



Universidad de Chile
Facultad de Medicina
Escuela de Fonoaudiología

PROGRAMA PARA ESTIMULAR LA CONCIENCIA
FONOLÓGICA EN PRE-ESCOLARES CON TEL.
UNA APLICACIÓN PILOTO

Seminario de Título

Integrantes

Carla Pinto Miranda

Violeta Prieto Vásquez

Daniela Rojas López

Karina Salamanca Reyes

Natalia Vallejo Rojas

Tutor

Prof. Flga. Zulema De Barbieri Ortiz

Tutores asociados

Prof. Carmen Julia Coloma Tirapegui

Prof. Ilse López Bravo

Santiago, 2007



*Esos locos bajitos que se incorporan
con los ojos abiertos de par en par,
sin respeto al horario ni a las costumbres
y a los que, por su bien, hay que domesticar.*

*Nos empeñamos en dirigir sus vidas
sin saber el oficio y sin vocación.
Les vamos transmitiendo nuestras frustraciones
con la leche templada
y en cada canción.*

*Nada ni nadie puede impedir que sufran,
que las agujas avancen en el reloj,
que decidan por ellos,
que se equivoquen
que crezcan
y que un día
nos digan adiós.*

("Esos locos bajitos", Joan Manuel Serrat)

Dedicamos nuestro seminario de título a todos aquellos pequeñitos
que hacen de nuestra futura labor una meta importante de cumplir.



AGRADECIMIENTOS

Toda gran labor se logra óptimamente si se cuenta con el esfuerzo y dedicación de un grupo humano, que participa en conjunto por un fin común. En este caso se trata de contribuir con nuevo conocimiento a nuestra disciplina, para así progresar en el quehacer fonoaudiológico a favor de tantos que se benefician de éste. Por ello, queremos agradecer en primer término a nuestra estimada tutora Zulema De Barbieri, quien gracias a los conocimientos teóricos y clínicos adquiridos durante su vasta carrera, nos incitó a trabajar dando lo mejor de nosotras y nos apoyó en todo momento, a fin de lograr una investigación de calidad. De la misma manera agradecemos a nuestras tutoras asociadas, la profesora Carmen Julia Coloma, quien con su razonamiento inquisitivo motivó cuestionamientos y determinaciones que nos permitieron analizar los tópicos desde distintas perspectivas, logrando un trabajo más completo, y la profesora Ílse López, quien con su experiencia colaborando con los investigadores, permite plasmar con rigurosidad los hallazgos observados en los distintos proyectos, como corresponde a una disciplina científica, siempre estuvo dispuesta a orientarnos.

Asimismo, nos sentimos agradecidas por la colaboración demostrada por los profesionales y funcionarios de ambas escuelas de lenguaje, quienes compartieron el tiempo de sus responsabilidades con nuestro proyecto, confiando en que resultaría en un bien para los niños con quienes tratan día a día. Además, gracias a los apoderados quienes nos permitieron trabajar con sus hijos. Y por supuesto, muchas gracias a los propios niños quienes nos apoyaron con empeño al estar dispuestos a que los evaluáramos e interviniéramos, de tal forma que se llegaron a crear hermosos vínculos afectivos.

Por último, gracias a nuestras familias y seres queridos, quienes permiten que estemos cursando esta etapa, y que con paciencia y cariño soportan nuestras ausencias. Gracias a cada una de las integrantes por su esfuerzo y compromiso. Gracias a Dios por habernos favorecido con realizar esta tarea que si bien exigió un arduo trabajo, nos ha llenado de satisfacción.



ÍNDICE

	Páginas
Resumen	5
Abstract	6
Introducción	7
Marco teórico	8
Objetivos generales	19
Objetivos específicos	20
Hipótesis	21
Material y método	22
Resultados	34
Discusión	47
Limitaciones del estudio	53
Conclusiones	54
Bibliografía	55
Anexo 1 "Programa para estimular la conciencia fonológica en pre-escolares con TEL"	61
Anexo 2 "Pauta de registro"	67
Anexo 3 "Entrevista semi-estructurada"	69



RESUMEN

El propósito de esta investigación es contribuir con la elaboración de un programa de estimulación de conciencia fonológica en niños preescolares con TEL. Para lograr lo anterior el estudio tiene como objetivo probar la aplicabilidad y demostrar la efectividad del mismo.

Se seleccionaron dos grupos, un grupo experimental constituido por preescolares con TEL que asisten a primer nivel de transición en escuelas de lenguaje, el cual recibe el programa de estimulación y un grupo control con las mismas características el cual no recibe intervención.

Para evaluar la aplicabilidad del programa se utilizan dos herramientas: una pauta de registro contestada sesión a sesión tanto por la educadora como por las evaluadoras internas y una entrevista semi-estructurada realizada una vez finalizado el programa de estimulación. A fin de demostrar la efectividad, antes de iniciar la estimulación, se evalúan los componentes fonológico y morfosintáctico, además de la conciencia fonológica en todos los niños. Posterior a la intervención se comparan los mismos aspectos en ambos grupos, además de estudiar en cada grupo si sus rendimientos lingüísticos se modifican después de la intervención.

En relación a la aplicabilidad del programa, las apreciaciones del profesional a cargo coinciden con las evaluadoras internas, considerando que el programa diseñado es aplicable en niños preescolares con TEL, de manera sistemática, en sala de clases y a cargo de un profesional entrenado en el uso del instrumento. Los resultados en relación a la efectividad demuestran que el grupo que recibió el programa de estimulación rindió significativamente mejor en la prueba de conciencia fonológica que aquel que no lo recibió. Además se observó que los niños en estudio aumentaron significativamente sus puntajes en las pruebas de fonología, morfosintaxis y conciencia fonológica después de la aplicación del programa.

Lo anterior permite concluir que un programa formal para la estimulación de la conciencia fonológica es una herramienta útil, que puede ser aplicado en forma sistemática en niños con TEL y provocar cambios significativos en su rendimiento



ABSTRACT

The purpose of this research is to contribute with the elaboration of a phonological awareness stimulation program in pre-school children with a Specific Language Impairment (SLI). To make this possible, the study's main objective is to prove and test the applicability and demonstrate the effectiveness of itself.

Two groups were selected, one group was constituted by preschoolers with SLI who attended the first transition level in language schools, from which they received the stimulation program and a control group with the same characteristics than the other one who did not receive treatment.

To evaluate the applicability of the stimulation program two resources were used: a questionnaire answered every session by the teacher and testers, and a semi structured interview given to the focus group at the end of the stimulation program. To demonstrate the effectiveness of the test, before the stimulation is initiated we have to evaluate the phonologic and morphosyntactic components. Furthermore, it is important to evaluate the phonological awareness in all the children. After the intervention, these same aspects will be compared in both groups. Also, it is necessary to evaluate and study in each group if their speech performance changed after the intervention.

In relation to the applicability of the test, the professional evaluation by the professional in charge and the testers had the same outcome and perceptions after the test was finalized. It is important to consider that the design of the program is applied in preschool children with SLI in a systematic manner in their classrooms and under the supervision of a professional trained in the use of the instrument.

The results in relation to the effectiveness showed that the group that received the stimulation performed extremely better in their phonological awareness test compared to the ones that did not received stimulation. In addition, it was observed that the tested children significantly increased in their scored, phonologic tests, morphosyntaxis and phonological awareness after going through the program.



INTRODUCCIÓN

Gran parte de los niños con Trastorno Específico de Lenguaje presentan dificultades en la conciencia fonológica, la que se define como una habilidad metalingüística que permite manipular e identificar explícitamente las unidades fonológicas de la palabra **(1)**. Se sabe que esta habilidad juega un rol fundamental en el aprendizaje del lenguaje escrito, por esta razón se hace necesario estimular tal capacidad metalingüística.

En nuestro país no existen programas formales orientados a la estimulación de la conciencia fonológica en niños con TEL, a pesar de que múltiples investigaciones extranjeras evidencian mejoras significativas en el desempeño lector de quienes han sido intervenidos con programas de estimulación formales. Dichos efectos han sido observados tanto en niños normales como con este trastorno **(2)**.

Por otra parte, se ha establecido que la aplicación de estos programas resulta más efectiva cuando está orientada a la población preescolar, ya que se encuentran en una etapa previa a la educación formal del lenguaje escrito, constituyendo entonces un período sensible para la intervención de esta habilidad metalingüística.

Las estrategias centradas en la estimulación de la conciencia fonológica incluyen típicamente actividades dirigidas a aumentar la habilidad de los niños para la manipulación de las sílabas y los sonidos de las palabras, las cuales han demostrado ser beneficiosas en la intervención de estos niños, lo que finalmente incide en el éxito del aprendizaje de la lectura, proporcionando así una base para un adecuado rendimiento escolar.

Como consecuencia, el propósito fundamental del presente estudio es contribuir con el diseño de un programa piloto de estimulación de esta habilidad en niños preescolares con TEL.



MARCO TEÓRICO

Tanto el lenguaje oral como escrito corresponden a sistemas convencionales lingüísticos, creativos y productivos que son transmitidos culturalmente, los cuales se diferencian en su modo de adquisición. El desarrollo del lenguaje oral es producto de la combinación entre un componente neurobiológico innato y la interacción natural con el medio, mientras que el lenguaje escrito requiere de un proceso de enseñanza formal, además del desarrollo de ciertas habilidades metalingüísticas previas. Estas habilidades facilitan dicho aprendizaje permitiéndole al niño centrar la atención sobre el lenguaje y reflexionar sobre su naturaleza, estructura y función; dentro de estas habilidades se encuentran la conciencia fonológica, sintáctica, morfológica, semántica y pragmática **(3, 4, 5)**. De las anteriores, se ha evidenciado que la que presenta una mayor relevancia para lograr un adecuado aprendizaje del lenguaje escrito en su etapa inicial, es la conciencia fonológica, relacionada fundamentalmente con la decodificación lectora **(4, 6, 7, 8)**.

Se ha definido conciencia fonológica como “una habilidad metalingüística que permite manipular e identificar explícitamente las unidades fonológicas de la palabra (fonema y sílaba)” **(1)**, es decir, la capacidad de un sujeto para darse cuenta de que la palabra hablada consta de una secuencia de sonidos individuales, incluyendo la capacidad para segmentar la cadena hablada en subunidades menores y la habilidad para formar una nueva unidad superior a partir de algunos de esos segmentos menores aislados **(9)**.

Existen diferentes clases de conciencia fonológica, la conciencia silábica relacionada con la unidad de la sílaba y la conciencia fonémica con la unidad del fonema. Esta habilidad no puede ser vista como algo homogéneo, por lo que un sujeto puede ser lo suficientemente competente en un tipo de conciencia fonológica y no serlo tanto en otro, sin embargo el desarrollo individual de cada una de ellas contribuirán al desarrollo global de esta capacidad **(9, 10)**.



La conciencia silábica implica el conocimiento de que las palabras están organizadas a partir de otras unidades articulatorias menores, esta habilidad es previa a la concepción del fonema, estando presente ya en el período preescolar. Su adquisición es temprana, ya que la sílaba es entendida como una unidad natural, carácter dado por el aspecto vocálico presente, el cual favorece la percepción y producción del habla **(5)**.

Dentro de la conciencia silábica se puede considerar a la rima como una de sus manifestaciones, aunque en la literatura existe discusión acerca de si realmente constituye un componente silábico, o bien, forma parte de una habilidad netamente perceptiva, es decir, que requiere de una manipulación menos conciente.

Algunos autores no consideran la rima como parte de la conciencia fonológica, sin embargo, igualmente puede ser vista como un tipo de análisis de segmentación previo a la adquisición de la conciencia fonémica. Esta habilidad permite abstraer el segmento fonológico final compartido por dos palabras y de esa manera ayuda a establecer correspondencias con las secuencias fonémicas u ortográficas relativas a las sílabas.

Por otra parte, la conciencia fonémica corresponde a la habilidad para acceder y manipular intencionalmente los fonemas de una palabra, para lo cual se requiere de una representación mental de las unidades fonológicas **(9)**.

Existe una fuerte evidencia sobre el rol crítico de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y escritura, debido a que está relacionada con el pensamiento simbólico del niño. En un comienzo los niños presentan una tendencia a atribuir a las palabras características de lo que ellas representan debido a la dificultad en percibir su carácter convencional y arbitrario, período que ha sido caracterizado por Piaget como de “Realismo Nominal”. Una vez superada esta etapa el niño logra diferenciar entre el significante y el significado, comprendiendo las palabras como signos verbales arbitrarios que pueden ser representados gráficamente lo cual facilita la adquisición de la escritura, en otras palabras, el niño presta mayor atención al aspecto sonoro de las



palabras (significante) en detrimento del aspecto semántico (significado) **(11)**

En cuanto a la adquisición del conocimiento sobre la lectura y escritura, Ferreiro y Teberosky (1984) proponen que no comenzaría con la educación formal, sino que en etapas previas, donde el niño al estar inmerso en un medio ambiente alfabetizado, asimila la información y realiza hipótesis sobre la estructura y función de la escritura **(12)**. Este desarrollo contempla tres niveles que van desde la distinción entre dibujo y escritura hasta la fonetización de la escritura **(13, 14)**.

Se ha demostrado que las tareas metafonológicas que miden la capacidad de realizar un análisis explícito del habla en segmentos son un buen predictor de una temprana adquisición de la lectura y escritura **(5)**. Lo anterior se debe a que un correcto manejo de estos segmentos, permite el aprendizaje adecuado de la asociación grafema-fonema **(15)**. De esta manera se establece una relación causal bidireccional entre la conciencia fonológica y el aprendizaje del lenguaje escrito, lo que hace suponer que la estimulación de esta habilidad en niños preescolares, favorecería el aprendizaje de la lectura y la escritura **(16)**.

Estudios han descrito que existen niños, que por diversas razones, pueden manifestar un desempeño descendido en conciencia fonológica y por ello constituir un grupo de riesgo para el aprendizaje de la lectura. Uno de los grupos identificados corresponde a los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Lo anterior se ha intentado explicar argumentando que “la adquisición de las habilidades metafonológicas requiere un adecuado desarrollo del lenguaje oral”, por lo que los menores con déficit en el aspecto fonológico del lenguaje oral, podrían presentar dificultad para reflexionar sobre éste **(17)**. Sin embargo, tal afirmación ha debido ser relativizada, ya que estudios demuestran que no todos los niños con TEL presentan esta característica. Así, se ha visto que algunos niños con alteraciones en el aspecto fonológico tienen dificultades en la habilidad metafonológica, mientras que otros presentan un adecuado desarrollo de ésta **(13, 18)**.



Por otra parte, resultados de diversos estudios muestran que los niños con TEL presentan un menor desempeño en las tareas de conciencia fonológica en comparación a los niños sin problemas de lenguaje **(5, 13, 19)**, no obstante, como se mencionó anteriormente se ha observado que existe un considerable grupo de niños con TEL que no presentan esta dificultad, razón por la cual el déficit en la conciencia fonológica no se considera un síntoma patognomónico de este trastorno **(13, 20)**.

El TEL constituye una entidad nosológica que ha sido definida por la ASHA (American Speech-Language-Hearing Association, 1980) como “la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos del lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para el almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo” **(3)**.

Como la definición explicita, el TEL es de variable sintomatología, pudiendo afectar exclusivamente la expresión del lenguaje (TEL expresivo), lo que implicaría un cuadro más leve, hasta llegar a trastornos más severos que afecten tanto comprensión como expresión (TEL mixto).

Este trastorno es un problema de la comunicación que se presenta frecuentemente en la población infantil **(5)**. Si bien no existe un consenso mundial sobre las cifras exactas de su prevalencia, estudios extranjeros revelan un rango entre 0.6 y 7.4% en niños de cinco años **(21)**.

El concepto de especificidad del TEL considera, que existe normalidad en los distintos dominios involucrados en el desarrollo, excepto en el lenguaje. Este concepto, se cuestiona cada vez más y se plantea que los aspectos lingüísticos no serían los únicos deficitarios, si no que también existirían otras áreas afectadas, por lo tanto, el lenguaje no sería el único componente, sino el predominantemente alterado.



De esta forma, Tallal plantea la existencia de dificultades en el procesamiento auditivo de estímulos que se presentan rápidamente o son de corta duración **(22)**; por su parte Leonard propone la “hipótesis de superficie” donde existiría un déficit en la capacidad de procesamiento de la información, específicamente en el almacenamiento **(23)**. Kail indica que los niños con TEL presentan un enlentecimiento generalizado en el procesamiento de información tanto lingüística como no lingüística **(24)**. Investigaciones recientes proponen que las alteraciones lingüísticas presentes en estos niños estarían relacionadas con un déficit procedural, debido a las dificultades tanto en el aprendizaje como en el uso de las reglas de la lengua, las que dependen de la memoria procedural explicando el por qué de la sintomatología no lingüística que se ha observado, dado que este sistema también tiene implicancias con otros procesos no lingüísticos **(25)**. Por último, el planteamiento clásicamente más aceptado se basa en el modelo de memoria de trabajo de Baddeley, señalando que las dificultades estarían específicamente en la memoria de trabajo fonológica, donde debido a una estrategia de codificación o recuperación inadecuadas no se pueden mantener las representaciones de los estímulos, principalmente verbales, durante el tiempo suficiente para su procesamiento **(26)**.

Respecto a la sintomatología lingüística de los niños con TEL, se observa que la dificultad puede estar presente con mayor o menor compromiso en los distintos aspectos del lenguaje según la severidad del trastorno, siendo las alteraciones a nivel fonológico el síntoma que se encuentra con mayor frecuencia en estos niños, constituyendo muchas veces el único signo obvio del trastorno y el principal indicador de las sospechas de los padres **(19)**.

