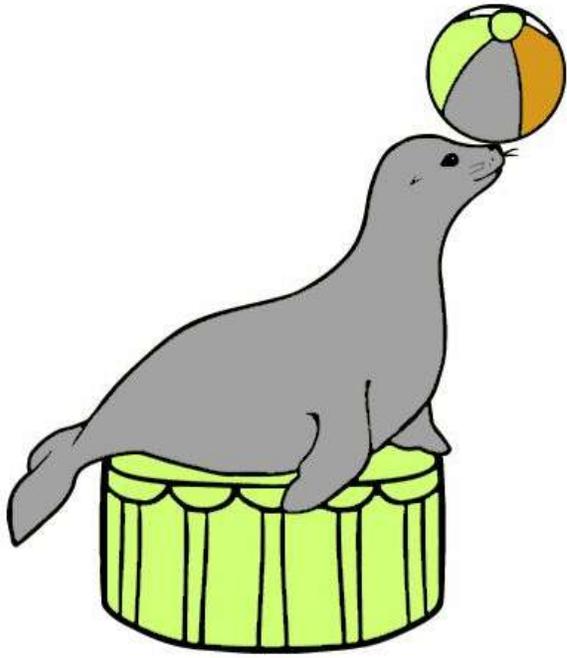
COLLAR



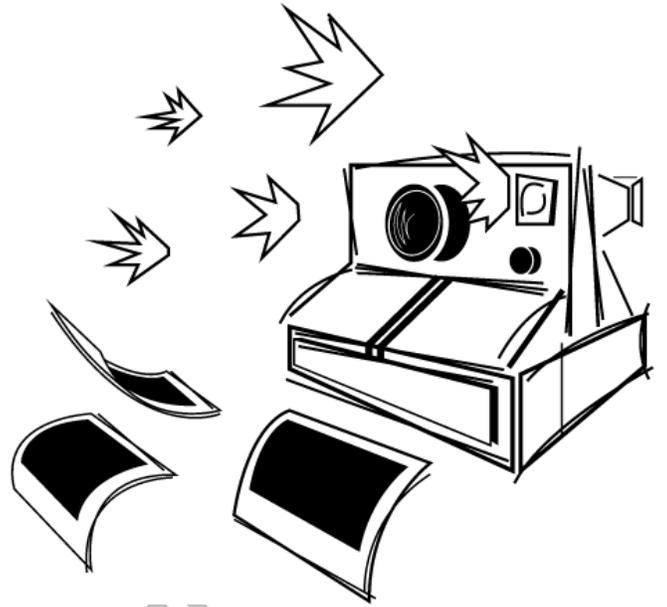
COLADOR



FOCO



FOCA



FOTO



MALETA



MAPACHE

ACADÉMIA



MARIPOSA



MALABARISTA



MAMADERA



MACETERO

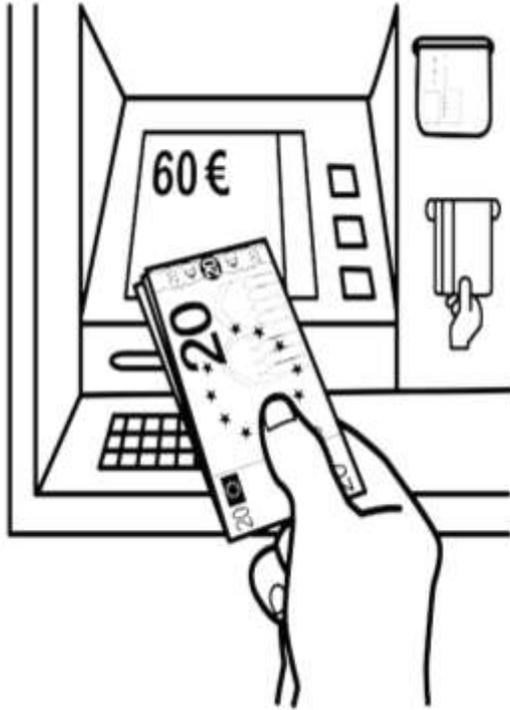


CABALLO



CARAMELO

SOLO USO ACADÉ



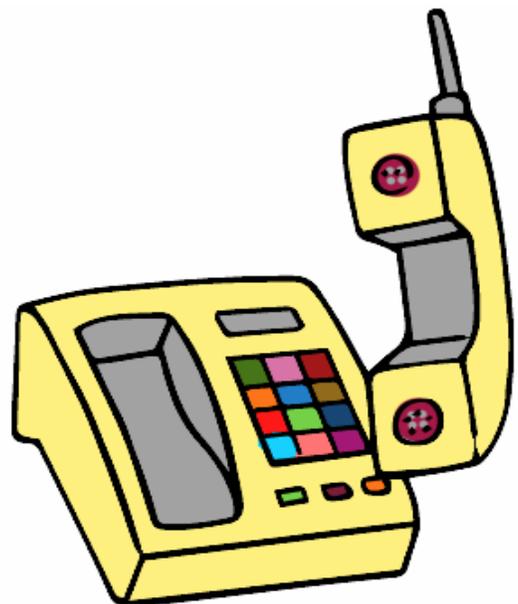
CAJERO



CALAVERA



CARACOL



TELÉFONO



TELEVISOR



TELARAÑA



TENAZA



TENEDOR

Guía de trabajo

--	--

--	--

SOLO USO ACADÉMICO

Sesión 4	
Tiempo	15-20 minutos
Habilidad	Segmentación silábica de las palabras
Nombre	Abrazando las sílabas
Descripción	<p>El profesor divide en grupos heterogéneos al curso formando equipos de 5 alumnos. El profesor menciona una palabra de un mazo de tarjetas escritas y el grupo de alumnos deberá decidir cuántas sílabas tiene la palabra. Para mostrar su respuesta final, los alumnos deberán tomarse de las manos de acuerdo a la cantidad de sílabas de ésta (ej. "tomate", tres alumnos se toman de las manos, y dos quedan sentados). En caso de ser una palabra de una sílaba, todos los alumnos deberán sentarse.</p> <p>Para la corrección, sólo en caso de que se presenten errores, el profesor invitará a contar las sílabas mediante saltos.</p>
Instrucción	<p>1° El profesor forma los grupos de trabajo cada grupo con 5 estudiantes, y les dice "vamos a jugar a segmentar o dividir las palabras en sílabas. Para ello, yo les diré una palabra y, ustedes como grupo, deberán contar cuántas sílabas tiene. Según la cantidad de sílabas, se tendrán que tomar de las manos tantos niños como número de sílabas tenga la palabra. Deben estar todos de acuerdo para decidir cuántos se tomarán de la mano. Por ejemplo, si yo les digo "ma-má", ¿cuántos niños se deberían tomar de la mano?" Se espera la respuesta, y se rectifica al tomar de la mano a un niño, como ejemplo, dando énfasis en la separación de las sílabas. "En el caso de que yo mencione una palabra que sólo tenga UNA sílaba, el grupo completo deberá sentarse, sin tomarse de la mano. Por ejemplo, la palabra "bus" ¿cuántas sílabas tiene?"</p> <p>2° El profesor da inicio a la actividad y da la retroalimentación correspondiente y realiza mediación en caso de errores invitando a los niños a contar las sílabas mediante saltos.</p>
Material	Palabras a trabajar:

	Pan - Escarabajo - Pelota – Actividades – Perro – Empanada – Sol – Almohada Ciudad – Candado – Puerta – Caballo – Servilleta – Espalda - Sorpresa
--	---

SOLO USO ACADÉMICO

Sesión 5	
Tiempo	15-20 minutos
Habilidad	Segmentación silábica de las palabras
Nombre	
Descripción	Los niños jugarán en parejas a clasificar un set de palabras en el número que corresponde según cantidad de sílabas. Para ello, cada uno recibirá una bolsa con 5 láminas que pegarán en una tabla graficada en una hoja, turnándose.
Instrucción	<p>1° El profesor muestra la tabla de juego, y les dice “observen bien esta tabla, que tiene en cada espacio un número diferente. En esta tabla podrán clasificar unas láminas que a continuación entregaremos.” El profesor entrega el material a trabajar.</p> <p>2° El profesor dice “Ahora, jugarán en parejas y por turnos a clasificar las láminas que tienen cada uno en su bolsa. Recuerden respetar el lugar donde su pareja quiere pegar la lámina. Si tú ves que se está equivocando, tú solo debes darle una pista e invitarlo a contar de nuevo la cantidad de sílabas que tiene esa palabra.”</p> <p>3° Revisaran en una puesta en común para determinar los errores.</p> <p>4° Los estudiantes con más dificultades formarán parejas con aquellos estudiantes más aventajados.</p>
Material	<p>Palabras a trabajar:</p> <p>Set 1: Pantalón – flor – semáforo – refrigerador – pulpo - jirafa – pez – bicicleta – árbol – helicóptero</p> <p>Set 2: Payaso – mosca – rinoceronte – destornillador – tren – reloj – tijera – calendario – elefante - cruz</p> <p>Set 3: refrigerador - pan – vaca – estrella - bicicleta - sol – escarabajo – micrófono – queso - tortuga</p> <p>Hoja cuadriculada</p>

