



UNIVERSIDAD  
**Finis Terrae**

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

FACULTAD DE EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y FAMILIA

MAGÍSTER EN NEUROCIENCIAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN

**ESTUDIO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS EN  
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE ORIENTADAS AL DESARROLLO  
DE CONCIENCIA FONOLÓGICA, OFRECIDAS POR EDUCADORAS DE  
PÁRVULOS DE UN COLEGIO MUNICIPAL DE PEÑALOLÉN**

MÓNICA MARÍA SÁNCHEZ SÁNCHEZ

Proyecto de Aplicación Profesional presentado a la Facultad de Educación, Psicología y  
Familia de la Universidad Finis Terrae, para optar al grado de Magíster en  
Neurociencias aplicadas a la Educación

Tutora: Manola López

Co-Tutoras: María de la Luz Matte

Claudia Donoso Rioseco

Santiago, Chile.

2019

*“La mano puede reconocer tocando las paredes, pero no puede dar cuenta del itinerario con una sola palmada. Es por partes y sucesivamente que los “ojos” de los dedos suman información y reconocen la forma de su paseo”.*

*Francisca Sánchez*

*Artista visual*

©2019, SÁNCHEZ SÁNCHEZ “Estudio de Estrategias Pedagógicas utilizadas en Experiencias de Aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica, ofrecidas por Educadoras de Párvulos de un colegio municipal de Peñalolén”

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que incluya la cita bibliográfica del documento.

# CONTENIDO

RESUMEN .....	1
INTRODUCCIÓN .....	2
CAPÍTULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	3
1.1. Problema de investigación.....	3
1.2. Preguntas de investigación .....	6
1.3. Objetivos de la investigación.....	6
1.4. Estado de la cuestión.....	7
1.5. Justificación.....	10
1.6. Contexto: .....	11
1.7. Viabilidad.....	13
1.7.1. Contacto.....	13
1.7.2. Recolección de datos .....	14
1.7.3. Diagnóstico .....	14
1.7.4. Propuesta de intervención.....	14
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	15
2.1. Introducción.....	15
2.2. El lenguaje.....	17
2.3. El Procesamiento Fonológico .....	20
2.3.1. Especificaciones sobre la Conciencia Fonológica .....	22
2.4. Desarrollo y evolución de la Conciencia Fonológica.....	25
2.4.1. ¿Es posible acelerar el desarrollo de Conciencia Fonológica? .....	34
2.5. Conciencia Fonológica como una competencia para el éxito lector. ....	37
2.6. Cómo aprende el cerebro a leer .....	41
2.6.1. Rutas de la lectura.....	45
2.7. Las Estrategias Pedagógicas.....	47

2.7.1. Conciencia Fonológica en el plano educativo.....	49
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN .....	55
3.1. Tipo y diseño de investigación .....	55
3.2. Población y muestra.....	56
3.3. Variables .....	56
3.4. Instrumentos de recolección de información.....	57
3.5. Recogida de información y análisis de datos.....	58
CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	59
4.1. Plan de intervención.....	59
4.1.1. Desarrollo del plan de intervención.....	61
4.2. Cronograma .....	67
CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	68
5.1. Análisis de resultados Educadora 1, curso Prekinder .....	77
5.2. Análisis de resultados Educadora 2, curso Kinder A .....	94
5.3. Análisis de resultados Educadora 3, curso Kinder B .....	111
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES .....	128
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	139
ANEXOS .....	143
Anexo 1: Pauta de observación pedagógica.....	143
Anexo 2: Cuestionario dirigido a Educadoras de Párvulos .....	147
Anexo 3: Presentaciones de los módulos de intervención .....	150
Anexo 4: Material de trabajo para los módulos.....	171

## **RESUMEN**

En este Proyecto de Aplicación Profesional se aborda la Conciencia Fonológica como una habilidad crítica para la adquisición del lenguaje escrito y se estudian las Estrategias Pedagógicas que se utilizan en las experiencias de aprendizaje orientadas a su desarrollo, tomando en cuenta la perspectiva de las Neurociencias. Para esto, se analizaron las estrategias que utilizaron tres Educadoras de Párvulos de los niveles de Prekinder y Kinder de un colegio municipal de la comuna de Peñalolén.

Para la recolección de datos se realizaron observaciones de prácticas pedagógicas y se utilizaron dos instrumentos de evaluación. Luego se hizo un diagnóstico a partir de un análisis cualitativo; los resultados permitieron diseñar un plan de intervención que tiene como objetivo potenciar las habilidades de las educadoras en relación a la apropiación de Estrategias Pedagógicas que se utilizan en las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica.

La intervención diseñada consiste en un taller teórico, práctico y participativo dirigido a Educadoras de Párvulos y personal afín con la enseñanza de la lectura y escritura de la institución observada, y tiene una duración de 32 horas cronológicas a disponer durante un año pedagógico.

El alcance de esta investigación se ubica en la necesidad de fortalecer las habilidades de los niños en el proceso de adquisición del lenguaje escrito, para una adecuada adaptación, crecimiento y desarrollo en la sociedad actual, marcada por cientos de avances tecnológicos en comunicación.

Entre los hallazgos más importantes de esta investigación se encuentra la existencia de un potencial de mejora en relación a la variedad de Tareas Fonológicas que se ofrecen a los niños, la progresiva complejidad de las mismas, y la necesidad de hacer una enseñanza más explícita en relación a los contenidos de lenguaje pertinentes al tema.

## **INTRODUCCIÓN**

El uso del internet y las nuevas tecnologías en la era de las comunicaciones, desafían a la persona en forma constante para llegar a ser un lector competente, es decir, a leer en forma veloz, fluida y sobre todo comprender un mensaje determinado. Sin embargo, se sabe que un alto porcentaje de la población no comprende con exactitud lo que lee, esto genera la necesidad de revisar los procesos de aprendizaje de lectura y escritura, que comienzan desde muy temprana edad.

Aprender a leer y a escribir es probablemente uno de los aprendizajes más relevantes que una persona puede llegar a adquirir a lo largo de su vida, es de hecho tan importante, que el cerebro modifica su estructura paulatinamente en la medida que se adquiere.

El desarrollo de Conciencia Fonológica es un conjunto de habilidades críticas para este proceso, donde las Educadoras de Párvulos son protagonistas al ser las responsables de realizar la “enseñanza explícita”; mientras que las estrategias que utilizan, se convierten en potentes herramientas que facilitan el tránsito fluido y natural en el camino que recorren los niños hacia la adquisición del lenguaje escrito.

Por esta razón es que el presente Proyecto de Aplicación Profesional analiza las Estrategias Pedagógicas que utilizan las Educadoras Párvulos de un colegio municipal de Peñalolén, en el contexto de aprendizajes relacionadas al desarrollo de Conciencia Fonológica, abordándolo desde el punto de vista de las Neurociencias aplicadas a la educación.

Para realizar este análisis, se llevó a cabo una investigación que contempló observación de práctica pedagógica y un cuestionario dirigido a las educadoras de la institución. Con los datos recolectados y posterior al análisis, se realizó un diagnóstico que derivó en una propuesta de intervención para el mejoramiento de prácticas pedagógicas relacionadas al tema de estudio.

## **CAPÍTULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.1. Problema de investigación**

Diversas investigaciones han demostrado que poseer Conciencia Fonológica es un factor determinante para el aprendizaje de la lectura y escritura, llegando incluso a ser una de las variables de mayor predictibilidad lectora (Muter 2000, en Bravo, 2013). Bravo sostiene que esta habilidad cognitiva constituye un verdadero puente entre el lenguaje oral preexistente y la adquisición del lenguaje escrito.

Para la apropiación del lenguaje escrito es necesario atravesar por un continuo de aprendizajes que vienen desde el nacimiento y continúan durante la adultez, algunas de las habilidades a desarrollar primero comprenden la percepción visual, el lenguaje oral, la memoria verbal, etc. más adelante la adquisición de Conciencia Fonológica, Semántica, Sintáctica, el conocimiento de las letras, la conciencia alfabética y el desarrollo cada vez más profundo de la comprensión lectora. Por lo tanto, se ha de mantener en perspectiva que el desarrollo de Conciencia Fonológica es tan solo una parte de este proceso, que es aún mayor.

Es de suponer que cuando un niño ingresa a 1° básico, llega con un nivel de desarrollo adecuado respecto a sus habilidades cognitivas y psicolingüísticas, que le permite iniciarse en la

decodificación de las palabras en un determinado tiempo, sin embargo la realidad dista mucho de ser así.

Si bien, la mayoría de los niños de un mismo nivel educacional han recibido la misma instrucción desde que ingresaron al colegio (durante el Jardín Infantil o los cursos de Preescolar), no todos desarrollan sus habilidades al mismo tiempo para acceder a los aprendizajes que implican adquirir el lenguaje escrito.

Numerosas causas pueden estar detrás para explicar estas dificultades, algunas tendrán que ver con factores ambientales, como por ejemplo las pedagogías utilizadas o la educación recibida en el hogar; sin embargo otras se relacionarán con los procesos biológicos o neuropsicológicos por las cuales esté pasando el niño en ese momento, por ejemplo si hubiera algún déficit fonológico, o altos niveles de estrés.

Lo cierto es que los estudios en la actualidad han determinado que existe un insuficiente desarrollo de las habilidades fonológicas, lo que afecta en consecuencia el desempeño lector. Por lo tanto el desafío de hoy tiene que ver con cómo mejorar las habilidades de lectura y reducir la cantidad de niños con dificultades en este aprendizaje, en favor de aumentar la cantidad de quienes poseen mayor dominio de habilidades fonológicas, y así generar mayor fluidez en la transición entre el último curso de preescolar y primero básico (Phillips et al, 2008 en Yakuba y Valenzuela, 2016).

Un estudio chileno, realizado por Coloma Tirapegui & cols. (2007), indica que si bien los niños de 5 años poseen un mayor rendimiento que los niños de 4 años en habilidades de Conciencia Fonológica (específicamente en Tareas de manipulación sílaba), advierte que el conocimiento metafonológico alcanzado por ellos aún es insuficiente. Asimismo, la

investigación de Aravena (2014) en Chile, determinó que 56 de cada 100 niños (de colegios municipalizados y particulares subvencionados) poseen bajo desarrollo de Conciencia Fonológica esperable para su edad.

Las Neurociencias han dedicado mucho tiempo indagando cómo aprende el cerebro a leer, logrando obtener novedosa información que ha tenido implicancias pedagógicas en los últimos años. Es aquí donde se destaca el rol de las Educadoras de Párvulos, quienes tienen la ardua Tarea de aplicar estos conocimientos en sala, son ellas las principales responsables de ofrecer oportunidades de aprendizaje que fomenten el desarrollo de la Conciencia Fonológica de una forma eficaz y que contribuya efectivamente al proceso de adquisición del lenguaje escrito.

Este rol ya quedaba manifiesto en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en el año 2001 y ahora también está explícito en las nuevas Bases del año 2018. Para llevar a cabo esta responsabilidad, se realizan experiencias pedagógicas donde se utilizan estrategias de enseñanza, recursos didácticos y pedagógicos que se adecúen a cada grupo, potenciando en consecuencia, los aprendizajes de cada uno de los párvulos.

Sin embargo, no se sabe con certeza qué Tareas fonológicas están realizando las Educadoras de Párvulos para el desarrollo de Conciencia Fonológica y qué estrategias aplican durante las experiencias pedagógicas para favorecer el logro de aprendizajes que sean cada vez más desafiantes y complejos. Por lo tanto se hace pertinente realizar las siguientes preguntas de investigación.

## **1.2. Preguntas de investigación**

¿Qué Tareas fonológicas se plantean a los párvulos de un colegio municipal de Peñalolén en las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica? ¿Qué Estrategias Pedagógicas están utilizando las Educadoras de Párvulos en las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de habilidades fonológicas? Y ¿Qué pertinencia tienen estas Estrategias utilizadas por las educadoras respecto a las Tareas fonológicas y en nivel de desarrollo de los párvulos?

## **1.3. Objetivos de la investigación**

Objetivo general 1:

- Analizar las Estrategias Pedagógicas utilizadas en el contexto de experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica, ofrecidas por Educadoras de Párvulos de un colegio municipal de Peñalolén.

Objetivos específicos:

- Identificar la variedad de Tareas fonológicas ofrecidas por las Educadoras de Párvulos en las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica.
- Identificar la frecuencia de aplicación de las Estrategias Pedagógicas utilizadas por las Educadoras de Párvulos durante las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica.
- Interpretar la pertinencia de las Estrategias Pedagógicas que influyen en las Tareas fonológicas que ofrecen las Educadoras de Párvulos en las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica y la adecuación al nivel de desarrollo de los niños.

Objetivo general 2:

- Crear un plan de intervención fundamentado en las Neurociencias, dirigido a Educadoras de Párvulos, que permita potenciar las estrategias utilizadas durante las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica, que posibilite ampliar la variedad de Tareas Fonológicas y enriquecerlas adecuándose al nivel de complejidad requerido por los párvulos.

Objetivos específicos:

- Aportar al enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica, aplicadas por las Educadoras de Párvulos, por medio de la reflexión crítica de la práctica pedagógica.
- Diseñar una capacitación para Educadoras de Párvulos, de 32 horas divididas en 8 módulos que permita potenciar las Estrategias Pedagógicas utilizadas para el desarrollo de Conciencia Fonológica silábica y fonémica.

#### **1.4. Estado de la cuestión**

Hoy en día existe consenso en la comunidad científica respecto a que poseer Conciencia Fonológica influye positivamente en la adquisición del lenguaje escrito; y del mismo modo, que aprender a leer y escribir favorece el desarrollo de las habilidades fonológicas. Es decir, existe una relación bidireccional, donde cada una se ve potenciada con la otra.

A grandes rasgos, se han dado dos grandes definiciones de Conciencia Fonológica, por un lado están las que hacen referencia a esta competencia como la capacidad de tomar conciencia de que el habla está formada por sonidos de distinta longitud, los cuales pueden manipularse; definición que toma en cuenta la conciencia de las unidades léxicas (palabras), de las sílabas y de los fonemas (Defior y Serrano 2011). Por otro lado, existe una definición más aceptada y más acotada, desde este punto de vista se considera como una habilidad metalingüística que implicar tomar conciencia de que las palabras se componen de unidades más pequeñas, como sílabas y fonemas, los cuales pueden manipularse. Esta definición toma como referencia las palabras y no el habla, por lo tanto, desde esta perspectiva las unidades léxicas (palabras) no constituyen un nivel de Conciencia Fonológica.

Aunque existen leves diferencias respecto a la definición y la cantidad de niveles de Conciencia Fonológica que se encuentran en la literatura, los más comunes son la Conciencia silábica y fonémica. Si bien ambas cumplen un rol importante, la conciencia del fonema sería fundamental en el aprendizaje de la decodificación, ya que al estar cada fonema relacionado a un grafema (sobre todo en el español), sería un aprendizaje netamente alfabético; en cambio para el desarrollo de Conciencia silábica no se requiere necesariamente de la decodificación (Coloma y cols. 2007).

Desde el punto de vista evolutivo del desarrollo de Conciencia Fonológica, se ha determinado que comienza aproximadamente desde los 4 años y continúa desarrollándose hasta los 7 u 8 años. Emerge gracias al lenguaje oral que está a la base, sin embargo y a diferencia de este, para la evolución del lenguaje escrito es necesaria la enseñanza, pues no se desarrolla en forma espontánea como el lenguaje oral.

Aunque se ha llegado a establecer una suerte de secuencia universal para el desarrollo de Conciencia Fonológica (Defior y Serrano, 2011), que tiene que ver la capacidad de manipular primero las unidades más grandes y después las más pequeñas, se considera que esta no emerge a un mismo ritmo y no corresponde a etapas que deban superarse, sino que se van superponiendo entre sí y retroalimentándose unas de otras (Villalón, 2008).

Así como se han estudiado los niveles de complejidad desde la perspectiva del tamaño, también se ha hecho desde el punto de vista del tipo de manipulación de las unidades de sonido; llegándose a establecer que cada Tarea fonológica, supone distintos niveles de desafío cognitivo y por lo tanto es un factor importante para determinar dificultad.

Desde el punto de vista de las Neurociencias no se dispone aún de información tan específica respecto a cómo se produce el desarrollo de Conciencia Fonológica, sin embargo se ha estudiado cómo aprende el cerebro y cómo es el “cerebro lector”. En concordancia con otras perspectivas, se deja de manifiesto que la Conciencia Fonológica es esencial en la fase inicial del aprendizaje de la lectura, ya que le permite a los párvulos ser concientes de los sonidos -fonemas- que componen las palabras de la lengua, y sin esta conciencia, no habría tal aprendizaje.

Los aportes de las Neurociencias podrían tener grandes repercusiones en una sociedad donde los estudios (descritos por Phillips et al, 2008 en Yakuba y Valenzuela, 2016), apuntan constantemente a un insuficiente desarrollo de las habilidades fonológicas y en consecuencia el desempeño lector. Por lo tanto, el desafío hoy en día está puesto en cómo mejorar las habilidades que se requieren para la lectura, para reducir así la cantidad de niños con dificultades en este aprendizaje.

## **1.5. Justificación**

La realización de este proyecto permitirá revisar los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de Conciencia Fonológica que se están llevando a cabo en la institución.

Prestar atención al desarrollo de Conciencia Fonológica es fundamental, ya que este proceso representa uno de los aprendizajes básicos para llegar a ser un lector competente, y por tanto se requiere revisar y reflexionar sobre el espacio que ocupa dentro de las prácticas pedagógicas de las Educadoras de Párvulos de la institución y cómo se hace realidad a través de sus metodologías.

Identificar las Tareas fonológicas que aplican las Educadoras de Párvulos, así como también la frecuencia de utilización de las estrategias relacionadas, permitirá ampliar los repertorios y adecuar la complejidad de las Tareas de acuerdo a la características de los párvulos. Asimismo es una oportunidad para potenciar las actuales estrategias, empoderar a las educadoras y favorecer los aprendizajes de los niños.

Cuando se ingresa a primero básico con aprendizajes sólidos respecto al desarrollo de Conciencia Fonológica, solo se está a un paso de la decodificación de palabras, oraciones y la posterior comprensión de lo que se lee; en consecuencia, es posible iniciarse rápidamente en el proceso de la comprensión, habilidad transversal en los diversos ámbitos de aprendizaje. De este modo no solo se benefician los niños respecto a sus aprendizajes en “Lenguaje”, sino también todo el sistema de enseñanza y aprendizaje que involucra una institución educativa en su totalidad.

## **1.6. Contexto:**

El Centro educacional donde se llevará a cabo el estudio nace en 1986 en Peñalolén, comuna de la ciudad de Santiago, constituyéndose como el primer Liceo Municipal de la zona. En sus inicios acogió una población de 300 estudiantes que formaban 8 cursos de primero medio. El año 1989 se traslada dentro de la misma comuna, debido al crecimiento del alumnado. Actualmente atiende a más de 1.300 alumnos, desde el nivel de Prekinder a IV medio.

Perteneciente a la Corporación Municipal de Peñalolén, se caracteriza por impartir los siguientes niveles de enseñanza: Educación Parvularia, Enseñanza Básica, Enseñanza Media Humanista-Científica Niños y Jóvenes, Enseñanza Media Técnico-Profesional Comercial Niños, Enseñanza Media Técnico-Profesional Industrial Niños.

El año 2007 se crea el actual Proyecto Educativo Institucional, con la participación de los docentes, personal administrativo, representantes de los padres, apoderados y de la comunidad escolar, quienes consensuaron la visión, misión y los valores a seguir por los distintos estamentos.

Se declara en su visión que desean contribuir a crear un mundo mejor, formando personas capaces de desarrollar su propio proyecto de vida. Asimismo, en la misión del establecimiento expresan que se dedican a formar Técnicos de Nivel Medio, con sólidos valores éticos, sociales, promotores del cuidado del medio ambiente y con las competencias profesionales para la inserción laboral y que a su vez les permitan continuar estudios.

Respecto al perfil del alumno, se señala en el PEI que desean formar un alumno que sea protagonista de su aprendizaje, creativo, participativo, crítico y con sólidos valores éticos y

morales, con mentalidad abierta a los cambios; que sea capaz de resolver los problemas y pueda dar respuesta en forma adecuada a las exigencias y dificultades que le presenten tanto el campo laboral, como la sociedad misma. Para el cumplimiento de esto, los estudiantes tendrán que contar con los siguientes rasgos: tolerancia, responsabilidad, respeto, puntualidad, cuidado de la presentación personal, honestidad, capacidad de crítica, autocrítica y solidaridad.

El equipo de educación parvularia se compone de personal profesional y técnico, en la actualidad posee tres cursos, uno correspondiente al nivel de Pre Kinder y dos de Kinder. Cada curso de 25 niños en promedio, tiene a cargo una educadora y una técnico.

Este equipo depende en forma directa de la Unidad Técnico Pedagógica de enseñanza Básica y junto con la familia, tienen el objetivo de entregar a los párvulos una enseñanza oportuna y pertinente a sus características, necesidades e intereses, para fortalecer sus potencialidades en pos de un desarrollo pleno y armónico.

Las educadoras poseen un cuaderno impreso con la planificación anual, realizado por ellas mismas en años anteriores, el cual cada una lleva a cabo en los tiempos y el modo que le parezca más adecuado, inclusive los aprendizajes relacionados al ámbito de Comunicación Integral, núcleo Lenguaje Verbal. El centro educacional decreta que asumirán como compromiso el cumplimiento de las Bases Curriculares como requisito mínimo de egreso de los alumnos de enseñanza Preescolar.

El centro educativo posee un programa de integración escolar, en consecuencia integran alumnos con las siguientes necesidades educativas especiales: discapacidad intelectual, trastornos motores, trastornos de comunicación y relación con el medio, trastorno específico del

lenguaje, trastorno por déficit atencional. Para esto, tienen un equipo de apoyo diferencial que define estrategias, realiza adecuaciones curriculares y asiste al proceso pedagógico en aula.

Asimismo, cuentan con un personal de apoyo administrativo que entre algunas de las funciones que realizan se encuentran el desarrollo de proyectos de aula en asistencia prioritaria de Lenguaje y Educación Matemática, la optimización del uso de la Biblioteca, la transformación progresiva de la Biblioteca en un centro interactivo de recurso de aula y soporte de información.

## **1.7. Viabilidad**

Este Proyecto de Aplicación Profesional no significó costos económicos asociados ni para la institución educacional, ni para la investigadora, ya que se desarrolló dentro del marco de las actividades del programa de magíster.