Esta alteración se conoce como trastorno fonológico, el cual es un “déficit en la programación del significante del signo, es decir, problemas con la elección de los fonemas que constituyen una palabra, así como su colocación en secuencia lo que se hace notorio en una alteración de la estructura de la palabra, llevando en algunos casos a problemas con la inteligibilidad del lenguaje” **(5)**



Una posible explicación señala que los niños con trastorno fonológico tendrían una representación holística de las palabras producto de una inadecuada organización, lo que se evidencia en una incapacidad para analizar su estructura dificultando el reconocimiento de sus componentes, ya sean fonemas o sílabas, de manera independiente y limitando el acceso al conocimiento de la estructura de las palabras **(18, 27)**.

Algunos autores plantean que existe una relación entre las dificultades fonológicas y el desarrollo de la conciencia fonológica, señalando que la intervención debiera orientarse a la reorganización cognitiva por medio de un abordaje basado en habilidades metafonológicas más que a una reeducación articuladora, de lo contrario el niño no mejorará su expresión, tampoco desarrollará la conciencia fonológica y se dificultará la adquisición de la lectura y escritura **(5, 27, 28)**. Sin embargo, como ya se ha mencionado no existe un consenso sobre la influencia recíproca entre este trastorno y el desempeño desplegado en tareas de conciencia fonológica. Al respecto, resultados de un estudio reciente evidencian que son aspectos lingüísticos independientes **(18)**.

Concerniente a la intervención de la conciencia fonológica se ha observado su importancia tanto en niños con problemas de lenguaje como sin ellos. Si bien en estos últimos no se requiere de un entrenamiento estructurado y específico para su adquisición, ya que forma parte de la interacción normal del niño con el medio, estudios realizados en habla española demuestran que es posible desarrollar habilidades metalingüísticas en los niños de educación infantil a través de la enseñanza explícita, resultados que concuerdan con investigaciones similares realizadas con niños de habla inglesa **(8)**.

Considerando lo anterior, se han elaborado distintos programas de estimulación de la conciencia fonológica dirigidos a la población preescolar y de enseñanza primaria con el fin de favorecer el desarrollo lector.



La aplicación de estos programas ha resultado ser más efectiva en el caso de los niños desde edad preescolar hasta aquellos que están iniciando el segundo año de escolaridad básica, en comparación con los niños que han recibido instrucción formal de la lectura por ya varios años y que aún no alcanzan habilidades lectoras a un nivel satisfactorio **(7, 29)**. Esto se debe a que el programa de entrenamiento de la conciencia fonológica en el caso de los niños mayores, interfiere en las estrategias de codificación de la palabra ya existentes, las cuales han sido desarrolladas para tratar el lenguaje escrito **(9)**.

La modalidad de aplicación de estos programas puede ser individual o grupal, resultando ambas efectivas en la estimulación de la conciencia fonológica **(29)**. Además, se han desarrollado diversas estrategias de intervención que utilizan láminas, objetos concretos, y actualmente softwares computacionales, como el Fast For Word (FFW), destinados a la estimulación de esta habilidad **(30)**.

En general, los programas de estimulación dirigidos a preescolares, se orientan a lograr una reorganización cognitiva, con el fin de que los niños consigan revisar y monitorear sus producciones **(5)**. Las actividades que comprenden estos programas se enfocan principalmente en el nivel silábico por ser este tipo de conciencia la que se desarrolla a esta edad. Las tareas utilizadas incluyen: identificación de sílaba en distintas posiciones dentro de la palabra, segmentación de la palabra en sílabas, omisión, adición, inversión y sustitución silábica. Además, algunos de estos programas consideran la rima, sin embargo, se ha demostrado que es poco efectiva a la hora de incrementar los niveles de habilidad metafonológica **(6, 31)**.

Estimando que este tipo de intervención resulta beneficioso en niños sin problemas de lenguaje, cobra mayor relevancia conocer los efectos que genera en los niños con TEL a fin de contribuir en el éxito de su desempeño durante la educación formal **(13)**. Pese a su importancia, resulta dificultoso desarrollar programas estructurados de estimulación, producto del escaso conocimiento que existe sobre el desarrollo de la conciencia fonológica en estos niños **(5)**.



Sin embargo, se han desarrollado programas de estimulación de la conciencia fonológica en niños con este trastorno y múltiples estudios han corroborado la eficacia de su implementación, provocando desde las primeras etapas una transferencia de los conocimientos aprendidos hacia la lectura y la escritura. Los efectos producidos gracias a la estimulación se han evidenciado a corto plazo, es decir, inmediatamente después de su aplicación, existiendo poca evidencia de los beneficios a largo plazo **(32)**.

Por otra parte, la importancia de la intervención en preescolares con TEL ha cobrado mayor realce debido a que estudios han demostrado su poder predictivo en relación al aprendizaje del lenguaje escrito en la etapa escolar además de un impacto sobre el lenguaje oral que junto al aumento de vocabulario benefician tanto el conocimiento de palabras escritas como su posterior comprensión **(33)**. Por lo anterior, se considera a la conciencia fonológica como la variable de mayor relevancia, ubicándose incluso por sobre otros aspectos, tales como: edad, nivel socioeconómico, puntajes en pruebas de inteligencia y desarrollo del vocabulario **(16)**.

Estudios en inglés, holandés, portugués, español y francés, señalan que el desarrollo de la conciencia fonológica junto con ser un elemento predictor, constituye un nivel de aproximación para iniciar el aprendizaje lector en todos estos idiomas **(16)**.

De acuerdo a un estudio realizado en el año 2000, se demostró que niños con TEL entre cinco a siete años de edad, a pesar de estar significativamente retrasados en conciencia fonológica y desarrollo lector en una primera evaluación, pueden progresar rápidamente en estas habilidades después de un entrenamiento específico para este aspecto. Esta intervención se enfocó en el nivel fonémico y la asociación fonema-grafema, resultando que los niños intervenidos mostraron un desempeño similar a los niños normales una vez terminado el proceso, lo cual se mantuvo a través del tiempo, continuando su desarrollo como sucedería en el común de los niños de su edad. Resulta importante mencionar que no todos los participantes se convirtieron en lectores hábiles, lo que hace pensar, que si bien un adecuado desempeño en la conciencia fonológica es un buen indicador de cómo se desarrollará el aprendizaje



lector, aún no puede considerarse un predictor totalmente confiable **(2)**.

Considerando lo anterior es necesario que estos niños reciban un entrenamiento específico y oportuno de las habilidades metafonológicas, puesto que ellos no las desarrollarán por sí solos a través de la escolaridad regular, con el fin de que logren una correcta decodificación en la lectura y codificación en la escritura **(32)**.

Si bien la literatura existente es abundante, la mayoría de ella contempla esta intervención en lengua extranjera, por lo cual no es posible extrapolar los resultados de dichas investigaciones a la realidad nacional.

Actualmente en Chile se han realizado investigaciones sobre este tema, las cuales han corroborado que los niños con TEL presentan un desarrollo menor en la conciencia fonológica **(5, 13, 19)**. Habitualmente estos déficits son abordados por los fonoaudiólogos de manera individual, sin embargo no se cuenta con programas de estimulación estructurados y sistemáticos que permitan abordar a los niños con TEL, principalmente en la etapa preescolar.

A partir de la bibliografía disponible se pueden extraer algunos requisitos básicos a considerar en la elaboración de un programa de estimulación de la conciencia fonológica, de ellos se desatacan cuatro puntos importantes:

1.- Unidad fonológica: se debe considerar una secuencia apropiada determinada por la complejidad de la tarea, requisitos cognitivos y necesidad de enseñanza explícita. De esta manera se indica abordar de menor a mayor dificultad tareas de rima, sílaba y fonema.

2.- Tipo de tarea: este corresponde a un tema controversial entre diversos autores debido a que no existe un consenso respecto a las tareas de acuerdo a su complejidad; sin embargo en términos generales se deben considerar tareas de segmentación, identificación, adición, omisión e inversión, inicialmente de sílabas y posteriormente de fonemas (análisis y síntesis).



3.- Posición de la sílaba o fonema dentro de la palabra: esta puede ser inicial, medial o final; influyendo en el rendimiento según el tipo de tareas requeridas. Es así como investigaciones realizadas en el idioma español, señalan que la tarea de identificación de sílabas y fonemas resulta de mayor facilidad al inicio de la palabra, mientras que la adición y omisión lo son al final de ésta.

4.- Características del segmento: en relación a la estructura silábica y tipo de fonemas a utilizar, considerando dentro de la primera todo tipo de sílabas de acuerdo a su complejidad. Respecto a los fonemas, estudios realizados en el idioma español, indican que se obtienen mejores resultados al utilizar en las primeras etapas fonemas fricativos en lugar de oclusivos, ya que resultan más fáciles de aislar en la corriente acústica **(5, 7, 34)**.

Además de lo anteriormente citado, se deben incluir aspectos que son genéricos a cualquier programa que busque la estimulación del lenguaje, vale decir, “principios” y “estrategias” terapéuticas, los cuales deben ser planteados de acuerdo a los objetivos y características de la población (etarias, socio-económicas y culturales).

Por otra parte, es necesario escoger una modalidad de aplicación para estos programas, es decir, grupal o individual, cada una de las cuales implica ventajas y desventajas. En el caso de la estimulación de la conciencia fonológica en niños preescolares con TEL, algunos autores plantean que la modalidad grupal otorga una mayor validez ecológica, además de permitir el desarrollo dentro de un contexto educativo ya existente **(35)**.

Finalmente, considerando las características de la población, se requiere tener en cuenta durante el diseño, el tipo de actividades, su duración, el tipo de estímulos y materiales a utilizar.

En relación a las actividades, éstas deben apuntar a garantizar la estimulación de los niños mediante distintas modalidades, a través de la presentación multisensorial de los estímulos, es decir, de manera visual, auditiva y/o táctilmente, mediante la



manipulación directa de objetos concretos y generando una actividad kinésica por parte de los niños a fin de facilitar la incorporación de los contenidos.

Respecto a la duración de las sesiones, se debe buscar un equilibrio de manera que se extiendan lo suficiente para lograr un aprendizaje significativo, cuidando al mismo tiempo la fatigabilidad de los menores.

Además, en cuanto a los estímulos a utilizar, es importante seleccionar aquellos que resulten familiares para los niños siempre que permitan el cumplimiento de los objetivos planteados por el programa; en relación al material a emplear, trátense de objetos concretos o láminas, han de ser representativos de su referente en la realidad. Estudios sobre estimulación de conciencia fonológica, avalan la utilización de imágenes que signifiquen un apoyo visual para la estimulación auditiva, ya que reportan que el empleo de láminas contribuye a un mejor rendimiento debido a que aliviaría en parte las exigencias que tales tareas significan para la memoria de trabajo **(36)**.

Considerando los puntos anteriormente señalados, se logrará un diseño de programas formales de estimulación de la conciencia fonológica que permitirán contribuir al aprendizaje de la lectura y escritura con éxito. Por esta razón, el propósito del presente estudio es elaborar un programa dirigido a preescolares con TEL que asistan a escuelas de lenguaje en nuestro país.



OBJETIVOS GENERALES

- 1.- Elaborar un programa para la estimulación de la conciencia fonológica en niños preescolares con TEL.
- 2.- Probar la aplicabilidad del programa para la estimulación de la conciencia fonológica en niños preescolares con TEL.
- 3.- Evaluar la efectividad del programa de estimulación en niños preescolares con TEL.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1.1** Diseñar un programa de estimulación de conciencia fonológica en niños preescolares con TEL.

- 2.1** Aplicar en forma piloto el programa de estimulación de conciencia fonológica en niños preescolares con TEL.

- 2.2** Analizar cualitativamente la aplicabilidad del programa.

- 3.1** Determinar el impacto del programa en la conciencia fonológica de los niños preescolares con TEL.

- 3.4** Determinar el impacto del programa en el rendimiento fonológico y morfosintáctico de los niños preescolares con TEL.



HIPÓTESIS

El rendimiento de la conciencia fonológica del grupo intervenido posterior a la aplicación piloto del programa será superior respecto al rendimiento observado en la evaluación previa a la intervención.

El rendimiento de conciencia fonológica posterior a la aplicación piloto del programa de estimulación será superior en el grupo intervenido respecto al no intervenido.

El rendimiento lingüístico general del grupo intervenido posterior a la aplicación piloto del programa de estimulación evidenciará un mayor progreso respecto al rendimiento del grupo no intervenido.



MATERIAL Y MÉTODO

Tipo de estudio

El diseño del estudio es:

Cuasi-experimental: debido a que existió una exposición, una respuesta y una hipótesis para contrastar. Sin embargo, no existió aleatorización de los sujetos tanto en el grupo intervenido como en el grupo de comparación. .

Longitudinal: ya que se analizó el comportamiento de una variable a través del tiempo, realizando mediciones a cada sujeto perteneciente a la muestra en momentos establecidos con anterioridad.

Prospectivo: porque se registraron los hechos en la medida en que ocurrieron.

Cualitativo: debido a que se utilizarán instrumentos de diseños cualitativos, como entrevista, protocolos de registro que permitirán valorar la aplicabilidad del programa de estimulación.



Variables

Definición operacional

• Variable dependiente

- Conciencia fonológica: Nivel de rendimiento mostrado por los niños al aplicar el instrumento de evaluación de conciencia fonológica.
- Desarrollo del lenguaje: Nivel de rendimiento mostrado por los niños al aplicar los instrumentos de evaluación de morfosintaxis comprensiva y expresiva, además de la producción de procesos fonológicos de simplificación.

• Variable independiente

- Estimulación mediante el programa: Se entendió como todas aquellas acciones destinadas a fortalecer el manejo de las unidades fonológicas de la palabra, mediante la aplicación del programa de estimulación.

• Variables controladas

- Diagnóstico de TEL: Como explicita la definición, el TEL presenta una variable sintomatología. De acuerdo a esto, existe el diagnóstico de “TEL expresivo”, en el cual puede verse afectado exclusivamente la expresión del lenguaje, lo que implica un cuadro más leve; y “TEL mixto”, en el cual se afecta tanto la comprensión como la expresión, constituyendo un trastorno de mayor severidad. En este estudio, el tipo de TEL no constituyó un criterio de exclusión, por lo tanto se consideraron ambos diagnósticos en la muestra.

El diagnóstico de TEL se extrajo de la ficha de cada uno de los niños, el que fue realizado por la Fonoaudióloga del establecimiento.



- Asistencia a escuelas de lenguaje: Se consideró a todos los niños asistentes a primer nivel de transición de escuela especial de lenguaje.

·Variables consignadas

- Nivel socioeconómico: los niños que asistían a la escuela en el que se aplicó el programa pertenecían al nivel socio económico medio y medio bajo, de acuerdo a los indicadores consignados en la ficha CAS.
- Edad: La edad de los niños que pertenecían al primer nivel de transición fluctuaban entre los 4 años 3 meses y 5 años 3 meses.



Población y grupo en estudio

Población

Todos los niños con TEL del primer nivel de transición de una escuela de lenguaje del sector poniente de la Región Metropolitana, cuyas edades fluctuaban entre 4 años y 5 años 3 meses de edad, de estrato socioeconómico medio, medio-bajo.

Grupo Experimental

El grupo inicialmente, se encontraba constituido por 15 niños con TEL que cursaban primer nivel de transición en una escuela de lenguaje de la comuna de Estación Central, de la Región Metropolitana, con edades entre 4 años 3 meses y 5 años 3 meses de edad, con un promedio de 4 años 8 meses, de estrato socioeconómico medio, medio-bajo.

En el transcurso de la investigación 3 niños abandonaron la escuela de lenguaje por lo que, finalmente, este grupo quedó constituido por 12 niños (6 mujeres y 6 hombres).

En relación al tipo de TEL, la muestra quedó conformada por 7 niños con TEL expresivo (58.3%) y 5 niños con TEL mixto (41.6%). Su promedio de permanencia en la escuela era de 12 meses.

Todos los niños del grupo experimental fueron incluidos en el programa piloto de estimulación de la conciencia fonológica y paralelamente, continuaron recibiendo la estimulación lingüística general en la escuela de lenguaje.



Grupo Control

El grupo, inicialmente, se encontraba constituido por 15 niños con TEL que cursaban primer nivel de transición en una escuela de lenguaje de la comuna de Santiago, de la Región Metropolitana, cuyas edades fluctuaban entre 4 años 3 meses y 5 años 3 meses de edad, con un promedio de 4 años 9 meses, de estrato socioeconómico medio-bajo.

En el transcurso de la investigación 5 niños abandonaron la escuela de lenguaje por lo que, finalmente, este grupo quedó constituido por 10 niños (9 hombres y 1 mujer).

En relación al tipo de TEL, la muestra quedó conformada por 5 niños con TEL expresivo (50%) y 5 niños con TEL mixto (50%). Con un promedio de permanencia en la escuela de 8 meses.

Los niños del grupo control no fueron incluidos en el programa piloto de estimulación de la conciencia fonológica y sólo continuaron recibiendo la estimulación lingüística general en la escuela de lenguaje a la que asistían.



Procedimientos de selección de las unidades de estudio

El sistema de muestreo utilizado para la selección de los preescolares con TEL que asistían a escuelas de lenguaje del sector poniente de la Región Metropolitana, fue no probabilístico o por conveniencia, ya que para los propósitos del estudio no era posible delimitar todas aquellas unidades de estudio que componían la población, por lo cual se desconocía la probabilidad de selección que tendría cada sujeto.

Una vez definidas las dos escuelas de lenguaje que participarían en el estudio, se procedió a revisar las fichas de antecedentes personales de cada uno de los niños pertenecientes al primer nivel de transición, con el propósito de conocer el diagnóstico de TEL, así como el estrato socioeconómico.



Procedimientos para obtención de datos

Programa de estimulación (Anexo 1)

- Diseño del programa

Inicialmente se realizó una revisión bibliográfica sobre los programas de estimulación de conciencia fonológica existentes, con el fin de conocer el tipo de tareas exigidas en relación a la edad y las características de los niños. Posteriormente, se decidió cuáles eran las estrategias más efectivas respecto al tipo y cantidad de estímulos con el propósito de considerarlos en el diseño del programa, el cual fue aplicado por la profesora encargada de los niños en las escuelas de lenguaje.