1

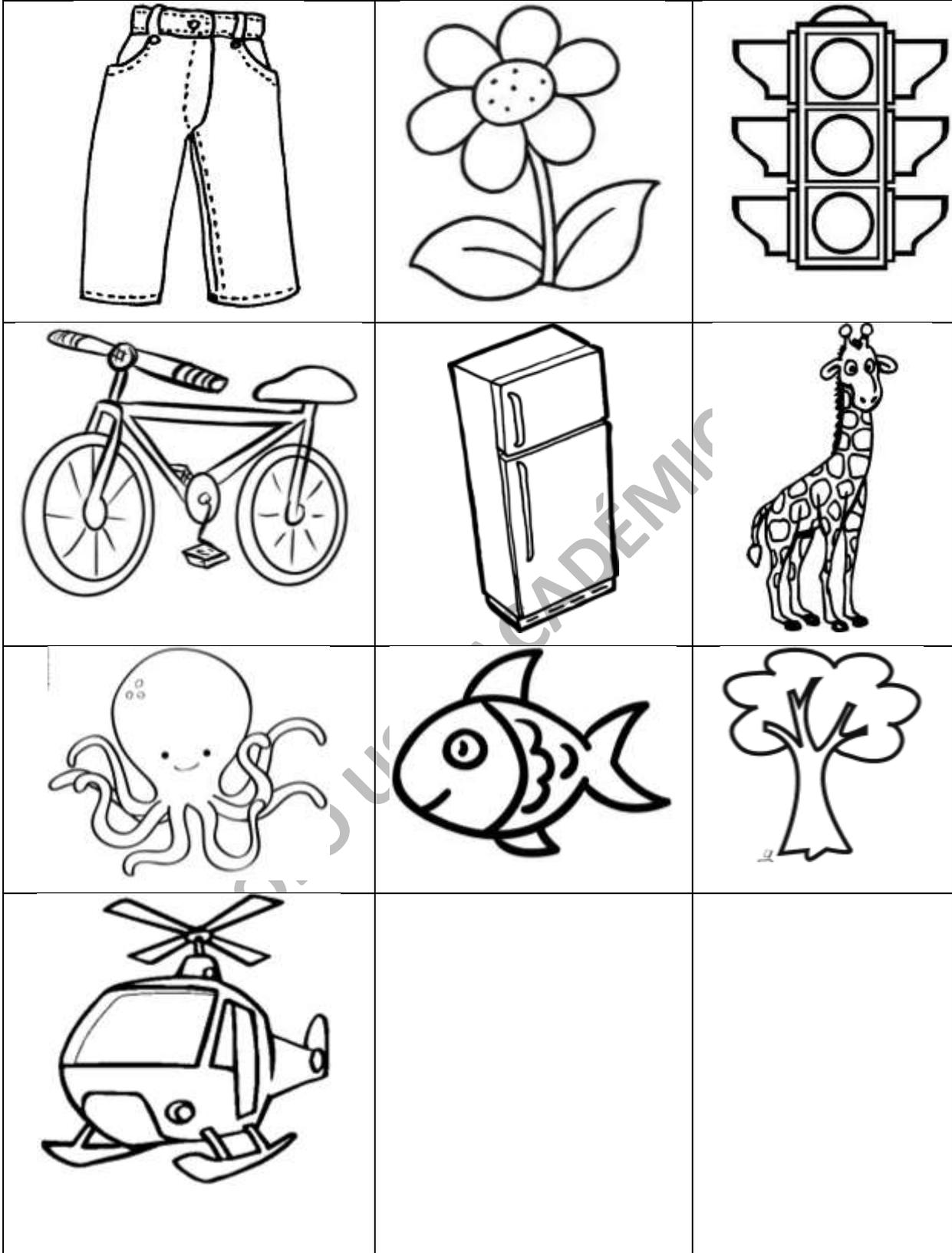
2

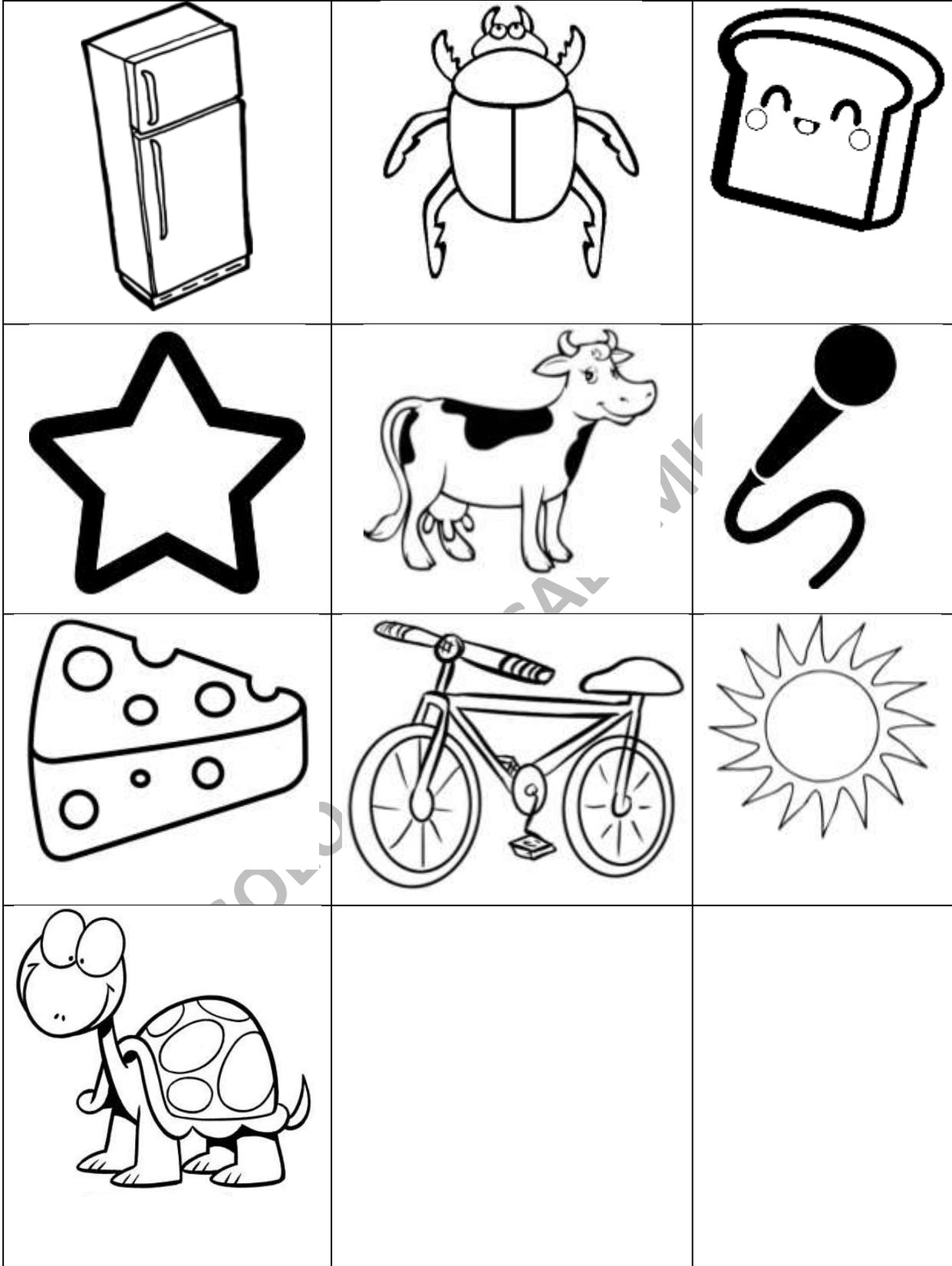
3

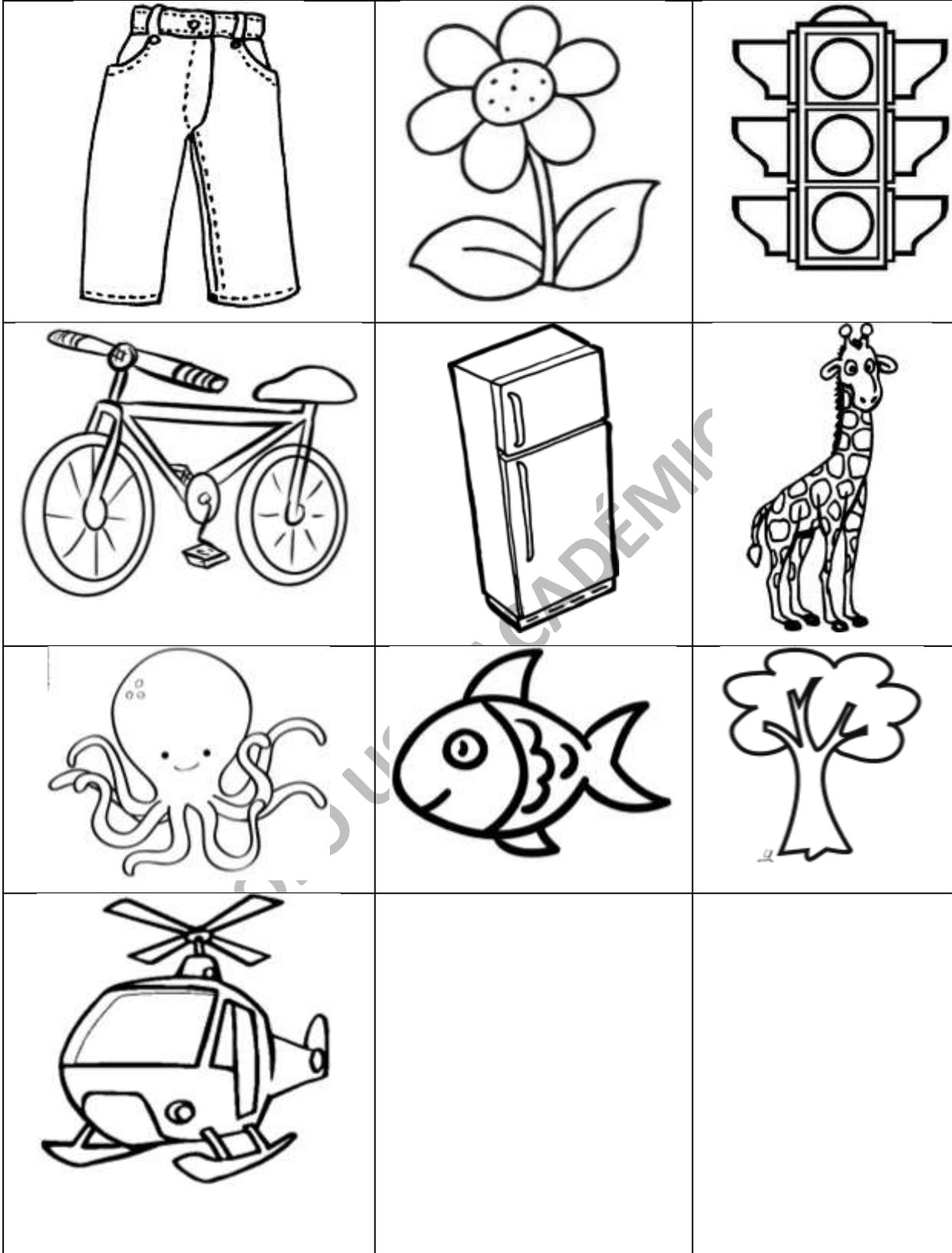
4

5

SOLO USO ACADÉMICO





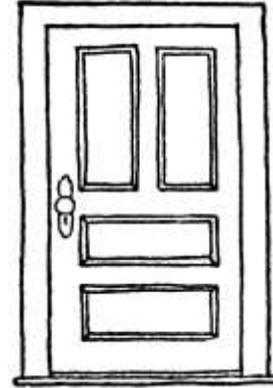
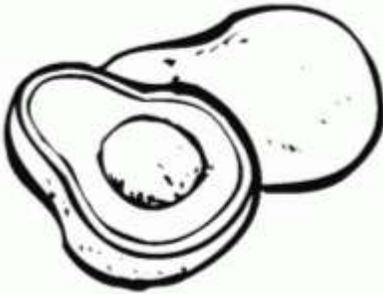
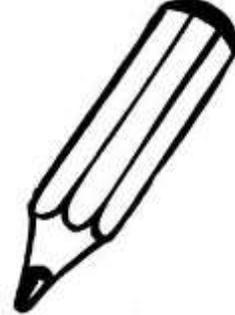


Sesión 6	
Tiempo	20 minutos
Habilidad	Inversión Silábica de las palabras
Nombre	Bingo de la palabra escondida
Descripción	Se les entrega a los alumnos plantillas de Bingo, las cuales tendrán diversos dibujos. El profesor dirá una palabra, con sus sílabas invertidas, y el alumno deberá marcar con una X si tiene el dibujo correspondiente.
Instrucción	<p>1° El profesor entregará a cada niño una plantilla de bingo, y les dirá “Hoy vamos a jugar al Bingo. Yo les diré una palabra invertida, por ejemplo si yo les dije “ñapi”, ¿qué palabra deberán marcar?”. Se les da un espacio a los alumnos para contestar, y con ello se rectifica “Es piña. Si ustedes tienen una piña en su tarjeta, deberán marcarla con una X”. El profesor dibuja una silla, una botella y una taza y luego dice “ a ver qué dibujo debe marcar si yo digo /llasi/ debo poner una cruz encima de la palabra /silla/”</p> <p>2° El profesor pregunta si es que hay alguna duda, y comienza a decir las palabras sugeridas observando que los niños vayan marcando las palabras que se han mencionado invertidamente.</p>
Material	<p>Palabras a trabajar:</p> <p style="text-align: center;">Palabras que se dictan</p> <p style="text-align: center;">Las palabras van en un bolso del cual se extraen las tarjetas con las palabras</p> <p>Mionca - zata - pizlá - lapa - tapal - tomo - rrope - nopia - llonsi - benu - tapuer - paso - taplan - topla</p> <p>Bingo 1: camión - planta - lápiz - pala - sopa - sapo - palta - piano - puerta</p> <p>Bingo 2: moto - puerta - piano - camión - lápiz - palta - sillón - mesa - sopa</p> <p>Bingo 3:</p>