Asimismo, la aplicación del proyecto que se genere, podrá ser aplicado en otros contextos educativos, si estos responden a los requisitos de participación y los tiempos que requiere el desarrollo del mismo.

### **1.7.1. Contacto**

Se generó contacto con la coordinadora del ciclo preescolar, quien a su vez es educadora de uno de los niveles. Con ella se procedió a explicar los objetivos, metodologías y procesos de la investigación y accedió a participar junto con su equipo de educadoras. Posteriormente se dio inicio a las etapas del Proyecto de Aplicación Profesional.

### 1.7.2. Recolección de datos

Los datos se recolectaron a través de una pauta de registro de práctica pedagógica y por medio de un cuestionario dirigido a las Educadoras de Párvulos participantes de la investigación.

Se realizaron nueve observaciones de práctica en total, tres para cada uno de los cursos (Prekinder, Kinder A y Kinder B), que corresponden a la totalidad de los cursos de preescolar en el establecimiento.

Los cuestionarios se entregaron a las tres Educadoras de Párvulos y se les ofreció apoyo en caso de no comprender alguna pregunta. Asimismo, con el fin de despejar dudas respecto a las Tareas fonológicas que se preguntaron en el cuestionario, estas fueron ejemplificadas.

### 1.7.3. Diagnóstico

El diagnóstico fue realizado a través de un análisis cualitativo. Este análisis contempló los datos obtenidos a través de las observaciones pedagógicas realizadas a las tres educadoras y los cuestionarios respondidos por cada una de ellas, pudiendo contrastar los resultados y determinar la coherencia entre la práctica y el discurso.

A partir del diagnóstico se generó una propuesta de intervención pedagógica adaptada a las necesidades de la institución y las características propias de la edad de los niños de preescolar.

### 1.7.4. Propuesta de intervención

La propuesta consta de 3 puntos críticos:

- 1) Sensibilización y talleres orientados a la apropiación de contenidos sobre Conciencia Fonológica, Neurociencias y desarrollo de habilidades docentes relacionadas.

- 2) Transferencia de autonomía respecto a la aplicación de los contenidos apreñendidos y habilidades docentes en desarrollo.
- 3) Reflexión y aplicación de los contenidos adquiridos y habilidades docentes desarrolladas, que involucra círculo de críticas y seguimiento respectivamente.

La propuesta considera fundamental el acompañamiento de los profesionales durante el año para una efectiva transferencia de contenidos y apropiación de nuevas prácticas, para esto se guiará a los participantes en la aplicación de los aprendizajes en sus propias prácticas pedagógicas. Esto se realizará en 8 módulos de capacitación, a distribuir durante el año, además del tiempo que los participantes dediquen a la aplicación de los desafíos.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Introducción**

Adquirir el lenguaje escrito es un aprendizaje crucial para el ser humano, puesto que confiere autonomía, favorece el desarrollo personal, mejora las oportunidades para relacionarse en sociedad, permite mejorar la salud y alcanzar mayores ingresos, además es un mecanismo de movilidad social y de crecimiento económico para el país, según lo que señala el “Estudio sobre

el comportamiento lector a nivel nacional” (Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, 2011).

Más aún, con los avances tecnológicos de hoy en día y la masificación de Internet, la sociedad exige competencias de comprensión lectora y expresión escrita muy elevadas y a todos por igual. Sin embargo, este estudio no arroja cifras muy alentadoras sobre el comportamiento lector, pues refiere que el 84% de los chilenos no demuestra una comprensión adecuada de textos largos y complejos si el contenido no les resulta familiar. Dicho de otra forma, se cuenta con habilidades muy básicas para insertarse en la sociedad en forma eficaz.

Desde la perspectiva pedagógica, para llegar a ser un lector competente, es necesario desarrollar habilidades cognitivas y psicolingüísticas en primer lugar. La adquisición de estas habilidades se logra gracias a un continuo de aprendizajes adquiridos desde la primera infancia, que van desde el desarrollo del lenguaje oral, la percepción visual y auditiva, la Conciencia Fonológica, la memoria verbal, hasta procesos complejos como la atención, la motivación por aprender, el sustento cognitivo, psicolingüístico y emocional. Solo cuando se dominan estos aprendizajes, se está en condiciones de aplicarlos en función de la decodificación, reconocimiento de palabras y la comprensión del lenguaje escrito (Bravo, 2013).

De estos aprendizajes destaca uno en particular, y objeto de este estudio; numerosas investigaciones (Muter 2000, en Bravo, 2013) han demostrado que la Conciencia Fonológica es un excelente factor de predictibilidad lectora. En otras palabras, el desarrollo de esta habilidad ha sido ampliamente reconocido en la comunidad científica, como un requisito para la emergencia de la lectura y en consecuencia, la base para otros aprendizajes, llegando a ser tan importante que se ha relacionado con “fracaso escolar” en algunos países (Tokuhama-Espinosa, T. y Rivera, G.M., 2013).

Durante mucho tiempo se pensó que el cerebro leía las palabras en “forma global”, las Neurociencias hoy en día relevan la importancia de la Conciencia Fonológica, ya que han comprobado que esto es una ilusión. Según Dehaene (2015), lo que en realidad ocurre es que al leer se analizan cada uno de los trazos y letras, proceso que en un lector principiante resulta trabajoso y lento, debido a que debe asociar cada grafema a un fonema durante la decodificación; sin embargo, en el lector experto esto se hace a tal velocidad, que lo hace parecer simultáneo. De acuerdo a Hirsch (2007), “una persona que lee rápido ha “automatizado” muchos de los procesos subyacentes envueltos en la lectura, y puede, por consiguiente, dedicar atención consciente al significado textual más que a los procesos mismos”, avanzando, por lo tanto, en el proceso de comprensión lectora.

## **2.2. El lenguaje**

Lenguaje es un sistema de comunicación simbólico, que puede definirse como un “código socialmente compartido, o un sistema convencional, que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de estos, que están regidas por reglas” (Owens, 2003).

Es posible distinguir tres dimensiones del lenguaje: forma, contenido y uso (L. Bloom y Lahey, en Robert et al, 2003). La forma incluye la sintaxis, la morfología y la fonología; el contenido abarca el significado o semántica; y el uso se denomina pragmática. Estos cinco componentes constituyen el sistema fundamental de reglas del uso del lenguaje:

- a) Sintaxis: se refiere a la organización de las palabras, frases, cláusulas, el orden de las oraciones y las relaciones entre las palabras, los tipos de palabras entre otros elementos de la oración.
- b) Morfología: tiene que ver con la organización interna de la palabra. Un morfema es la unidad mínima de significado que existe en una lengua.
- c) Fonología: relativo a la estructura, distribución y secuencia de los sonidos del habla, y la configuración de las sílabas.
- d) Semántica: se relaciona con el significado de las palabras.
- e) Pragmática: hace referencia al uso o interpretación del lenguaje de acuerdo a un contexto.

Existen otros autores que, dentro de la dimensión “forma”, incorporan la fonética como otro componente, distinguiéndolo del nivel fonológico. De acuerdo a Quilis (2010), la disciplina que se ocupa del estudio de los sonidos del lenguaje se divide en fonología por un parte y fonética por otra. La fonología aborda su estudio desde la lengua (“modelo general y constante para todos los miembros de una colectividad lingüística” pg. 7), y la fonética lo hace a partir del habla (realización del modelo en cada uno de los miembros de esa comunidad lingüística).

La fonología estudia los elementos fónicos de la lengua desde el punto de vista de su función en el sistema de comunicación lingüística. La fonética estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de la producción, de su constitución acústica y de su percepción. (Quilis, 2010. pg. 9).

Los límites que existen entre el nivel fonético y fonológico son poco perceptibles y a veces confundibles, lo que ha generado un debate sobre si se deben considerar como una misma disciplina o si se deben separar radicalmente. De acuerdo a Hormazábal y cols. (2013), si bien es

cierto que ambas disciplinas se refieren al aspecto fónico del lenguaje, es posible establecer diferencias y por lo tanto se pueden considerar como disciplinas complementarias.

Según estas autoras, los procesos perceptivos y de producción involucrados en el habla, permiten la “realización concreta” de un fonema, esto es que una secuencia de fonemas determinada como una imagen mental, pasa a ser una reproducción sonora, dicho en otras palabras, pasa del nivel fonológico, al nivel fonético.

Estos seis componentes del lenguaje, se van desarrollando tanto en la línea comprensiva, como en la expresiva en forma natural, desde el nacimiento, en la medida que se interactúa con el medio y se domina progresivamente el habla. Es así como Stampe e Ingram y otras en Herrero, L. 2015, distinguen dos grandes etapas en el desarrollo del lenguaje, la primera es la etapa prelingüística y la segunda la etapa lingüística.

La etapa prelingüística comprende los primeros 0 a 12 meses de edad y abarca expresiones como el llanto, sonidos guturales y vocálicos, balbuceo, imitación de sonidos. La etapa lingüística no tiene una edad de inicio claro, sin embargo es posible decir que abarca desde las primeras palabras aisladas que produce el niño, con intención comunicativa, las que pueden ir acompañadas de gestos y entonaciones, hasta el desarrollo gramatical que se produce con posterioridad en un progresivo perfeccionamiento.

Con la maduración de estructuras cognitivas y la enseñanza, aparece la metalingüística; esta es la capacidad de reflexionar sobre los componentes del lenguaje recién descritos (Robert et al., 2003) . Esta habilidad metalingüística, en su nivel fonológico, se llama Conciencia Fonológica o habilidad metafonológica, que se considera la más importante en la etapa inicial del aprendizaje

de la lectura y escritura, ya que favorece directamente la decodificación, donde el niño tiene que transformar los signos escritos en sonidos (Yakuba y cols., 2016).

Al mismo tiempo, es posible distinguir dos formas de lenguaje pertinentes a este estudio: el lenguaje verbal oral y el escrito. En términos evolutivos, el lenguaje verbal oral aparece primero y en forma espontánea en la medida que se interactúa con otros, ya que no requiere una conciencia lingüística para que emerja (Yakuba y cols., 2016). Por otra parte el lenguaje escrito aparece después, una vez que se afianza el lenguaje oral; este hace alusión a las señales gráficas de la lengua y requiere ser enseñado en forma sistemática, de lo contrario no emerge.

### **2.3. El Procesamiento Fonológico**

El ser humano inventa el sistema escrito para comunicarse, los sonidos de la lengua están representados en símbolos escritos que se deben interpretar o decodificar para comprender lo que se lee, este sistema simbólico existe para relacionar una representación gráfica con un sonido que lo caracterice (Dehaene, 2009 en Tokuhama-Espinosa T. y Rivera, G.M., 2013).

El procesamiento fonológico “se refiere a las operaciones mentales que hacen uso de la información fonológica o sonora cuando se analiza el lenguaje oral y escrito” (Passenger, Stuart, & Terrel en Tokuhama-Espinosa T. y Rivera, G.M., 2013, pg. 34). Forma parte del sistema simbólico del aprendizaje de la lectura, y la Conciencia Fonológica es solo una de las competencias que lo conforman (Tokuhama-Espinosa T. y Rivera, G.M., , 2013).

Las investigaciones expuestas por Villalón (2008), identifican tres formas de este procesamiento: la Conciencia Fonológica, acceso fonológico al léxico y la memoria fonológica.

Entre estos, la Conciencia Fonológica es la que posee mayor valor predictivo para el aprendizaje de la lectura y es la que más recibe mayor atención de parte de la educación. A edades tempranas es difícil distinguir entre estos tres tipos de procesamiento fonológico, pero se van distinguiendo entre sí con la edad.

Tokuhama-Espinosa T. y Rivera, G.M., (2013) coinciden con estas tres formas de procesamiento fonológico, sin embargo las etiquetan del siguiente modo: la Conciencia Fonológica, el bucle fonológico y la recombinación fonológica, respectivamente.

La Conciencia Fonológica permite reconocer una representación de sonidos al hablar, formada por fonemas, que pueden recombinarse generando nuevos sonidos. Sobre esta competencia se hablará en forma específica más adelante.

El bucle fonológico o acceso fonológico al léxico se refiere a la “capacidad de recuperar los códigos (la información) fonológicos desde la memoria permanente. En los niños mayores, el acceso al léxico se mide por la velocidad a través de la cual los sujetos son capaces de nombrar las letras, colores o dígitos presentados gráficamente” (p. 89, Villalón 2008), se le considera el diccionario inmediato o léxico mental del cerebro.

La recombinación fonológica o memoria fonológica “se refiere a la codificación de la información en un sistema de representación basado en sonidos en la memoria temporal y es evaluada a través de la repetición de material verbal, como dígitos o pseudopalabras. El desarrollo de esta capacidad permite al niño mantener una representación de los fonemas asociados con las letras de una palabra mientras realiza la decodificación” (p. 90, Villalón), por ejemplo, acordarse de los primeros fonemas que se lee, mientras se leen los demás de la misma palabra. Se le considera el almacén de las representaciones visuales y sonoras a largo plazo.

De acuerdo a la MCE<sup>1</sup> (en Tokuhama-Espinosa T. y Rivera, G.M., 2013), el procesamiento fonológico es considerado como una habilidad que puede ser explícita o implícita. El carácter explícito se expresa cuando el niño reflexiona sobre los sonidos de las palabras y reconoce la posibilidad de manipularlos. El carácter implícito, al contrario, se expresa cuando se utiliza la información fonológica sin reflexionar sobre esta.

La Conciencia Fonológica corresponde a una habilidad explícita, mientras que la memoria fonológica y la recodificación fonológica son implícitas y se encuentran en la memoria de largo plazo, desde donde los niños recuperan la información en forma automática.

### 2.3.1. Especificaciones sobre la Conciencia Fonológica

Respecto al concepto de Conciencia Fonológica, existen algunas variaciones, sin embargo todas apuntan básicamente, al conocimiento explícito que tiene la persona de que el habla puede segmentarse (Mattingly, 1972, 1984, en Defior, 2014).

Defior (2014) señala la existencia de una definición amplia y otra estricta, en el sentido estricto se entiende como “la habilidad para identificar, segmentar o combinar, de forma intencional, las unidades subléxicas de la palabra, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas” (p.33). En un sentido amplio en cambio, estas habilidades de Conciencia Fonológica toman como referencia el lenguaje hablado en forma global y no la palabra, por lo tanto también incluyen las unidades léxicas (palabras) y la rima léxica.

---

<sup>1</sup> Medicina de la Mente, Cerebro y Educación: Ciencia transdisciplinaria que emerge de la interrelación entre la Psicología, las Neurociencias y la Educación.

Varela y De Babieri en la Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica, PECFO (2015) acuñan el concepto de Pérez & González (2004); la Conciencia Fonológica “es una habilidad metalingüística que se entiende como la capacidad del sujeto de identificar y manipular los distintos segmentos de la palabra hablada, permitiéndole percibir la existencia de sonidos individuales, separando los enunciados en subunidades menores y utilizando estas últimas para formar nuevas unidades superiores” (p. 19).

Tokuhama-Espinosa T. y Rivera, G.M., (2013), señalan que las variaciones que puedan existir corresponden a los diferentes ámbitos que la estudian, así por ejemplo, desde ámbito psicológico se dice que es la habilidad de “reconocer una representación explícita de sonidos al hablar, y que aparece en los primeros años de instrucción del proceso de lectura y lenguaje”.

Desde la ciencia MCE se propone que el habla está conformada por sonidos discretos (o fonemas) que se representan en letras (grafemas) o sílabas, los cuales pueden manipularse para crear nuevas palabras, por tanto, se le llama Conciencia Fonológica a esta habilidad que traduce la diferenciación de sonidos directos (Dehaene, 2009; Gabrieli, Christodoulou, O’loughlin & Eddy, 2008, en Tokuhama-Espinosa T. y Rivera, G.M., 2013).

Desde cualquier punto de vista, el desarrollo de Conciencia Fonológica es progresivo, no solo requiere de la capacidad de discriminar y operar sobre diferentes unidades fonológicas, también necesita sensibilidad a los sonidos y distintas habilidades previas para comprender cómo estos, combinados, forman palabras (Villalón, 2008).

De acuerdo a Defior (2014), en el sentido amplio de la definición, se consideran varios niveles de Conciencia Fonológica:

- a) Conciencia léxica: habilidad para identificar palabras que componen las frases y manipularlas en forma deliberada.
- b) Conciencia de la rima léxica: habilidad para identificar y manipular rimas de las palabras.
- c) Conciencia silábica: habilidad para segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras.
- d) Conciencia intrasilábica: habilidad para segmentar y manipular el arranque o cabeza (consonantes antes de la vocal) y la rima de las sílabas (la vocal y las consonantes que siguen).
- e) Conciencia fonémica: habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla que son los fonemas.

Existen autores que explicitan que no hay suficiente evidencia acerca de que la Conciencia intrasilábica tenga una influencia muy clara en el desarrollo de Conciencia Fonológica (Defior y Serrano 2001), ya que en una lengua transparente como el castellano y con un alto componente silábico, las unidades intrasilábicas no se les considera relevantes. Asimismo respecto a la Conciencia de rima léxica, también existe debate sobre su influencia en el lenguaje escrito, sus detractores señalan que es solo un proceso perceptivo, y como tal no corresponde a una habilidad metafonológica (Coloma y cols. 2007).

En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) se adopta el punto de vista, que plantea Defior a lo largo de sus investigaciones y se señala lo siguiente:

Dentro de las habilidades metalingüísticas que se requieren para iniciar el desarrollo del aprendizaje de la lectura, es fundamental desarrollar la Conciencia Fonológica cuyo elemento

central, es la toma de conciencia de que las palabras están formadas por sonidos (fonemas y sílabas). En un sentido amplio, la Conciencia Fonológica implica tomar conciencia lexical (que las frases u oraciones están compuestas por palabras), conciencia silábica (que las palabras están compuestas por sílabas) y conciencia fonémica (que las sílabas están compuestas por fonemas).

(Mineduc, 2018, Pg. 69)

La presente investigación reconoce ambas perspectivas (amplia y estricta), dado el contexto chileno en el cual se hace el estudio y debido a la experiencia pedagógica de la investigadora, quien da cuenta a través de sus prácticas y observaciones, que los principales niveles de Conciencia Fonológica que se potencian, corresponden principalmente a Conciencia silábica, fonémica, de rima y conciencia lexical.

Aun así, las Bases Curriculares (2018) no son explícitas en los Objetivos de Aprendizaje respecto al desarrollo de Conciencia lexical y de rima, mientras que sí lo son respecto a sílaba y fonema, interpretándose entonces, que se busca potenciar la adquisición de Conciencia Fonológica del sentido estricto de la definición que propone Defior, aunque sin ir en desmedro del sentido amplio; postura que es compartida por la investigadora.

#### **2.4. Desarrollo y evolución de la Conciencia Fonológica.**

Desde que se nace, el ser humano está desarrollando en forma natural no solo un almacén fonético, sino también las reglas fonológicas que rigen la distribución y la secuenciación de los sonidos. Esta capacidad de percibir y producir unidades fonológicas influye directamente en la producción morfológica que los niños realizan al articular las palabras; esto hace que los preescolares, durante un período, realicen simplificaciones en la estructura del lenguaje hablado, o procesos de simplificación fonológica (PSF).

Algunos sonidos son más difíciles de percibir y producir que otros, por lo tanto el proceso de adquisición puede ser más prolongado para unos que para otros, aun así los niños logran desarrollar “la capacidad para determinar qué sonidos del habla se utilizan para representar diferencias de significado” (Ingram, 1976, en Owen, 2003, p.310); este es un proceso normal de simplificación de estructuras que tiende a desaparecer en la medida que el menor crece.

Ahora bien, desde la perspectiva de la fonología natural de Ingram, cuando los PSF persisten en el tiempo, es posible hablar de un trastorno fonológico, donde el grado de ininteligibilidad en el lenguaje se relaciona directamente con la cantidad de simplificaciones fonológicas que produce el niño (Bosch, 2003 en Coloma y De Barbieri 2007). Los niños con TEL expresivo, son quienes podrían presentar este trastorno como síntoma.

Este punto cobra importancia, ya que estudios han demostrado una relación entre el trastorno fonológico y el desarrollo de Conciencia Fonológica, es así como Coloma, Gajardo y De Barbieri (2005), afirman que “los niños con TEL expresivo presentan un desempeño significativamente inferior que los sin problemas de lenguaje en Tareas de Conciencia Fonológica relacionadas con la sílaba”, aunque no así con los las Tareas relacionadas a fonema. Y agregan que “los niños con TEL pueden presentar problemas tanto en la Conciencia Fonológica como en el conocimiento del lenguaje escrito”. Por tanto, desde este punto de vista, el ritmo de desarrollo de Conciencia Fonológica se verá mermado en tanto persistan dificultades en la producción del lenguaje.

Si bien existen estudios que afirman lo contrario (Coloma y De Barbieri, 2007), la tendencia es a pensar que si esta dificultad no es superada, la comunicación de los niños se entorpece, lo que también podría ocasionar problemas en el aprendizaje del lenguaje escrito.

“Las capacidades metalingüísticas suelen aparecer una vez que los niños ya dominan una forma lingüística” (Owen, 2003, p. 356). Entonces, cuando los proceso de simplificación de estructuras comiencen a superarse y dependiendo del nivel de interacción entre el menor, su entorno y cuán alfabetizado esté este, se podría decir que los niños se van haciendo concientes de las diferencias que suponen cambios en los sonidos, por ejemplo: casa/masa; donde, al cambiar un sonido, cambia el significado de la palabras (Owen, 2003).

Es así como se va dando paso al proceso de adquisición de Conciencia Fonológica, que podría iniciarse alrededor de los 4 años de edad, cuando se comienza a comprender que el lenguaje hablado está compuesto por sonidos (componentes fonémicos) (Bravo, 2013). Del mismo modo, a esta edad también se comienza a comprender el principio alfabético, que se refiere a que las palabras escritas representan las palabras habladas (Villalón, 2008).

Por una parte, mientras avanza el desarrollo del habla, en forma paralela y complementaria comienzan a generarse las bases de los aprendizajes que permitirán avanzar hacia la adquisición del lenguaje escrito; es así como existen diferentes modelos que explican los cambios graduales hacia la adquisición de la lectura. Los hay más tradicionales, donde se explica el proceso por medio de fases, y los que predominan en la actualidad, que explican este aprendizaje como un continuo (Defior, 2014).