Con el fin de que el programa se pudiera aplicar en sala de clases y se incluyera dentro de la programación de las actividades realizadas en las escuelas especiales de lenguaje, se considero más apropiado usar la modalidad grupal para su aplicación.

- Aplicabilidad

Para determinar la aplicabilidad del programa se elaboró una pauta de registro cualitativa que evaluaba las actividades realizadas en cada una de las 20 sesiones que contemplaba el plan piloto. Esta pauta debía ser respondida por la educadora que estaba a cargo de aplicar el programa y consideraba aspectos como comprensión de las instrucciones, efectividad de los ejemplos, tiempo de las tareas, dificultad de las actividades, etc, además estaba dividida en dos secciones: una primera sección, donde las respuestas eran referidas a las características del programa y una segunda sección en relación a como estas características eran recepcionadas por los niños.

Con el fin de determinar la confiabilidad interexaminadores en la aplicabilidad del programa, esta pauta fue respondida además por dos observadoras, consideradas evaluadoras internas, que correspondían a quienes diseñaron el programa piloto de estimulación.



Al término de cada sesión, tanto la educadora como las evaluadoras internas, que se encontraban presentes en cada sesión, debían consignar su apreciación en relación a lo observado. **(Anexo 2)**

Además, una vez finalizado la aplicación del programa, se efectuó una entrevista semi-estructurada a la docente encargada de la realización del programa, con el fin de valorizar las debilidades y fortalezas de éste. **(Anexo 3)**

Finalmente la educadora debía llevar un registro acerca de cada una de las actividades considerando dos aspectos centrales: si la actividad era motivadora y si había presentado algún grado de dificultad para los niños. Esto con el fin de realizar las modificaciones posteriores en el diseño de las actividades.

Rendimiento de los niños

- Evaluación de lenguaje

Se aplicaron en ambos grupos cuatro instrumentos de evaluación que miden: madurez mental, gramática española, procesos fonológicos de simplificación y habilidades de conciencia fonológica. Éstos fueron: “Escala de Madurez Mental de Columbia” (Burgemeister, B; Hollander Blum, L; Lorge, I; 1998), “Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto” (Pavez, M., 2002), “Test de Evaluación de Procesos de Simplificación Fonológicos, TEPROSIF” (Maggiolo, M. y Pavez, M., 2000) y “Prueba Destinada a Evaluar Habilidades Metalingüísticas de Tipo Fonológicas” (Yacuba, P., 1999) respectivamente.

La evaluación, tanto del grupo experimental como del grupo control, se efectuó en dos etapas. La primera realizada previo a la aplicación piloto del programa de estimulación y la segunda una vez finalizado el período de intervención del grupo experimental. Cabe destacar que esta última, no incluyó la Escala de Madurez Mental de Columbia ya que se utilizó sólo para estimar el nivel en el que se encontraba cada niño de acuerdo a su edad cronológica.



Las evaluaciones, pre y post aplicación del programa, se realizaron en las respectivas escuelas de lenguaje a las que asistían los niños, en un ambiente exento de factores distractores y fueron realizadas individualmente por una examinadora entrenada en la aplicación de dichos instrumentos. Cada prueba fue aplicada según lo estipulado en el manual y se corroboró que el niño comprendiera las instrucciones emitidas por el evaluador.



Instrumentos de evaluación de los participantes

- **Escala de Madurez Mental de Columbia (Burgemeister, B; Hollander Blum, L; Lorge, I; 1998)**

Este instrumento permite estimar en forma general la capacidad de razonamiento visuoespacial en niños entre 3.6 y 9.11 años. Consta de 92 láminas distribuidas en series que forman ocho niveles superpuestos, los cuales están formados por la cantidad de ítems que pueden ir desde los 51 a los 65, según el nivel de acuerdo a la edad cronológica del niño. Las láminas reproducen formas geométricas, personas, animales, vegetales y objetos de la vida corriente, y en cada una se debe seleccionar el dibujo que es distinto a los demás o no se relaciona con ellos. La respuesta es de tipo motor, por lo cual no precisa de lenguaje expresivo y basta con que el niño comprenda las instrucciones iniciales y señale con el dedo. Se otorga un punto por respuesta correcta y el resultado final permite obtener una puntuación centil, un eneatipo y un índice de madurez. Posteriormente se debe comparar el rendimiento del niño con la norma establecida en el manual de la escala **(32)**.

- **Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto (Pavez, M., 2002)**

Es una prueba destinada a evaluar el desarrollo gramatical en niños de habla hispana entre los 3 años y los 6 años 11 meses. Consta de dos subpruebas, una comprensiva y otra expresiva. Cada una evalúa 23 elementos sintácticos, los cuales se presentan en 23 pares de oraciones; las oraciones que conforman los pares varían sólo en el elemento sintáctico evaluado.

La modalidad utilizada en la subprueba comprensiva consiste en el reconocimiento de láminas, mientras que en la expresiva se evalúa la repetición de las oraciones que el examinador presenta en la forma oral al niño y que se refieren a determinados dibujos.



Se otorgan dos puntos si el niño responde correctamente a ambas oraciones, un punto si cumple la tarea de una de las dos oraciones y ninguno si falla en ambas, teniendo un puntaje total de 46 puntos por cada subprueba. En este test, a mayor puntaje, mejor desempeño gramatical **(33)**.

▪ **Test de Evaluación de Procesos de Simplificación Fonológicos, TEPROSIF (Maggiolo, M. y Pavez, M., 2000).**

Esta prueba evalúa el desarrollo fonológico desde el punto de vista de la fonología natural, es decir que los procesos fonológicos de simplificación disminuyen con el desarrollo hasta desaparecer por completo alrededor de los 6 años.

Permite constatar la existencia de los 3 tipos de procesos fonológicos básicos: de sustitución, de asimilación y de estructura de sílaba.

Consta de 36 ítems, cada uno constituido por una palabra, cuyas características posibilitan la producción de procesos fonológicos de simplificación por parte del niño.

La modalidad de este test es la imitación diferida de una palabra estímulo y su valoración consiste en otorgar un punto por cada proceso particular presente en las palabras que el niño da como respuesta. Es decir, a mayor puntaje, peor desempeño fonológico **(34)**.

▪ **Prueba Destinada a Evaluar Habilidades Metalingüísticas de Tipo Fonológicas (Yacuba, P., 1999)**

Este instrumento consta de 6 subpruebas organizadas según el grado de dificultad creciente. Cada una está compuesta por 8 ítems, más un ejemplo. Las primeras 4 subpruebas evalúan conciencia silábica (reconocimiento de sonidos finales de la palabra, reconocimiento de sonidos iniciales de la palabra, identificación de número de sílabas que componen la palabra y reconocimiento de palabras con sílabas



invertidas), mientras que las últimas 2 evalúan conciencia fonológica (asociación del fonema con su respectivo grafema y reconocimiento de fonemas que componen una palabra y su secuencia).

El tipo de aplicación de esta prueba es individual o grupal, pero en esta ocasión se utilizará la modalidad individual. Se requiere de una respuesta no verbal (motora), lo cual es muy importante para la aplicación en los niños que serán evaluados, ya que permite generar una respuesta a pesar del déficit en el lenguaje expresivo. El criterio de corrección es 1 punto por cada respuesta correcta y 0 punto por cada respuesta incorrecta o no contestada, teniendo un puntaje total de 48 puntos **(35)**.



RESULTADOS

Análisis de la aplicabilidad del programa de estimulación

En análisis de la aplicabilidad del programa se realizó utilizando una metodología cualitativa, para ello se utilizaron los siguientes procedimientos: una pauta de registro respondida sesión a sesión tanto por la educadora como por las evaluadoras internas, una evaluación de cada una de las actividades y una entrevista semi-estructurada, llevada a cabo, una vez finalizado el programa de estimulación.

Resultados de Pauta de registro

Al finalizar cada sesión la educadora y las evaluadora internas debían responder la pauta de registro marcando frente a cada pregunta una respuesta de si o no (ver anexo 2). Al término de la aplicación del programa, se contabilizaron ambas alternativas de respuesta consignándolas en términos de porcentaje. El porcentaje final obtenido correspondía a la proporción de respuestas positiva, considerando un “n” equivalente al número de sesiones que comprendía el programa de estimulación.

A continuación, se presentan los resultados de la evaluación realizada por la educadora y las evaluadoras internas, los que se expresan en porcentajes promedios obtenidos en cada de uno de los ítemes contemplados en la pauta de registro.

Se considero como criterio, en términos de porcentaje, para determinar si las características y estructura del programa permiten su aplicabilidad, sobre un 80% de concordancia entre la educadora y las evaluadoras internas.



Tabla 1. “Promedio de porcentajes de respuesta positivas referidas a la educadora”.

Respuestas referente al ítem de la educadora	Educadora (N=20)	Evaluación interna (N=20)	% de concordancia
	Sí	Sí	
La comprensión de instrucciones de las actividades fue simple	100%	100%	100%
Los ejemplos fueron una ayuda para mejorar la comprensión de las actividades	100%	100%	100%
Las características de las actividades permitieron llevarlas a cabo dentro del tiempo estipulado	85%	85%	85%
Las actividades propuestas fueron pertinentes para el número de niños	95%	100%	97.5%
Se logró un manejo adecuado del grupo en las actividades	90%	80%	85%
Se logró una participación adecuada de la mayoría del grupo en las actividades	85%	80%	82.5%
Considera que las actividades se ajustan a edad y características de los niños	90%	100%	95%

Los resultados de la tabla anterior muestran que los aspectos considerados en la pauta de registro, en relación a las características y estructura del programa son evaluados positivamente, con un nivel de concordancia entre la educadora y la evaluadoras internas, sobre un 80%. El ítem más bajo corresponde al nivel de participación individual de los niños.



La siguiente tabla muestra la evaluación del programa en relación a los niños.

Tabla 2. “Porcentajes de respuestas referentes al ítem de los niños”.

Preguntas referentes al niño	Educadora (N=20)	Evaluación interna (N=20)	% de concordancia
	Sí	Sí	
La comprensión de instrucciones de las actividades fue simple	85%	70%	77.5%
Fueron los ejemplos una ayuda para mejorar la comprensión de las actividades	100%	100%	100%
Los estímulos utilizados ¿fueron apropiados para la edad y características de los niños	95%	95%	95%
Fue útil hacer una presentación de todos los estímulos al inicio de la sesión	95%	100%	97.5%
Fue útil para esta sesión utilizar la segmentación silábica como base para realizar las diferentes actividades	85%	85%	85%
Durante el tiempo estipulado para la actividad ¿se logra mantener la atención y motivación de los niños?	70%	80%	75%

Los resultados de la tabla 2 muestran que la mayoría de los ítems presentan un nivel de concordancia sobre el 80%, sin embargo se observa que existen dos ítems que se ubican bajo este porcentaje, el correspondiente a la comprensión de las actividades por parte de los niños (77.5%) y el relativo al tiempo consignado de duración de la actividad (75%).

Análisis de las características de las actividades

A continuación se presenta los resultados relativos a las características de las actividades, por cada uno de los módulos del programa, en relación a dos cualidades: motivadoras y/o dificultosas. En este caso, al término de cada sesión la educadora debía consignar frente a cada actividad una o ambas cualidades.

Se consideró motivadora la actividad cuando se observaba una participación activa de los niños, con un alto grado de interés en realizar las tareas que contemplaba la actividad.



Una actividad se consideró dificultosa, cuando a los niños les costaba entender lo que debían realizar y necesitaban de mucha mediación para realizar la actividad.

Tabla 3. “Evaluación de las actividades módulo I: Segmentación silábica”.

Actividad	Motivadora	Dificultosa
El baúl de las palabras	X	
El salto de la sílaba	X	X
El baúl de las palabras	XX	
¡Ha llegado carta!	XX	
El salto de la sílaba	X	X
Cubox	X	
¡Ha llegado carta!	X	
¡Corramos a la isla!*	X	X

* Respecto a esta actividad, la profesora refiere que es una actividad dificultosa, ya que requiere que los niños manejen el concepto de cantidad, a pesar de ser motivadora.

La tabla 3 muestra que todas las actividades resultaron ser motivadoras para los niños, sin embargo dos de ellas les presentaron a los niños un grado de dificultad mayor en su realización.



Tabla 4. "Evaluación de las actividades módulo II: Identificación y Omisión sílaba inicial".

Actividad	Motivadora	Difícil
El Títere	XX	
La telaraña	X	X
¡Cada oveja con su pareja!	X	
¡Bingo!*		X
¡Al saquito!**	XX	
¡Momia es!	XX	
Achicando las palabras	X	
¡Adivina, adivina buen adivinador!		x
La varita desarma palabras	X	
¡Bingo!*		X
¡¡Sorpresa!!	X	
La varita desarma palabras **	XX	

* La profesora informa que en esta actividad es necesaria la ayuda de otras personas para ayudar a los niños, los que en general no entendieron el sentido de ésta.

**Plantea que fueron actividades que motivaron bastante a los niños, especialmente por la utilización de objetos concretos.

La tabla 4 muestra que la mayoría de las actividades fueron motivadoras para los niños, con excepción de dos actividades (Bingo y Adivina buen adivinador) que además presentaron un grado de dificultad mayor para su realización. Una sola actividad (La telaraña) resultó ser motivadora con dificultad en su realización.



Tabla 5. “Evaluación de las actividades módulo III: Identificación y Omisión de sílaba final”

Actividad	Motivadora	Difícil
¡Eco, eco!	X	
La telaraña		
Cada oveja con su pareja!	X	
¡Bingo!		X
El Títere	X	
¡Al saquito!	XX	
Achicando las palabras	X	
¡A dibujar con imaginación!		
.La varita desarma palabras	X	
¡Bingo! *		X
Sorpresa	X	
La varita desarma palabras	X	

*La profesora informa que en esta actividad es necesaria la ayuda de otras personas para ayudar a los niños, los que en general no comprendieron su sentido

La tabla 5 muestra que la mayoría de las actividades resultaron motivadoras para los niños, sin embargo, se aprecian dos actividades que no resultaron motivadoras y que tampoco presentaron dificultades en su realización (La telaraña y A dibujar con imaginación), una actividad se consideró no motivadora y difícil (Bingo).



Tabla 6. “Evaluación de las actividades módulo IV: Síntesis fonémica”.

Actividad	Motivadora	Difícil
¿Cómo suena?	X	
¿Cuál es?	X	
¡Simón manda!	X	
¿Dónde está?	X	X
¡Somos sonidos!	X	
¡Dame una...!		
¡Adivina qué es!		X
El gran cubo de las palabras *	X	X

* La dificultad en las actividades fue principalmente debido a la complejidad de la tarea “síntesis fonémica”. Sólo algunos niños lograron cumplir con los objetivos de este módulo

La tabla 6 muestra que la mayoría de las actividades resultaron motivadoras para los niños, dentro de estas actividades dos de ellas además fueron difíciles (¿Dónde está? y El gran cubo de las palabras). Solo una actividad resultó no ser motivadora, así como tampoco difícil.

A continuación, se presenta una síntesis con la proporción de todas las actividades motivadoras y/o difíciles contempladas en el programa.



Tabla 7. “Porcentaje de actividades motivadoras y/o dificultosas del programa por módulo”.

Actividades	Motivadora	Dificultosa	Motivadora/dificultosa	Ni motivadora ni dificultosa
MÓDULO 1	60%		40%	
MÓDULO 2	70%	20%	10%	
MÓDULO 3	70%	10%		20%
MÓDULO 4	50%	12.5%	25%	12.5%

La tabla 7 muestra que la mayoría de las actividades resultaron ser motivadoras para los niños, sin embargo varias de ellas a pesar de ser motivadoras presentaron algún grado de dificultad en su realización. Un menor porcentaje se ubica en la categoría de sólo dificultosas o corresponde a actividades que no eran dificultosas para los niños pero tampoco fueron motivadoras.

Resultados de la entrevista Semi-estructurada

A continuación se presentan un extracto de las respuestas emitidas por la educadora en la entrevista cualitativa.

▪ **Expectativas frente al programa de estimulación: Avances observables en los niños. Aumento de conocimientos a nivel profesional.**

“Básicamente las expectativas fueron que los niños avanzaran, poder observar un real efecto en ellos luego de impartir el programa de estimulación. Además, tenía expectativas en relación a mis conocimientos como profesora, poder adquirir nueva información que sirviera para poder tratar a los niños de la escuela y poder llevarlo a la práctica en otras instancias”.



▪ **Dificultades presentadas durante la aplicación del programa: Escasez de tiempo y personal de apoyo.**

“Las dificultades en relación a la aplicación del programa estuvieron basadas en dos aspectos fundamentales, el tiempo que requiere llevar a cabo un programa, así como también las exigencias que esto conlleva. Muchas veces se necesitó más de una persona para poder controlar a todos los niños, los cuales por la extensión de la sesión muchas veces se desconcentraban”.

En relación a quiénes se le presentaron estas dificultades la educadora expresa: “Fueron compartidas, el aplicar el programa requirió de una constante estimulación, lo que demandaba mucho de mi parte. En sala de clase por lo general se trabaja con cada niño, hay instancias de juego, colación etc. Por lo tanto, no requiere de una continua estimulación. El programa fue cansador tanto para mí como para los niños los cuales estaban todo el tiempo en actividades”.

A pesar de lo anterior señala que progresivamente las dificultades disminuyeron y que son posibles de solucionar, pues indica: “a medida que el tiempo pasaba se fueron reduciendo, las sesiones dejaron de ser tan largas y cansadoras. Los niños comenzaron a entender mejor la dinámica de las actividades”. Se sugiere estimular menos tiempo por semana, realizar el programa en forma menos condensada.