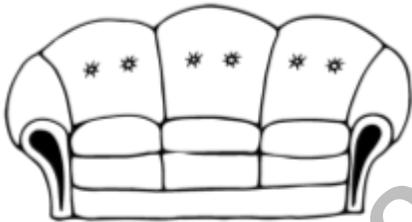
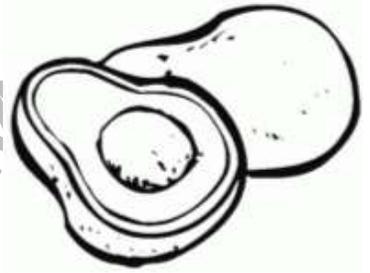
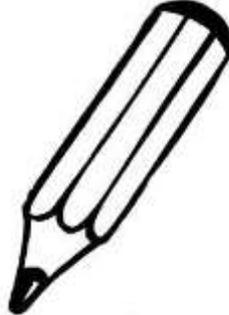
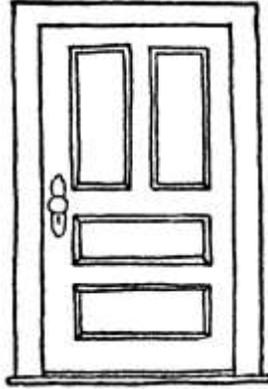
	puerta - piano - lápiz - palta - camión - taza - perro - nube - plato
--	--

SOLO USO ACADÉMICO

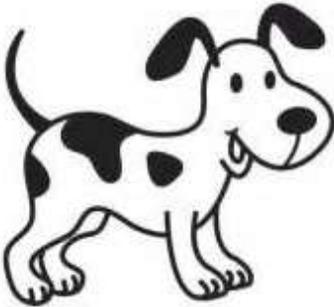
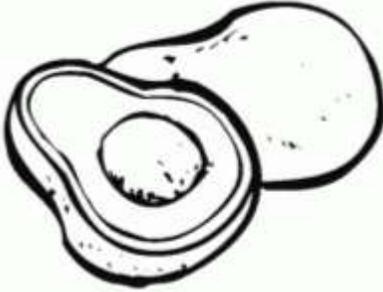
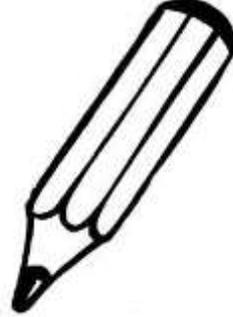
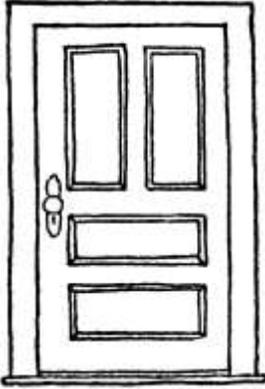
BINGO!



BINGO!



BINGO!