En los modelos por fases generalmente se describe una secuencia de desarrollo, las diferencias entre estos radica en el momento en que el niño hace uso de sus habilidades fonológicas para el reconocimiento de palabras. En los modelos continuos en cambio, se cuestiona la universalidad de las etapas e incluso la existencia de estas y se propone que existe una progresión continua, con límite de fases difusos (Jorm y Share, 1983; Perfetti, 1991; Share,

1995, 1999; Stuart y Coltheart, 1988; Wolf, 2008, en Defior, 2014) donde, desde el inicio de los aprendizajes, los niños utilizarían todos sus conocimientos y estrategias que tuvieran al alcance, de este modo amplían la cantidad y la calidad de representaciones de las palabras.

De todas formas, cualquiera de los modelos plantea que los procesamientos fonológicos están a la base del aprendizaje de la lectura, siendo condición *sine qua non* para que esta emerja en un sistema alfabético (Share, en Defior 2014).

De acuerdo a los estudios de Jiménez y Ortiz (1995), citados por Villalón (2008), el nivel creciente de complejidad del desarrollo de Conciencia Fonológica que aumenta a través de la edad, se da en dos dimensiones: la complejidad lingüística y las operaciones cognitivas. La complejidad lingüística está dada por la extensión de las unidades; las operaciones cognitivas en cambio, se relacionan al nivel de desarrollo del niño o la demanda cognitiva que la Tarea fonológica exige.

De la Calle y cols. (2016) explican que estas dimensiones corresponden a distintas interpretaciones de niveles de Conciencia Fonológica, señalando por un lado unidades fonológicas y por el otro la dificultad de las Tareas.

a) La complejidad lingüística (unidades fonológicas)

Desde este punto de vista, los aprendizajes en Conciencia Fonológica están dados por la extensión de las unidades, avanzando desde el reconocimiento y la manipulación de las más grandes y concretas (sílabas), para luego ir al dominio de las unidades más pequeñas y abstractas (fonemas), evidenciando así un distinto orden de emergencia de las unidades durante el desarrollo. (Jiménez y Ortiz (1995), en Villalón 2008).

Algunos autores consideran la Conciencia léxica y la Conciencia intrasilábica en este proceso. La rima también la han considerado dentro de los aspectos de la Conciencia Fonológica, y quienes la defienden como tal, indican que la identificación de esta requiere abstraer segmentos fonológicos finales de las palabras a comparar, sin embargo existen quienes dicen que esta es solo un proceso perceptivo, y siendo así no corresponde a una habilidad metafonológica (Coloma y cols. 2007).

En el caso de la sílaba, Coloma y cols. (2007) señalan que no es necesario tener un conocimiento muy acabado del lenguaje escrito para poder segmentar el habla en estas unidades, ya que esta no depende de la decodificación, siendo independiente de los procesos de adquisición de lectura y escritura.

La sílaba es una unidad fonológica que está compuesta por subunidades más pequeñas que la palabra pero mayores al fonema, es posible pronunciarlas en forma aislada y natural, por lo tanto los niños pueden darse cuenta fácilmente de su existencia, (Varela y De Barbieri, 2015). Estas se componen de vocales y consonantes, y se combinan mediante distintos patrones, por ejemplo: CV, VC, CCV, entre otros (C: Consonante; V: Vocal). En algunos casos, las vocales pueden constituir una sílaba por sí mismas.

La evolución de la Conciencia fonémica por su parte, está determinada por el aprendizaje de la decodificación, que normalmente se aprende en el medio escolar a través de una metodología de enseñanza.

Un fonema es la unidad más pequeña en que se compone una palabra hablada y se puede representar con las unidades gráficas de la palabra escrita (Villalón 2008). El español utiliza 24 fonemas, y por sus características acústicas es difícil percibir cada uno de ellos en forma aislada

(en especial los fonemas consonánticos), ya que cuando se habla no se pronuncia cada fonema por separado. En vez de eso, el discurso va “co-articulando” los sonidos, lo que hace que se produzca un efecto acústico desde el fonema precedente al que le sucede, haciendo que su pronunciación sea levemente diferente en cada combinación, (Phillips et al, 2008).

Existen fonemas vocálicos y consonánticos; estos pueden dividirse a su vez en los sonidos fricativos, que son más fáciles de manipular y los oclusivos, que sería más difíciles (Content et al., 1986, en Defior 1996).

Si bien algunos autores señalan que resulta más fácil operar con sílabas que con fonemas, es importante comprender que la Conciencia Fonológica, según Anthony et al., en Phillipe 2008, se produce gracias al logro de un continuo de habilidades y no como una secuencia de pasos que se debe ir superando uno tras otro, de hecho se sugiere que muchas habilidades van evolucionando al mismo tiempo, independiente del nivel de desarrollo en que se encuentren dentro de este proceso.

#### b) Las operaciones cognitivas (dificultad de la Tarea)

Otra forma en que se desarrolla la Conciencia Fonológica es de acuerdo al tipo de Tarea, o dicho de otra forma, la demanda cognitiva que esta presente. Algunas de estas Tareas pueden incluir “identificar”, “sintetizar” o “analizar” (sílabas o fonemas). Se dice que aquellas más fáciles tienen que ver con reconocer y unir sonidos, mientras que las que implican segmentar o producir sonidos son más difíciles. Al mismo tiempo, Tareas que se complementen con un soporte visual o que provean alternativas como respuesta, pueden ayudar a aquellos que requieran apoyo de memoria verbal (Phillipe, 2008)

Villalón (2008) señala que las más fáciles son la clasificación de palabras por unidades iniciales y la síntesis de fonemas. Las más complejas corresponderían a la supresión de unidades fonológicas o inversión de estas, ya que tienen un mayor grado de exigencia para la memoria operativa.

De la Calle et al. (2016) por su parte, señalan estudios que mencionan que la habilidad de segmentar palabras es más fácil que las de omitir o adicionar unidades y concluyen que es posible ordenar las Tareas en una secuencia evolutiva, de menor a mayor complejidad, donde las de contar unidades son las más sencillas, luego las de aislar, las de omitir y finalmente las de rima.

En el documento de Defior “Una clasificación de las Tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora” (1996) es posible encontrar una clasificación de diversas Tareas de habilidades fonológicas que han sido utilizadas por investigadores para evaluar el nivel de Conciencia Fonológica en los niños, las cuales todas tienen una demanda cognitiva diferente; Villalón (2008) concuerda con dicha clasificación. Para efectos de este estudio es importante considerar estas Tareas, debido a su valor pedagógico y aplicabilidad dentro del aula para el desarrollo de Conciencia Fonológica por parte de los niños.

A continuación se señala la clasificación realizada por Defior (1996), esta considera el sentido amplio de la definición de Conciencia Fonológica:

*Cuadro resumen de los tipos de Tareas fonológicas*

<b>Tarea tipo</b>	<b>Ejemplo</b>
Juzgar la duración acústica de las palabras.	¿Qué palabra es más larga?
Identificar las palabras de una frase.	¿Cuántas palabras hay en?
Reconocer una unidad de habla (sílabas o fonemas) en	¿Se oye una /f/ en café?

palabras.	
Reconocer o producir rimas.	¿Rima col y gol?
Clasificar palabras por sus unidades (sílabas o fonemas).	¿Cuál es el primer sonido de la palabra barro?
Sintetizar o mezclar unidades (sílabas o fonemas) para formar palabras.	¿Qué palabra es /s/, /o/, /l/?
Aislar una unidad (sílabas o fonemas) de una palabra.	¿Cuál es el primer sonido de la palabra barro?
Contar las unidades (sílabas o fonemas) de una palabra.	¿Cuántos sonidos oyes en sol?
Descomponer una palabra en sus unidades.	¿Qué sonidos oyes en la palabra baño?
Añadir una unidad a una palabra.	¿Qué palabra resultará si le añadimos /s/ a alto?
Sustituir una unidad (sílabas o fonemas) de una palabra por otra.	¿Qué palabra resulta si cambiamos la /k/ de col por /g/?
Suprimir una unidad de una palabra.	¿Qué palabra queda si quitamos /r/ a rosa?
Especificar qué unidad ha sido suprimida de una palabra	¿Qué sonido oyes en caro que no está en aro?
Invertir el orden de las unidades de una palabra.	¿Qué palabra resultará si digo sol al revés?
Escritura inventada.	Dictado de palabras

(Defior, 1996)

Todas estas Tareas fueron categorizadas de acuerdo a los antecedentes que se tenían hasta la época, por lo tanto estas categorías no invalidan a otras que han ido surgiendo en el camino. Sin ir más lejos y aplicado al ámbito pedagógico, en el documento de Mineduc (2012) elaborado por Valenzuela y Yakuba, se realiza una propuesta para trabajar el desarrollo de Conciencia Fonológica en el aula, exponiendo la siguiente progresión de Tareas:

*Cuadro resumen actividades para el desarrollo de Conciencia Fonológica*

Para el desarrollo de Conciencia Lexical:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Juzgar la duración acústica de las palabras.</li> <li>2. Segmentación de frases y oraciones en sus respectivas palabras.</li> <li>3. Eliminar las palabras que componen una frase u oración.</li> <li>4. Jugar con palabras compuestas (separar la palabra compuesta en dos).</li> </ol>
Para el desarrollo de Conciencia silábica:
<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Segmentación de palabras en sus respectivas sílabas.</li> <li>6. Reconocimientos de los sonidos silábicos finales e iniciales.</li> <li>7. Inversión silábica de palabras bisilábicas.</li> </ol>
Para el desarrollo de Conciencia fonémica:

8. Síntesis de fonemas.
9. Reconocimiento de fonema inicial (Complejidad: vocálico y consonántico).

Valenzuela y Yakuba, 2012

Al mismo tiempo, las autoras proponen edades referenciales para el desarrollo de Conciencia Fonológica (aunque también reconocen que esta va de acuerdo con la etapa del desarrollo), de este modo, la Conciencia Lexical se trabajaría entre los 3 y 4 años, la Conciencia silábica entre los 4 y 5, y la Conciencia fonémica entre los 5 y los 6 años de edad.

Es importante recordar que la definición que orienta el estudio no comprende la Conciencia Lexical, aunque esta sí se trabaja en el currículum chileno.

Así como existen distintas Tareas fonológicas que representa distinta demanda cognitiva para su desarrollo, es importante considerar en cada una de ellas existen “fuentes de variabilidad” (Defior, 1996) que hacen difícil la comparación entre sí para identificar complejidad, ya que estos elementos influyen en la dificultad de la Tarea. De este modo, no es lo mismo presentar el desafío, por ejemplo, con apoyo visual, que presentarlo sin este, ya que uno supone menor complejidad que el otro. Constituyen fuente de variabilidad las siguientes elementos:

- El tipo de palabras y su longitud: algunos autores utilizan palabras, otros pseudopalabras o ambos.
- La frecuencia léxica de las palabras.
- El tipo de unidad a manipular: sílaba o fonema.
- La estructura de las sílabas utilizadas: CV, VC, CVC, CCV, etc.
- La posición de la unidad: inicial, media o final.
- El tipo de fonema: vocálico o consonántico. Y dentro de estos, la categoría fonética a la que pertenecen.
- El uso o no de información correctora en la ejecución de las Tareas.
- Los procedimientos de administración de las pruebas: oral solamente o con ayuda de materiales concretos.

- Cuando se usan materiales concretos, la clase de materiales utilizados: fichas, dibujos, letras.

Defior (1996)

#### 2.4.1. ¿Es posible acelerar el desarrollo de Conciencia Fonológica?

La velocidad en que un niño va adquiriendo Conciencia Fonológica va a depender de diversos factores que pueden ser muy variados, entre ellos factores metacognitivos, sociales, culturales, pedagógicos (como por ejemplo: el nivel de complejidad de las Tareas recién mencionadas), estar rodeado de un ambiente letrado, de colaboración con otros, de participación en la comunidad, etc. Son relevantes también los propios factores fisiológicos de cada niño, los emocionales, motivacionales o las relaciones que cada uno crea con sus pares; pues cuando un niño se enfrenta a un aprendizaje, lo hace en forma integral (Tokuhama-Espinosa, T. y Rivera, G.M., 2013).

De hecho, se ha visto que en sectores más desfavorecidos, el desarrollo de Conciencia Fonológica y del lenguaje escrito se ve retrasado debido a la precariedad del ambiente (Dehaene, 2015).

La adquisición de Conciencia Fonológica también puede variar dependiendo de la lengua. El español se considera un idioma transparente, dado que prácticamente cada fonema del habla corresponde a una letra del alfabeto. Al igual que en el italiano o el alemán (que tienen un grado de transparencia similar al español), los niños consiguen leer el 95% de las palabras hacia el final del primer año de enseñanza básica, sin embargo en otras lenguas menos transparentes como el francés o el inglés, este proceso puede tomar más tiempo (Dehaene, 2015).

Tener Conciencia Fonológica resulta muy beneficioso para el desarrollo de la lectura en las lenguas transparentes, y no tanto para las opacas (Defior, 2014). Aun así, la ortografía del español presenta ciertas dificultades, ya que algunos fonemas son representados por un conjunto de grafemas, o grafemas complejos, por ejemplo: “ll”, “ch”, “rr”; o bien existen grafemas que pueden tener diferente correspondencia fonémica dependiendo cuál letra del alfabeto se encuentre inmediatamente al lado (Dehaene, 2015).

Cuando un niño sabe las “Reglas de Correspondencia entre los Grafemas y Fonemas” (RCGF) y además adquiere un procedimiento de lectura, está en condiciones de decodificar un texto, esto quiere decir que logra realizar el proceso básico de asignar un sonido a un estímulo visual, lo que es diferente a identificar la palabra, ya que esto último incluye el acceso al significado (además del acceso a la información fonológica, semántica y ortográfica que se tiene), (Defior, 2014).

Ambos procesos (de decodificación y de comprensión) operan en el cerebro en forma conjunta e interactiva y van evolucionando con la edad. Es posible decir entonces, que la decodificación fonológica y la atribución de significado, no solo contribuyen a la identificación de palabras sino que también favorece la comprensión y la recuperación de la información de otros textos leídos con anterioridad. Y aunque ambos procesos están relacionados entre sí, cada uno aporta de manera diferente a la lectura (Villalón, 2008).

La práctica es otro elemento importante para hacer posible el desarrollo de la Conciencia Fonológica, Dehaene (2015) menciona que los juegos lingüísticos que manejan sílabas, rimas y fonemas pueden llegar a acelerar el proceso y en consecuencia también potenciaría el desarrollo del lenguaje escrito. Solo ejercitándose en forma explícita es que se llega a la representación

fonológica y el reconocimiento de las palabras se hace fluido, es así como se convierte en un proceso automático que no demanda tanta atención como al comienzo del proceso (Defior 2014).

Liberman (1992) en Villalón (2008) señala que mientras “la organización cerebral que sustenta la percepción y producción del lenguaje hablado es en un alto grado una especialización biológica, la lectura no lo es” (p. 73), y se requiere varios años de entrenamiento para alcanzar la verdadera comprensión.

Este aprendizaje es posible gracias a la plasticidad del cerebro. El aprendizaje, son las habilidades que se adquieren como producto de la interacción con el medio ambiente, y la plasticidad es la capacidad de modificación que posee el sistema nervioso central. Villalón (2008) manifiesta que el aprendizaje, producto de un “plan ambiental”, junto con la maduración del sujeto (plan genético), van a determinar las características particulares y estructura cerebral de la persona. Mientras más pequeño, es mayor la multipotencialidad de los sistemas neuronales, por lo tanto, si se enseña en forma explícita y las condiciones del ambiente se dan favorablemente, es posible mejorar los procesos de desarrollo de Conciencia Fonológica.

Dehaene (2015) es enfático en señalar que la atención selectiva es una función cerebral clave en el aprendizaje de la lectura, ya que al prestar atención en los sonidos del habla se está orientando al niño a realizar un procesamiento hacia las áreas cerebrales del lenguaje involucradas específicamente en la lectura, por lo tanto las áreas que codifican la información se amplían, aumenta la conciencia y se acelera el aprendizaje que lo llevará a ser un lector eficaz. Desde este punto de vista, acelerar el proceso permite llegar a la decodificación y la comprensión de los textos en forma más fluida y preparada.

Agrega que lo mismo ocurre a nivel visual, ya que los niños tienen la tendencia espontánea de ver el objeto como un todo, por lo tanto se requiere identificar, en el caso de las letras, las partes de esta para lograr distinguirlas por sí mismas o dentro de una palabra.

“Exponer al niño a las letras no es suficiente. La enseñanza sistemática de las correspondencias entre las letras y los sonidos de la lengua es lo que realmente transforma el circuito cortical de la lectura – es decir, las áreas de la corteza cerebral que, en los lectores expertos, terminarán por especializarse para el reconocimiento de las palabras escritas-“. (Dehaene, 2015, P.47).

La experiencia en aula, señala que cuando se enseña explícitamente qué sonidos corresponden a qué grafemas, los niños aprenden más rápido a leer y comprenden mejor que aquellos que deben descubrir por sí mismos el principio alfabético (Dehaene, 2015).

Esto pone de manifiesto que la enseñanza a través del “método global” es más lento y esforzado. Dehaene (2015) señala que si a un niño se le presentan palabras como forma global, sin decirle que se compone de letras, no aprenderá mucho, ya que la información que debe retener su cerebro supera la capacidad de su memoria. A su vez, se ha observado que esto activa un área cerebral en el hemisferio derecho, un circuito inadecuado e ineficaz para la lectura. De este modo se refuta cualquier tipo de enseñanza que utilice el método global y se corrobora una enseñanza donde exista conversión de letras en sonidos que permita al niño desarrollar un modo autónomo de aprendizaje.

## **2.5. Conciencia Fonológica como una competencia para el éxito lector.**

Cuando se habla de ser un lector experto o competente, se hace referencia a la persona que es capaz de leer en forma eficiente, es decir, logra decodificar el texto escrito, pero al mismo

tiempo accede al contexto de lectura y al significado de una determinada palabra o frase. Por lo tanto, los lectores expertos se caracterizan por poseer un grado alto de comprensión de lectura. (Villalón, 2008).

Así también, el desarrollo de Conciencia Fonológica tiene una influencia temprana y positiva para el proceso lector:

Un buen lector se caracteriza por tener un procesador fonológico eficaz, que en la lectura hábil funciona de un modo automático y no requiere de esfuerzo consciente para las operaciones preléxicas (anteriores al reconocimiento de la palabra), de manera que puede reservar toda su energía y recursos cognitivos para las postléxicas o de comprensión. (Defior, 2014, p. 30).

La Conciencia Fonológica es muy importante para el desarrollo de la lectura, porque los niños que carecen de ella, tienen altas probabilidades de llegar a ser lectores deficientes. El rendimiento en las Tareas de Conciencia Fonológica en los niveles de transición y en el primer año está fuertemente relacionado al éxito lector. De hecho, la Conciencia Fonológica es mejor predictor del rendimiento lector que las medidas globales de inteligencia general o de aprestamiento para la lectura. (Condemarín, 2001, p. 34).

Un estudio realizado por Tokuhama-Espinosa T. y Rivera, G.M., (2013) determina que es posible asociar el fracaso escolar al desarrollo de Conciencia Fonológica, puesto que este es el estrato básico de la lectura, que a su vez constituye la base para el desempeño de otros aprendizajes.

Aun así, no es posible decir que solo gracias a la Conciencia Fonológica las personas leen, pues existen otros elementos que influyen en su adquisición. Es más, para que ocurra un aprendizaje lector, este debe realizarse en un contexto de otras habilidades del lenguaje, por lo

tanto, adquirir el lenguaje escrito es un proceso interactivo, y la Conciencia Fonológica forma parte de este sistema multicausal (Bravo 2003).

Una de las cosas que han puesto de relieve las últimas investigaciones es el rol que cumple el conocimiento del alfabeto, esto significa conocer los nombres de la letras, los sonidos de todos los signos gráficos de la lengua, incluyendo mayúsculas y minúsculas. Su importancia radica en el proceso de adquisición del lenguaje escrito, ya que al darle un contexto al aprendizaje de los fonemas, aumenta la significancia del aprendizaje y se potencia el desarrollo de la Conciencia Fonológica (Bravo, 2013).

Villalón (2008) señala que el conocimiento del nombre de las letras no es relevante para el desarrollo de Conciencia silábica o intrasilábica, pero sí lo es para Tareas de discriminación de fonemas, ya que se cree que conocer las letras aporta al conocimiento de que las palabras habladas están compuestas por unidades; al tener este conocimiento simbólico, se facilita la identificación y manipulación de estos.

Si bien la Conciencia Fonológica es importante y fundamental para el desarrollo de la lectura, Tokuhama-Espinosa T. y Rivera, G.M., (2013) señalan que existen otras 12 competencias necesarias para desarrollar este aprendizaje, se enumeran a continuación:

1. La habilidad física de ver una palabra.
2. La habilidad de utilizar funciones ejecutivas para prestar atención a lo que se está leyendo.
3. La habilidad de generalizar en un mismo concepto diferentes símbolos que representan una misma idea.
4. Pronunciación y articulación en voz alta y en la mente.

5. La habilidad de convertir los fonemas en palabras.
6. La habilidad para encontrar la palabra en la memoria.
7. La habilidad para encontrar en la memoria el significado de la palabra.
8. La habilidad para ordenar y unir de manera correcta las palabras en una frase coherente.
9. La habilidad para asociar el contexto con la lectura a través de una adecuada prosodia y entonación.
10. La habilidad de unir todas las piezas en una oración coherente.
11. La habilidad de unir oraciones en párrafos de significado más complejo.
12. La habilidad de retener oraciones y párrafos en la mente por el tiempo suficiente para asociarlos con experiencias pasadas y darle significado a los conceptos.

Ya que se involucran tantas habilidades en el desempeño de la lectura, Tokuhama-Espinosa T. y Rivera, G.M., (2013) refieren que esto se ve reflejado en las diversas regiones cerebrales, donde se realiza intercambio de información y sugieren, además, que este intercambio ha de ser mucho más complejo que hasta lo que hoy se sabe.

Para leer se involucran la región occipital, la región temporal media, el giro angular, la región parietal posterior, el giro supramarginal, la región superior temporal, la región precentral, la ínsula anterior, la región inferior temporal, la región temporal anterior, la región fusiforme anterior, la región ventral occipito-temporal, entre otras (Dehaene en Tokuhama-Espinosa T. y Rivera, G.M., 2013). En consecuencia, para leer, se utilizan prácticamente todas las regiones principales del cerebro.