▪ **Contribuciones del programa: Avances en otros aspectos del lenguaje además de habilidades de conciencia fonológica (aumento de vocabulario, comprensión auditiva y segmentación)**

“No es posible para mí medir directamente la conciencia fonológica, lo que sí es evidente es que todos los niños lograron la segmentación”; sobre si aportó al desarrollo de otros aspectos del lenguaje, comenta: “el programa fue útil, ya que los niños tomaron conciencia de conceptos diferentes: letras, palabras, etc., además aumentó el vocabulario de los niños considerablemente. Las actividades también ayudaron a facilitar la discriminación auditiva, ahora ellos reconocen mucho mejor las vocales, es más simple de explicar el concepto “empieza con A por ejemplo” lo cual ayudará al



proceso de la lectura en definitiva”; sobre si aportó al desarrollo de otros ámbitos, tales como lo cognitivo, afectivo o conductual, observa: “para mí no es posible observar grandes diferencias en los niños, los veo todos los días y es difícil evidenciar grandes diferencias antes y después del programa. En los dibujos pude observar que existió una evolución, dejaron de hacer rayas y comenzaron a realizar figuras con formas más completas”.

▪ **Aplicación del programa: Factible de ejecutar con ayuda auxiliar y por un período de tiempo más prolongado, con el fin de consolidar los conocimientos adquiridos.**

“De todas maneras es un material adecuado, requiere de una fuerte motivación para realizarlo, pero es factible de ejecutar, las actividades son diferentes y simples de entender. Es posible de ser realizado por una educadora siempre y cuando se modifiquen ciertas actividades o bien se cuente con el apoyo de una auxiliar a cargo de los niños, ya que se requiere de gran cantidad de tiempo, concentración y motivación, las actividades muchas veces son largas y requieren de la continua estimulación por parte de la educadora. Por las características del programa piloto en general fue todo demasiado condensado, tal vez es bueno realizar una actividad por sesión, quizás trabajar más meses con la conciencia fonológica permitiendo que se consoliden mejor los conocimientos adquiridos por los niños”.

Respecto a destacar algunos puntos específicos, ya sean positivos o negativos del pilotaje, ella declara: “las críticas apuntan a las láminas, muchas veces no fueron llamativas y las palabras fueron poco familiares, aunque esto tiene ventajas y desventajas, ya que, después de presentadas las láminas los niños aprendieron nuevo vocabulario lo que también es favorable. Otro aspecto negativo como ya dije anteriormente es el apoyo externo que se requiere para las actividades. En relación a los aspectos positivos, claramente es el avance que tuvieron los niños, el trabajo realizado por todos dio buen resultado, eso es lo más positivo del programa. Además, los niños tuvieron actividades diferentes a las que realizan diariamente, lo cual llamó mucho su atención y los motivó bastante”.



En síntesis, se observan sugerencias acerca de la familiaridad que deben tener las palabras estímulo para el grupo curso y a lo representativo que debe ser la imagen que simbolice su referente en la realidad. Otra acotación se refiere a un aumento en el número de sesiones, con el fin de afianzar las habilidades logradas. Sin embargo, refiere que el diseño en general ha sido adecuado a las características de un grupo curso de tal edad y al personal que trabaja con los niños, resultando un medio útil y motivador para el progreso lingüístico de estos.

Análisis de la efectividad del programa de estimulación

Para el análisis de los resultados obtenidos se realizó un análisis comparativo cuantitativo entre el desempeño obtenido por los niños antes y después de la aplicación del programa de estimulación de conciencia fonológica, tanto en el grupo experimental, como en el grupo control; así como un análisis comparativo entre ambos grupos, previo y posterior a la aplicación del programa de estimulación.

Para dicho análisis, se utilizaron medidas descriptivas tales como la media y mediana, además de pruebas no paramétricas como la Prueba de Rango con Signo de Wilcoxon y U de Mann-Whitney, con un grado de significancia de $p < 0,05$.

En primer lugar, con el fin de determinar si existía diferencia significativa entre el rendimiento de conciencia fonológica, habilidades de comprensión y expresión morfosintáctica, además de la producción de procesos fonológicos de simplificación, previo y posterior a la aplicación del programa de estimulación, tanto en el grupo experimental como en el control, se utilizó la prueba de Wilcoxon.

En segundo lugar, para determinar si había diferencia significativa entre el rendimiento de ambos grupos para las mismas pruebas, previo y posterior a la aplicación del programa de estimulación, se utilizó la prueba de Mann Whitney.



A continuación, en la tabla 8 se presentan y comparan los resultados obtenidos en las distintas pruebas lingüísticas, previo y posterior a la aplicación del programa de estimulación, en el grupo experimental:

Tabla 8. “Comparación del desempeño del grupo experimental en las distintas pruebas lingüísticas previo y posterior a la aplicación del programa de estimulación”.

Prueba	Medianas Pre-aplicación	Medianas Post-aplicación	Significancia (<i>p</i>)
TEPROSIF	44	26	0.026 *
STSGe	23	29	0.023 *
STSGc	27	34.5	0.011 *
Yacuba	16.5	28	0.002 **

Pv < 0.05

La tabla muestra que las cuatro pruebas aplicadas en este grupo, presentan un ascenso significativo en sus puntajes con posterioridad a la aplicación del programa de estimulación. Se observa un mayor grado de significancia en la prueba de conciencia fonológica, lo que implica un aumento en el rendimiento de esta prueba posterior a la aplicación del programa.

En la tabla 9, se muestran y contrastan los resultados obtenidos en las distintas pruebas lingüísticas, previo y posterior a la aplicación del programa de estimulación, en el grupo control.

Tabla 9. Comparación del desempeño del grupo control en las distintas pruebas lingüísticas previo y posterior a la aplicación del programa de estimulación

Prueba	Medianas Pre-aplicación	Medianas Post-aplicación	Significancia (<i>p</i>)
TEPROSIF	20	22	0.721
STSGe	27.5	27	0.609
STSGc	28	31.5	0.064
Yacuba	20	22	0.027 *

Pv < 0.05



La tabla 9 muestra que solo existe diferencia significativa entre la primera y la segunda evaluación en la prueba para evaluar conciencia fonológica. En el resto de las pruebas, si bien existe un ascenso en la segunda aplicación este no alcanza a ser significativo.

A continuación, en la Tabla 10 se presenta la comparación de los rendimientos entre el grupo de estudio y el grupo control en la primera aplicación y segunda aplicación de las pruebas.

Tabla 10. “Comparación del desempeño en las distintas pruebas entre el grupo experimental y control, previo y posterior a la aplicación del programa de estimulación”.

Comparación Intergrupo	Significancia Pre-aplicación		Significancia Post-aplicación			
	GE	GC	GE	GC		
TEPROSIF	44	20	0.003 *	26	22	0.148
STSGe	23	27.5	0.378	29	27	0.684
STSGc	27	28	0.630	34.5	31.5	0.068
Yacuba	16.5	20	0.319	28	22	0.012 *

Pv < 0.005

Los resultados presentados en la tabla 10, revelan que el rendimiento del grupo control, en la primera evaluación, fue superior al grupo experimental con diferencia significativa solo en el TEPROSIF.

Con respecto a la segunda evaluación se aprecia una diferencia significativa a favor del grupo de estudio en el rendimiento de la prueba de conciencia fonológica. Además, es importante destacar que en la segunda evaluación el grupo de estudio supera los rendimientos del grupo control en todas las pruebas salvo en el TEPROSIF, observándose además, que deja de existir una diferencia significativa en el rendimiento entre ambos grupos en la prueba antes mencionada.



DISCUSIÓN

De acuerdo a los objetivos de este estudio y a las hipótesis planteadas los resultados, en términos generales demuestran que el programa es factible de aplicar en niños preescolares con TEL y que además tiene un impacto en el desarrollo de la conciencia fonológica y en los niveles del lenguaje considerados en esta investigación.

En relación a la aplicabilidad del programa, este fue posible aplicarlo sin dificultades, de acuerdo a las opiniones de la educadora y de las evaluadoras internas, las mayores dificultades estaban relacionadas con la comprensión de instrucciones en la realización de algunas de las actividades y en el tiempo estipulado para las actividades así como el tiempo consignado para la aplicación del programa general.

Es posible que las dificultades de comprensión de instrucciones se deba a que algunos de los niños presentaban un TEL mixto en el que se encuentra comprometido este aspecto, y requerían de un apoyo mayor para la realización de las actividades, por lo que es importante, al momento de planificar la sesión, dar énfasis en ejemplificar y explicar la actividad de la forma más didáctica posible, de manera de asegurar que la totalidad de los niños que integran el grupo han entendido las instrucciones.

Por otra parte, un elemento que facilitaría la comprensión se relaciona con las palabras estímulos utilizadas, éstas deben ser lo más familiares posible y la imagen que simbolice su referente en la realidad sea representativa, recalcando que la mejor opción contemple ilustraciones coloreadas. Respecto a la familiaridad de las palabras, en este trabajo, se escogieron los estímulos más cercanos a la realidad de los niños, lo que no siempre se cumplió porque en algunas actividades, ellos debían omitir una determinada sílaba y la palabra resultante no siempre tenía un referente en la realidad.

En cuanto al tiempo destinado a las diferentes actividades, la percepción de la educadora y de las evaluadoras internas, señalan que debería contemplarse una duración mayor de las actividades así como del programa en su totalidad. Este aspecto, es posible de modificar dado que correspondía a una experiencia piloto, en el



que se estableció previamente la duración de la sesión y el número de sesiones para realizar los estudios posteriores de aplicabilidad y efectividad del programa. Sin embargo, al ser incluida en la programación de las actividades regulares de la escuela y como un programa que se aplique durante todo el período académico, es posible manejar los espacios y tiempos de aplicación del programa. Por lo tanto, es factible aumentar el número de sesiones que conforma cada módulo, con el fin de afianzar las habilidades logradas. A este respecto se concuerda con lo señalado por la encargada de la aplicación del programa, ya que se observó que los niños requerían de un mayor número de sesiones para consolidar los aprendizajes logrados en las primeras sesiones de cada módulo.

Con respecto a la características de motivadoras o dificultosas de las distintas actividades, la mayoría de ellas fueron consideradas como motivadoras, algunas con un mayor grado de dificultad en su realización, asociado principalmente a las dificultades de la comprensión de las instrucciones por parte de los niños y al manejo del grupo por parte de la educadora, este último se refiere principalmente a la necesidad de personal de apoyo que facilite el manejo del grupo curso. Es importante señalar que son niños que presentan problemas de comunicación con distintos perfiles de dificultades, que requieren de un mayor apoyo individual, aunque la modalidad sea grupal.

Por otra parte, se observa también que las actividades que utilizan estrategias psicomotrices, en las que los niños deben participar activamente fueron las que generaron un mayor grado de motivación en el grupo.

Los resultados obtenidos con respecto a la efectividad del programa, corroboran lo propuesto en la primera hipótesis de esta investigación, la cual plantea que el rendimiento de la conciencia fonológica del grupo intervenido posterior a la aplicación piloto del programa de estimulación sería superior respecto al rendimiento observado en la evaluación previa a la intervención, ya que existió una diferencia significativa entre el rendimiento obtenido antes y después de la aplicación del programa en el grupo experimental.



A partir de los hallazgos encontrados en este estudio se estima que es posible desarrollar habilidades de conciencia fonológica en niños con TEL de edad preescolar, a través de la aplicación de un programa de estimulación dirigido exclusivamente al despliegue de estas capacidades. Estos datos concuerdan con los resultados obtenidos por otras investigaciones, en las que se ha observado que es posible estimular la conciencia fonológica en niños con TEL en un breve período de tiempo, a través de un entrenamiento sistemático **(36, 37, 38, 39)**.

En relación a la segunda hipótesis, se comprueba que el rendimiento de la conciencia fonológica posterior a la aplicación piloto del programa de estimulación es superior en el grupo intervenido respecto al no intervenido.

Al evaluar las habilidades metafonológicas previas a la intervención tanto en el grupo experimental como en el grupo control, ambos presentaron puntajes descendidos en la prueba de conciencia fonológica (Yacuba, 1996), lo cual concuerda con lo predicho por la literatura **(5)**. Sin embargo, en la evaluación posterior a la aplicación del programa de estimulación en el grupo experimental, se evidenció que el rendimiento fue significativamente mayor que en el grupo no intervenido. Esto último coincide con lo planteado por distintos estudios los cuales conciben a la conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo, es decir, que consiste en un área cognitiva dinámica que se modifica y desarrolla mediante la intervención externa y que tiene una meta a la cual aproximarse **(16)**.

Cabe señalar que el grupo no intervenido, si bien se mostró inferior en su rendimiento en habilidades metafonológicas en relación al grupo experimental luego de concluir el período de intervención, al comparar su propio rendimiento pre y post período de aplicación del programa, se evidencia una mejora significativa intragrupo, lo cual se explicaría debido a que dentro de los contenidos curriculares de la escuela de lenguaje a la que pertenece el grupo control, se incluye la estimulación de la conciencia fonológica a pesar de que no se realice mediante un programa estructurado. En general, el nivel de rendimiento lingüístico del grupo control previo a la intervención era superior al de los niños del grupo experimental.



Finalmente, la tercera hipótesis indica que el rendimiento lingüístico general del grupo intervenido posterior a la aplicación del programa de estimulación evidenciará un mayor progreso respecto al rendimiento del grupo no intervenido.

En relación a la fuerte vinculación existente entre el desarrollo del lenguaje oral en preescolares con el incremento de la conciencia fonológica que se describe, los resultados de este estudio revelan que todos los aspectos medidos (procesos de simplificación fonológica PSF, comprensión y expresión de la morfosintaxis) evidenciaron un incremento en los puntajes de sus instrumentos de evaluación, tanto en el grupo intervenido como en el no intervenido, lo cual puede atribuirse a los logros propios del plan curricular de cada escuela de lenguaje. Sin embargo el rendimiento intragrupo del grupo experimental posterior a la aplicación del programa fue significativamente mejor, lo cual permite concluir que este mayor progreso en el lenguaje oral efectivamente corresponde a la influencia ejercida por el avance en conciencia fonológica, corroborando así la última hipótesis.

Por otra parte, la literatura indica que la estimulación de la conciencia fonológica incide directamente en la superación de los procesos de simplificación fonológicos, debido a que se trabajaría sobre la organización de las palabras, punto clave en el trastorno fonológico. Lo anterior se evidencia en los progresos presentados por el grupo intervenido en la puntuación del TEPROSIF, los cuales fueron significativamente superiores al finalizar la aplicación del programa en relación al rendimiento previo.

Cabe señalar que en la evaluación previa a la aplicación del programa de estimulación el grupo experimental rindió significativamente inferior al grupo control, diferencia que dejó de evidenciarse en la evaluación posterior al programa.

Resultaría interesante que en investigaciones futuras se pudiera determinar sobre qué tipos de procesos fonológicos de simplificación influye la estimulación de la conciencia fonológica, además de poder realizar una asociación entre estos procesos de simplificación y los tipos de tareas metafonológicas.



Otro aspecto interesante de conocer en mayor magnitud es a qué nivel se ven beneficiados a largo plazo los niños que reciben una intervención temprana de habilidades metafonológicas. Investigaciones realizadas en relación a esto último, revelan la importancia que tienen estas habilidades, para niños sin problemas de lenguaje, en el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura, por lo que adquiere mayor importancia si este tipo de logros se consiguen en los niños con TEL, algunos de los cuales representan un importante grupo de riesgo para la adquisición de estas habilidades **(2, 13, 30)**.

Lo anterior se ha evidenciado en estudios que han analizado el rendimiento escolar en un grupo de niños, observándose un mayor déficit en habilidades de conciencia fonológica en aquellos que presentaban antecedentes de trastorno de lenguaje de tipo expresivo, con déficit en el aspecto fonológico fundamentalmente **(5)**.

Por otra parte, respecto de lo que se conoce sobre la relación entre la conciencia fonológica y aprendizaje del lenguaje escrito inicial, se consideró de interés valorar el progreso en cuanto a este aspecto, rescatando el hecho de que el programa de estimulación exponía a los niños a la escritura. Para ello, se analizó el material recolectado durante la aplicación del programa tomando en cuenta las características cuantitativas y cualitativas, posteriormente, en base a lo propuesto por Ferreiro en la Teoría Psicogenética, se determinó en qué nivel de desarrollo se encontraban **(12, 14)**. De acuerdo a esto, al finalizar la aplicación del programa se observó que algunos niños del grupo lograron avances tanto cualitativos como cuantitativos en el desarrollo de la escritura evidenciables en un cambio de nivel, mientras que otros, sólo presentaron progresos cualitativos que afianzaron el nivel en que se encontraban al inicio de la intervención. Sin embargo, en este estudio no es posible determinar si los avances son producto de la estimulación recibida a través del programa, ya que se desconoce el rendimiento del grupo control en esta tarea, así como tampoco evidenciar los efectos a largo plazo que este tipo de estimulación conlleva, debido a que se trata de un aspecto no contemplado dentro de los objetivos. De esta manera, se considera como un área relevante de abordar en futuras investigaciones.



Finalmente, los resultados obtenidos en esta investigación permiten señalar que el programa diseñado es aplicable en un grupo de niños preescolares con TEL y que este programa impacta significativamente sobre su rendimiento lingüístico y de desarrollo de la conciencia fonológica.

En términos generales, la aplicación del programa de estimulación fue adecuada a los requerimientos y necesidades de los niños y la educadora, sin embargo, existen algunos elementos factibles de mejorar.



LIMITACIONES DEL ESTUDIO

La actual investigación asume limitaciones en su metodología. Lo anterior se relaciona principalmente a lo reducido de la muestra ($n > 15$) junto a la ausencia de evaluadores externos, factores que contribuyen a aumentar los sesgos en la evaluación, por lo que los resultados obtenidos en relación a la efectividad del programa sólo se pueden extrapolar parcialmente.