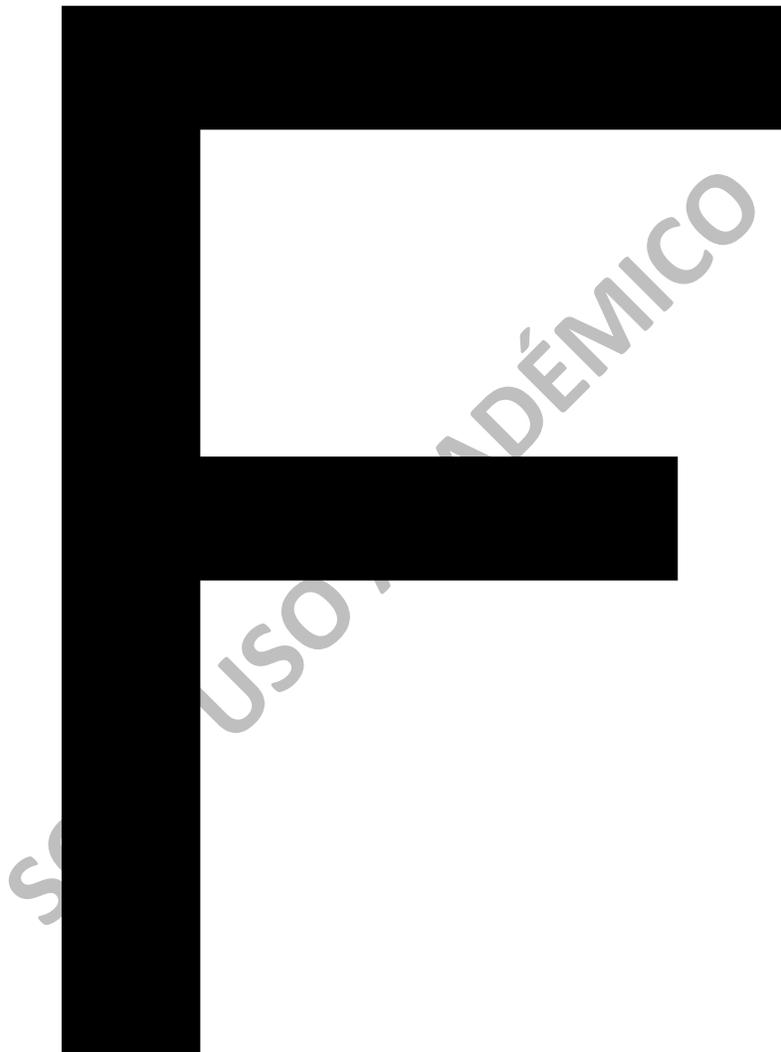


Sesión 7																												
Tiempo	15 minutos																											
Habilidad	Sonidos iniciales de las palabras																											
Nombre	Ha llegado un barco																											
Descripción	El profesor presentará en Power Point pares de imágenes. El profesor dirá un sonido inicial, y los alumnos deberán decidir cuál de las dos imágenes tiene ese sonido inicial. Para contestar deberán mostrar el número correspondiente a la respuesta correcta.																											
Instrucción	<p>1° El profesor dice “Vamos a jugar un juego, para ello, utilizaremos las tarjetas de respuesta”. El profesor les muestra las tarjetas, y le entrega un par a cada uno.</p> <p>2° El profesor dice “El juego consiste en que yo diré ‘Ha llegado un barco cargado con la letra /p/ (sonido de la letra), ustedes verán distintos pares de imágenes, y deberán decidir cuál dibujo comienza con la letra indicada y marcar levantar la tarjeta que corresponde a la alternativa correcta, 1 o 2 según corresponda”. El profesor proyecta un ejemplo para verificar que los alumnos comprendieron.</p> <p>3°. “Hagamos un ejemplo antes de partir”, luego dice: “ha llegado un barco cargado con la letra /p/” y muestra las palabras “pato” y “lápiz”. Luego dice: “levanten la tarjeta correspondiente” Luego indica el resultado y confirma a los estudiantes la alternativa correcta.</p> <p>4° El profesor da comienzo a la actividad.</p>																											
Material	<p>PPT Letras: E A O S R N I D L C (K)</p> <p>Tarjetas: 1 2</p> <p>Imágenes:</p> <table> <tbody> <tr> <td>E</td> <td>1. Estrella</td> <td>2. Mesa</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>1. Vaso</td> <td>2. Astronauta</td> </tr> <tr> <td>O</td> <td>1. Ogro</td> <td>2. Pomelo</td> </tr> <tr> <td>S</td> <td>1. Silla</td> <td>2. Estufa</td> </tr> <tr> <td>R</td> <td>1. Faro</td> <td>2. Rana</td> </tr> <tr> <td>N</td> <td>1. Nube</td> <td>2. Antena</td> </tr> <tr> <td>I</td> <td>1. Imán</td> <td>2. Pila</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>1. Barro</td> <td>2. Dado</td> </tr> <tr> <td>L</td> <td>1. Alcancía</td> <td>2. Lana</td> </tr> </tbody> </table>	