Debido a esta complejidad cerebral, las diversas habilidades que involucra y los procesos cognitivos en desarrollo, es que buscar la adquisición de Conciencia Fonológica no debe

trabajarse en aula como un fin en sí mismo (Villalón, 2008), sino que debe ir en función del aprendizaje del lenguaje escrito, de este modo, el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las habilidades fonológicas deben estar inmersas en un contexto verbal amplio, donde los niños comprendan la función de sus aprendizajes, es de este modo que el aprendizaje de la correspondencia fonema-grafema toma sentido y se hace significativo.

## **2.6. Cómo aprende el cerebro a leer**

“Los seres humanos inventamos la lectura hace apenas unos milenios. Y con este invento modificamos la propia organización de nuestro cerebro” (Wolf, p. 19, 2008). A lo que Wolf se refiere, es que una vez que el cerebro aprende a leer, cambia físicamente su estructura. Y es que este proceso involucra muchas regiones del cerebro que se interconectan para dar una respuesta con el tiempo cada vez más especializada.

La Conciencia Fonológica es parte de esta especialización, sin embargo esta por sí misma no es suficiente para adquirir el lenguaje escrito; el aprendizaje de la lectura se desarrolla a través de diferentes rutas neuronales se encuentran en todo el cerebro. Para que sea posible, se produce un intercambio bidireccional de información entre las regiones que apoyan la visión y los procesos del lenguaje hablado.

El procesamiento de los sonidos del lenguaje hablado es un mecanismo fundamental para el almacenamiento, relación y recuperación de la información que dará como resultado el habla (Dehaene, 2009 en Tokuhamas-Espinosa, T. y Rivera, G.M., 2013). Estas son parte de las redes que se utilizarán para el desarrollo de Conciencia Fonológica.

El mecanismo de procesamiento visual permite identificar los símbolos (letras) y discriminarlos para posteriormente relacionarlos a los sonidos que representan cada uno. La estimulación de ambos mecanismos (sonoro y visual) producirá una adquisición eficiente del sistema simbólico para el aprendizaje de la lectura. (Tokuhama-Espinosa T. y Rivera, G.M., 2013).

a) El mecanismo fonológico

Desde la perspectiva fonológica se sabe que desde los primeros días de nacimiento el cerebro es capaz de distinguir diferencias fonológicas en el habla como ba y ga, confirmándose la idea de que los seres humanos nacen con el potencial del percibir todos los sonidos en todos los idiomas. Así, el cerebro va almacenando todas las palabras aprendidas en los primeros años, con sus diferentes formas de sonidos.

Sin embargo rápidamente, las áreas cerebrales del habla se especializan de acuerdo al lenguaje que se utiliza localmente, razón por la cual, se considera que el primer año de vida es un período sensible para el aprendizaje de los sonidos del lenguaje hablado, con el consiguiente efecto de que al segundo año de vida ya tienen preferencias por los sonidos de su lengua materna (Tokuhama-Espinosa, T. y Rivera, G.M., 2013).

Todo el aprendizaje del habla se produce en forma natural y “no se sabe que se sabe”, es el aprendizaje progresivo del lenguaje escrito lo que hace que se vaya tomando conciencia de la estructura del lenguaje hablado (Dehaene, 2015).

De acuerdo a Wolf (2008), cuando una persona se inicia en el aprendizaje de la lectura, el cerebro cambia su funcionamiento, pues se activan las regiones responsables de las operaciones

auditivas y fonológicas, como la percepción, la discriminación, el análisis, la representación y manipulación de los sonidos del habla.

#### b) Mecanismo visual

Pero la adquisición del lenguaje escrito, no solo utiliza el mecanismo fonológico, de acuerdo a Dehaene (2015), esto solo es posible porque existe la visión, una vía de acceso al lenguaje escrito para el cerebro; la lectura vuelve accesible las palabras, las sílabas, los fonemas por vía visual. Los bebés de un año de vida ya pueden reconocer formas, uniones curvas o ángulos y a los dos años son capaces de abstraer los elementos esenciales de la forma de una imagen, poseen un sistema visual organizado en el cerebro que está conectado al área del lenguaje, esto hace, por ejemplo, que puedan nombrar objetos cuando los ven. Algo similar ocurre cuando se lee, con la diferencia de que antes de aprender a leer, los niños ven las letras todas similares.

Existe una zona de la corteza visual en el hemisferio izquierdo, especializada en distinguir la forma de las letras llamada “área de la forma de las palabras” o “caja de las letras”, aquí se concentran todos los conocimientos visuales acerca de las letras y sus combinaciones (Dehaene, 2015).

Este buzón de las letras es, en el cerebro, el equivalente a un centro de almacenamiento de símbolos (en este caso de letras aisladas, palabras, grafemas o sílabas) que se activa cuando se dicen letras o palabras, siempre y cuando la persona que está leyendo imagina la letra o la palabra escrita; así también se activa cuando el que lee, está deletreando o duda entre dos palabras similares (Tokuhama-Espinosa, T. y Rivera, G.M., 2013).

Es importante acotar que este buzón de letras no se activa con el habla, sino que solo lo hace cuando hay lenguaje escrito de por medio. Esto es relevante para el presente estudio puesto que cuando solo se favorece el desarrollo de la escucha y distinción de fonemas o la producción de estos a través del habla, sin presentarle al niño visualmente la letra o grafema correspondiente, no tiene tanta influencia en el aprendizaje de la lectura y escritura (Tokuhama-Espinosa, T. y Rivera, G.M., 2013).

En la medida que más se domina la lectura, más se incrementa la respuesta del cerebro en esta zona y esto ocurre porque en la medida que más letras se conocen y más combinaciones (series de letras y morfemas más frecuentes) entre estas, las neuronas se especializan (Dehaene 2015).

La caja de las letras en el hombre, así como también en algunas especies de primates, es una zona originalmente destinada a reconocer figuras geométricas, rostros y objetos, pero al aprender a leer se recicla una parte de las neuronas presentes para orientar sus preferencias hacia la forma de las letras y sus combinaciones. Esta teoría se ha llamado del “reciclaje neuronal” (Dehaene, 2015).

En esta zona la lectura entra en competencia con los conocimientos previos, de este modo es que en la medida que aumenta el reconocimiento de palabras en la lectura, va disminuyendo la respuesta al reconocimiento de lo que no es escrito, como por ejemplo los rostros (Dehaene, 2015).

A estas alturas parece interesante mencionar que, según estudios (Bara et al., 2006 en Guillén y Ligioiz (2015), los niños con dificultades de relacionar los sonidos de las letras con su respectiva representación, mejoran su desempeño cuando se les enseña a palpar las letras con la punta de los dedos, ya que al unir el tacto con la presentación visual de la palabra y además con

su sonido, se integra la información generando una importante actividad cognitiva a través de la memoria de trabajo.

De mismo modo, Dehaene (2015) menciona que el trazado de letras con el dedo, es una práctica que mejora el aprendizaje de la lectura. Según el científico francés, todos los niños, y acota “no solo los disléxicos”, confunden transitoriamente algunas letras en espejo, y realizar el gesto de la escritura, puede ayudarlos a resolver esta ambigüedad.

#### 2.6.1. Rutas de la lectura

“Leer es desarrollar una conexión eficaz entre la visión de las letras y la codificación de los sonidos del lenguaje” (p. 41, Dehaene, 2015). No es lo mismo un lector experto que un principiante. De acuerdo a Tokuhama-Espinosa T. y Rivera, G.M., (2013), el primero, al estar habituado a la destreza, utiliza menos energía y espacio en su cerebro, mientras que el segundo, invierte mucha energía en la actividad.

Al no estar habituado a leer, la actividad cerebral es muy amplia porque se involucran muchas regiones, algunas relacionadas al movimiento de los ojos, otras con la articulación de palabras, la memoria, la atención, etc., sin embargo, en la medida que la lectura se va automatizando, la activación de estas zonas decrece, liberando espacio que quedará disponible para otras actividades.

De acuerdo a Tokuhama-Espinosa T. y Rivera, G.M. (2013), existen autores que dan cuenta de la existencia de una sola ruta para el procesamiento de símbolos, en este caso de la lectura, sin embargo distintos grupos de científicos (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, & Ziegel, 2001;

Dehaene, 2009; Harm & Seigdenberg, 2004; Perry, Ziegel, & Zorzi, 2007) han aportado suficiente evidencia para indicar la existencia de, al menos, dos rutas o redes neuronales que se utilizan para identificar símbolos (letras y números).

Ambas rutas se inician de la misma forma: con un estímulo visual a identificar, el cual comienza en la región occipito-temporal. Una vez que se reconoce el estímulo, este puede dirigirse en dos direcciones: la primera ruta o circuito de acceso al significado, que utiliza el giro temporal medio, la región temporal basal y el giro frontal inferior; y la segunda, donde se utiliza el giro y temporal superior, el giro temporal medio, el giro supramarginal y el giro temporal inferior (Jobard, Crivello, & Tzourio-Mazoyer, 2003, en Tokuhamas-Espinosa T. y Rivera, G.M., 2013).

La primera ruta (de acceso al significado) se ha llamado también “indirecta” o “fonológica”; de acuerdo a Dehaene (2015), esta vía se utiliza para identificar neologismos (palabras nuevas) o palabras regulares y es la que normalmente emplea un lector principiante. En primer lugar se descifra la cadena de letras, luego se convierten en pronunciación (mental u oral), para luego alcanzar el significado.

Para Bravo 2013, esta es un estrategia “subléxica”; y señala que “en esta vía se utilizan las reglas de correspondencia grafema-fonema para segmentar los fonogramas y luego articularlos, lo que da la posibilidad de leer todas las palabras escritas del idioma”. (p. 103).

La segunda ruta, también llamada “directa”, es utilizada por lectores expertos, por lo tanto quienes van adquiriendo práctica, dando paso a la automatización, poco a poco comienzan a utilizarla. De acuerdo a Dehaene (2015), esta ruta permite pasar directamente desde la cadena de letras al significado, sin pronunciación mental u oral.

Según Bravo (2013), esta es una estrategia “léxica”, que se refiere al proceso de reconocer visualmente las palabras como totalidad, a partir de representaciones previamente almacenadas en la memoria. La aplicación de esta estrategia permite evocar las palabras de uso más frecuente, cuya correspondencia grafema-fonema es regular, pero no permite leer las palabras no conocidas con anterioridad; tampoco las palabras irregulares del idioma inglés que se escriben de una manera y se pronuncian de otra (p. 103 Bravo 2013).

Sin embargo para el neurocientífico Dehaene (2015), la percepción de la palabra en “forma global” es una ilusión, pues refiere que igualmente al leer se analizan cada uno de los grafemas, lo que sucede es que las neuronas de la “caja de las letras” en el cerebro trabajan todas a la vez sobre las diferentes partes de la cadena de letras de una palabra. Por lo tanto en la medida que haya práctica, las palabras se consolidan en la memoria haciéndose familiares, dando paso, poco a poco, a la automatización (Dehaene, 2015). De esta forma, a un lector experto le toma el mismo tiempo leer una palabra de tres letras, que una de ocho.

## **2.7. Las Estrategias Pedagógicas**

Es común asociar el concepto de estrategias de enseñanza a una serie de pasos por aplicar, como si fuera una metodología inflexible y paso a paso. Asimismo, en algunos textos se habla indistintamente de estrategia de aprendizaje y de enseñanza; y en ocasiones, se asocia la estrategia a la actividad de los alumnos o a las tecnologías que el docente incorpora en sus clases.

Las estrategias consideradas en esta investigación corresponden a las efectuadas por el docente para facilitar el aprendizaje de competencias fonológicas, en este sentido es posible definir las como los procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma heurística,

reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos, son un medio o un recurso que “presta ayuda” pedagógica a los estudiantes (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991, en Díaz & Hernández, 2004) que pretende facilitar intencionalmente, un procesamiento profundo de lo que se está aprendiendo.

Por lo tanto, los educadores requieren tomar una decisión respecto a cuándo y de qué manera utilizar las estrategias, adecuándose a las características de cada aula donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues cada realidad es única e irrepetible. Es necesario entonces, considerar algunos factores para sacar el mayor provecho de las estrategias, de acuerdo a Díaz y Hernández (2004) estos son:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etcétera).
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
3. La intensidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

Díaz y Hernández, 2004, (p. 141)

Así también, los autores refieren que las estrategias pueden clasificarse de acuerdo a diversos criterios, uno de ellos corresponde al proceso cognitivo al cual apuntan; otro se refiere al momento en que se usa y presenta, de la siguiente forma: al inicio (preinstruccionales), durante (coinstruccionales), al término de una sesión (postinstruccionales).

Anijovich y Mora (2009) observan dos dimensiones dentro de las estrategias: una dimensión reflexiva, en la que el educador diseña su planificación; y la dimensión de la acción, que involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas.

Luego, estas dos dimensiones se expresan en tres momentos:

1. El momento de la planificación en el que se anticipa la acción.
2. El momento de la acción propiamente dicha o momento interactivo.
3. El momento de evaluar la implementación del curso de acción elegido, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retroalimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar.

Anijovich y Mora, 2009, (p.5)

#### 2.7.1. Conciencia Fonológica en el plano educativo

Ya desde 2001, las Bases Curriculares para la Educación Parvularia incorporaban aprendizajes esperados para el desarrollo de Conciencia Fonológica, actualmente, en las nuevas Bases Curriculares (2018), también se aborda. Desde el ámbito de Comunicación Integral, núcleo Lenguaje Verbal, se proponen distintos objetivos de aprendizaje relacionados, de acuerdo al tramo de edad que el niño curse.

Es así que hacia los seis años (Tercer Nivel, Transición) los objetivos referidos directamente al desarrollo de Conciencia Fonológica actualmente son:

- OA 3. Descubrir en contextos lúdicos, atributos fonológicos de palabras conocidas, tales como conteo de palabras, segmentación y conteo de sílabas, identificación de sonidos finales e iniciales.

- OA 7. Reconocer palabras que se encuentran en diversos soportes asociando algunos fonemas a sus correspondientes grafemas. (Ministerio de Educación, 2018 p. 72).

En los niveles previos, es posible encontrar Objetivos de Aprendizaje referidos indirectamente a Conciencia Fonológica, puesto que se orientan mayormente al desarrollo de la percepción auditiva:

- Para Segundo Nivel, Medio: OA (3) Identificar algunos atributos de los sonidos de diferentes fuentes sonoras como intensidad (fuerte/suave), velocidad (rápido/lento).
- Para Primer Nivel, Sala Cuna: OA (5) Reconocer sonidos de diferentes fuentes sonoras de su entorno cotidiano, tales como objetos, artefactos, instrumentos musicales, animales, naturaleza. (Ministerio de Educación, 2018, p. 70-71 ).

Las Orientaciones Pedagógicas del documento manifiestan que el desarrollo de Conciencia Fonológica es fundamental para iniciarse en el aprendizaje de la lectura, y se destaca el uso de metodologías lúdicas para favorecer su adquisición.

La experiencia pedagógica es el momento en que las Educadoras de Párvulos intencionan el logro de los objetivos recién mencionados, aquí se ofrece a los niños un oportunidad para aprender y desarrollar sus habilidades, utilizando para ello estrategias de enseñanza y recursos didácticos y pedagógicos adecuados para cada grupo. Esta se planifica con anticipación e idealmente se reorienta durante su ejecución para asegurar el logro del objetivo de aprendizaje, ya sean referidos a Conciencia Fonológica u otro.

Defior y Serrano (2011) realizan sugerencias sobre como entrenar en Conciencia Fonológica, entre ellas señalan estrategias como:

- a. Combinar la reflexión metafonológica con la enseñanza de las RCGF<sup>2</sup>.
- b. Utilizar un enfoque multisensorial, esto es, realizar actividades que impliquen diferentes modalidades sensoriales: visual, auditiva, táctil.
- c. Proporcionar corrección retroactiva inmediata.
- d. Introducir las Tareas teniendo en cuenta el nivel de Conciencia Fonológica implicado (rima, sílaba, fonema) y su complejidad (detección de rimas, sílabas o fonemas; segmentar unidades; manipular unidades en Tareas de añadir, omitir, sustituir, invertir, etc. ) para adecuarlas a la edad/ habilidad de los niños. Igualmente, tener en cuenta en su diseño las características concretas de los estímulos, en función de los parámetros lingüísticos que se han señalado anteriormente.
- e. Utilizar materiales concretos de apoyo (láminas, signos gráficos, fichas, letras, etc. ) para facilitar la ejecución de las Tareas. Suprimirlos a medida en que se vaya dominando la Tarea.
- f. Usar todo tipo de recursos lúdicos que hagan que las Tareas sean motivadoras y mantengan la atención de los niños.
- g. Evitar la utilización de un vocabulario técnico (sílaba, fonema, etc.), sobre todo con los niños más pequeños.

Defior y Serrano, 2011, (p. 10).

El neurocientista Dehaene (2015) indica que cualquier método para enseñar a leer, sea analítico o sintético, es válido, puesto que mientras se oriente a los niños a prestar atención a los grafemas y fonemas, y no a la “globalidad” de la palabra, entonces se activarán las rutas correctas para el aprendizaje de las letras y con ello un adecuado desarrollo hacia proceso lector.

Desde el punto de vista de este investigador, la sugerencia es seguir ciertos principios de enseñanza y no un método específico, pues de hecho, muchos métodos hoy utilizados en

---

<sup>2</sup> Reglas de Correspondencia entre los Grafemas y Fonemas.

pedagogía son perfectamente compatibles con la perspectiva de las Neurociencias. Los principios pueden resumirse del siguiente modo:

1. Enseñanza explícita del código alfabético. Se refiere a que se debe explicar a los niños las reglas de uso del código, que no son obvias para ellos. En el español estas reglas son: a cada fonema le corresponde un grafema; la combinatoria de letras (o grafemas) forman sílabas; permutar una letra (o grafema) por otra, cambia la pronunciación de la cadena de caracteres; la lectura es de izquierda a derecha; las letras en espejo (b, d, p, q) son caracteres diferentes que tienen sonidos diferentes.
2. Progresión racional. Se refiere a introducir uno a uno los grafemas en un orden lógico o racional de acuerdo a ciertos parámetros que inciden en la dificultad de la lectura, entre ellos: la regularidad de la correspondencia fonema-grafema (las más regulares deben aprenderse primero (por ejemplo: “p” suena igual independiente de su combinatoria, mientras que “g” cambia su sonido según la vocal que le siga), la frecuencia de uso de los grafemas, la facilidad de pronunciación de estos, la complejidad de la estructura silábica, la inseparabilidad de los grafemas complejos, las letras mudas, la frecuencia de las palabras y la enseñanza del rol de los morfemas.
3. Aprendizaje activo, que asocia lectura y escritura. Aprender a componer palabras y escribirlas, facilita el aprendizaje de la lectura.
4. Transferencia de lo explícito a lo implícito. Facilitar la automatización rápida de la lectura, es decir, pasar de una lectura lenta y trabajosa a una rápida y fluida. Para ello es útil generar entornos propicios con pequeñas lecturas cotidianas, visitas a bibliotecas, ejercicios orales o escritos, reseñas de lectura, etc.

5. Elección racional de los ejemplos y de los ejercicios. Deben elegirse en forma cuidadosa y en armonía con el nivel de los niños, utilizando palabras frecuentes y familiares, y que tengan fonemas o grafemas que ellos ya conozcan. Así también se debe evitar presentar palabras que contengan errores ortográficos, enseñarles a distinguir entre el sonido y el nombre de las letras, y ofrecer variedad de ejemplos, en distinto orden para evitar la memorización mecánica.
6. Compromiso activo, de atención y de disfrute. Estos tres factores tienen una influencia directa en la velocidad con la que se aprende, el compromiso activo apela a cuánto se involucra un niño en su aprendizaje, este es más efectivo cuando se desafía al niño a responder una pregunta, o un ejercicio, e intenta por sí mismo dar una respuesta; esto se incrementa si además recibe una devolución inmediata de acuerdo a la pertinencia de su respuesta. Respecto a la atención, el profesor debe orientarla hacia la codificación, ya que la respuesta cerebral se incrementa cuando el niño se focaliza. El disfrute, en este caso, tiene que ver con la recompensa de saber que está aprendiendo, de lograr hacer algo que antes no hacía y de ser admirado por sus compañeros debido a su progreso.
7. Adaptación al nivel del niño. Una evaluación periódica sobre las competencias relacionadas permite ir ajustando las prácticas y adaptarse a las necesidades de los niños, de este modo se le puede conducir más allá de los conocimientos que posee.

En general, el contexto de aprendizaje debe inspirar a los niños, motivarlos a seguir activos y eso implica permitir los errores, corregirlos y recompensar sus esfuerzos.

Las actividades deben ser lúdicas y apelar, por ejemplo, a juegos de rimas, rondas, canciones de tipo “acumulativo”, jitanjáforas o “ecos”, “palabras imposibles” o “inventadas”, los dominós o naipes de grafemas, juegos de improvisación al estilo de romances, las coplas y las décimas

tradicionales (o el *freestyle* afin al estilo hip hop), búsqueda de “palabras ocultas”, breves pregones, etc. Las actividades deben también estimular la participación y la creatividad de los niños. Deben disponerse todos los medios para concretar la atención sobre el nivel de representación correcto del lenguaje hablado y escrito: en el plano auditivo, la escucha atenta de los fonemas, las rimas y las sílabas; en el plano visual, no sobre la forma global de la palabra, sino sobre los grafemas y los morfemas que la componen, de izquierda a derecha. Dehaene, 2015, (p. 93-94).

Así también la evidencia de las Neurociencias corrobora la idea del enfoque multisensorial para un mejor aprendizaje. Un ejemplo de esto, es un estudio donde se demostró que los niños con dificultades para aprender a leer lograron mejorías cuando se les enseñó a palpar letras con la punta de los dedos (Bara et al., 2006 en Guillén y Ligioiz (2015). Esto ocurre porque al unir el tacto con la presentación visual de la palabra y además con su sonido, los niños logran integrar la información visual, auditiva y táctil a través de la memoria de trabajo. De esta forma, los sentidos “unidos” pueden potenciar la asimilación de la información.

Cada persona es diferente y tiene un ritmo de aprendizaje particular, es por esto que las metodologías deben ofrecer un amplio repertorio para adecuarse a la diversidad del aula; es necesario considerar los intereses, las motivaciones, los conocimientos previos y al hacer esto las Estrategias Pedagógicas, particularmente relacionadas a la enseñanza, se diversifican, pues lo importante es encontrar las mejores herramientas que permitan enseñar una materia determinada (Guillén y Ligioiz, 2015).

## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

### **3.1. Tipo y diseño de investigación**

La investigación se considera de tipo exploratoria, ya que, pretende acercar las teorías a la realidad del objeto de estudio (Martínez, 2006). Asimismo, si bien el tema es conocido y ampliamente estudiado, la perspectiva de la cual se aborda es innovadora (Hernández, 2010), esto porque los avances de las Neurociencias son recientes y su aplicación en educación representan un gran campo donde investigar.

Se utiliza un enfoque cualitativo, ya que se emplean un conjunto de prácticas de interpretación que se basaron en la aplicación de los instrumentos de medición (Hernández, 2010).

El diseño de investigación es etnográfico, ya que busca comprender e interpretar la conducta de cada sujeto en relación a su grupo (Martínez, 2007), este involucra a tres personas que comparten una función dentro de la institución donde trabajan hace tiempo atrás; la que se desarrolla en el marco de la cultura escolar y preescolar, y tiene un mismo objetivo pedagógico a desarrollar a través de una metodología en común.

Según las características de la investigación, el método utilizado es el “estudio de caso”, con el cual es posible establecer las distintas dinámicas entre el individuo, su contexto y entre los

individuos en sí mismos; que combina instrumentos de recogida de información (pauta de observación pedagógica y cuestionario dirigido a las educadoras).

Las etapas de trabajo en este estudio de caso fueron:

- Contactar a la Coordinadora del equipo de preescolar y aprobación de las observaciones y posible intervención.
- Recopilar datos a través de la observación pedagógica en sala y aplicar cuestionario a las Educadoras de Párvulos.
- Analizar los datos obtenidos y generar un diagnóstico a partir de estos.
- Realizar una propuesta de intervención para el mejoramiento de la práctica pedagógica a partir del diagnóstico obtenido.

### **3.2. Población y muestra**

La población corresponde a los adultos a cargo de los niveles de párvulo de un colegio municipalizado de la comuna de Peñalolén. La muestra es de tipo no probabilística, debido a que la selección se realizó de acuerdo a las características de la investigación. Comprende a las tres Educadoras de Párvulos que se desempeñan una en cada curso de la sección de preescolar, por lo tanto se abarcó la totalidad de los niveles que la institución dispone.

Las educadoras trabajan acompañadas con una asistente de párvulo cada una, en una jornada a.m. de lunes a viernes.

### **3.3. Variables**

Variable 1:

Conciencia Fonológica: forma parte de la conciencia metalingüística, e indica el conocimiento explícito que cada persona tiene de los sonidos de su propia lengua. Se entiende como un conjunto de habilidades que permiten ser conscientes de que el habla puede segmentarse en unidades y manipularse entre sí.

En un sentido estricto es la habilidad para segmentar, identificar o combinar intencionadamente las unidades subléxicas de las palabras (sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas). En un sentido amplio, se incluyen además, las unidades léxicas (palabras) y la rima léxica.

#### Variable 2:

Estrategias Pedagógicas: corresponde a los procedimientos que utiliza la educadora en forma heurística, reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los niños, son un medio o un recurso que “presta ayuda” pedagógica a los niños, que pretende facilitar intencionalmente, un procesamiento profundo de lo que se está aprendiendo.

Suponen además un conjunto de decisiones que toma la educadora antes, durante y después de desarrollar la experiencia pedagógica, en función de ofrecer apoyo pertinente y adecuado, de acuerdo al desarrollo y características del grupo de niños.

### **3.4. Instrumentos de recolección de información**

Se construyó un cuestionario dirigido a las Educadoras de Párvulos de los niveles Prekinder y Kinder y una pauta para observar las prácticas pedagógicas (ver anexos N°1 y 2 respectivamente).

En relación al cuestionario, se buscó identificar las Tareas fonológicas que las educadoras declaraban trabajar durante un año, así como también la frecuencia de las Estrategias Pedagógicas que aplican para el desarrollo de Conciencia Fonológica.

La pauta de observación por su parte, tenía la finalidad de identificar las Tareas fonológicas aplicadas, la frecuencia de utilización de estrategias y la pertinencia y adecuación de las Estrategias transversales a la experiencia pedagógica.

Se realizaron nueve observaciones en total, tres por cada educadora. Estas se llevaron a cabo en forma directa en sala, durante la jornada educativa, entre 8:00 y 12:00 hrs. Las tres educadoras participantes, prepararon en forma intencional una clase acerca de “Conciencia Fonológica” ante la notificación de que se realizaría la observación. Cada una de las experiencias de aprendizaje fue observada por todo el tiempo que duró, esto es “inicio, desarrollo y finalización”.

### **3.5. Recogida de información y análisis de datos**

Para recoger la información se utilizó una pauta de observación de práctica pedagógica y se aplicó un cuestionario a las educadoras.

El análisis de los datos recopilados se realizó mediante un análisis cualitativo, donde se contrastaron las respuestas de las educadoras con las observaciones realizadas. Se identificó la variedad de Tareas fonológicas aplicadas y declaradas, y se detectó la frecuencia de aplicación de las Estrategias Pedagógicas utilizadas en las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo fonológico. Asimismo se realizó una interpretación de la pertinencia de los contenidos

de Lenguaje y adecuación de las Tareas fonológicas al nivel de desarrollo de los niños, por medio de la observación de las Estrategias transversales.

Con el desarrollo del análisis y luego de las conclusiones del estudio, se logró llegar a un diagnóstico que permitió generar una propuesta de intervención para la mejora de las prácticas pedagógicas.

## **CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

Una vez analizada la información de la etapa de diagnóstico y de acuerdo a los datos recopilados, se señala la siguiente propuesta de intervención:

### **4.1. Plan de intervención**

Se creó un taller que tiene el objetivo de potenciar las habilidades de las educadoras y personal afín, en relación a la apropiación de Estrategias Pedagógicas utilizadas en las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica de los párvulos, basadas en las Neurociencias.

Este se llevará a cabo a lo largo de 1 año pedagógico con el fin de que los profesionales puedan aplicar los conocimientos en el aula, al mismo tiempo que retroalimentar sus prácticas en las instancias de taller. De este modo se busca que se transfieran sus conocimientos al aula,

desarrollando una progresiva autonomía en la implementación de mejoras en función de los fundamentos del curso.

A continuación una descripción de la propuesta:

<b>Fundamentación:</b>
<p>Si al Ser Humano no se le enseña a leer o a escribir, este no aprenderá por sí solo; lo que significa que adquirir habilidades para la interpretación del código escrito es y debe ser un aprendizaje explícito, intencionado y trabajado sistemáticamente desde los niveles de preescolar.</p> <p>El desarrollo de Conciencia Fonológica se constituye como un conjunto de habilidades críticas en este proceso, es por esto que las estrategias, basadas en los avances de las Neurociencias, que utilizan las Educadoras de Párvulos se convierten en potentes herramientas que facilitan el tránsito fluido y natural en el proceso que recorren los niños hacia la adquisición del lenguaje escrito.</p>
<b>Dirigido a:</b>
Educadores de párvulo, Técnico en párvulo, profesores de Educación general Básica e interesados en adquirir herramientas para el desarrollo del lenguaje escrito en niños.
<b>Requisitos de Ingreso:</b>
Estar familiarizado con la Enseñanza del Lenguaje Escrito.
<b>Duración:</b>
32 horas: 8 sesiones de 4 horas, cada una que incluye break de 15 minutos. 3 intervenciones en aula.
<b>Modalidad:</b>
Presencial con instancias reflexivas y participativas. Aplicación de experiencias en aula. Los módulos se llevarán a cabo cada tres semanas.
<b>Relatora:</b>
Mónica Sánchez, Educadora de Párvulos egresada de la Universidad Católica con 15 años de experiencia en diferentes niveles de Educación preescolar. Ha ejercido como profesora de

Lenguaje en dichos niveles y primero básico. Cuenta con diplomado en de Enseñanza de la Lectura, Escritura y Matemáticas en Educación Parvularia y Primer Ciclo Básico, y Grafología Científica. Candidata al grado de Magíster en Neurociencias aplicadas a la Educación infantil en la Universidad Finis Terrae.

**Metodología:**

Clases expositivas con participación activa y reflexión de parte de los asistentes.  
 Dinámicas y talleres grupales para integración de los contenidos.  
 Aplicación de lo aprendido en el aula y seguimiento a través de pauta de registro, para transferencia de autonomía.

**Objetivos:**

- Adquirir y profundizar conocimientos relacionados al desarrollo de la Conciencia Fonológica para el lenguaje escrito, fundamentados en las Neurociencias.
- Reflexionar y analizar la propia práctica pedagógica en vista de avanzar hacia un enriquecimiento de la misma en cuanto al desarrollo de habilidades críticas para el proceso de adquisición del lenguaje escrito.
- Apropiarse de estrategias que favorezcan el desarrollo de Conciencia Fonológica de acuerdo a lo que han demostrado los avances en Neurociencias.

4.1.1. Desarrollo del plan de intervención

N° Módulos	Objetivo	Contenidos	Idea global del módulo	Distribución de horas
---------------	----------	------------	------------------------	-----------------------

<b>Módulo 1</b>	Analizar en forma crítica los contenidos de la sesión con el fin de identificar las implicancias educativas en cada realidad pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Neuromitos.</li> <li>* Cómo funciona el cerebro.</li> <li>* Principales estructuras.</li> <li>* Plasticidad cerebral.</li> <li>* Cómo se observa el cerebro.</li> </ul>	<i>Los mitos que han surgido en los intentos por aplicar las Neurociencias a la educación en muchos casos han perjudicado las pedagogías, en cambio, como agentes educativos, requerimos aprender cómo funciona el cerebro para aprovechar el mayor potencial de cada niño. Entender que, gracias a su plasticidad, el cerebro es el órgano del aprendizaje, tiene grandes repercusiones en el área educacional.</i>	4 horas totales (incluye 15 minutos breack)
<p><b>Estrategias metodológicas:</b>  Presentación de la relatora y asistentes.  Círculo de conversación: expectativas de la capacitación.  Dinámica en grupo sobre Neuromitos y aclaración de estos.  Presentación de los contenidos.  Reflexión final sobre implicancias educativas.</p>				
<b>Módulo 2</b>	Comprender el concepto de Conciencia Fonológica y su importancia para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de los párvulos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Lenguaje y cerebro.</li> <li>* Conceptualización de Conciencia Fonológica.</li> <li>* Niveles de Conciencia Fonológica.</li> <li>* Conceptos rima, sílaba y fonema.</li> <li>* Importancia y rol de la Conciencia Fonológica.</li> <li>* Procesamiento Fonológico.</li> </ul>	<i>La Conciencia Fonológica ocupa un lugar en el estudio del lenguaje humano, su definición han sido variada, sin embargo cumple un rol fundamental en el recorrido que hace la persona hacia la adquisición del lenguaje escrito.</i>	4 horas totales (incluye 15 minutos breack)
<p><b>Estrategias metodológicas:</b>  Recuerdo y breve reflexión sobre lo aprendido en el módulo anterior.  Presentación de los contenidos.  Reflexión sobre rol e importancia de Conciencia Fonológica.  Dinámica final para integración de los contenidos.</p>				

<b>Módulo 3</b>	<p>Comprender cómo se desarrolla el proceso de adquisición del lenguaje escrito desde los primeros años de edad, entendiendo que dicho proceso comprende otros subordinados e igualmente relevantes.</p> <p>Ampliar la perspectiva del desarrollo de Conciencia Fonológica, entendiendo su implicancia en el proceso de adquisición del lenguaje escrito.</p>	<p>* Conciencia Fonológica en el contexto del desarrollo del proceso lector.</p> <p>* El habla, la visión y la audición como influyentes en el desarrollo de Conciencia Fonológica.</p> <p>* ¿Influye el tacto en el desarrollo de Conciencia Fonológica?</p> <p>* Cerebro y lectura.</p>	<p><i>Desarrollar Conciencia Fonológica no es un fin en sí mismo, esta se circunscribe dentro de un proceso mayor, que es el aprendizaje de la lectura y la escritura; lo que al mismo tiempo, requiere del desarrollo de habilidades subyacentes que evolucionan desde el nacimiento.</i></p>	<p>4 horas totales (incluye 15 minutos breack)</p>
-----------------	---	---	--	--

**Estrategias metodológicas:**

Recuerdo y breve reflexión sobre lo aprendido en módulo anterior.

Video: Desarrollo de la lectura. Stanislas Dehaene.

Presentación de contenidos.

Taller final: Lectura de texto “La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo: Hallazgos científicos sobre el bajón de cuarto grado y el estancamiento en los puntajes nacionales de comprensión” de E. D. Hirsch, Jr.

Puesta en común.

<b>Módulo 4</b>	<p>Reflexionar en forma crítica sobre los factores que inciden en el desarrollo de Conciencia Fonológica y cómo las pedagogías pueden favorecer los aprendizajes adecuando la complejidad de los desafíos que se les presenten a los párvulos.</p>	<p>* Factores del desarrollo de Conciencia Fonológica. * Aprendizajes que determinan la complejidad del desarrollo de Conciencia Fonológica. * Complejidad lingüística: unidades fonéticas del habla. * Español: lengua transparente.</p>	<p><i>La edad en que surge la Conciencia Fonológica no es exacta, esto es porque depende de factores sociales, culturales, neurobiológicos y de las pedagogías, para alcanzar su mayor potencial.</i> <i>Adecuar los niveles de complejidad de los aprendizajes según las características del grupo de niños, puede marcar una diferencia importante respecto al desarrollo de Conciencia Fonológica.</i></p>	<p>4 horas totales (incluye 15 minutos breack)</p>
<p><b>Estrategias metodológicas:</b>  Reflexión grupal: ¿Qué factores inciden en el desarrollo de Conciencia Fonológica?: Conexión con aprendizajes previos.  Presentación de contenidos.  Reflexión grupal intermedia: ¿Tenemos un continuo de aprendizajes hacia el desarrollo de Conciencia Fonológica?  Ejercicio 1: Estructuras silábicas.  Discusión: ¿Qué se aprende al contar las sílabas?  Ejercicio 2: Transparencia del español</p>				
<b>Módulo 5</b>	<p>Integrar los contenidos aprendidos acerca la complejidad lingüística y operaciones cognitivas en la planificación de una experiencia pedagógica a aplicar, considerando en ello las fuentes de variabilidad.</p>	<p>* Operaciones Cognitivas y complejidad: Tareas para el desarrollo de Conciencia Fonológica. * Fuentes de variabilidad. * Planificación de Tarea fonológica en dos grados de dificultad.</p>	<p><i>Las distintas Tareas fonológicas tienen diversa demanda cognitiva y por lo tanto suponen distinta dificultad. A su vez existen otras fuentes de variabilidad dentro de cada una de ellas, posibles de manejar durante una experiencia pedagógica para aumentar o disminuir la complejidad de la Tarea, adecuándose así al desarrollo de los párvulos.</i></p>	<p>4 horas totales (incluye 15 minutos breack)</p>

<p><b>Estrategias metodológicas:</b>  Recuerdo y breve reflexión sobre lo aprendido en módulo anterior.  Ejercicio 1: Operaciones cognitivas.  Presentación de contenidos  Lectura de extracto de texto “Una clasificación de las Tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora” de Sylvia Defior (1996); compartir lo leído.  Ejercicio 2 y discusión: Un ejemplo de clasificación de Tareas.  Taller: Planificación de experiencia de aprendizaje.  Desafío práctica pedagógica: La experiencia planificada se aplicará en el lugar de trabajo durante las siguientes dos semanas, durante el módulo 6 se realizará reflexión y retroalimentación.</p>				
<b>Módulo 6</b>	<p>Reflexionar críticamente sobre la aplicación de Tareas para el desarrollo fonológico, atendiendo a las fuentes que hacen variar su complejidad y comprendiendo el valor de la novedad en la aplicación de estas.</p> <p>Conocer Estrategias Pedagógicas para el desarrollo de habilidades fonológicas.</p>	<p>* Presentación y fundamentación de “Pauta de registro Tareas Fonológicas”.</p> <p>* Concepto clave: la novedad (1 de 4).</p> <p>*Presentación “Pauta de autoobservación de Estrategias Pedagógicas” basadas en los descubrimientos de las Neurociencias.</p>	<p><i>La novedad es uno de los elementos que, desde las Neurociencias, aporta una nueva mirada a la práctica pedagógica para el desarrollo de Conciencia Fonológica; constituyendo uno de los fundamentos para aplicar una amplia gama de estas Tareas.</i></p>	<p>4 horas  totales  (incluye  15  minutos  breack)</p>
<p><b>Estrategias metodológicas:</b>  Puesta en común experiencias de aprendizaje aplicadas en lugares de trabajo, retroalimentación y reflexión.  Análisis de pauta de registro de Tareas fonológicas.  Presentación de contenidos  Lluvia de ideas sobre aplicabilidad de concepto clave: novedad.  Análisis “Pauta de autoobservación de estrategias”  Desafío práctica pedagógica: Aplicar “Pauta de autoobservación de estrategias” luego de la realización de experiencias de aprendizaje para el desarrollo de Conciencia Fonológica.</p>				

<p style="text-align: center;"><b>Módulo 7</b></p>	<p>Comprender en profundidad cuatro conceptos clave nacidos de las Neurociencias para el desarrollo de Conciencia Fonológica, relacionándolos con las Estrategias Pedagógicas propuestas.</p>	<p>*Conceptos clave que nacen de las Neurociencias para el desarrollo de Conciencia Fonológica: Enseñanza explícita, Compromiso activo, Experiencia Multisensorial (3/4).</p> <p>*Estrategias Pedagógicas basadas en los descubrimientos de las Neurociencias.</p>	<p><i>La novedad, la enseñanza explícita, el compromiso activo y la experiencia multisensorial son conceptos que, desde las Neurociencias, aportan una nueva mirada a la práctica pedagógica que se focaliza en el desarrollo de Conciencia Fonológica; constituyendo el fundamento para aplicar una amplia gama de Tareas fonológicas y diversas estrategias que apoyen el proceso.</i></p>	<p>4 horas totales (incluye 15 minutos break)</p>
<p><b>Estrategias metodológicas:</b>  Recuerdo y breve reflexión sobre lo aprendido en módulo anterior.  Presentación de contenidos  Lluvia de ideas sobre aplicabilidad de conceptos clave: Enseñanza explícita, Compromiso activo, Experiencia Multisensorial.  Taller: Parear Estrategias Pedagógicas y conceptos clave.  Desafío Práctica Pedagógica: Aplicar una Tarea fonológica utilizando Estrategias Pedagógicas aprendidas, y preparar una presentación que defienda lo realizado a revisar próximo módulo.</p>				
<p style="text-align: center;"><b>Módulo 8</b></p>	<p>Empoderarse en el uso y conocimiento de Estrategias Pedagógicas para el desarrollo de Conciencia Fonológica, defendiendo con argumentos basados en las Neurociencias su utilización.</p>	<p>* Experiencias Pedagógicas que utilizan Estrategias pedagógicas para el desarrollo de Conciencia Fonológica fundamentadas en las Neurociencias.</p>	<p><i>Las Estrategias Pedagógicas, fundamentadas en las Neurociencias y aplicadas en forma heurística, flexible y reflexiva, conforman una potente herramienta para desafiar a los párvulos constantemente y potenciar el desarrollo de Conciencia Fonológica; al tiempo que permite a los educadores adecuar las experiencias de aprendizaje, empoderarse y mejorar sus prácticas.</i></p>	<p>4 horas totales (incluye 15 minutos break)</p>

**Estrategias metodológicas:**

Presentación de las experiencias pedagógicas aplicadas por parte de las educadoras y defensa de estas.

Discusión y retroalimentación

Evaluación final de la capacitación: testimonios.

(Ver en anexo N°3 las presentaciones de contenidos de los módulos y en anexo N°4 el material entregable que se utilizará).

**4.2. Cronograma**

La propuesta consta de 8 módulos de capacitación, de 4 horas cada uno, los cuales incluyen metodologías participativas y de talleres para la integración de los contenidos. Estas horas se distribuyen a lo largo del año, de tal modo que se genere un acompañamiento profesional, con el objetivo de ir incorporando lo aprendido a la práctica y viceversa, pudiendo las/los participantes enriquecer la capacitación con las propias experiencias de aula; ya que se considera fundamental la autonomía de los profesores en la aplicación de las estrategias a trabajar.

Según los requerimientos de los interesados, es posible flexibilizar respecto a la duración de los módulos, siempre y cuando esto no altere la duración total de la intervención; pudiéndose dividir estos en 16 módulos de 2 horas cada uno y acortando la brecha entre semanas durante un año.

*Ejemplo de cronograma 8 módulos, año 2020*

Mes	Abril					Mayo					Junio					Julio					Agosto				Septiembre					Oct.
Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28		
Módulos Presenciales			M1			M2			M3			M4			M5					M6			M7					M8		
Aplicación Experiencia pedagógica.																														
Transferencia de autonomía																	X	X		X	X			X		X	X			
Vacaciones de invierno																X	X													
Vacaciones Fiestas Patrias																									X					

## **CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

En este capítulo se analizan las Estrategias Pedagógicas que utilizan tres Educadoras de Párvulos que trabajan en los cursos de Pre Kinder y Kinder de un colegio subvencionado de la comuna de Peñalolén, en el contexto de las experiencias pedagógicas orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica. Asimismo se identifica la variedad de Tareas fonológicas que realizan las educadoras y la pertinencia de los contenidos de Lenguaje en cada una de ellas y su adecuación con el nivel de desarrollo de los niños.

Los datos para el análisis se obtuvieron de los instrumentos utilizados en esta investigación: cuestionario dirigido a las Educadoras de Párvulos y pauta de observación de práctica pedagógica, estos resultados se cotejarán entre sí para detectar la coherencia entre ellos, por cada educadora.

El análisis de tipo cualitativo que se presenta, considera la variable Conciencia Fonológica y sus dimensiones: nivel de Conciencia silábica, nivel de Conciencia de la Rima Léxica, nivel de Conciencia fonémica; y la variable Estrategias Pedagógicas con sus dimensiones: presentación de la experiencia de aprendizaje, desarrollo de la Tarea, finalización de la experiencia y Estrategias transversales a esta. Esta última dimensión hace referencia a los contenidos relacionados a Conciencia Fonológica y su pertinencia en relación a la Tarea fonológica planteada y la adecuación al nivel de desarrollo de los niños. Los datos analizados permitirán construir una propuesta pertinente, que apoye el mejoramiento de la práctica pedagógica.

La variedad de Tareas fonológicas seleccionadas para este estudio, surge de una adaptación hecha del texto “Una clasificación de las Tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades

fonológicas y algunas ideas para su mejora” de Defior (1996). En este documento la autora realiza una clasificación de las Tareas detectadas en diversos estudios, que hasta ese entonces, se utilizaron para evaluar y medir la influencia de los procesos fonológicos en el desarrollo de las habilidades de lectura.