Otra variable que no fue posible controlar corresponde a la permanencia de los niños en las escuelas de lenguaje, debido a que se trabajó con aquellas que facilitaron el acceso a la intervención de los niños, observándose que el grupo experimental tuvo un tiempo de asistencia mayor con un promedio de seis meses por sobre el grupo control.



CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio permiten concluir que el programa diseñado es aplicable en niños preescolares con TEL. Esta aplicación se efectúa de manera sistemática, en sala de clases y a cargo de un profesional entrenado en el uso del instrumento, lo cual se corrobora tanto por las pautas de registro como por la entrevista realizada a la encargada de su aplicación.

Se evidencia en base a la investigación efectuada que aquellos niños que recibieron un programa estructurado de estimulación de conciencia fonológica rindieron significativamente mejor en habilidades metafonológicas y otros aspectos del lenguaje, respecto a su desempeño anterior.

Por otro lado, se observa que el grupo intervenido demostró un rendimiento en habilidades metafonológicas significativamente superior que aquel grupo que no fue sometido a dicha intervención.

En síntesis, debido a la generalización de los logros obtenidos por el programa hacia otras áreas del lenguaje, es que se estima que un programa formal para la estimulación de la conciencia fonológica, es una herramienta útil de aplicar en niños con TEL.



BIBLIOGRAFÍA

1. CLEMENTE, M y DOMÍNGUEZ, A. La enseñanza de la lectura: enfoque psicolingüístico y sociocultural. Madrid, Pirámide, 1999. 182p.
2. GILLON, G. Follow-up study investigating benefits of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 37(4):381-400, 2002.
3. MENDOZA, E. Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Madrid, Pirámide, 2006. 336p.
4. SOLVEIG, A. The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*.15:261-294, 2002.
5. DE BARBIERI, Z. La conciencia fonológica en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*. 3(1):39-47, 2002.
6. GUSTAFSON, S., SAMUELSSON, S. & JERKERRO; N. Why Do Some Resist Phonological Intervention? A Swedish longitudinal study of poor readers in Grade 4. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 44(2):145-162, 2000.
7. DOMÍNGUEZ, A. Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Infancia y Aprendizaje*. 76:83-96,1996.
8. DOMÍNGUEZ, A. El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*. 76:69-81,1996.



9. VIDAL, J. y MANJÓN, D. Conocimiento Metalingüístico y Conciencia Fonológica. En su: Dificultades de Aprendizaje e Intervención psicopedagógica. Madrid, EOS, 2000. pp.124-134.
10. NARBONA, J. y CHEURRIE-MULLER, C. El lenguaje del niño: Desarrollo normal, Evaluación y Trastornos. 2ª Ed. Barcelona, Masson, 2003. 421p.
11. MALUF, M. y BARRERA, S. Phonological awareness and written language among preschool children. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 10(1):125-145, 1997. [cited 2007-11-01]. Disponible en:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000100009&lng=en&nrm=iso>.
12. FERREIRO E. La construcción de la escritura. *Lectura y Vida.* 12:5-14,1991.
13. COLOMA, C.J., CÁRDENAS, R., DE BARBIERI Z. Conciencia fonológica y lengua escrita en niños con trastorno específico del lenguaje expresivo. *Rev. CEFAC.* 7(4):419-425, 2005.
14. DÍAZ, M. y MANJÓN-CABEZA, A. Filogenia y ontogenia de la escritura. [on line][cited 2007-10-31]. Disponible en:
<http://www.uclm.es/PROFESORADO/RICARDO/Docencia_e_Investigacion/4/Antonio.doc>
15. BRITO, M., SCHMID, E. y De MAGALHÃES, A. Consciência Fonológica em Disléxicos. *Rev. CEFAC.* 7(4):415-418, 2005.
16. BRAVO, L. La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura.[on line][cited 2007-03-20]. Disponible en:
<http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100010&script=sci_arttext>



17. ORELLANA, E. El desarrollo de lenguaje oral y sus implicancias en el aprendizaje lector. *Revista Pensamiento Educativo*. 19:207-224, 1996.
18. COLOMA, C.J. y DE BARBIERI, Z. Trastorno fonológico y conciencia fonológica en preescolares con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 27 (2): 67-73, 2007.
19. DE BARBIERI, Z. y COLOMA, C.J. La conciencia fonológica en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 24(4):156-163, 2004.
20. GILLON, G. Phonological Awareness Intervention for Children: From the Research Laboratory to the Clinic. [on line] [cited 2007-04-11] <http://www.asha.org/about/publications/leader-online/archives/2002/q4/021203a.htm>
21. LAW, J., BOYLE, J., HARRIS, F., HARKNESS, A. y NYE, C. Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 35:165-188, 2000.
22. TALLAL, P., STARK, R. y MELLITS, D. Identification of language-impaired children on the basis of rapid perception and production skills. *Brain and Language*. 25:314-322, 1985.
23. LEONARD, L.B., MILLER, C. y GERBER, E. Grammatical morphology and the lexicon in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 42:678-689, 1999.
24. KAIL, R. A method for studying the generalized slowing hypothesis in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*. 37:418-421, 1994.



25. ULLMAN, M. y PIERPONT, E.E. Specific language impairment is not specific to language: the procedural deficit hypothesis. *Cortex*. 41(3):399-443, 2005.
26. BADDELEY, A. Memoria humana. Teoría y práctica. Madrid, McGraw-Hill, 1999.
27. AGUADO, G. Trastorno específico del lenguaje, Retraso del lenguaje y Disfasia. 2ª Ed. Málaga, Aljibe, 2004. 217p.
28. COLOMA, C., DE BARBIERI, Z., ALLAN, S., BRAVO, M., CANESSA, P., FLORES, C., GARCÍA, V. La escritura en niños con trastorno específico de lenguaje desde una perspectiva psicogenética. *Revista Chilena de Fonoaudiología*. 4(2):63-69, 2003
29. BLACHMAN, B., TANGEL, D., BALL, E. BLACK, R. y MCGRAW, C. Developing phonological awareness and word recognition skills: A two-year intervention with low income, inner-city children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 11(3):239-273, 1999.
30. SEGERS, E. y VERHOEVEN, L. Computer-Supported Phonological Awareness Intervention for Kindergarten Children With Specific Language Impairment. *Language, speech, and Hearing Services in Schools*. 35:229-239, 2004.
31. SPROVERA, M. Actividades de conciencia fonológica.[online][cited 2007-03-20] <<http://www.jesuitas.cl/rei/archivos/Material%20para%20la%20sala.pdf>>
32. HESKETH, A., ADAMS, C., NIGHTINGALE, C., HALL, R. Phonological awareness therapy and articulatory training approaches for children with phonological disorders: a comparative outcome study. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 35(3):337-354, 2000.



33. STAHL, S., YADEN, D. The development of literacy in preschool and primary grades work by the center for the improvement of early reading achievement. *The Elementary School Journal*. 105(2):141-165, 2004.
34. DEFIOR, S. Assessment of phonological skills: A classification and some ideas on how to improve them. *Infancia y Aprendizaje*. 19:49-63, 1996.
35. VAN KLEECK, A., GILLAM, R., McFADDEN, T. A study of classroom-based phonological awareness training for preschoolers with language disorders. *American Journal of Speech- Language Pathology*. 7(3):65-76, 1998.
36. GIBBS, S. Do Pictures Make a Difference? A Test of the Hypothesis that Performance in Tests of Phonological Awareness is Eased by the Presence of Pictures. *Educational Psychology in Practice*. 19(3):219-228, 2003.
37. BURGEMEISTER, B., HOLLANDER BLUM, L., LORGE, I. Escala de madurez mental de Columbia. Madrid, Publicaciones de Psicología Asociada, 1998.
38. PÁVEZ, M. Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto, aplicación en Chile, 2º ed., Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2005.
39. MAGGIOLO, M. y PÁVEZ, M. Test de Evaluación de Procesos de Simplificación Fonológicos. Santiago, Ediciones Escuela de Fonoaudiología Facultad de Medicina Universidad de Chile, 2000
40. YAKUBA, P. Prueba destinada a evaluar Habilidades Metalingüísticas de tipo Fonológicas. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Santiago, Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, 1999.
41. BLACHMAN, B., BALL, E., BLACK, R. AND TANGEL, D. Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 6:1-18, 1994.



42. DEFIOR, S. Y TUDELA, P. Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 6:299-320, 1994.
43. GILLON, G. AND DODD, B. Enhancing the phonological processing skills of children with specific reading disability. *European Journal of Disorders of Communication*. 32:67-90, 1997.
44. GILLON, G., The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 31:126-141, 2000.



Anexo 1

Programa de estimulación de la Conciencia Fonológica

Propósito

El propósito general de este programa es estimular la conciencia fonológica en preescolares con TEL.

Características generales del programa

El programa de estimulación de conciencia fonológica está orientado a niños preescolares con TEL.

- **Modalidad**

Las actividades serán diseñadas para ser impartidas en modalidad grupal por parte de una persona instruida en el uso del programa. Procurando la participación de todos los niños.

- **Contenidos generales del programa**

En relación a los contenidos a tratar, se sabe que existe un orden de complejidad en las distintas tareas de conciencia fonológica, aunque no se ha establecido una secuencia evolutiva clara. Pese a ello, existe consenso en considerar las tareas de rima y conciencia silábica, especialmente aquellas relacionadas con la segmentación e identificación de sílaba, como las más adecuadas para la estimulación de niños preescolares. Con el fin de facilitar la progresión hacia tareas de mayor complejidad, es decir desde la segmentación hacia la omisión silábica (Domínguez 1996, Defior 1996).

El área de mayor abordaje dentro del programa de estimulación será la unidad silábica, basado en el criterio de edad de la muestra, ya que es este tipo de conciencia fonológica es la que se desarrolla en etapa preescolar.

Debido a que el establecimiento de la conciencia fonémica es posterior a la conciencia silábica, se intervendrá de manera introductoria con el fin de otorgar a los



niños un sustento metalingüístico que favorezca el posterior proceso de aprendizaje del lenguaje escrito.

Cabe destacar que se seleccionarán las palabras estímulo en base a la frecuencia léxica y la estructura fonológica de éstas, las que irán aumentando en complejidad a medida que se desarrollen las diferentes actividades.

Objetivos

- **General**

Que los niños desarrollen habilidades relacionadas con la conciencia fonológica a nivel silábico.

- **Específicos**

- Que los niños desarrollen habilidades de segmentación silábica.
- Que los niños desarrollen habilidades de identificación de sílaba.
- Que los niños desarrollen habilidades de omisión de sílaba.
- Que los niños desarrollen habilidades de síntesis fonémica.

Principios

El programa de estimulación será diseñado fundamentándose en los siguientes principios:

-Principio Evolutivo o de Desarrollo: es imprescindible al momento de planificar un programa de estimulación, tomar en cuenta el conocimiento sobre el desarrollo general del niño y del lenguaje en particular, el cual es un continuo de etapas sucesivas, donde existen conductas que son previas para la adquisición de otras. De este modo, se orientará la secuencia de la intervención según las etapas de desarrollo normal que le correspondan al niño de acuerdo a su edad.

-Principio de Dificultad creciente: al definir la secuencia en que se abordarán los contenidos a tratar en el programa, es importante que las tareas requeridas vayan aumentando su complejidad progresivamente, pues así en cada sesión se sentarán las



bases para tratar los próximos contenidos, además de reducir el sentimiento de frustración por parte de los niños que podría presentarse al comenzar a intervenir desde etapas más avanzadas.

-Principio de Actividad lúdica: una parte importante dentro del desarrollo de los niños es el juego, cobrando mayor importancia mientras menores sean éstos. Por esto, cuando se determinan los procedimientos a utilizar durante el programa de estimulación se debe considerar la actividad lúdica con el fin de alcanzar determinados objetivos terapéuticos mediante ella.

Estrategias para la estimulación de la conciencia fonológica.

También en la planificación de la terapia es necesario considerar las estrategias de enseñanza - aprendizaje del lenguaje que usan normalmente los niños y que también son usadas en la terapia fonoaudiológica.

En la aplicación de este programa de estimulación de la conciencia fonológica se considerarán las siguientes estrategias:

1. Imitación:

Esta estrategia parece desempeñar un papel importante tanto en el aprendizaje natural del niño como en su uso en la terapia. Consiste en incitar al niño a la repetición de un modelo entregado por el terapeuta en una situación de juego.

2. Modelado:

Esta estrategia es adecuada para todos los niños, en situaciones en las que el terapeuta toma la expresión incorrecta y la reformula correctamente, sin agregar nueva información. Por ejemplo, en una tarea de omisión de sílaba inicial el terapeuta le dice al niño: ¿cómo queda la palabra zapato si le saco "/sa/"?, el niño dice "/to/" y el adulto dice "no, /pato/".



Diseño de las actividades

La elaboración de las actividades apuntó a garantizar la estimulación de los niños mediante distintas modalidades, presentando los estímulos de manera multisensorial, es decir, visual, auditiva y/o táctilmente, a través de la manipulación directa de objetos concretos y generando una actividad kinésica por parte de los niños a fin de facilitar la incorporación de los contenidos. Con este propósito se incluyeron actividades de tipo concreta, abstracta y motora.

Concretas: en ellas los niños manipulan directamente el material con el cual se trabajará, tanto objetos reales como láminas de las palabras estímulo.

Abstractas: los niños ejecutan tareas donde los estímulos sólo aparecen dibujados, no existe manipulación de éstos.

Motoras: consisten en actividades que implican una ejecución psicomotriz gruesa por parte de los niños.

Por otra parte, en relación a las actividades que se han estipulado como obligatorias dentro de cada sesión, la primera corresponde a una de tipo imitativa y por lo tanto de menor complejidad para los niños, al observar durante toda la tarea el modelo proporcionado por el profesional, y la segunda implica una ejecución de mayor independencia por parte del niño, cumpliéndose así el criterio de complejidad creciente.

Estructura general del programa de estimulación

La aplicación del programa se llevará a cabo a través de cuatro módulos de complejidad ascendente en un total de 20 sesiones. Cada uno comprenderá sesiones de 60 minutos de duración, en las cuales se irán abordando los distintos contenidos de manera progresiva según los principios expuestos anteriormente.

Se avanzará desde un módulo a otro, sin existir un criterio de logro específico al término de cada uno de ellos.



Las sesiones estarán estructuradas en tres segmentos: introducción, desarrollo y cierre.

- **Introducción:** el profesional a cargo de la aplicación del programa, presentará al grupo de niños la totalidad de los estímulos que se utilizarán durante la sesión. Esto se llevará a cabo mediante la presentación de láminas que mostrarán cada dibujo en blanco y negro con su respectivo nombre escrito con letra imprenta en el extremo inferior de la lámina. Además, cada vez que una palabra se presente por primera vez al grupo, el profesional deberá realizar una breve descripción y explicación sobre tal referente, sin embargo, si ya se ha trabajado con dicho estímulo igualmente se mostrará, omitiendo la explicación. Se estima una duración aproximada de 10 minutos.
- **Desarrollo:** consistirá en la realización de actividades indicadas para la estimulación de la conciencia fonológica las cuales se regirán por el objetivo que se haya determinado para cada módulo. Se han estipulado dos actividades obligatorias por sesión. Se estima una duración aproximada de 35 minutos.
- **Cierre:** el profesional a cargo solicita al grupo de niños que tome asiento en sus respectivos puestos y posteriormente les entrega una hoja en blanco. Cada niño debe escoger la lámina estímulo que resultó de su mayor agrado, dibujarla, pintarla y escribir el nombre de ésta. Debido a la edad del grupo no se exige que la escritura sea correcta, sino que ellos la realicen según les parezca. Se estima una duración aproximada de 15 minutos.



Los módulos estarán organizados de la siguiente manera:

Primer módulo

- Segmentación silábica

Segundo módulo

- Identificación de sílaba inicial
- Omisión de sílaba inicial

Tercer módulo

- Omisión de sílaba final
- Identificación de sílaba final

Cuarto módulo

- Síntesis fonémica



Anexo 2

PAUTA DE REGISTRO

Módulo: _____ Sesión n°: _____ Fecha: _____
N° de niños: _____ Escuela: _____
Educador: _____

Marque con una X la alternativa que considere adecuada.

1. Educador:

a) La comprensión de instrucciones de las actividades fue simple:

Sí (.....) No (.....)

Comentario:.....

b) ¿Fueron los ejemplos una ayuda para mejorar la comprensión de las actividades?

Sí (.....) No (.....)

Comentario:.....

c) Las características de las actividades permitieron llevarlas a cabo dentro del tiempo estipulado:

Sí (.....) No (.....)

Comentario:.....

d) La(s) actividad(es) que fue(ron) difíciles de realizar:

Actividad 1 (.....) Actividad 2 (.....)

Comentario:.....

e) Las actividades propuestas fueron pertinentes para el número de niños:

Sí (.....) No (.....)

Comentario:.....

f) ¿Se logró un manejo adecuado del grupo en las actividades? Si su respuesta es “No”, especifique en cuál(es).

Sí (.....) No (.....)

Comentario:.....

g) ¿Se logró una participación adecuada de la mayoría del grupo en las actividades? Si su respuesta es “No”, especifique en cuál(es).

Sí (.....) No (.....)

Comentario:.....



h) ¿Considera que las actividades se ajustan a edad y características de los niños?

Sí (.....) No (.....)

Comentario:.....

2. Niño:

a) La comprensión de instrucciones de las actividades fue simple:

Sí (.....) No (.....)

Comentario:.....

b) ¿Fueron los ejemplos una ayuda para mejorar la comprensión de las actividades?

Sí (.....) No (.....)

Comentario:.....

c) Los estímulos utilizados ¿fueron apropiados para la edad y características de los niños?

Sí (.....) No (.....)

Comentario:.....

d) ¿Fue útil hacer una presentación de todos los estímulos al inicio de la sesión?

Sí (.....) No (.....)

Comentario:.....

e) ¿Fue útil para esta sesión utilizar la segmentación silábica como base para realizar las diferentes actividades?