E	1. Estrella	2. Mesa	A	1. Vaso	2. Astronauta	O	1. Ogro	2. Pomelo	S	1. Silla	2. Estufa	R	1. Faro	2. Rana	N	1. Nube	2. Antena	I	1. Imán	2. Pila	D	1. Barro	2. Dado	L	1. Alcancía	2. Lana
E	1. Estrella	2. Mesa																										
A	1. Vaso	2. Astronauta																										
O	1. Ogro	2. Pomelo																										
S	1. Silla	2. Estufa																										
R	1. Faro	2. Rana																										
N	1. Nube	2. Antena																										
I	1. Imán	2. Pila																										
D	1. Barro	2. Dado																										
L	1. Alcancía	2. Lana																										

	C 1. Casa 2. Taza
--	-----------------------------

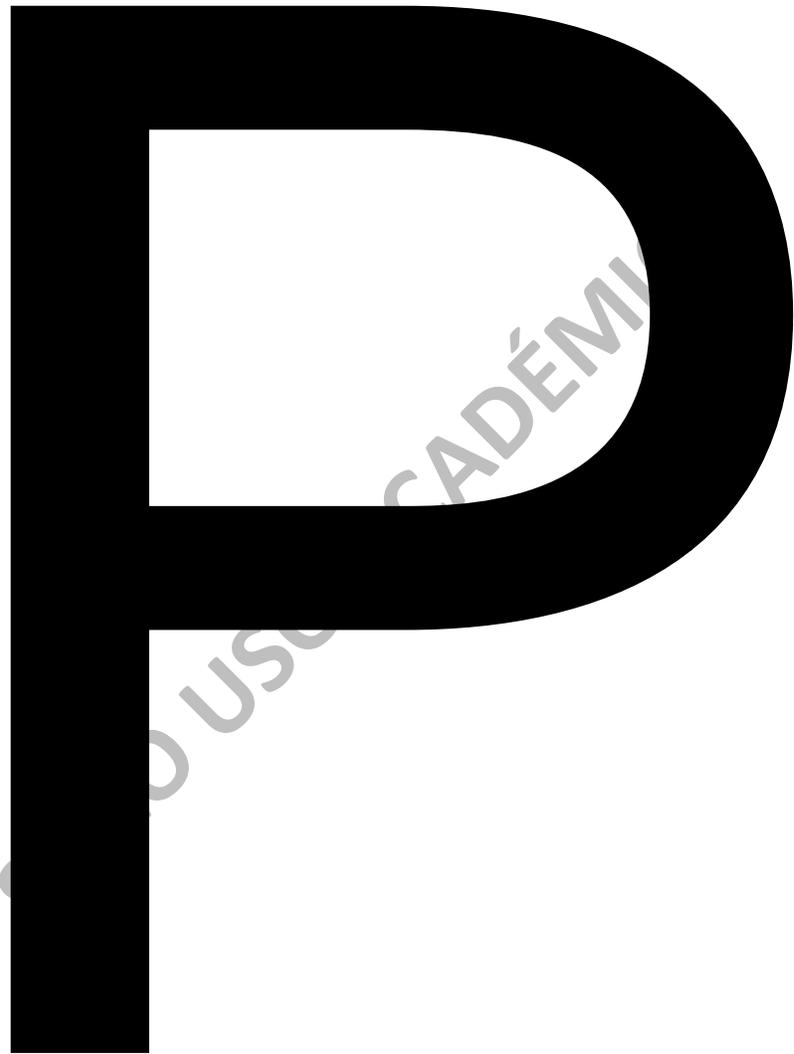
Sesión 8	
Tiempo	15 minutos
Habilidad	Sonidos de las letras
Nombre	Letras con mi cuerpo
Descripción	<p>El profesor dispone diversos carteles con diferentes letras. Dentro de cada uno, habrá una letra (ej. F, S, T, P).</p> <p>Durante la actividad, el profesor dirá un sonido y entonces los alumnos deberán dirigirse al cartel que tenga la letra mencionada, y deberán poner su cuerpo imitando la forma de escritura de la letra y el sonido de ésta.</p>
Instrucción	<p>1° El profesor dice “Vamos a jugar un juego. Para ello, les mencionaré el sonido de una letra y ustedes tendrán que situarse frente letra escrita que yo les mencione realizando con su cuerpo la forma en la que se escribe y con la voz realizando el sonido de la letra”</p> <p>2° El profesor dice “para ejemplificar escuchen con atención: si yo digo /c/, tendré que observar si hay algún cartel que tenga la letra “C”. Si hay, debo correr a ponerme dentro frente al cartel y realizar con su cuerpo la forma, imitando como suena esa letra.</p> <p>3° El profesor da comienzo a la actividad y una vez que finaliza el dictado de sonidos los felicita e invita a recoger el material.</p>
Material	<p>Láminas de cada letra</p> <p>Sonidos a dictar T - S - F - P</p>