El documento realizado por Defior, corresponde al único que ha realizado este tipo de clasificación y ha sido útil para otras investigaciones que, hasta la actualidad, se sigue citando.

Para efectos de este estudio, se escogieron del texto aquellas Tareas que de acuerdo a las investigaciones y la experiencia pedagógica, parecieron más adecuadas para las edades del grupo observado (de 4 a 6 años), correspondientes a 3 niveles de Conciencia: silábica, de rima léxica y fonémica.

Respecto al desarrollo de Conciencia de rima léxica, existen diversas posturas respecto su influencia en el proceso de adquisición del lenguaje escrito, algunos autores señalan que no es una habilidad metafonológica propiamente tal, sino un proceso perceptivo (Coloma y cols. 2007). Según Defior (1996), la rima tiene una contribución independiente al desarrollo de Conciencia Fonológica.

El desarrollo de Conciencia silábica por su parte, se ha visto que es un buen predictor de las habilidades lectoras en el castellano (Carrillo, 1994; Jiménez y Ortiz, 1997, en Defior y Serrano 2011)) y tiene un aporte a habilidades de lectura posteriores a la emergencia misma; del mismo modo, la Conciencia fonémica se presenta como una competencia necesaria para el desarrollo de la lectura, representando el predictor más consistente para su aprendizaje (Defior & Serrano, 2011; Hulme et al., 2002, en De la Calle, 2016 ).

Debido a la controversia sobre la influencia de la rima y que el desarrollo de Conciencia silábica y fonémica se ha comprobado como un potenciador de las habilidades lectoras, es que en este estudio se buscará enfatizar e impulsar este último tipo de Tareas, mientras que respecto a la rima, solo se buscará asegurarse de un adecuado uso de conceptos e implementación de esta.

De acuerdo a Defior y Serrano (2011) existe una suerte de secuencia universal para el desarrollo de Conciencia Fonológica que tiene que ver con el tamaño de las unidades, por tanto, la tendencia es a pensar que los niños adquieren primero la Conciencia silábica y luego la Conciencia fonémica, aunque este no sea un proceso lineal.

Así también, la autora señala la existencia de diversas “fuentes de variabilidad” en cada una de las Tareas, esto significa que existen diversos elementos a considerar que influyen en la dificultad de las Tareas fonológicas. Estos pueden ser por ejemplo: la posición de la unidad que se va a manipular, ya que cambia su dificultad si está en posición inicial, medial o final; la estructura de la sílaba que se va a manipular, el tipo de fonema, la utilización o no de material concreto, la utilización de información correctora, etc.

Estas “fuentes de variabilidad” se rescataron de texto de Defior y se adaptaron como Estrategias Pedagógicas, puesto que las Educadoras de Párvulos deben tomar este tipo de decisiones para trabajar en forma explícita los aprendizajes y manejar las complejidades de los mismos con el fin de poder desafiar permanente y transversalmente a los niños, durante todo el período de preescolar.

Las Estrategias Pedagógicas se ordenaron de acuerdo a los momentos de la rutina del siguiente modo: para la presentación de la experiencia de aprendizaje; para el desarrollo de la Tarea fonológica y para la finalización de la experiencia. Las Estrategias transversales

corresponden a las decisiones que tomará la educadora respecto a los contenidos relacionados al desarrollo de Conciencia Fonológica para su grupo específico, el manejo conceptual y de aula.

#### Estrategias para la “Presentación de la experiencia”:

Todas las estrategias que se utilizan al inicio de la experiencia pedagógica corresponden a herramientas para el aprendizaje fonológico que se quiera potenciar. Defior (1996) indica que la información que se da previo a la realización de la Tarea influye en la dificultad de la misma, entonces: indicar el objetivo, conectar con los aprendizajes previos, utilizar preguntas, ejemplificar o modelar, utilizar material visual, auditivo, recursos corporales o material concreto, tener la oportunidad de practicar lo que se va a hacer, resolver las dudas o corregir los errores de los niños, contribuyen al entendimiento de la Tarea y por lo tanto constituyen facilitadores del aprendizaje y/o un aprendizaje en sí, sobre todo si se hace en forma permanente y sistemática.

Para efectos del análisis se agruparon las estrategias de “presentación de la experiencia pedagógica” en tres categorías, la primera está vinculada a la motivación que se requiere para iniciar un desafío, la segunda relacionada a la activación de los sentidos y la tercera tiene que ver con la aclaración de dudas y/o errores, por parte de los niños.

Relacionadas a la motivación, estrategias N°1, 2 y 3:

1) “Se comunica explícitamente el objetivo de la experiencia”. Dar a conocer el objetivo de la Tarea, además de contribuir a la motivación elevando las expectativas de lo que se va a realizar, contribuye a que los niños le den sentido a lo que aprenden, tomen conciencia del qué y para qué les servirá, logrando con esto que se trabaje en forma explícita, como lo sugiere Dehaene (2015),

evitando que los niños adivinen qué se va a aprender. Por lo tanto esta estrategia sería deseable observarla en todos los casos.

2) “Se conecta con aprendizajes previos sobre Conciencia Fonológica”. De acuerdo Forés y Hernández (2015) las investigaciones en Neurociencias han demostrado que para un mejor aprendizaje se requiere poner en contacto los conocimientos novedosos con los previos y para esto se requiere que el cerebro logre conectar diferentes circuitos e inhiba otros estímulos irrelevantes que son fuente de distracción, de este modo, al utilizar la estrategia, se está dando inicio a un proceso de atención que requiere un esfuerzo constante en el cerebro, necesario para que se produzcan los aprendizajes. Por lo tanto, es deseable observar esta estrategia en todas las experiencias pedagógicas.

3) “Se utilizan preguntas para guiar el entendimiento de la Tarea a realizar”. Las preguntas son un apoyo útil para guiar a los niños en el entendimiento de la Tarea que se va a realizar, esto los desafía y los mantiene alertas a lo que vendrá. De acuerdo a las Neurociencias, en este momento se pueden elevar los niveles motivacionales para la realización de la Tarea, “el aprendizaje es más eficaz cuando el niño, interpelado por una pregunta o un ejercicio, intenta generar por sí solo una respuesta (en voz alta o mentalmente)” (Dehaene, 2015, p. 92). Asimismo, en la medida que se les desafía e incentiva a superar obstáculos, los niveles de dopamina se elevan, mejorando la interconexión de distintas zonas del cerebro, esto permite aprendizajes de calidad y duraderos (Ligioiz, 2015). Por lo tanto, es deseable la aplicación de la estrategia en el 100% de los casos.

Relacionados a la activación de los sentidos, estrategias N°4, 5, 6, 7, 8, 9:

4) “Se ejemplifica o modela la Tarea a realizar”. Al igual que en la estrategia anterior es muy útil para los niños comprender cómo hacer la Tarea no solo a través de las instrucciones, sino también utilizando información visual que le permita comprender con mayor profundidad el desafío que se les propone.

En el Test PHMF (2016) se dan ejemplos previos a la aplicación de las preguntas, puesto que estas son un facilitador para el entendimiento de la Tarea, es más, Defior (1996) considera que una fuente de variabilidad de la complejidad de las Tareas tiene que ver con cómo y qué información se entrega previo a la realización de la misma.

5) “Se utiliza material visual para dar instrucciones de la Tarea”. 6) “Se utiliza material auditivo (vocal o digital) para reforzar el entendimiento de la Tarea”. 7) “Se utilizan recursos corporales y/o de movimiento para reforzar entendimiento de la Tarea”. 8) “Se utiliza material concreto de apoyo para reforzar entendimiento de la Tarea”. 9) “Se da la oportunidad a los niños de practicar la habilidad en cuestión previo a la realización de la Tarea”. Todas estas estrategias, referidas al momento previo de que el niño se involucre en la Tarea misma, permiten comprender mejor cómo y qué se va a hacer. De acuerdo Guillén y Ligioz (2015) los estudiantes aprenden mejor cuando utilizan las tres modalidades sensoriales, y si bien en este momento de la experiencia pedagógica aún no se les ha transferido la autonomía para realizar la Tarea por ellos mismos, de igual forma los sistemas visuales, auditivos y cenestésicos se activan desde ya, para favorecer los aprendizajes y alcanzar los objetivos deseados.

Respecto a las estrategias para activar los sentidos al momento de la presentación de la experiencia, se identificará como deseable que se utilicen al menos tres modalidades sensoriales, independiente de la estrategia que se utilice.

Relacionados a resolver dudas y/o errores, estrategias N°10 y 11:

10) “Se resuelven las dudas de los párvulos”.11) “Se da información correctora”. Respecto a estos dos puntos que se dan al momento de presentar la experiencia de aprendizaje es posible que los párvulos tengan dudas o no, así como también, pueden cometer errores a corregir, como no; cualquiera sea el caso, Dehaene (2015) sostiene que el error forma parte integral del proceso de aprendizaje y es deber del educador reorientar a los niños rápidamente sin estigmatizar, ya que esto puede llegar a ser contraproducentes. Tanto las dudas, como los errores, dan pistas al adulto para adaptar los ejercicios al nivel de los niños, por lo tanto constituye una valiosa información para la toma de decisiones.

Es deber del adulto indagar más allá para identificar si los párvulos cometen errores o tienen dudas, por lo tanto sería esperable que si estos no las manifiestan, la educadora corrobore y aproveche una oportunidad de aprendizaje.

#### Estrategias para el “Desarrollo de la Tarea”:

Las estrategias consideradas para este momento, corresponden a aquellas que se utilizan durante la Tarea fonológica en sí, por lo tanto, en esta instancia es el niño quien realiza el ejercicio propuesto en forma autónoma, recibiendo los apoyos necesarios de ser pertinente.

En general estas estrategias consideran distintos tipos de recursos (visuales, sonoros o de movimiento), que el párvulo debe utilizar para que se produzcan los aprendizajes, poniendo en práctica al menos tres vías sensoriales pertinentes al desarrollo fonológico: visión, audición, cenestesia y/o tacto. Guillén y Ligioiz (2015) señalan que “facilitamos el aprendizaje cuando los materiales curriculares se presentan en múltiples modalidades sensoriales”, de este modo se favorece la interconectividad entre distintas regiones cerebrales.

Las estrategias N°12) “Se trabaja con fichas, guías o cuaderno para el trabajo sobre habilidades fonológicas”, y N°13) “Se trabaja con material concreto orientado al desarrollo de habilidades fonológicas”, pueden aportar con material visual, cenestésico e incluso táctil, dependiendo cómo se oriente la Tarea.

La estrategia N° 14) “Se trabaja con material auditivo (vocal o digital) orientado al desarrollo de habilidades fonológicas”, utiliza el recurso del sonido, el *input* de la información. Mientras que la estrategia N°15) “Se invita a los niños a vocalizar sílabas o fonemas trabajados”, se relaciona al *output* de la información sonora, así también, utiliza una vía cenestésica de expresión.

La estrategia N°16) “Se trabaja con recursos corporales y/o de movimiento”, orientado al desarrollo de habilidades fonológicas, guarda relación directa con la vía cenestésica.

De este modo, para un apropiado aprendizaje de las habilidades fonológicas, se requiere no solo ofrecer recursos multisensoriales, sino también asegurarse que los párvulos sean activos y comprometidos en la ejecución de los desafíos planeados por las educadoras.

17) “Se proporciona apoyo a los párvulos que así lo requieren en forma personalizada para el logro del objetivo”, en relación a las Tareas fonológicas. Como se señaló con anterioridad, en la estrategia N°5, es deber del educador reorientar a los niños rápidamente cuando incurren en errores (Dehaene, 2015), al hacerlo en forma personalizada, es posible adecuar el feedback según sea el caso, permitiendo de este modo dar a cada quien lo que requiere, no solo cuando hay errores, sino también para permitir a los niños a avanzar en sus aprendizajes.

Asimismo, tanto entregar retroalimentación personalmente, como permitir que los niños experimenten el logro de un objetivo y/o desafiarlos a ir por más, estimula la producción de

dopamina, esto genera una tendencia a repetir las acciones que la causaron, por lo tanto la intervención de un adulto que apoye, así como también la de un par (como en el caso de la estrategia N° 18: “Se refiere a un niño con otro para resolver sus dudas respecto al desafío fonológico planteado”), activa diversas zonas en el cerebro que en definitiva favorecen la motivación generando aprendizajes más duraderos (Ligioiz, 2015).

#### Estrategias para la “Finalización de la experiencia pedagógica”:

Las estrategias N°19) “Se retoma el objetivo de la experiencia”, N°20) “Se realiza resumen de los contenidos aprendidos”, y N°21) “Se pregunta a los párvulos lo que aprendieron”, apuntan a generar una instancia con todo el grupo curso para cerrar, concluir y terminar de transferir los aprendizajes en caso de que alguien no lo haya hecho ya. De acuerdo a Guillén y Ligioiz (2015), los estímulos sensoriales no tienen un significado en sí mismos, es necesario dotarlos de este, lo que se busca aquí es llegar a un logro intelectual, donde además de la percepción sensorial, se llegue a una interpretación cognitiva de la vivencia. Por lo tanto, cualquiera de estas estrategias que se utilice en forma efectiva, justificará su utilización.

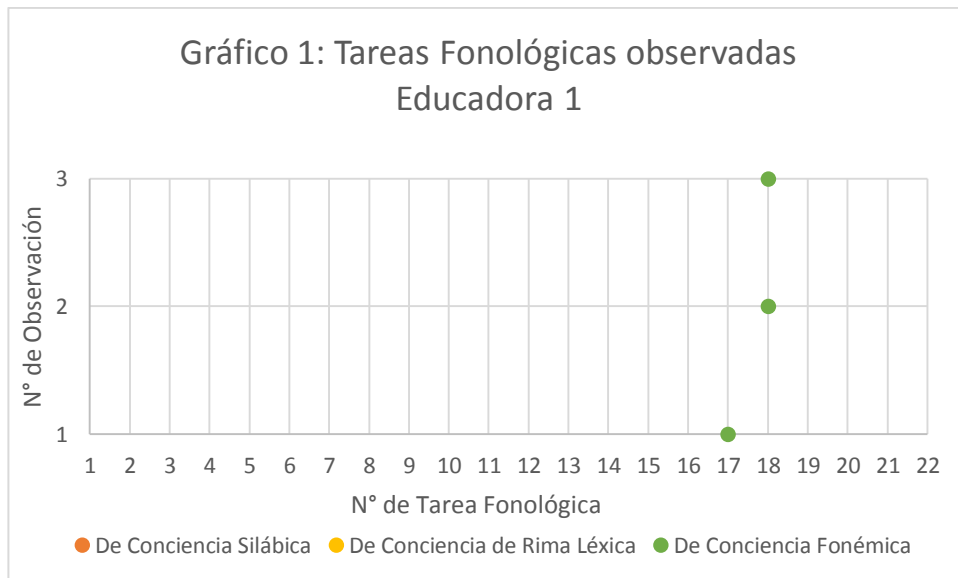
Para la aplicación del cuestionario a las educadoras, se seleccionaron aquellas estrategias que guardan mayor relación con el desarrollo de Conciencia Fonológica, así como también aquellas que son clave en términos de Neurociencias para el aprendizaje.

En el siguiente apartado se presenta el análisis de datos por cada educadora.

### 5.1. Análisis de resultados Educadora 1, curso Prekinder

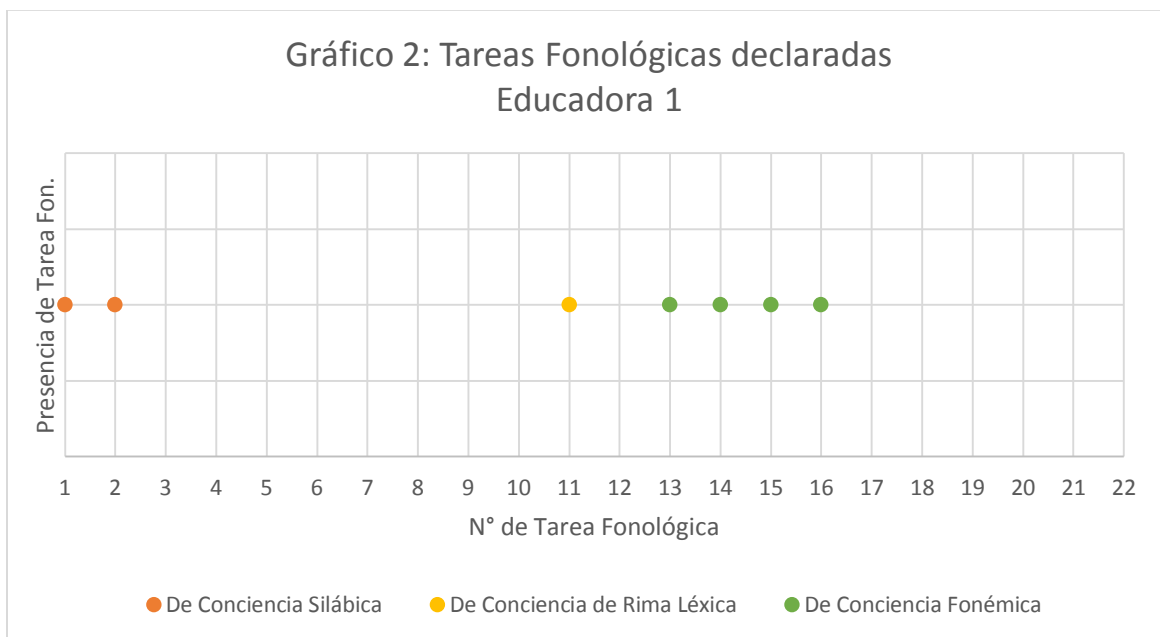
A continuación se presentan los resultados obtenidos de la observación en sala de la Educadora 1, correspondiente al nivel de Prekinder. Se asistió en tres oportunidades a observar las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica, el registro se llevó a cabo en una pauta de observación (ver anexo n° 1).

De las tres experiencias de aprendizaje observadas, fue posible identificar una Tarea fonológica trabajada por cada experiencia de aprendizaje, por lo tanto se identificaron en total 3 Tareas fonológicas, todas pertenecientes al nivel de Conciencia fonémica; en la primera oportunidad se observó la Tarea N°17 y luego en las siguientes dos instancias de observación se constata la realización de la Tarea N°18, (ver gráfico 1) .

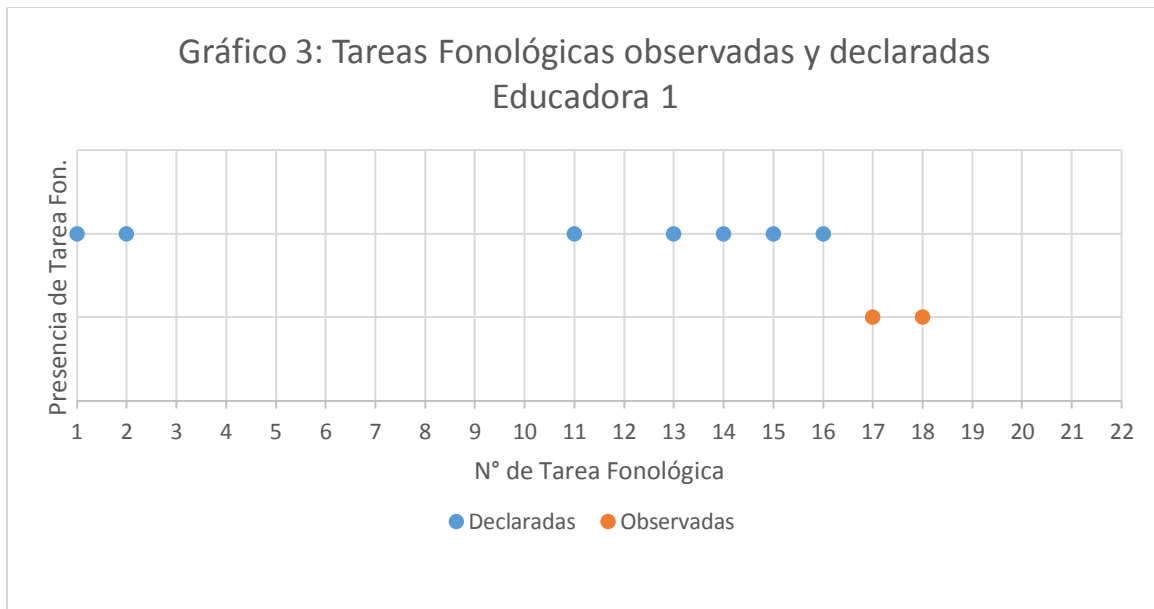


Respecto a las Tareas que la Educadora 1 declara trabajar durante el año, señala que realiza 7 de las 22 que se le proponen en el cuestionario; de ellas 2 corresponden al nivel de Conciencia silábica (Tareas N°1 y 2), 1 de Conciencia de rima léxica (Tarea N°11) y 4 de Conciencia

fonémica (Tareas N°13, 14, 15 y16), siendo este último nivel donde refiere una mayor variedad (ver gráfico 2).



Al analizar la coherencia entre la información obtenida a partir de las observaciones y del cuestionario, se puede identificar que no hay concordancia; puesto que a pesar de que las Tareas observadas corresponden a la dimensión Conciencia fonémica, que mayoritariamente trabaja la Educatora 1, estas no son declaradas por la misma (ver gráfico 3).



De este modo, la Educadora declara trabajar 7 otras Tareas fonológicas que no se tuvo la oportunidad de observar, aun así no es posible afirmar que la educadora no realiza las Tareas que declara, por esto se analizan con mayor detención a continuación, de acuerdo a las dimensiones de Conciencia Fonológica.

a) Nivel de Conciencia silábica

Respecto a las Tareas N°1 “Contar sílabas de una palabra” y N°2 “Segmentar palabras en sílabas” declaradas, el énfasis de la primera está puesto en la cantidad, mientras que en la segunda es en el análisis propiamente tal, la diferencia radica en que centrarse en el análisis permite focalizarse en los sonidos que se producen en forma aislada al segmentar la palabra y no en el número total de sílabas. A pesar esto, ambas Tareas corresponden a segmentación silábica y desarrollan la habilidad de análisis de estas unidades, haciendo las Tareas muy similares entre sí.