Sí (.....) No (.....)

Comentario:.....

f) La(s) actividad (es) de estimulación que motivó(aron) mayormente a los niños fue(ron):

Actividad 1 (.....) Actividad 2 (.....)

Comentario:.....

g) La(s) actividad(es) que fue(ron) difícil(es) de realizar por la mayoría del grupo:

Actividad 1 (.....) Actividad 2 (.....)

Comentario:.....

h) Durante el tiempo estipulado para la actividad ¿se logra mantener la atención y motivación de los niños?

Sí (.....) No (.....)

Comentario:.....



Anexo 3

Entrevista Semiestructurada
“Programa para estimular la conciencia fonológica en preescolares con TEL”

Nombre del establecimiento:

.....

Nombre entrevistada:

.....

Fecha:

.....

Hora de inicio:

.....

Hora de finalización:

.....

Nombre entrevistadora:

.....

1.- ¿Cuáles eran las expectativas que tenía antes de la aplicación del programa de estimulación?

.....
.....
.....
.....
.....

2.- Una vez comenzada la aplicación, ¿Existieron dificultades? ¿Cuáles fueron estas dificultades?

.....
.....
.....
.....

3.- ¿Siente que las dificultades presentadas se experimentaron en quien aplicó el programa, en los niños o fue algo compartido? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....



4.- ¿Cuál (es) cree que es o son lo (s) factor (es) involucrado (s) en dichas dificultades?

.....
.....
.....
.....
.....

5.- ¿Siente que estas dificultades se incrementaron o redujeron a medida que el programa era impartido? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

6.- ¿Considera que las dificultades evidenciadas son posibles de solucionar? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

7.- ¿Considera que el programa de estimulación se ajustó a las demandas de los niños? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

8.- ¿Considera que el programa de estimulación fue un aporte en el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica en los niños? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

9.- ¿Siente que los avances experimentados en esta área del lenguaje permitieron o favorecieron el desarrollo de los niños en otros aspectos (cognitivo, afectivo, conductual)? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

10.- ¿Considera que el Programa de Estimulación de la Conciencia Fonológica puede ser una herramienta útil y/o necesaria para el abordaje de otros aspectos del lenguaje que puedan encontrarse deficitarios (Léxico - Semántico, Pragmático, Morfosintáctico)? ¿Por qué?

.....
.....



11.- ¿Considera el programa de estimulación como un material adecuado para ser impartido en sala de clases? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

12.- ¿Considera que la estructura del programa de estimulación permite que éste sea impartido por una educadora? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

13.- ¿Cree que la frecuencia de aplicación (nº de sesiones) y el tiempo destinado fueron apropiados? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

14.- Si tuviese que plantear dos aspectos positivos y dos aspectos negativos relativos a la aplicación del programa de estimulación, ¿Cuáles serían? y ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

MÓDULO I: SEGMENTACIÓN SILÁBICA

<p>Objetivo</p> <p>Que los niños desarrollen habilidades de segmentación silábica.</p>						
<p>Introducción</p> <p>Se presentan a los niños, visual y verbalmente las palabras que se utilizarán en la sesión, mostrando una cartulina con la imagen y su respectivo nombre.</p> <p>Cuando se presenta por primera vez una palabra, el profesional a cargo debe explicar de qué palabra se trata dando una breve definición o características relevantes de ésta. Las palabras que ya se han visto en sesiones anteriores, se presentan como parte del set que se revisará en la sesión sin hacer una mayor descripción.</p> <p>En la primera sesión se explica a los niños que las palabras se dividen en partes más pequeñas, llamadas “sílabas” y a medida que se presentan, la profesora, realiza la segmentación aplaudiendo según el número de sílabas que tenga.</p> <p>Tiempo estimado: 10 minutos aprox.</p>						
Unidad	Sesión	Actividad	Ejemplo	Palabras	Material	Evaluación
Sílaba	1	<p>1. Baúl de las palabras</p> <p>El profesional a cargo tiene una caja con diferentes láminas que son sacadas al azar por cada niño. Éste nombra la palabra y todos los niños deben dar tantos golpes como sílabas tenga la palabra.</p>	<p>“Niños esta es una <i>pera</i> (mediante aplausos segmenta la palabra diciendo: “<i>pe – ra</i>”) ¡ahora ustedes!” (Lo mismo con la lámina de <i>muñeca</i>).</p>	<p>Ejemplos: pera, muñeca.</p> <p>Estímulos: pato, foca, casa, pavo, taza, luna, perro, jirafa, gusano, corona, pirata, vaquero, pepino, pájaro.</p>	<p>- Claves</p> <p>- Láminas</p>	

Sílabas	1	<p>2. El salto de la sílaba</p> <p>El curso se divide en dos grupos dispuestos en filas frente a 6 círculos puestos en el suelo.</p> <p>El profesional encargado tendrá 2 bolsas: una con bisílabos y otra con trisílabos.</p> <p>El primer niño de cada fila saca una lámina, el adulto la nombra en voz alta mostrando el dibujo al resto del grupo. El niño salta tantos círculos como sílabas tenga la palabra. Se debe asegurar que cada niño segmente ambos tipos de palabras en 2 turnos y alternar bisílabos y trisílabos.</p>	<p>El profesional a cargo saca la lámina <i>cara</i>, se ayuda con aplausos y salta las veces que corresponda. Posteriormente, realiza lo mismo con la lámina <i>manzana</i>.</p> <p>“Niños vamos a saltar, tengo la lámina “<i>ca-ra</i>” (salta 2 veces en los círculos correspondientes) ¡ahora ustedes!”.</p>	<p>Ejemplo: cara, manzana.</p> <p>Estímulos: burro, pino, casa, cuna, nube, luna, perro, ramo, taza, rosa, gato, foca, mono, dado, pera, ballena, gitana, tetera, pirata, gallina, jirafa, gusano, corona, tesoro, venado, pepino, pájaro, vaquero, conejo, mapache.</p>	<p>- 10 Círculos de cartulina en el suelo</p> <p>- Cinta adhesiva</p> <p>- Láminas</p>	
	2	<p>1. Baúl de las palabras</p> <p>Se tiene una caja con diferentes láminas que son sacadas al azar por cada niño. El profesional a cargo nombra la palabra y todos los niños deben dar tantos golpes como sílabas tenga.</p>	<p>“Niños esto es un <i>perro</i> (mediante aplausos segmenta la palabra diciendo: “<i>pe- rro</i>”) ¡ahora ustedes!” (Lo mismo con la lámina de <i>ballena</i>).</p>	<p>Ejemplo: perro, ballena.</p> <p>Estímulos: mono, cuna, ramo, queso, rosa, gota, dado, muñeca, camisa, gusano, sirena, paloma, mapache, camello.</p>	<p>- Pandero</p> <p>- Láminas</p>	

Sílaba	2	<p>2. Ha llegado carta</p> <p>Los niños se dispondrán sentados en círculo, el profesional a cargo dirá: ¡ha llegado carta!, los niños responderán: ¡¿para quién?! este indica el nombre de uno de los niños, y estos dirán: ¡¿qué dice?!, el adulto contesta sacando una lámina, la que muestra al niño pidiéndole que realice una tarea de segmentación (aplausos, saltos, claves, pasos, etc.).</p>	<p>“¡Ha llegado carta!... ¡¿para quién?!... ¡para (nombre del niño)!... ¿Qué dice?... Que de tantos saltos como sílabas tiene <i>pato</i>.”</p>	<p>Ejemplo: pato, jirafa.</p> <p>Estímulos: boca, vaca, cama, sopa, nido, mano, mesa silla, payaso, tomate, kimono, sirena, paloma, guitarra, peluche.</p>	- Láminas	
	3	<p>1. El salto de la sílaba</p> <p>El curso se divide en dos grupos dispuestos en filas frente a frente. El profesional a cargo tendrá 3 bolsas: una con monosílabos, bisílabos y otra con trisílabos. Se escogerá a un niño de cada fila para que saque una lámina, el adulto la nombra en voz alta mostrando el dibujo al resto del grupo. Todos los niños del grupo que está participando, saltan junto al monitor o profesional a cargo, en el mismo lugar según la cantidad de sílabas que tenga la palabra. Se debe asegurar que ambos grupos segmenten todos los tipos de palabras, alternando entre monosílabos, bisílabos y trisílabos.</p>	<p>El monitor o profesional a cargo saca la lámina <i>cara</i> se ayuda con aplausos y salta en el lugar las veces que corresponda. Posteriormente, realiza lo mismo con la lámina <i>tetera</i>. Finalmente, utiliza la palabra <i>clip</i>. “Niños vamos a saltar, tengo la lámina “<i>ca-ra</i>” (salta 2 veces en el lugar) ¡ahora ustedes! “.</p>	<p>Ejemplo: clip, cara, tetera.</p> <p>Estímulos: pez, sol, dado, pera, foca, cuna, muñeca, conejo, caramelo, mariposa.</p>	- 10 Círculos de cartulina en el suelo. - Cinta adhesiva - Láminas	

Sílabas	3	<p>2. Cubos</p> <p>El profesional a cargo muestra al grupo la lámina de un objeto que representa una palabra de determinada métrica. A cada niño le entregará una cantidad de fichas o cubos, luego de esto les pide segmentar la palabra colocando tantas fichas o cubos como sílabas tenga.</p>	<p>El profesional a cargo con las palabras <i>tren – piano – lechuga</i>, muestra a los niños el número de cubos que corresponde.</p> <p>“Niños cada uno de los cubos representará las sílabas de nuestra palabra, miren en <i>“le-chu-ga”</i> debo colocar tres cubos”.</p>	<p>Ejemplo: tren, piano, lechuga.</p> <p>Estímulos: sol, pez, flor, pan, pato, violín, vaquero, campana, bombero.</p>	<p>- 75 cubos, fichas o bolitas</p> <p>- Láminas</p>	
	4	<p>1. ¡Ha llegado carta!</p> <p>Los niños se dividirán en dos grupos, cada uno con un nombre (grupo azul y grupo rojo) y un monitor a cargo. Existirá un moderador quien dirá: ¡ha llegado carta!, los niños responderán: ¡¿para quién?! este indica el nombre de uno de los grupos, y estos dirán: ¡¿qué dice?!, el adulto contesta sacando una lámina la que muestra al grupo correspondiente, pidiéndoles que realicen una tarea de segmentación (aplausos, saltos, claves, pasos, etc.), siguiendo el ejemplo de su monitor.</p>	<p>“¡Ha llegado carta!... ¡¿para quién?!... ¡para el grupo rojo!... ¿Qué dice?... Que de tantos saltos como sílabas tiene <i>gitana</i>.”</p>	<p>Ejemplo: gitana.</p> <p>Estímulos: tren, pan, falda, torta, carpa, palta, manzana, campana, bombero, tortuga, tenedor, castillo, caracol.</p>	<p>- Láminas</p>	

Sílaba	4	<p>2. ¡Corramos a la isla!</p> <p>En una pared se pegan 2 islas con 2 y 3 palmeras respectivamente. El profesional a cargo dice una palabra y escoge un niño quien deberá correr hacia la isla que tenga las palmeras correspondientes al número de sílabas de la palabra.</p>	<p>Se escoge a dos niños a los que se les entrega las láminas <i>ramo</i> y <i>gitana</i>; cada uno deberá correr a la isla que le corresponde (con dos y tres palmeras respectivamente) “¡Ahora corre a la isla que te tocó!”.</p>	<p>Ejemplo: ramo, gitana.</p> <p>Estímulos: perro, gato, cama, cuna, luna, nube, libro, sopa, nido, mano, pera, mesa, mono, burro, queso, lechuga, tomate, peluche, zapallo, billete, ballena, muñeca, camisa, gusano, sirena, paloma, mapache, camello, guitarra.</p>	<p>- 2 islas de cartulina con 2 y 3 palmeras respectivamente.</p> <p>- Láminas</p>	
<p>Cierre</p> <p>Cada niño debe escoger la lámina que más le gustó de las vistas en la sesión, dibujarla, pintarla y escribir* el nombre de la palabra. Para ello, se entrega una hoja en blanco y lápices de colores.</p> <p>Una vez que los niños finalizan la actividad, el profesional a cargo retira y archiva el material elaborado.</p> <p>* En relación a la escritura, no se exige que el niño escriba la palabra correctamente sino que se invita a los niños a escribir la palabra como ellos crean.</p> <p>Tiempo estimado: 15 minutos aprox.</p>						

MÓDULO II: IDENTIFICACIÓN Y OMISIÓN DE SÍLABA INICIAL

a) Objetivo

Que los niños desarrollen habilidades de identificación de sílaba inicial.

Introducción

Se presentan a los niños, visual y verbalmente las palabras que se utilizarán en la sesión, mostrando una cartulina con la imagen y su respectivo nombre.

Cuando se presenta por primera vez una palabra, el profesional a cargo debe explicar de qué palabra se trata dando una breve definición o características relevantes de ésta. Las palabras que ya se han visto en sesiones anteriores, se presentan como parte del set que se revisará en la sesión sin hacer una mayor descripción.

Se explica a los niños que las partes más pequeñas de las palabras, las sílabas, tienen un orden; esto se demostrará mediante la segmentación de las palabras con aplausos, luego se emitirán las sílabas con una mayor duración señalando: “ésta es la primera sílaba y suena..., ésta es la segunda y suena..., etc”. Finalmente se pregunta al grupo “¿cuál es la primera?”.

Unidad	Sesión	Actividad	Ejemplo	Palabras	Materiales	Evaluación
Sílaba	1	<p>1. El Títere</p> <p>Todos los niños se sentarán en círculo junto al profesional a cargo quien manejará un títere cuyo nombre dependerá de la sílaba inicial que se quiera trabajar. Luego, les dirá a los niños que al títere le gustan las cosas que empiezan igual que su nombre, destacando la primera sílaba y entregando un ejemplo. Los niños deberán escoger de un set de láminas previamente presentadas, una que comience con dicha sílaba inicial. Después se les preguntará: ¿qué es eso?, esperará que el niño conteste y vuelve a preguntar: “¿empieza igual que (nombre del títere)?”. Una vez que uno de los niños tuvo el turno, continuará otro niño del círculo.</p>	<p>“Este amigo se llama Toti, y a él le gustan las cosas que empiezan igual que su nombre. Su nombre empieza con “to”. Uno de los niños saca una lámina que le gustaría a Toti; por ejemplo “tomate”, ¿Qué es eso? Los niños responden “un tomate”. ¿Empieza igual que Toti? Los niños responden “sí o no”. Sí por que Toti y tomate empiezan con “to”.”</p>	<p>Ejemplo: tomate.</p> <p>Estímulos: mano, mamá, mapa, mariposa, maleta, marraqueta, marino, peso, pelo, pera, pepino, pelado, peludo, pelota,</p> <p>Distractores: pizza, pato, casa, mesa, moto, boca, paloma, tesoro.</p>	<p>-3 títeres: Toti, Manolo y Pepe</p> <p>- Láminas</p>	

Sílaba	1	<p>2. La telaraña</p> <p>os niños se ponen en círculo, se le entrega una hebra de lana a la mitad de ellos y cada uno saca una palabra. Se le pide a un niño que muestre y diga su palabra, el resto de los niños que no tienen lana, deben notar si su palabra comienza igual que la que dijo su compañero. Si comienza igual, se debe tomar el otro extremo de la lana.</p> <p>Finalmente, todos los niños deben estar unidos con otro compañero por la lana, formándose una tela de araña.</p> <p>Se puede repetir la actividad, entregándole la lana a la otra mitad del curso.</p> <p>Al final cada pareja dice su palabra dando mayor énfasis a la primera sílaba.</p>	<p>Una vez que todos los niños han sacado su palabra, pregunta al azar: "¿qué palabra te tocó", el niño responde <i>paleta</i>. "<i>Paleta</i> empieza con "pa", ¿a quién le tocó una palabra que empiece como <i>paleta</i>?", "yo tengo <i>pájaro</i>"...los niños se unen con la lana y al final de la actividad dicen "<i>paleta-pájaro</i> empiezan con "pa", dando mayor énfasis a la primera sílaba.</p>	<p>Ejemplo: paleta, pájaro.</p> <p>Estímulos: marino, maleta, peso, pera, pizarra, piñata, cama, casa, boca, bote, tetera, tesoro, mono, moto, mesa, melón.</p>	<p>- 8 hebras de lana de 1 mt.</p> <p>- Láminas</p>	
--------	---	---	---	---	---	--

Sílabas	2	<p>1. ¡Cada oveja con su pareja!</p> <p>Se le asigna a cada niño una palabra y le coloca un distintivo con el dibujo y la palabra escrita. Los niños en grupos de 4 deben ir diciendo su palabra en voz alta dando vueltas por la sala mientras buscan a su compañero quien tendrá la palabra que tiene la misma sílaba inicial. Una vez formadas las parejas, el profesional a cargo las revisa en conjunto con los niños destacando la primera sílaba, si están correctas o equivocadas. En este último caso este forma las parejas correctas.</p>	<p>"Tú tienes el dibujo de <i>mapa</i> entonces anda por la sala diciendo <i>mapa</i> ¿cuál será tu pareja?; el compañero que tenga un dibujo que empiece con "ma", por ejemplo el que tenga el dibujo <i>mano</i>".</p>	<p>Ejemplo: mapa, mano.</p> <p>Estímulos: paleta, pájaro, mamá, mate, pelo, peso, pizza, pino, cama, casa, boca, bote, tetera, tesoro, luna, lupa.</p>	<p>- 15 distintivos con el dibujo y la palabra escrita.</p>	
		<p>2. ¡Bingo!</p> <p>Se le reparte a los niños cartones con dibujos y la palabra escrita. El profesional a cargo moverá una caja que contenga sílabas escritas, sacará una, la mencionará y los niños deberán colocar un poroto sobre aquella palabra del cartón que comience con dicha sílaba. Quien primero rellene su cartón dirá, ¡Bingo!</p>	<p>"¿Quién tiene una palabra que empiece con "ma"? Los niños que tengan en su cartón el dibujo de una <i>mariposa</i>, deberán colocar un poroto o ficha sobre ella".</p>	<p>Ejemplo: mariposa.</p> <p>Estímulos: mate, maní, mamá, mapa, paleta, pájaro, pato, paloma, caballo, cabeza, casa, cama, pelo, peso, pizza, piñata, boca, botella, tetera, tesoro, lupa, luna.</p>	<p>- 15 cartones con cuatro de los dibujos.</p> <p>- 60 porotos o fichas.</p> <p>- Bolsa con las sílabas: "ma", "pa", "ca", "pe", "pi", "bo", "te", "lu".</p>	