S

PROUSE ACADEMY

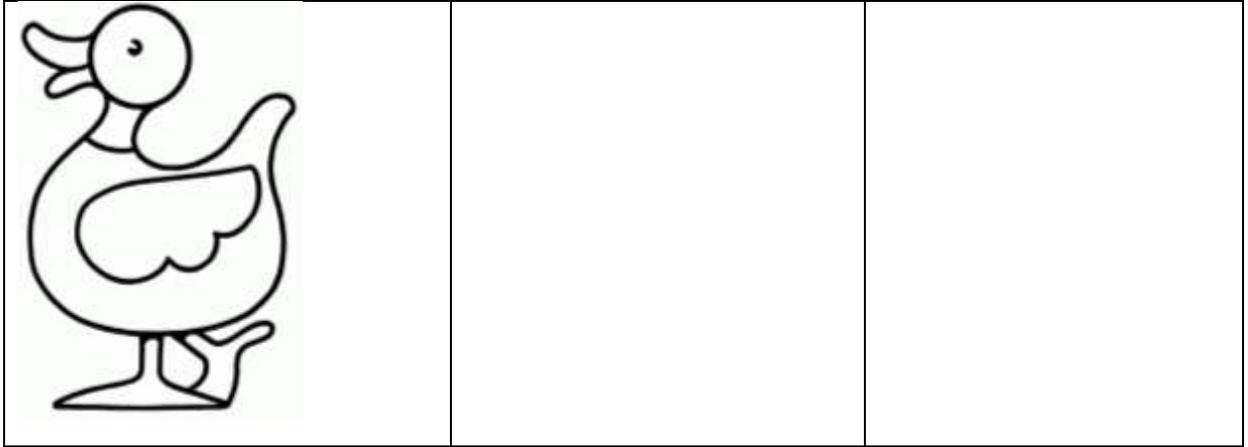
A large, bold, black uppercase letter 'P' is centered on the page. Inside the letter, the text 'PROUSE ACADEMY' is written in a light gray, sans-serif font, following the curve of the letter's bowl.

Sesión 9	
Tiempo	15 minutos
Habilidad	Síntesis fonémica de las palabras
Nombre	El Descomponedor
Descripción	<p>El curso se dividirá en 5 grupos, y se organizarán por filas.</p> <p>El juego consiste que el niño que se encuentra primero en la fila, corre a buscar una lámina que tiene una imagen, la cual debe descomponer, correr, y decírsela descompuesta a quien quedó primero en la fila. Luego de decirle los sonidos de la palabra, el compañero debe mencionar la palabra descompuesta. Si logra descifrarlo, podrá ir a buscar una lámina para realizarlo con el siguiente compañero; y el compañero que ya sacó la primera lámina, debe ubicarse último en la fila.</p>
Instrucción	<p>1° El profesor dice “Vamos a jugar un juego que se llama “El Descomponedor”. ¿Recuerdan lo que es descomponer una palabra?” Luego de escuchar las respuestas de los niños, se afirmará “descomponer una palabra es mencionar cada uno de los sonidos que la componen por separado y en el orden que corresponde, por ejemplo, <u>S-A-P-O</u>. ¿Qué palabra les dije? Sapo, <u>S-A-P-O</u>.”</p> <p>2° El profesor dice “Ustedes tendrán que conformar 6 equipos y se formarán en filas detrás de cada uno de los conos que están dispuestos en la cancha. El primero de la fila, al sonido del silbato, tendrá que correr a buscar una palabra y, luego de coger la carta, volverá corriendo a decir los sonidos de las letras al primer compañero de la fila- Si tu amigo acierta en su respuesta, es decir, si identifica la palabra que tú le dijiste, entonces él podrá partir a buscar una carta y tú te pondrás al final de la fila. Si no menciona la palabra, se la tendrás que decir nuevamente pero más lento y fuerte que la vez anterior, ya que si yo digo <u>S-A-P-O</u> muy rápido, para mi amigo será difícil lograrlo, pero si digo <u>SSS-AAA-P-OOO</u> y un poco más fuerte, lo más probable es que si me entenderá. Si necesitan ayuda, nos avisan a cualquiera de las dos profesoras para ayudarlos.” El profesor chequea que todos hayan entendido.</p> <p>3° EL profesor dice “una vez que todos los integrantes del grupo hayan ido</p>

	<p>a buscar una carta y le hayan dicho los sonidos de la palabra al compañero, logrando que el amigo adivine, el juego finaliza. Pero si otros equipos no han finalizado cuando ustedes estén listos como equipo, podrán ir a buscar otra carta más, hasta que todos los grupos terminen.</p> <p>3° El profesor da comienzo a la actividad, recordando a los niños que “cuando tu saques la carta, tus amigos no deben verla” y realiza la mediación que sea necesaria.</p>
Material	<p>Cartas – mapa – pala – sapo – mesa - lupa - sopa – pila - mimo – palo (6 sets)</p>