La educadora señala en el cuestionario, no realizar otra variedad de Tareas relacionadas a este nivel de conciencia, siendo deseable que sí lo haga. Como señala Villalón (2008) y De la Calle y cols. (2016) las teorías hablan de que la complejidad creciente de los niveles de Conciencia

Fonológica van desde las unidades más grandes a las más pequeñas y como tal, representan Tareas ideales para la edad de este grupo de niños.

b) Nivel de Conciencia de rima léxica

Sobre la Tarea fonológica N°11 “Reconocer rimas” que se declara trabajar, se puede decir, de acuerdo a Defior y Serrano (2001), que no se tiene evidencia del impacto que tiene el trabajo con rimas sobre el desarrollo de Conciencia Fonológica, sin embargo no lo perjudica. Por lo tanto, es posible señalar que se pueden priorizar Tareas fonológicas que estén orientadas al desarrollo de otros niveles de Conciencia, como por ejemplo: Silábica y Fonémicas, sobre las cuales hay mayor acuerdo de su influencia en el desarrollo lector.

Tarea N°12: “Producir rimas”, la Educadora declara no realizar esta Tarea durante el año académico, y tampoco se observa en la práctica pedagógica.

c) Nivel de Conciencia fonémica

En este nivel se sitúa la mayor variedad de Tareas declaradas por la educadora, así como también las observadas.

Respecto a las Tareas N°13 “Contar fonemas de una palabra” y N°14 “Segmentar una palabra en fonemas (sin contarlos)”, se da la misma situación que entre las Tareas N°1 y N°2, ya que ambas trabajan el análisis fonémico. Debido a la complejidad cognitiva que representan estas Tareas para la edad de los niños, solo serían apropiadas en tanto la longitud de las palabras fueran cortas.

También se declaran trabajar las Tareas N°15 “Reconocer un fonema dado (vocálico o consonántico) en una palabra” y, N°16: Identificar la ubicación de un fonema dado (vocálico o

consonántico) en una palabra. De acuerdo a Defior (1996), de realizar estas Tareas, sería apropiado para la edad trabajar los fonemas en posición inicial.

Respecto a las Tareas observadas N°17 “Aislar un fonema (vocálico o consonántico) de una palabra” y N°18 “Nombrar palabras que comiencen con un fonema determinado”, se detecta incoherencia puesto que a pesar de que se observan en la práctica, la educadora no las declara. Las Tareas observadas en las tres oportunidades fueron de carácter grupal, en los tres casos se trabajó con fonemas vocálicos (/a/, /e/, /i/), donde los niños debían nombrar palabras con estos sonidos iniciales, así como también identificar con qué sonidos comenzaban las palabras que la educadora indicó.

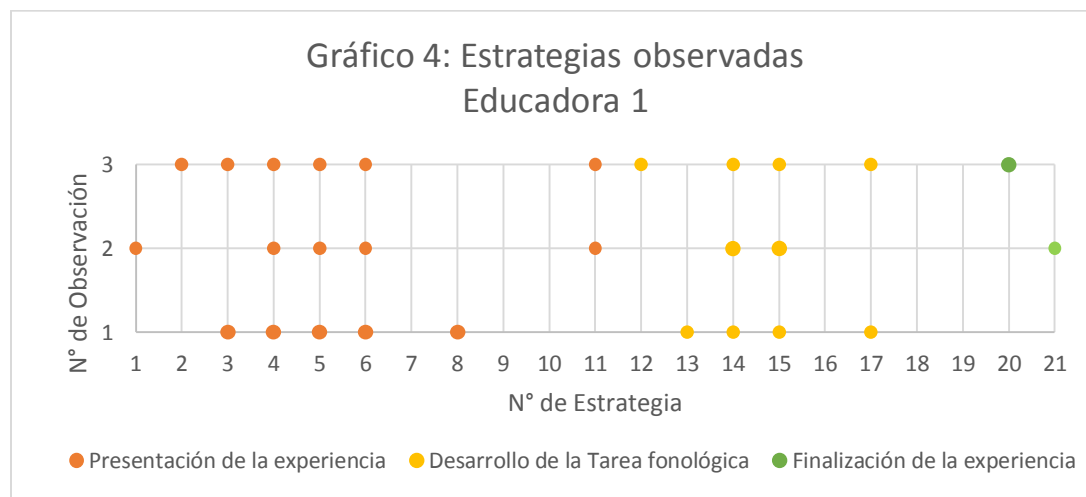
Respecto a las Tareas N°19: “Clasificar palabras con fonemas en común”, N°20: “Sintetizar (unir) fonemas para formar una palabra”, N°21: “Identificar un fonema que falta en una palabra”, N°22: “Añadir un fonema a una palabra”, se declara que no se realizan durante el año académico, lo que es concordante con las observaciones. Sin embargo, si se logran manejar adecuadamente los “factores de variabilidad” que señala Defior (1996), es posible aplicar este tipo de Tareas con el grupo de Prekinder.

En general se puede decir que la educadora podría incrementar la variedad de Tareas, sobre todo las relacionadas a Conciencia silábica, debido a la edad de los niños con los que trabaja (de 4 a 5 años), así como también aplicar Tareas de Conciencia fonémica, manipulando los “factores de variabilidad”.

**Análisis de Estrategias utilizadas en las experiencias pedagógicas orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica.**

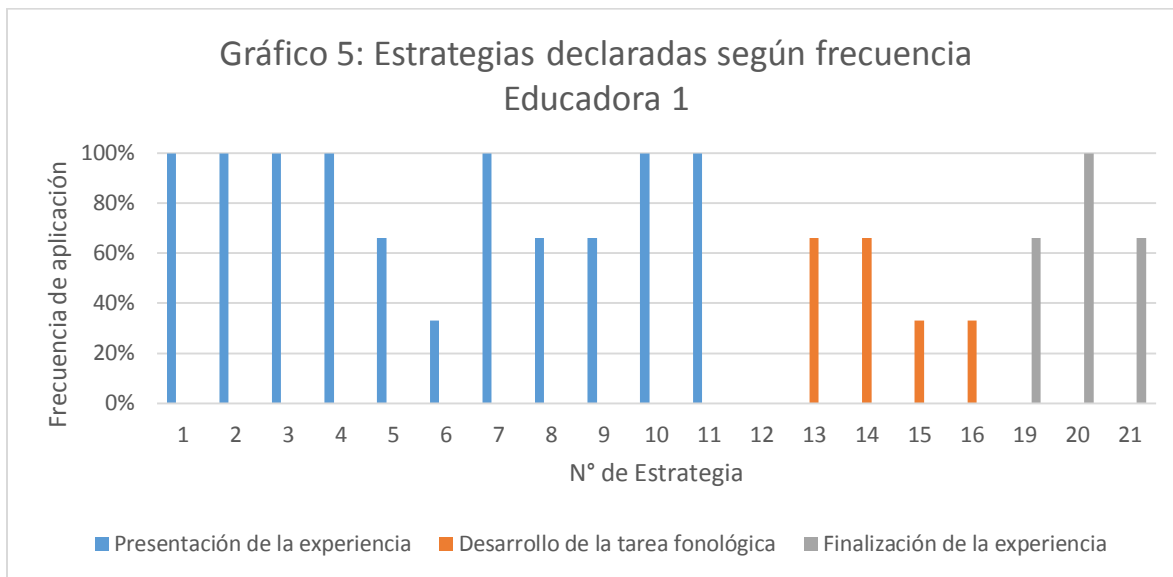
Durante las observaciones realizadas, se detectaron diversas estrategias utilizadas por las educadoras para el desarrollo de Conciencia Fonológica. En el caso de la Educadora 1 en el nivel de Prekinder, se identificaron 15 estrategias en total, de las cuales 8 se aplicaron en el momento en que se presentó la experiencia de aprendizaje (estrategias N°1 a la N°11), 5 para el momento del desarrollo de la Tarea (estrategias de la N°12 a la N°16) y 2 para la finalización de la experiencia (estrategias de la 17 a la 21) (ver gráfico 4).

Las Estrategias transversales se analizarán en forma separada de estas, puesto que buscan pertinencia de los contenidos respecto de las Tareas fonológicas y la adecuación a las características del grupo de niños.



Se deduce del gráfico 4 que las estrategias N°4, 5, 6, 14 y 15 fueron trabajadas “siempre” (100%), puesto que se observaron en las tres oportunidades. Luego, las estrategias N°3, 11 y 17 se trabajaron en forma “frecuente” (66% de las veces), ya que solo se observaron en 2 oportunidades. Las estrategias N°1, 2, 8, 12, 13, 20 y 21 se identificaron una sola vez en las observaciones, por lo tanto se puede decir que se trabajaron “ocasionalmente” (33% de las veces). Por últimos, las estrategias “nunca” identificadas fueron las N°7, 9, 10, 16, 18 y 19 (0%).

Luego, al observar en forma global la información entregada por la educadora en el cuestionario (ver gráfico 5), es posible identificar que de las 19 estrategias sobre las cuales se le preguntó, todas tienen algún grado de presencia, con excepción de la estrategia N°12: “Se ofrece a los niños fichas, guías o cuaderno para el trabajo sobre Conciencia Fonológica”; que fue omitida y por lo tanto no se cuenta con información al respecto.

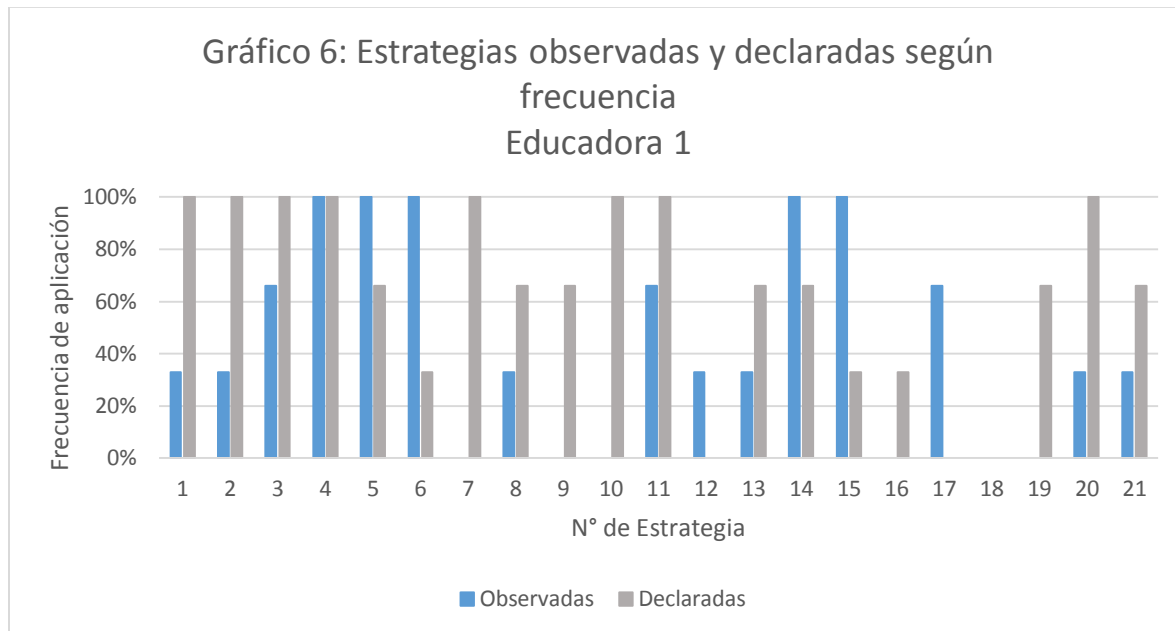


Puede identificarse que de las 11 estrategias para el momento de la presentación de la experiencia, se declara que 7 se trabajan “siempre” (N° 1, 2, 3, 4, 7, 10 y 11), 3 “frecuentemente” (N° 5, 8 y 9), 1 “ocasionalmente” (N°6) y ninguna estrategia se declara en la categoría “nunca”.

En el caso de las estrategias para el desarrollo de la Tarea fonológica, que solo se declaran 4 de 5, la educadora señala que ninguna de estas las realiza “siempre”, sin embargo refiere que 2 se aplican “frecuentemente” (N°13 y 14), 2 “ocasionalmente” (N°15 y 16) y ninguna en la categoría “nunca” (ya que la estrategia N° 12 se omite en el cuestionario).

De las estrategias para la finalización de la experiencia, declara trabajar las 3, de las cuales la N°20 señala realizarla “siempre”, y las N°19 y 21 en forma “frecuente”.

Al comparar estos resultados con los entregados por la educadora en el cuestionario, pueden identificarse algunas diferencias (ver gráfico 6), detalles a continuación.



a) Estrategias para la presentación de la experiencia (N°1 hasta N°11)

Relacionadas a la motivación:

Estrategia N°1: “Se comunica explícitamente el objetivo de la experiencia”. No hay coherencia. La educadora señala realizarlo “siempre”, mientras que en la observación solo se detecta en 1 oportunidad (ocasionalmente). De acuerdo a las observaciones, lo que la educadora da al inicio de la experiencia, son indicaciones como por ejemplo: “hoy vamos a aprender las vocales”, sin embargo estas no corresponden a objetivos, sino más bien a amplias expectativas sobre el contenido con el cual van a trabajar, sin abordar las habilidades o desafíos que esto implica.

Estrategia N°2: “ Se conecta con aprendizajes previos sobre Conciencia Fonológica”: No hay coherencia. La educadora señala que se trabaja “siempre”, mientras que la observadora lo

identificó 1 sola vez en sala (ocasional), oportunidad en la que se recordó lo que habían hecho el día anterior utilizando un registro visual de las palabras que habían mencionado grupalmente. Sin embargo, en las otras experiencias observadas no se dio tal conexión.

Estrategia N°3: “Se utilizan preguntas para guiar el entendimiento de la Tarea a realizar”. No hay coherencia, puesto que la educadora señala realizarlo “siempre” y en la observación se detectó en 2 oportunidades (frecuentemente). En uno de los casos la Tarea tiene que ver con identificar los sonidos vocálicos iniciales de un determinado grupo de palabras y para ello la educadora repartió tarjetas con los grafemas correspondientes. Al guiar en entendimiento de esta Tarea hace preguntas como: “¿qué vocal tengo en mi mano?”, “¿por qué tienen carteles?”, “¿con qué empieza la palabra iglesia?”, ¿cómo saben que ahí dice árbol, con qué letra empieza?”.

En relación a las estrategias N°1, 2 y 3, es deseable aumentar la frecuencia de uso a un 100%.

Relacionadas a la activación de los sentidos:

Estrategia N°4: “Se ejemplifica o modela la Tarea a realizar”. Hay coherencia. La educadora señala trabajarlo “siempre” y en las observaciones se detectó en las 3 oportunidades (siempre). En la primera observación es ella misma quien modela “lo que hay que hacer”: pegar una vocal sobre la palabra escrita (palabras que los niños habían nombrado), y en el caso de la segunda observación, dado que los niños deben dictar palabras que comiencen con un determinado fonema (vocálico) es la educadora quien da el ejemplo diciendo: “Me van a nombrar cosas que comiencen con la vocal A (...) como por ejemplo A de árbol”, procediendo a escribir la palabra; luego, en la tercera observación realiza el ejercicio por sí misma, encerrando los sonidos iniciales de las palabras trabajadas. Además del procesamiento cognitivo que cada niño realiza al prestar atención a las instrucciones, utilizan información visual y auditiva que activa sus neuronas

espejo, por lo tanto y dado que al modelar el desafío propuesto se clarifica la Tarea, es recomendable mantener la frecuencia de aplicación, ya sea un modelo adulto o un modelo niño.

Nº5: “Se utiliza material visual para dar instrucciones de la Tarea”. Existe relativa coherencia, puesto que en las observaciones se detectó “siempre” y la Educadora declara que la utiliza en forma frecuente. En este caso no se puede afirmar una incoherencia, pues a pesar de que se haya observado en todas las oportunidades, esto no quita que en algunas ocasiones durante el año académico se prescindiera del material visual en pos de favorecer el uso de otras modalidades sensoriales.

La educadora en todas las oportunidades observadas mostró material, grafemas, tarjetas, papelógrafos, palabras escritas, que permitió a los niños aproximarse al desafío o Tarea que se planteó para ellos.

Nº6: “Se utiliza material auditivo (vocal o digital) para reforzar el entendimiento de la Tarea”. No hay coherencia, dado que se observa en todas las oportunidades (siempre) y la Educadora declara que se realiza “ocasionalmente”. En dos de las experiencias observadas la educadora vocaliza los sonidos iniciales en forma enfática, buscando que los párvulos capten los sonidos iniciales de las palabras. Luego, en la tercera oportunidad, nace de los niños nombrar las palabras que comienzan con las vocales que la educadora propuso; dado que la Conciencia Fonológica guarda estrecha relación con los sonidos, esta estrategia es fundamental y debiese mantenerse en un 100% de los casos. Por otro lado, la Educadora debiese tener pleno conocimiento de la información auditiva que proporciona ya que constituye una decisión pedagógica.

Nº7: “Se utilizan recursos corporales y/o de movimiento para reforzar entendimiento de la Tarea”. No hay coherencia, puesto que es una estrategia que no se observa al inicio de las prácticas pedagógicas, ni en lo referido a movimiento, ni en la experiencia táctil; sin embargo la educadora plantea realizarlo “siempre”. Como ya se fundamentó con anterioridad, incorporar experiencias sensoriales de movimiento o táctiles, al mismo tiempo que vivencias visuales y auditivas durante la presentación de la actividad, ayuda activar los sentidos para integrar la información en el cerebro y se genere el aprendizaje, por lo tanto es deseable aumentar la frecuencia de aplicación de esta estrategia.

Nº8: “Se utiliza material concreto de apoyo para reforzar entendimiento de la Tarea”. Existe relativa coherencia, ya que se observa una sola vez (ocasionalmente) y la Educadora declara realizarla “frecuentemente”. El material concreto utilizado aportó información visual, que en el momento de inicio de la experiencia, se utilizó cuando los niños manipularon tarjetas con las vocales que estaban trabajando. Es deseable aumentar la frecuencia de uso de la estrategia.

Nº9: “Se da la oportunidad a los párvulos de practicar la habilidad en cuestión previo a la realización de la Tarea”. No hay coherencia, puesto que es una estrategia que no se observa en las prácticas, sin embargo se declara su utilización en forma frecuente. Dado que se realizaron experiencias grupales, cuando los niños participaron en forma individual, tuvieron una sola oportunidad de realizar el ejercicio, Tarea o desafío propuesto y por lo tanto hubo poca práctica. Ya que esta estrategia permite integrar la información captada por los sentidos, para luego iniciarse en la actividad, es deseable aumentar su frecuencia.

En forma general, de las estrategias Nº4, 5, 6, 7, 8 y 9, se puede decir que la educadora utilizó en forma constante la información visual a través de papelógrafos donde escribió las letras y

realizó dibujos relacionados al fonema inicial y la utilización de tarjetas. Luego, favoreció la información auditiva, proveniente mayoritariamente de su propia voz y luego la voz de los niños. Finalmente la información que estimula el aprendizaje a través del movimiento o del tacto estuvo ausente

Relacionadas a la aclaración de dudas y/o errores:

N°10: “Se resuelven las dudas de los párvulos”. No hay coherencia, ya que no se observan momentos intencionados donde los párvulos puedan hacer preguntas, ni tampoco que las manifiesten en forma espontánea, sin embargo la educadora indica que “siempre” utiliza la estrategia. Si los párvulos no manifiestan sus dudas en forma espontánea, es deseable que se cree una instancia donde manifiesten si tienen claridad o reservan algunas dudas.

N°11: “Se da información correctora frente a los errores de los párvulos”. No hay coherencia, ya que se observó en dos oportunidades (frecuentemente) y se declara que “siempre” se utiliza. En ambas oportunidades observadas la educadora corrige diciendo por ejemplo: “Fíjense bien con qué vocal empieza”, cuando los niños nombran palabras con un fonema inicial diferente al que se había pedido, luego, los niños se corrigen.

Respecto a las estrategias N°10 y 11, es deseable aumentar la frecuencia, dado que, como ya se fundamentó con anterioridad, resolver las confusiones de los niños y corregir sus errores, son instancias que pueden ser aprovechadas como oportunidades de aprendizaje y así dar una base sólida que despeja el camino para adquirir los nuevos aprendizajes que se van a trabajar durante el desarrollo de la Tarea.

b) Estrategias para el “Desarrollo de la experiencia” (N°12 hasta N°16)

N°13: “Se ofrece a los niños material concreto sobre Conciencia Fonológica”. Existe coherencia relativa, ya que se observa ocasionalmente (en 1 oportunidad) y se declara que se realiza frecuentemente. El material concreto ofrecido fueron tarjetas con vocales que debieron pegar en un papelógrafo que estaba dispuesto para todo el grupo curso, esto se consideró como información visual. En las demás experiencias no hubo manipulación.

N°14: Se ofrece a los niños material auditivo (vocal o digital). Existe coherencia relativa ya que se observa “siempre” y se declara que se utiliza “frecuentemente”. En forma permanente es la educadora quien vocaliza los sonidos iniciales, al mismo tiempo que los mismos niños levantan su voz para nombrar palabras o señalar los sonidos que la educadora pregunta.

N°15: “Se invita a los niños a vocalizar sílabas o fonemas trabajados”. Existe coherencia relativa ya que se observa en forma frecuente, pero se declara que se realiza en “ocasionalmente”. En dos oportunidades los niños participan en forma activa vocalizando lo que la educadora les indica, aunque dadas las características de una actividad grupal, son pocos niños los que lo hacen.

N°16: “Se invita a trabajar con recursos corporales y/o de movimiento”. Coherencia relativa, ya que es un estrategia que nunca se observa y la Educadora declara que la realiza en forma “ocasional”. Por tanto es posible que la realice durante el año escolar y no se haya tenido oportunidad de observarla.

Respecto a todas las estrategias relacionadas a momento del desarrollo de la Tarea, donde los niños utilizan sus sentidos, se puede decir que se observó la utilización de información auditiva

en forma mayoritaria y visual, la actividad cenestésica no se observó como movimiento propiamente tal sino más bien como vocalizaciones, las que fueron escasas y de bajo impacto.

c) Para la “Finalización de la experiencia” (N°19 hasta N°21)

N°19 “Se retoma el objetivo de la experiencia”. No hay coherencia. Es una estrategia no observada y que la educadora señala realizar en forma frecuente, por lo tanto debió haber estado presente en la observaciones al menos una vez para hacer explícito el aprendizaje. Se sugiere la frecuencia de utilización de esta estrategia el 100% de las veces.