Sílaba	3	<p>1. ¡Al saquito!</p> <p>El profesional a cargo dispone en el suelo un conjunto de objetos que empiecen con distintas sílabas. Los niños agrupados de a dos o tres tienen bolsas con el nombre o distintivo de determinada sílaba. Todos los niños deben echar dentro de su saquito los objetos que empiecen con la sílaba que les tocó.</p>	<p>“A ver (nombre de dos niños), a ustedes les tocó la sílaba “va” ¿qué echaron en su saquito? Un vaso..bien,...una <i>goma</i>..no, no está bien porque <i>goma</i> no empieza con “va”.”</p>	<p>Ejemplo: vaso, goma.</p> <p>Estímulos: lata, lápiz, pelota, peso, botella, bolita, cuchillo, cuchara, cepillo, celular.</p> <p>Distractores: pila sacapuntas, maní, cabeza.</p>	<p>-16 objetos concretos: 2 ejemplos, 10 estímulo y 4 distractores.</p> <p>-5 Bolsas o pequeños sacos.</p>	
		<p>2. ¡Momia es!</p> <p>Los niños deben andar por la sala. El profesional a cargo les señala que cuando el diga una palabra que comience con determinada sílaba deben quedarse quietos como “momias”. El adulto debe introducir algún distractor a medida que dicta las palabras.</p>	<p>“Cuando yo diga una palabra con “mo” ustedes deben quedarse quietos como momias....<i>moto</i> (los niños deben quedarse quietos)...<i>mano</i>.....(los niños deberían seguir en movimiento). Ahora deben parar cuando diga una que empiece con “to”...<i>tomate</i>, etc”.</p>	<p>Ejemplo: moto, mano, tomate.</p> <p>Estímulos: marino, maleta, mano, mamá, mapa, mate, peso, peludo, pelo, pelota, pelado, cama, casa, cabeza, caballo, paleta, paloma, pájaro, papel.</p> <p>Distractores: boca, botella, tetera, tesoro, pizarra, piñata.</p>		

b) Objetivo

Que los niños desarrollen habilidades de omisión de sílaba inicial.

Introducción

Se presentan a los niños, visual y verbalmente las palabras que se utilizarán en la sesión, mostrando una cartulina con la imagen y su respectivo nombre.

Cuando se presenta por primera vez una palabra, el profesional a cargo debe explicar de qué palabra se trata dando una breve definición o características relevantes de ésta. Las palabras que ya se han visto en sesiones anteriores, se presentan como parte del set que se revisará en la sesión sin hacer una mayor descripción.

Se explica a los niños que las partes más pequeñas de las palabras, las sílabas, tienen un orden. Se demostrará esto mediante la segmentación de las palabras con aplausos, luego se señala "ésta es la primera sílaba y suena...., ésta es la segunda y suena...., etc". Finalmente se pregunta al grupo "¿cuál es la primera?" "¿y cómo queda la palabra si le quitamos la primera sílaba?".

Unidad	Sesión	Actividad	Ejemplo	Palabras	Materiales	Evaluación
Sílaba	4	1. Achicando las palabras El profesional a cargo llama adelante a dos o tres niños, le asigna a cada niño una sílaba para que entre ellos formen una palabra. Luego pregunta al curso qué palabra se ha formado. Posteriormente se le pide al niño, al que se le asignó la última sílaba, que se vaya a sentar y nuevamente pregunta al curso qué palabra ha quedado.	Cada grupo forma una palabra, por ejemplo: "ustedes son <i>co – chi – na</i> " (señalando a cada integrante del trío la sílaba que le corresponde), si se sienta "co" (dirigiéndose a un niño), ¿qué palabra quedará?, los niños deben responder <i>china</i> ".	Ejemplo: cochina (china). Estímulos: zapatos, cortina, pepino, kimono, cazuela, jardinero, hermanos, repollo, corbata, repisa.	- 30 distintivos con la sílaba de las palabras estímulo que le corresponde a cada niño.	

Sílabas	4	<p>2. ¡Adivina, adivina buen adivinador!</p> <p>Se entrega una lámina a cada niño preguntándole qué es lo que queda cuando se omite la sílaba inicial. Luego, se muestran dos imágenes (una correspondiente a la palabra resultante y un distractor) y se le pide al niño que indique la lámina resultante.</p>	<p>“Voy a decir una palabra y ustedes deben indicar lo que queda si le saco la primera parte; si yo digo <i>zapato</i> y le saco el pedazo “za”, ¿qué queda?”. En conjunto los niños dicen <i>pato</i>, indicando el dibujo.</p>	<p>Ejemplo: zapato, pato.</p> <p>Estímulos: repisa, hermano, kimono, panqueque, candado, mulata, jardinero, cochina, carroza.</p>	- Láminas	
	5	<p>1. La varita desarma palabras</p> <p>Se forman grupos con tres niños cada uno (el grupo representa una palabra trisilábica), con la varita mágica se toca a cada niño y se le dice qué parte de la palabra (correspondiente a una sílaba) es cada uno. Posteriormente se le dice a los niños que con la varita se puede desarmar la palabra y quitarle la primera sílaba (los tres niños deben estar tomados de las manos y la varita los separa quitándoles la primera sílaba), los otros dos niños deben seguir tomados de las manos y decir la nueva palabra sin la primera sílaba.</p>	<p>“Ésta es la varita desarma palabras (cada grupo forma una palabra) ustedes son “<i>co – chi – na</i>” (señalando a cada integrante del trío la sílaba que le corresponde) si la varita toca a “co” (dirigiéndose a un niño), ¿Qué palabra quedará?, los niños deben responder <i>china</i>”.</p>	<p>Ejemplo: cochina (china).</p> <p>Estímulos: zapatos, cortina, kimono, jardinero, repollo, repisa.</p>	-Láminas pequeñas como apoyo visual	- Una varita

Sílaba	5	<p>2. ¡Bingo!</p> <p>El profesional a cargo reparte a los niños cartones con dibujos y la palabra escrita. Se moverá una caja que contenga las láminas estímulo, se sacará una al azar y todos deberán segmentarla, reconociendo y omitiendo la primera sílaba; la palabra que se forme deberá ser buscada en el cartón y marcada con un poroto. Quien primero rellene su cartón dirá, ¡Bingo!</p>	<p>“Vamos a mover la caja y la palabra que ha salido es <i>pepino</i>, “<i>pe-pi-no</i>”, si le quitamos la primera sílaba ¿qué nos queda?”, los niños deberán responder <i>pino</i>, buscar dicha palabra en el cartón y marcarlo si ésta se encuentra.</p>	<p>Ejemplo: pepino (pino).</p> <p>Estímulos: kimono (mono) corbata (bata) tomate (mate) cazuela (suela) jardinero (dinero) cochina (china) hermanos (manos) zapatos (patos) repisa (pizza).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 15 cartones con cuatro de los dibujos resultantes: mono, bata, mate, suela, dinero, china, mono, patos, pizza - 60 porotos o fichas. - Bolsa con las láminas estímulo pepino, kimono, corbata, tomate, cazuela, jardinero, cochina, hermanos, zapatos, repisa 	
--------	---	---	--	--	---	--

Sílaba	6	<p>1. ¡¡Sorpresa!!</p> <p>Se entrega a cada niño una hoja que contiene un dibujo que representa la palabra estímulo y bajo él, 3 dibujos. El profesional a cargo pide que pinten aquél que represente la palabra que resulta al quitar la primera sílaba.</p>	<p>“Acá tenemos el dibujo de una <i>corbata</i>, “<i>cor – ba – ta</i>”, si yo le quito la primera sílaba, me queda... (los niños responden) <i>bata</i>; entonces de los dibujos que están abajo, pintaremos solamente <i>bata</i>”.</p>	<p>Ejemplo: corbata (bata).</p> <p>Estímulos: kimono (mono), corbata (bata), tomate (mate), cazuela (suela), jardinero (dinero), cochina (china), hermanos (manos), zapatos (patos), repisa (pizza), pimentón (mentón).</p> <p>Distractores: mano, mamá, bote, pipa, moto, mesa, sala, sopa, maleta, ropero, tina, pino, pata, patos, pipa, papá, queque, panqueque, mano, cara.</p>	<p>-15 hojas con el dibujo estímulo y bajo éste la palabra resultante, además de dos distractores.</p> <p>-Lápices de colores.</p>	
--------	---	--	---	---	--	--

Sílabas	6	<p>2. La varita desarma palabras</p> <p>Se forman grupos con tres niños cada uno (el grupo representa una palabra trisilábica), con la varita mágica se toca a cada niño y se le dice qué parte de la palabra (correspondiente a una sílaba) es cada uno. Posteriormente se le dice a los niños que con la varita se puede desarmar la palabra y quitarle la primera sílaba (los tres niños deben estar tomados de las manos y la varita los separa quitándoles la primera sílaba), los otros dos niños deben seguir tomados de las manos y decir la nueva palabra sin la primera sílaba.</p>	<p>“Ésta es la varita desarma palabras (cada grupo forma una palabra) ustedes son “<i>co – chi – na</i>” (señalando a cada integrante del trío la sílaba que le corresponde) si la varita toca a “co” (dirigiéndose a un niño), ¿Qué palabra quedará?, los niños deben responder <i>china</i>”.</p>	<p>Ejemplo: kimono (mono).</p> <p>Estímulos: cochina, zapatos, cortina, pepino, cazuela, jardinero, hermanos, candado, corbata, pimentón.</p>	<p>- Varita</p> <p>-Láminas pequeñas como apoyo visual</p>	
<p>Cierre Cada niño debe escoger la lámina que más le gustó de las vistas en la sesión, dibujarla, pintarla y escribir* el nombre de la palabra. Para ello, se entrega una hoja en blanco y lápices de colores.</p> <p>Una vez que los niños finalizan la actividad, el profesional a cargo retira y archiva el material elaborado.</p> <p>* En relación a la escritura, no se exige que el niño escriba la palabra correctamente sino que se invita a los niños a escribir la palabra como ellos crean.</p> <p>Tiempo estimado: 15 minutos aprox.</p>						

MÓDULO III: IDENTIFICACIÓN Y OMISIÓN DE SÍLABA FINAL

a) Objetivo

Que los niños desarrollen habilidades de identificación de sílaba final.

Introducción

Se presentan a los niños, visual y verbalmente las palabras que se utilizarán en la sesión, mostrando una cartulina con la imagen y su respectivo nombre.

Cuando se presenta por primera vez una palabra, El profesional a cargo debe explicar de qué palabra se trata dando una breve definición o características relevantes de ésta. Las palabras que ya se han visto en sesiones anteriores, se presentan como parte del set que se revisará en la sesión sin hacer una mayor descripción.

Se explica a los niños que las partes más pequeñas de las palabras, las sílabas, tienen un orden. Se demostrará esto mediante la segmentación de las palabras con aplausos, luego se señala “esta es la primera sílaba y suena...., esta es la segunda y suena...., etc”. Finalmente se pregunta al grupo “¿cuál es la última?”.

Unidad	Sesión	Actividad	Ejemplo	Palabras	Materiales	Evaluación
Sílaba	1	<p>1. ¡Eco, eco!</p> <p>Los niños deben disponerse en círculo sentados en el suelo. El profesional a cargo dice una palabra, la cual muestra en una lámina, posteriormente entrega un megáfono a uno de los niños, quien deberá pararse y corear el eco de dicha palabra, lo que será imitado por el resto del curso. Luego, se le entrega el megáfono a otro niño y así sucesivamente hasta que todos participen.</p>	<p>“Yo voy a decir una palabra, y cada uno de ustedes va a corear el eco de dicha palabra, luego lo harán todos juntos, por ejemplo: si yo digo <i>manzana</i>, el eco de ella será: na..., na...!”</p>	<p>Ejemplo: manzana.</p> <p>Estímulos: rosa, camión, tomate, calcetín, caracol, cabeza, paloma, helado, mono, caballo, castillo, chaqueta, estrella, pincel, pino.</p>	<p>- Láminas</p> <p>- Megáfono o cono de cartón</p>	

Sílaba	1	<p>2. La telaraña</p> <p>Los niños se ponen en círculo, se le entrega una hebra de lana a la mitad de ellos y cada uno saca una palabra.</p> <p>El profesional a cargo le pide a un niño que muestre y diga su palabra, el resto de los niños que no tienen lana, debe notar si su palabra termina igual que la que dijo su compañero. Si termina igual, debe tomar el otro extremo de la lana. Finalmente, todos los niños deben estar unidos con otro compañero por la lana, formándose una tela de araña.</p> <p>Se puede repetir la actividad, entregándole la lana a la otra mitad del curso.</p> <p>Al final cada pareja dice su palabra y marcan con mayor intensidad la última sílaba.</p>	<p>Una vez que todos los niños han sacado su palabra, pregunta al azar "(nombre del niño) ¿qué palabra te tocó" el niño responde <i>chaqueta</i>. "<i>Chaqueta</i> termina con "ta", ¿a quién le tocó la palabra que termina como <i>chaqueta</i>?".. "yo tengo <i>paleta</i>"...los niños se unen con la lana y al final de la actividad dicen "<i>chaqueta - paleta</i> terminan con "ta", recalcando la última sílaba con la voz.</p>	<p>Ejemplo: chaqueta, paleta.</p> <p>Estímulos: caballo zapallo estrella botella ropero cartero carrusel pincel calcetín volantín bandera panera cartera melón pantalón</p>	<p>- 8 hebras de lana de 1 mt.</p> <p>- Láminas</p>	
--------	---	---	--	--	---	--

Sílabo	2	<p>1. ¡Cada oveja con su pareja!</p> <p>El profesional a cargo le asigna a cada niño una palabra y le coloca un distintivo con el dibujo y la palabra escrita.</p> <p>Los niños deben ir diciendo su palabra en voz alta dando vueltas por la sala mientras buscan a su compañero quien tendrá la palabra que tiene la misma sílaba final.</p> <p>Una vez formadas las parejas, el adulto las revisa en conjunto con los niños destacando la última sílaba, si están correctas o equivocadas. En este último caso se forman las parejas correctas.</p>	<p>"Tú tienes el dibujo de <i>panera</i> entonces anda por la sala diciendo <i>panera</i>, ¿cuál será tu pareja?; el compañero que tenga un dibujo que termine con "ra", por ejemplo el que tenga el dibujo <i>cartera</i>".</p>	<p>Ejemplo: panera, cartera.</p> <p>Estímulos: Cocinera, peluquera pastel, cartel, supermercado, helado, cansado, sentado, bombero, pandero, morado, rosado, rama, dama, mulata, corneta</p>	<p>- 15 distintivos con el dibujo con la palabra escrita.</p>	
--------	---	---	--	--	---	--

Sílabas	2	<p>2. ¡Bingo!</p> <p>El profesional a cargo reparte a los niños cartones con dibujos y la palabra escrita. Se moverá una caja que contenga las sílabas escritas, se sacará una de ellas, será mencionada y los niños deberán colocar un poroto sobre aquella palabra del cartón que termine con dicha sílaba. Quien primero rellene su cartón dirá, ¡Bingo!.</p>	<p>“¿Quién tiene una palabra que termine con “tel”? Los niños que tengan en su cartón el dibujo de un <i>pastel</i>, deberán colocar un poroto o ficha sobre él.</p>	<p>Ejemplo: pastel.</p> <p>Estímulos: bombero, pandero, vaquero, sentado, helado, pelado, rama, dama, cama, paleta, chaqueta, mulata, zapallo, caballo, camello, ropero, cartero, estrella, botella, carrusel, pincel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 15 cartones con cuatro de los dibujos. - 60 porotos o fichas. - Bolsa con las sílabas: “ ro”, “do”, “ma”, “ta”, “llo”, ro”, “lla”, “sel”. 	
	3	<p>1. El Títere</p> <p>Todos los niños se sientan en círculo junto al profesional a cargo quien maneja un títere cuyo nombre dependerá de la sílaba final que se quiera trabajar. Luego se dice a los niños que al títere le gustan las cosas que terminan igual que su nombre, destacando la última sílaba y entregando un ejemplo. Posteriormente, de un set de láminas previamente presentado, se escoge una y se pregunta: “¿Qué es esto?, se espera que el grupo conteste y se vuelve a preguntar: “ X”, ¿termina igual que (nombre del títere)?”.</p>	<p>“¿Qué es esto?...un mono”, y luego dice: “¿‘Mono’ termina igual que ‘Nino’?”. Posteriormente muestra una lámina que no termine igual, preguntando: “¿Qué es esto?...un nido”, y dice: “¿‘Nido’ termina igual que ‘Nino’?...nooo, no terminan igual; entonces a Nino no le gusta! , Veamos otra lámina!”</p>	<p>Ejemplo: Nino - Mono Nino- Nido</p> <p>Estímulos con No: Mano, Pino, Piano, Pepino, Pelicano</p> <p>Distractores: paloma, pincel , ramo, helado</p> <p>Estímulos con Ta: chaqueta, paleta, corneta, mulata</p> <p>Distractores: estrella, tomate, volantín</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Láminas - Titeres: Nino y Tita 	

Sílaba	3	<p>2. ¡Al saquito!</p> <p>El profesional a cargo dispone en una mesa un conjunto de objetos que terminen con distintas sílabas. Los niños agrupados de a dos tienen bolsas con el nombre o distintivo de determinada sílaba. Todos los niños deben echar dentro de su saquito los objetos que terminen con la sílaba que les tocó. Una vez que todos tengan los objetos en sus bolsas se vuelve a reforzar preguntando por la última sílaba</p>	<p>“A ver (nombre de dos niños), echen en su saquito un objeto que termine con “no”. Se espera que los niños busquen y pueden ayudarse en el caso de que los niños no entiendan: ¿este (nombre de objeto) termina con ‘no’?...si! o no (Nombre de objeto) (no) termina con ‘no’”.</p>	<p>Ejemplo: pepino - mono</p> <p>Estímulos: panera- cartera calcetín - volantín sacapunta - paleta caballo - camello peso - vaso estrella - botella helado - dado</p> <p>Distractores: Pandero, pincel, pepino, mono</p>	<p>-16 objetos concretos.</p> <p>- 5 bolsas o pequeños sacos.</p> <p>- Distintivos de colores con la sílaba para cada pareja: ra, tín, ta, llo, so, lla, do, no.</p>	
--------	---	--	---	---	--	--

b) Objetivo

Que los niños desarrollen habilidades de omisión de sílaba final.