SOLO USO ACADÉMICO





SOLO USO ACADÉMICO

Sesión 10	
Tiempo	15 minutos
Habilidad	Segmentación silábica de las palabras
Nombre	Contando sílabas
Descripción	<p>El grupo curso se dividirá en dos partes iguales, los cuales se distinguirán por color de peto.</p> <p>Se dispondrán diversas imágenes en el centro del patio, y en ambos costados se colocarán números del 1 al 5, con un costado los números en verde y los otros en rojo. El juego consiste en que, una vez que el profesor da la señal de inicio, los alumnos van a recoger un elemento del centro de la cancha y lo lleva al número correspondiente a la cantidad de sílabas de la palabra. Una vez clasificado el elemento, el alumno debe correr a buscar otra lámina. Esta acción se repite, hasta que todos los elementos del centro del patio hayan sido clasificados.</p> <p>Finalizado el juego, se realiza un conteo de las cartas correctamente clasificadas y, en el caso de error, el profesor realiza la correcta retroalimentación mediante la segmentación en forma grupal.</p>
Instrucción	<p>1° El profesor dice “Vamos a jugar un juego. Primero, se van a dividir en dos equipos, para lo cual les entregaré un peto de color. De esta manera, los que reciban el peto rojo, serán del equipo rojo, y los que reciban el peto verde, serán del equipo verde”. El profesor se dispone a entregar los petos.</p> <p>2° El profesor menciona las reglas del juego, al decir “El juego consiste en recoger solo una lámina de las que están en el centro de la cancha, y llevarla al número que corresponde según su número de sílabas. Tiene que llevar la lámina a los números que tengan el color de su equipo. Al dejar la imagen, se debe volver a tomar otra imagen, y repetir lo mismo”. El profesor da un ejemplo con una lámina de muestra (es-tu-fa), y la lleva al número correspondiente (3).</p> <p>3° El profesor da inicio a la actividad, monitoreando que los niños cumplan las reglas.</p> <p>4° El profesor, al finalizar la actividad, hace el conteo final. Para los errores,</p>

	el profesor deberá retroalimentar a los alumnos en forma grupal, al segmentar mediante aplausos”.
Material	Láminas del 1 al 5, en cartulina verde y cartulina roja. Petos de colores. Imágenes utilizadas en sesión 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9.

SOLO USO ACADÉMICO

Sesión 11	
Tiempo	10 minutos
Habilidad	Sonidos de las letras
Nombre	Descubre el sonido de las letras
Descripción	<p>El profesor divide a los alumnos en 6 grupos, cada uno poseerá una pizarra y un plumón. Cada grupo se encontrará a un lado del patio, mientras que el profesor estará al otro extremo, con fichas en su mano con distintas letras. Cuando el profesor dé la partida, mostrará una de las letras y dirá su sonido, para lo cual, los alumnos, en grupo, deberán decidir por una palabra que comience con ese sonido, y la dibujarán en la pizarra. El primer grupo que termine, deberá acercarse al profesor, mostrarle el dibujo y decirle lo que es, para que éste pueda chequear que la respuesta esté correcta, o darle otra oportunidad para que con el grupo decidan otra palabra con un nuevo sonido mencionado y mostrado.</p> <p>La actividad se repite 5 veces más, con distintos sonidos.</p>
Instrucción	<p>1° El profesor comenta "Van a dividirse en 6 equipos y se pondrán en filas detrás de los conos. Yo me iré a para allá, donde ustedes ven otro cono. Desde ese lugar, yo les diré el sonido de una letra y ustedes, como equipo, tendrán que decidir qué pueden dibujar con ese sonido inicial, y deben estar todos de acuerdo. Si no están todos de acuerdo, el encargado de la pizarra no podrá venir a mostrármela. Cuando el primero de la fila venga a mostrarme el dibujo, si está correcto podrá ir a dejar la pizarra al aro que le corresponde a su grupo y podrá llevar una pizarra sin dibujo al que quedó primero en la fila para que yo pueda decirles un nuevo sonido y como equipo decidan que dibujar. Recuerden que siempre el que dibuja es el que queda primero, y el que ya dibujo, luego de entregar la pizarra al primero de la fila, se debe sentar último.</p> <p>2° El profesor da inicio a la actividad, monitoreando que los niños cumplan las reglas.</p>
Material	Sonidos a mencionar F D L C T S

Sesión 12	
Tiempo	10 minutos
Habilidad	Sonidos de las letras
Nombre	El tablero de los sonidos
Descripción	<p>El profesor les entrega un tablero y un dado a los alumnos. Agrupados por pareja, los alumnos deberán tirar el dado alternadamente, avanzando la cantidad de espacios que diga el dado.</p> <p>Cada vez que cae en una imagen, el lanzador del dado será el encargado de escribir el sonido de la letra con que inicia la palabra en el correspondiente casillero.</p>
Instrucción	<p>1° El profesor dice “Vamos a jugar un juego en parejas, las parejas las tengo anotadas en una hoja, esta vez no podrán escoger con quién jugarán. Vamos a utilizar un tablero y un dado y en el casillero que quede la ficha cuando lancen el dado tendrán que escribir el sonido de la letra que corresponde a la imagen donde quedó la ficha. Deberán alternar turnos, eso significa que si yo juego con Lucas yo tengo la oportunidad de lanzar una vez el dado, avanzo y escribo la letra del sonido inicial, una vez que yo termino de escribir la letra, si mi compañero cree que lo hice bien, será el turno de Lucas, y él hará lo mismo, por lo cual, luego de Lucas será nuevamente mi turno. Si mi compañero cree que escribí equivocada la letra, puedo levantar la mano para que una de las profesoras me ayude en caso de que mi pareja no pueda ayudarme. Una vez que llegue uno a la meta el juego finaliza”</p>
Material	Tablero con E A O S R N I D L C