Introducción

Se presentan a los niños, visual y verbalmente las palabras que se utilizarán en la sesión, mostrando una cartulina con la imagen y su respectivo nombre.

Cuando se presenta por primera vez una palabra, el profesional a cargo debe explicar de qué palabra se trata dando una breve definición o características relevantes de ésta. Las palabras que ya se han visto en sesiones anteriores, se presentan como parte del set que se revisará en la sesión sin hacer una mayor descripción.

Se explica a los niños que las partes más pequeñas de las palabras, las sílabas, tienen un orden. Se demostrará esto mediante la segmentación de las palabras con aplausos, luego se señala "esta es la primera sílaba y suena...., esta es la segunda y suena...., etc". Finalmente se pregunta al grupo "¿cuál es la última?" "¿y cómo queda la palabra si le quitamos la última sílaba?".

Unidad	Sesión	Actividad	Ejemplo	Palabras	Materiales	Evaluación
Sílaba	4	1.Achicando las palabras El profesional a cargo llama adelante a tres niños, asigna a cada niño una sílaba para que entre ellos formen una palabra. Se pregunta al curso qué palabra se ha formado. Luego le pide al niño que le asignó la última sílaba que se vaya a sentar y pregunta al curso qué palabra ha quedado.	"Ustedes son "ro" "sa" "do" (señalando a cada integrante del trío la sílaba que le corresponde), ¿Qué palabra es?.. <i>rosado</i> . Ahora si se va a sentar "do"(dirigiéndose a un niño), ¿qué palabra queda?, los niños deben responder <i>rosa</i> ".	Ejemplo: Rosado (rosa) Estímulos: pelota (pelo) pájaro (paja) ramada (rama) plátano (plata) pizarra (pizza)	- 30 distintivos con la sílaba de las palabras estímulo que le corresponde a cada niño.	

Sílabas	4	<p>2. ¡A dibujar con imaginación!</p> <p>Se le entrega a cada niño una hoja blanca para que dibujen lo que queda cuando se omite la sílaba final de la palabra que ella dirá.</p>	<p>“Niños, voy a decir una palabra y ustedes deben dibujar lo que queda si le saco la última parte.. Este es un <i>caracol</i>...si le saco..<i>col</i>.. ¿qué queda?...en conjunto dicen..<i>cara</i>..Si!. Ahora, dibujen lo que quedó”.</p>	<p>Ejemplo: caracol (cara)</p> <p>Estímulos: camarón (cama) casado (casa) botella (bote) llavero (llave)</p>	<p>- 14 Hojas blancas.</p> <p>- Lápices de colores.</p>	
	5	<p>1. La varita desarma palabras</p> <p>Se forman grupos con tres niños cada uno, los que representarán una palabra trisilábica. Con la varita mágica se toca a cada niño y se le dice la sílaba que corresponde a cada uno. Posteriormente se dice a los niños que la varita puede hacer desaparecer a la última sílaba. (se esconde al niño tras el adulto). Los otros dos niños deben seguir tomados de las manos y decir la palabra que quedó.</p>	<p>“Ésta es la varita mágica, ustedes son “<i>mo</i>”, “<i>ra</i>”, “<i>do</i>” (señalando a cada integrante del trío la sílaba que le corresponde). ¿Qué palabra es?...<i>morado</i>. Ahora la varita hará desaparecer a “<i>do</i>” (la profesora esconde al niño dejándolo detrás suyo), ¿Qué palabra queda ahora?, los niños deben responder “<i>mora</i>”.</p>	<p>Ejemplo: morado (mora)</p> <p>Estímulos: rosado (rosa), casado(casa), patata(pata), lenteja(lente), camarón (cama)</p>	<p>- Láminas como apoyo visual</p> <p>- Varita</p>	

Sílabas	5	<p>2. ¡Bingo!</p> <p>El profesional a cargo reparte a los niños cartones con dibujos y la palabra escrita. Se moverá una caja que contenga las láminas estímulo, se sacará una de ellas la que será mencionada y los niños deberán colocar un poroto sobre aquella palabra del cartón que resulte al quitar la última sílaba de la palabra oída. Quien primero rellene su cartón dirá: ¡Bingo!.</p>	<p>“¿Quién tiene la palabra que queda si a “casado” le quitamos la última sílaba “do”?”.</p>	<p>Ejemplo: Casado (casa)</p> <p>Estímulos: pizarra (pizza) cámara (cama) rosado (rosa) llavero (llave) botella (bote) caracol (cara) pájaro (paja) plátano (plata) pelota (pelo)</p>	<p>- 15 cartones con cuatro de los dibujos resultantes (pizza, cama, rosa, llave, bote, cara, paja, plata, pelo).</p> <p>- 60 porotos o fichas.</p> <p>- Bolsa con las láminas estímulo (pizarra, cámara, rosado, llavero, botella, caracol, pájaro, plátano, pelota).</p>	
	6	<p>1. ¡¡Sorpresa!!</p> <p>Se entrega a cada niño una hoja que contiene un dibujo que representa la palabra estímulo y bajo él, 3 dibujos. El profesional a cargo pide que pinten aquél que represente la palabra que resulta al quitar la última sílaba.</p>	<p>“Acá tenemos el dibujo de un <i>plátano</i>, si yo le quito la última sílaba, me queda:(los niños responden) <i>plata</i>; entonces de los dibujos que están abajo, pintaremos solamente <i>plata</i>”.</p>	<p>Ejemplo: Plátano (rama- plata - bata)</p> <p>Estímulos: Pelota (pelo - paleta -pino) Morado (mano - rosa- mora) Llavero (llave - bote -llavero) Lenteja (Lente - corneta-llave)</p>	<p>-15 hojas con el dibujo estímulo y bajo éste la palabra resultante, además de dos distractores.</p> <p>-Lápices de colores.</p>	

Sílabas	6	<p>2. La varita desarma palabras</p> <p>Se forman grupos con tres niños cada uno, los que representarán una palabra trisilábica. Con la varita mágica se toca a cada niño y se le dice la sílaba que corresponde a cada uno. Posteriormente se dice a los niños que la varita puede hacer desaparecer a la última sílaba. (se esconde al niño tras el adulto). Los otros dos niños deben seguir tomados de las manos y decir la palabra que quedó.</p>	<p>“Ésta es la varita desarma palabras, ustedes son “bo”, “te”, “lla” (señalando a cada integrante del trío la sílaba que le corresponde) ¿Qué palabra son? Ahora la varita hará desaparecer a “lla” (dirigiéndose a un niño), ¿Qué palabra queda ahora?, los niños deben responder “bote”.</p>	<p>Ejemplo: Botella (bote)</p> <p>Estímulos: rosado (rosa) Pelota (pelo) morado (mora) Lenteja (lente) Patata (pata)</p>	<p>- Láminas como apoyo visual.</p> <p>- Varita</p>	
<p>Cierre Cada niño debe escoger la lámina que más le gustó de las vistas en la sesión, dibujarla, pintarla y escribir* el nombre de la palabra. Para ello, se entrega una hoja en blanco y lápices de colores.</p> <p>Una vez que los niños finalizan la actividad, el profesional a cargo retira y archiva el material elaborado.</p> <p>* En relación a la escritura, no se exige que el niño escriba la palabra correctamente sino que se invita a los niños a escribir la palabra como ellos crean.</p> <p>Tiempo estimado: 15 minutos aprox.</p>						

Objetivo						
Que los niños desarrollen habilidades de síntesis fonémica.						
Introducción						
Se presentan a los niños, visual y verbalmente las palabras que se utilizarán en la sesión, mostrando una cartulina con la imagen y su respectivo nombre.						
Cuando se presenta por primera vez una palabra, el profesional a cargo debe explicar de qué palabra se trata dando una breve definición o características relevantes de ésta. Las palabras que ya se han visto en sesiones anteriores, se presentan como parte del set que se revisará en la sesión sin hacer una mayor descripción.						
Se les explica a los niños que las palabras se dividen en partes más pequeñas, llamadas “sonidos”. Posteriormente se demostrará esto mediante la segmentación de estas palabras marcando con la voz cada fonema separadamente. Luego se les enseña que si vuelvo a juntar los “sonidos” se forma nuevamente la palabra. Se demostrará esto mediante la segmentación de estas palabras marcando con la voz cada fonema separadamente y revisando qué palabra se forma si los uno de nuevo.						
Unidad	Sesión	Actividad	Ejemplo	Palabras	Materiales	Evaluación
Fonema	1	<p>1. ¿Cómo suena?</p> <p>El profesional a cargo presentará a los niños láminas de objetos a los que se asocien sonidos, cada uno debe representar el sonido de un fonema (onomatopeyas). Se mostrará el dibujo, les enseñará el sonido y pedirá que todo el curso lo repita. Luego, irá eligiendo de a un niño para reforzar el sonido. Después, mostrará simultáneamente con la lámina y diciendo el sonido, una lámina con el grafema que le corresponde. Les enseñará que los sonidos se pueden dibujar así.</p>	<p>“¿Cómo suena el viento? “fff”.</p> <p>El sonido del viento se puede dibujar así “f” (mostrando el cartel del fonema /f/).</p>	<p>Ejemplo: viento</p> <p>Estímulos: helado (mmm), serpiente (sss), viento (fff), fantasma (ooo), ardilla (iii), avión (aaa), silencio (chhh), mono (uuu)</p> <p>Carteles con grafemas: /m/, /s/, /f/, /u/, /i/, /a/, /o/, /ch/.</p>	<p>- Láminas</p> <p>- Carteles con grafemas</p>	

Fonema	1	<p>2. ¿Cuál es?</p> <p>El profesional a cargo entrega a los niños una hoja con distintos dibujos cuyo nombre empiece con los sonidos ya trabajados. Luego, se emite uno de los fonemas y los niños deben pintar el dibujo cuyo nombre empiece con él.</p>	<p>“Niños, pintemos el dibujo que empieza con “uuu”. Señalando la uva”.</p>	<p>Ejemplo: /u/ uva.</p> <p>Estímulos: /a/ avión, /s/ sopa, /m/ mesa, /f/ foca, /o/ oso, /ch/ chaleco, /i/ iglesia</p>	<p>- 30 hojas con los dibujos a utilizar (4 dibujos por hoja).</p>	
	2	<p>1. ¡Simón manda!</p> <p>El profesional a cargo, asigna un mismo fonema cada dos niños, colocándoles un distintivo con el grafema correspondiente y su dibujo representativo. Luego, ordena “Simón manda que se junten los que suenan /x/ fonema”. Mostrando a su vez, el dibujo representativo de tal dibujo.</p> <p>Una vez formadas las parejas, la profesora les pregunta a cada una “¿qué sonido son ustedes?”, destaca si está bien y en caso contrario forma correctamente las parejas.</p>	<p>“Simón manda que se junten los que suenan “sss””.</p>	<p>Ejemplo: /s/ serpiente</p> <p>Estímulos: helado /m/, viento /f/, silencio /ch/, avión /a/, ardilla /i/, fantasma /o/, mono (u)</p>	<p>- 16 distintivos con grafemas y dibujo representativo (un par por cada fonema): /m/, /s/, /f/, /ch/, /a/, /i/, /u/, /u/.</p>	

Fonema	2	<p>2. ¿Dónde está?</p> <p>El profesional a cargo entrega a los niños una hoja con dibujos cuyos nombres comenzarán con las sílabas que la profesora trabajará. Entonces, dice una sílaba haciendo análisis fonémico y luego invita a los niños a realizar junto con ella la síntesis. Posteriormente, pedirá a los niños que pinten o encierren en un círculo el dibujo que empieza con dicha sílaba.</p>	<p>El profesional dice: “<i>m-o</i>”, los niños deberán decir “<i>mo</i>”. “Ahora encierren en un círculo el dibujo que empieza con “<i>mo</i>” (moto)”.</p>	<p>Ejemplo: (mo) moto</p> <p>Estímulos: (ma) mano, (sa) sapo, (fo) foca, (cha) chala, a (avión).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 30 hojas con los 6 dibujos a utilizar (3 por hoja). - Lápices de colores 	
	3	<p>1. ¡Somos sonidos!</p> <p>El curso se divide en dos grupos, los niños del primer grupo serán consonantes y los del segundo vocales. Se asigna a cada niño un fonema y se le coloca un distintivo con el grafema correspondiente. Luego, se forman parejas siendo cada uno de un grupo distinto. Una vez conformadas las parejas se revisa cada una por separado pidiendo que digan cómo suena la sílaba que han formado, posteriormente se invita a todo el curso a responder.</p>	<p>“¿Cómo suenas tú?, el niño1 dice “<i>f</i>” ¿y tú?, el niño2 dice “<i>a</i>”. ¿Cómo suenan juntos?, la pareja responde “<i>fa</i>”.</p>	<p>Grafemas consonánticos: /s/, /f/, /ch/, /m/, /l/.</p> <p>Grafemas vocálicos: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 8 carteles con grafemas consonánticos. - 8 carteles con grafemas vocálicos. 	

Fonema	3	<p>2. ¡Dame una...!</p> <p>Se entrega a cada niño un cartel con un grafema y se le asigna dicho fonema. Luego, llama adelante a determinados niños, los ordena formando una palabra, mostrándole además la lámina que representa ese dibujo, posteriormente les pide que cada uno vaya diciendo qué sonido es mostrando su cartel. Luego, preguntará al curso qué palabra se formó.</p>	<p>Se llama adelante a los niños que tienen los grafemas /s/, /o/, /p/, /a/. “¿Cómo suenas tú? Niño1 /s/, ¿Cómo suenas tú? Niño2 /o/, ¿Cómo suenas tú? Niño3 /p/, ¿Cómo suenas tú? Niño4 /a/, ¿Cómo suenan todos juntos? ... ¡sopa! (mostrando la lámina de sopa)”.</p>	<p>Ejemplo: sopa</p> <p>Palabras: mesa, luna, chala, dama, mapa</p> <p>Grafemas vocálicos: /a/, /a/, /a/, /a/, /e/, /u/.</p> <p>Grafemas consonánticos: /m/ /s/ /l/ /n/ /ch/, /d/, /p/.</p>	<p>- Láminas</p> <p>- 6 Carteles con grafemas vocálicos.</p> <p>- 7 Carteles con grafemas consonánticos</p>	
	4	<p>1. ¡Adivina qué es!</p> <p>Se dispone de un set de láminas que tienen tanto el dibujo como el nombre escrito. Cada niño debe sacar una lámina sin ver su contenido y pasársela al profesional a cargo. Este debe realizar el análisis fonémico y preguntar al niño qué es. Una vez que haya respondido, se le muestra la lámina al niño y al resto del curso.</p>	<p>“Esto es un /m/ /a/ /p/ /a/, ¿qué es?”</p>	<p>Ejemplo: mapa</p> <p>Estímulos: mesa, chala, dedo, foca, sol, luna, dado, mamá, sapo, leche, peso, nido.</p>	<p>- Láminas</p>	

Fonema	4	<p>2. El gran cubo de las palabras</p> <p>El profesional a cargo, dispone de un cubo, el cual en sus caras constará de tareas relacionadas con: segmentación silábica, identificación y omisión de sílaba inicial, identificación y omisión de sílaba final, y síntesis fonémica. Se deben formar dos grupos de niños. Un integrante de cada grupo debe ir a tirar el cubo y junto a sus compañeros de equipo deben realizar la tarea que les tocó. Cada niño tendrá la oportunidad de tirar el cubo.</p>	<p>“Vamos a lanzar el cubo...y ha salido la actividad de “segmentación silábica”, a ver niños, segmentemos la palabra: casa”</p>	<p>segmentación: mariposa, queso, arcoiris, plátano, sol, pino. * logotomas: mapelo, fonu, miflesa Identificación sílaba inicial: tomate, pepino, melón, casa, boca, pato. omisión sílaba inicial: zapato, kimono, pepino, hermano, repisa, cazuela. Identificación sílaba inicial: caballo, panera, pantalón, rama, morado, helado. omisión sílaba final: pizarra, rosado, pelota, caracol, pájaro, casado. síntesis fonémica: luna, chala, foca, dado, sol, mamá.</p>	<p>-1 cubo grande</p> <p>Láminas</p>	
<p>Cierre Cada niño debe escoger la lámina que más le gustó de las vistas en la sesión, dibujarla, pintarla y escribir* el nombre de la palabra. Para ello, se entrega una hoja en blanco y lápices de colores.</p> <p>Una vez que los niños finalizan la actividad, el profesional a cargo retira y archiva el material elaborado.</p> <p>* En relación a la escritura, no se exige que el niño escriba la palabra correctamente sino que se invita a los niños a escribir la palabra como ellos crean.</p> <p>Tiempo estimado: 15 minutos aprox.</p>						