N°20: “Se realiza resumen de los contenidos aprendidos”. No hay coherencia, puesto que se observa en forma ocasional, sin embargo la educadora indica que los realiza “siempre”. El cierre de la experiencia observada queda incompleta, las preguntas son escasas y referidas solo a la identificación del grafema: “¿qué vocal es esta? la... - AAAAA, responden todos- ¿y esta? es la...- EEEE- responden los niños”. Por lo tanto, aunque de alguna forma se resume el contenido, la profundidad alcanzada se considera insuficiente.

N°21 “Se pregunta a los párvulos lo que aprendieron”. Existe relativa coherencia, ya que se observa en forma ocasional, pero se declara que se utiliza “frecuentemente”. La educadora pregunta al finalizar: “¿qué vocales aprendimos hoy día? – aaaa, eeee, iii- responden los niños indistintamente”, y se da por terminada la experiencia. Por tanto, aunque se pregunta lo que aprendieron, la sistematización del aprendizaje queda incompleto, ya que no solo aprendieron “las vocales”, además escucharon, observaron, nombraron palabras con sonido inicial, entre otros.

Las estrategias N°20 y 21 pueden ser o no utilizadas el 100% de las veces, en otras palabras no necesariamente deben estar ambas presentes en todas las experiencias, sin embargo la que se

decida utilizar, debería alcanzar mayor profundidad de reflexión y alcance, para así lograr una interpretación cognitiva de la vivencia, como señalan Guillén y Ligoiz (2015).

De las 19 estrategias con las que se puede establecer un cruce de información, en una sola se observa un 100% de coincidencia (Nº4: “Se ejemplifica o modela la Tarea a realizar”). Se detectó “coherencia relativa” en 8 estrategias, en estos casos se puede decir que tanto en las observaciones como en la declaraciones de la educadora hay una visión similar sobre las estrategias utilizadas. Por otro lado, se detectó que en 9 estrategias no hay coherencia, y en 1 estrategia hay omisión de la información.

#### **Análisis de las Estrategias transversales aplicadas en las experiencias de aprendizaje.**

La siguiente información que se analiza fue detectada en su mayoría a través de las observaciones de aula.

Clima: Durante las tres experiencias de aprendizaje observadas, en general hay un clima energético, donde los párvulos se muestran con ansias de participar. Sin embargo, en una de las experiencias, la participación activa de los niños se realizó de uno en uno, esto hizo que el tiempo de espera para el turno de cada uno se prolongara y el ambiente se tornara ruidoso, hacia el final de la experiencia los niños se volvieron inquietos y cansados, perdiendo la atención de varios de ellos.

El tipo de actividad “grupal” en las tres experiencias observadas disminuye la motivación de los párvulos puesto que deben esperar por su turno y solo se les permite participar una vez, lo que genera dudas respecto al real impacto del aprendizaje.

Manejo conceptual: en las observaciones de sala se revela buen manejo de los contenidos, dado que para cada experiencia de aprendizaje se escogió una Tarea fonológica la cual desarrolló de principio a fin sin desviarse del objetivo, en todas ellas se trabajó el nivel de Conciencia fonémica y se escogieron Tareas relacionadas a reconocimiento de fonema inicial vocálico; estas fueron todas adecuadas a la edad y nivel de habilidades que manejan los párvulos. Al mismo tiempo la educadora en forma transversal a la experiencia demostró dominio de los contenidos y propuso Tareas que representaron un desafío favorecedor de los aprendizajes.

Aunque por lo general se señala que el desarrollo de Conciencia silábica se da antes que el de Conciencia fonémica, este aprendizaje no es lineal y depende mucho de las oportunidades que se le ofrezcan a los niños, del mismo modo es posible manejar el nivel de complejidad regulando las “fuentes de variabilidad” de las cuales habla Defior (1996).

Aun así, de acuerdo a Villalón (2008) las Tareas cognitivas más fáciles son aquellas que se relacionan a la clasificación de palabras por unidades iniciales (nombrar palabras con sonido inicial común, o agrupar de acuerdo a su sonido inicial, en este caso vocales a, e, i), más aun si los fonemas son vocálicos.

Luego, en el cuestionario, se realizaron tres preguntas referidas a los conceptos de “sílabas”, “fonemas” y “rimas”. Aquí se identificó buen manejo de los conceptos de “fonema” y “rima”, sin embargo sobre “sílabas” no se puede afirmar que exista dominio.

De esta forma, se puede establecer que la educadora 1 posee dominio de los contenidos y conceptos involucrados en el nivel de Conciencia fonémica, se desconoce el manejo de Conciencia de rima léxica y se puede presumir que requiere potenciar el manejo de los contenidos de Conciencia silábica.

Frecuencia Léxica: en relación a este punto, normalmente fue la educadora quien propuso las palabras a trabajar, estas por lo general fueron adecuadas para el trabajo con niños de la edad. Algunas de las palabras escogidas fueron: árbol, arroz, anillo, estuche, estufa, iglesia, iguana, iglú, entre otras; las cuales son concretas, de uso frecuente y familiares para el grupo. Aquellas que podrían no resultar familiares, como por ejemplo: iglú, suelen ser trabajadas en forma frecuente y se ofrece apoyo visual, de modo tal que los niños con el tiempo se familiarizan con los conceptos.

Complejidad estructural de las palabras: las palabras escogidas comenzaban todas con fonema vocálico (/a/,/e/,/i/). De acuerdo a las autoras Arenas y cols. (2014) manipular fonemas vocálicos suele tener menor complejidad que manipular los consonánticos, así como también cuando estos están en posición inicial, por esto se considera un desafío apropiado para la edad de los niños.

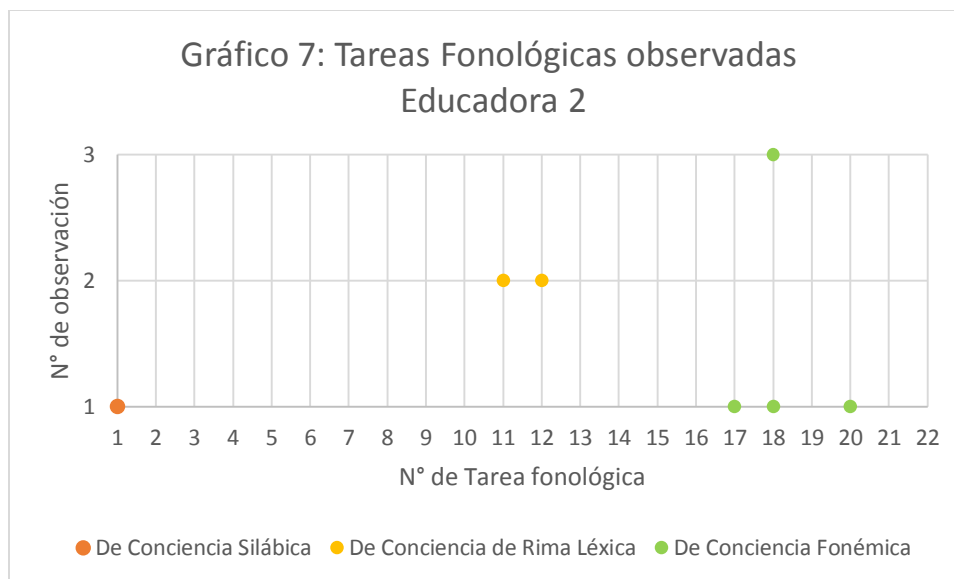
Posición de la unidad: la posición de la unidad que se trabajó en las tres experiencias observadas fue inicial; de acuerdo a Arenas y cols. (2014), la manipulación de los fonemas iniciales tiene un nivel de complejidad básico, y por lo tanto se considera adecuado para la edad y características de los párvulos.

En general se puede establecer que la educadora posee manejo de los contenidos relacionados a Conciencia fonémica (dado las Tareas realizadas correspondían a este nivel), sin embargo se observa a lo largo de las tres experiencias que se trabajó en forma permanente Tareas similares y en ocasiones experiencias largas que ocasionaron agotamiento en los párvulos, clima que no se considera propicio para el aprendizaje; de esta forma se observa que se requiere incorporar novedad y variedad en las Tareas fonológicas para atraer la atención de los niños y lograr los aprendizajes.

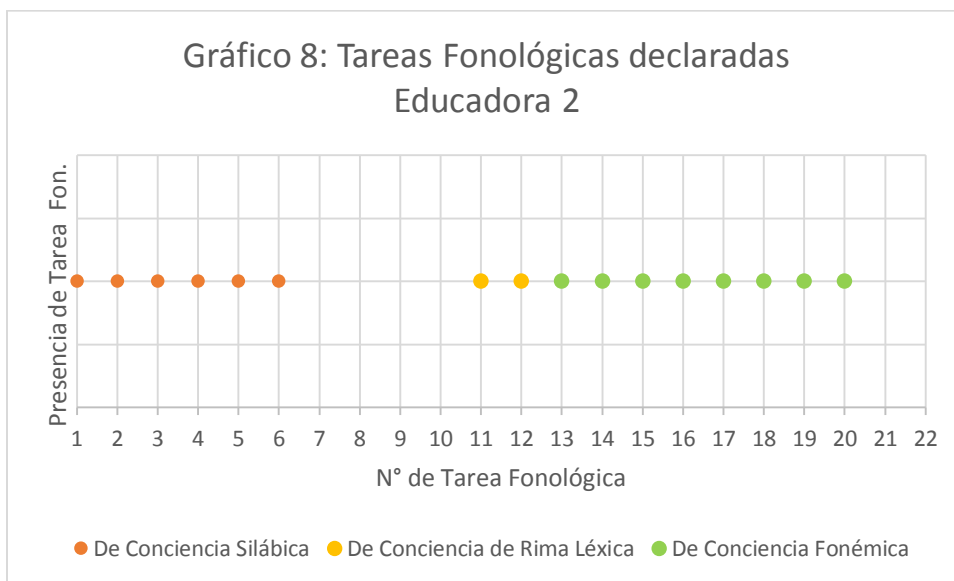
## 5.2. Análisis de resultados Educadora 2, curso Kinder A

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la observación en sala de la Educadora 2, quien trabaja en el nivel Kinder A. Se asistió en tres oportunidades a observar las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica, el registro se llevó a cabo en una pauta de observación (ver anexo n°1).

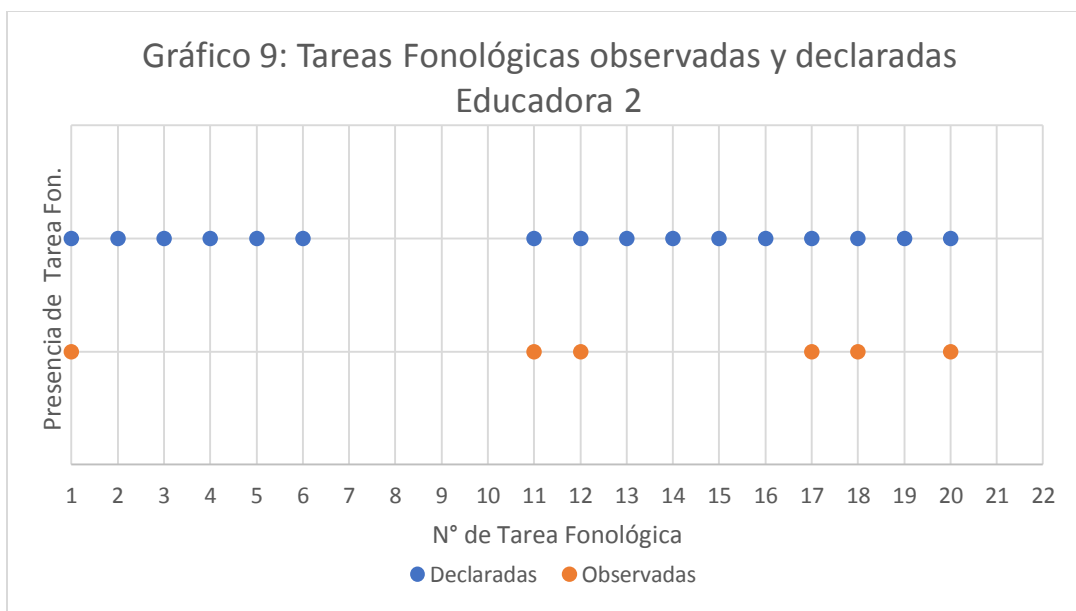
De las tres experiencias de aprendizaje observadas, fue posible identificar 8 Tareas fonológica que se trabajaron, de las cuales 2 corresponden al nivel de Conciencia silábica, 2 de Conciencia de rima léxica y 4 de Conciencia fonémica; en la primera oportunidad se observó la Tarea N°1, 17, 18 y 20 identificándose en una misma experiencia de aprendizaje dos niveles distintos de Conciencia Fonológica (Silábica y Fonémica), en la segunda oportunidad se observaron las Tareas N°2, 11 y 12 donde se realizaron Tareas de Conciencia silábica y de rima léxica, y finalmente, en la tercera observación solo se trabajó la Tarea N°18, correspondiente al nivel de Conciencia fonémica (ver gráfico 7) .



Respecto a las Tareas que la educadora 2 declara trabajar durante el año, señala que realiza 16 Tareas de las 22 que se le proponen en el cuestionario; de estas, 6 corresponden al nivel de Conciencia silábica (Tareas N°1, 2, 3, 4, 5 y 6), 2 de Conciencia de rima léxica (Tareas N°11 y 12), que corresponden a la totalidad de las Tareas propuestas, y 8 de Conciencia fonémica (Tareas N°13, 14, 15,16, 17, 18, 19 y 20), (ver gráfico 8).



Al analizar la concordancia entre la información obtenida a partir de las observaciones y del cuestionario aplicado, se puede identificar que hay coherencia; puesto que las Tareas observadas coinciden con las que la educadora señala trabajar, (ver gráfico 9).



Además se declara trabajar 8 otras Tareas fonológicas que no se tuvo la oportunidad de observar, sin embargo no es posible afirmar que no las realiza durante el año académico y por lo tanto se analizan con mayor detención a continuación, de acuerdo a las dimensiones de Conciencia Fonológica.

a) Nivel de Conciencia silábica

Respecto a las Tareas N°1 “Contar sílabas de una palabra” declarada y observada en la primera experiencia la educadora hace preguntas como: ¿cuántas sílabas tiene “urraca”? ¿cuántas sílabas tiene la palabra “utensilios”?, permanentemente buscando un número como respuesta. La Tarea N°2 “Segmentar palabras en sílabas (sin contarlas)”, aunque la declara, no se observa en esta oportunidad, siendo deseable su aplicación para la toma de conciencia de las unidades en sí y no de la cantidad de estas, a esto se suma la pregunta “¿es palabra largo o palabra corta?” que hace la educadora. Los niños de la edad correspondiente al nivel Kinder ya tienen un adecuado desarrollo para captar la composición de la palabra (en unidades silábicas) y no solo la extensión

de esta, que se considera un aprendizaje más básico, como los señala Villalón (2008) y De la Calle y cols. (2016).

Tarea N°3: “Reconocer una sílaba dentro de una palabra”. N°4: “Identificar la ubicación de una sílaba dada en una palabra”. N°5: “Aislar una sílaba de una palabra”. N°6: “Nombrar palabras que comiencen con una sílaba determinada”. Se declara por la educadora y no se observa.

b) Nivel de Conciencia de rima léxica

Sobre las Tareas fonológicas N°11 “Reconocer rimas” y N°12 “Producir rimas”, ambas se declaran y se observan en la segunda observación. Al respecto se puede decir que la Tarea N° 11 se trabajó durante el momento de la presentación de la experiencia de aprendizaje con todo el grupo, utilizándolo como una estrategia o preparación para realizar la producción de rima (Tarea N°12) que se realizó durante el Desarrollo.

De acuerdo a Defior y Serrano (2001) no se tiene evidencia del impacto que tiene el trabajo con rimas sobre el desarrollo de Conciencia Fonológica, sin embargo este no lo perjudica.

c) Nivel de Conciencia fonémica

Las Tareas N°13 “Contar fonemas de una palabra”, N°14 “Segmentar una palabra en fonemas (sin contarlos)”, N°15 “Reconocer un fonema dado (vocálico o consonántico) en una palabra” y N°16: “Identificar la ubicación de un fonema dado (vocálico o consonántico) en una palabra”, son declaradas por la educadora y no se observan en esta oportunidad.

Tarea N°17 “Aislar un fonema (vocálico o consonántico) de una palabra” se declara y se detecta en la primera observación cuando la educadora dice por ejemplo: “¿Cuál es el sonido inicial con el que comienza “unicornio”?”. Sin embargo esta Tarea se plantea solo como un

ejercicio dentro de la presentación de la experiencia, puesto que en el desarrollo se planteó otro desafío.

Tarea N°18 “Nombrar palabras que comiencen con un fonema determinado”, se detecta y se declara en la primera y tercera observación. En el caso de la primera, durante la presentación de la experiencia de aprendizaje se pidió nombrar elementos que se iniciaban con “U”, mientras que en la tercera observación deben dibujar objetos que comiencen con la vocal que a cada uno le tocó.

N°19 “Clasificar palabras con fonemas en común”. Se declara por la educadora y no se observa.

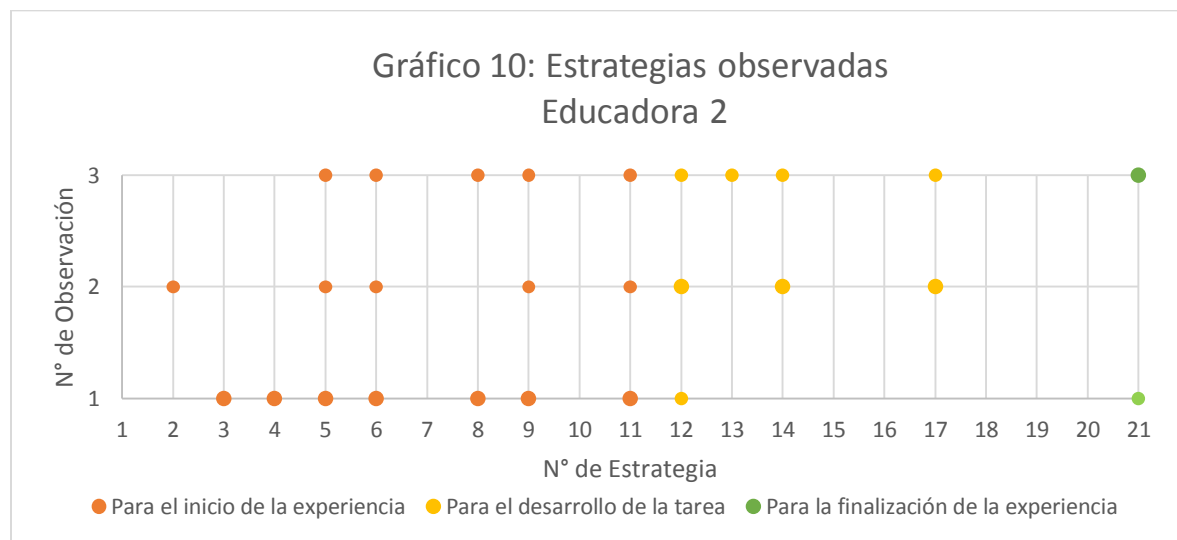
N°20 “Sintetizar (unir) fonemas para formar una palabra”. Se declara y se constata que se realiza. La educadora durante la presentación de la primera experiencia observada, dice: “Voy a deletrear una palabra: /u/-/v/-/a/ ¿qué es?- Y una niña responde “Uva”; luego realiza el mismo ejercicio con la palabra “uña” diciendo: “Presten atención porque esto se trata de escuchar: /U/-/ñ/-/a/”. Esta Tarea se realiza en forma grupal y a modo de ejercicio para lo que realizarán después individualmente.

En general se puede decir que la educadora 2 aplica gran variedad de Tareas fonológicas, en algunos casos le sirve como estrategia para conectar aprendizajes previos, pero en ocasiones estas Tareas no guardan relación con el desafío a realizar después, es el caso de la primera experiencia observada donde realizan, segmentación silábica, identificación de longitud de la palabra, aislar fonemas, nombrar palabras con un fonema determinado y síntesis fonémica, lo que no contribuye a hacer explícito el aprendizaje, como señala Dehaene (2015), sino más bien confunde a los párvulos que no logran comprender qué se espera que aprendan.

Por otro lado, es posible decir que respecto al nivel de Prekinder se observa un aumento en la variedad de Tareas declaradas.

**Análisis de Estrategias utilizadas en las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de habilidades de Conciencia Fonológica.**

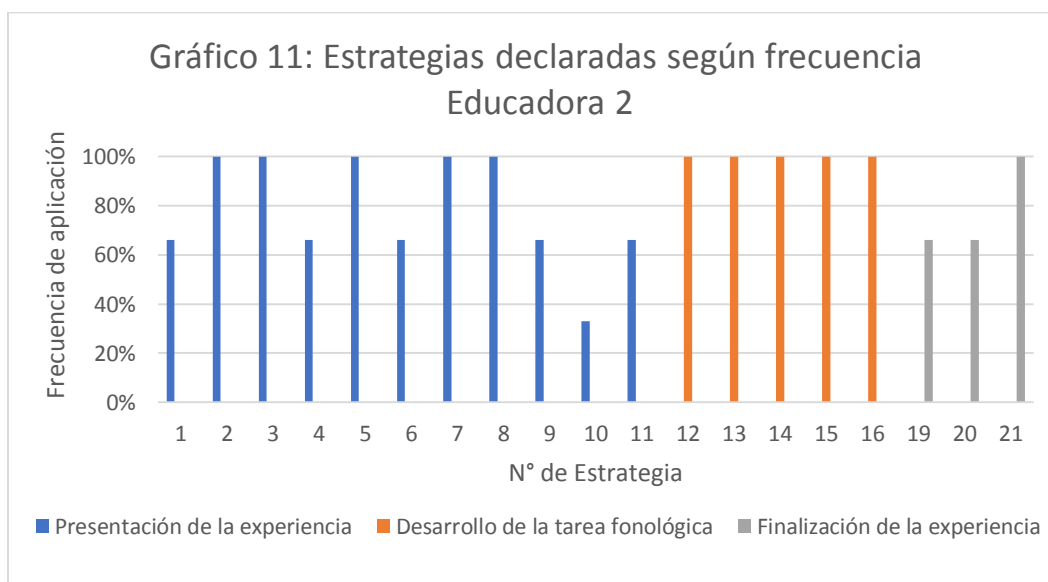
En el caso de la Educadora 2 en el curso Kinder A, se identificó la aplicación de 13 estrategias en total, de las cuales 8 se aplicaron en el momento en que se presentó la experiencia de aprendizaje (estrategias N°2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 11), 4 en el momento del desarrollo de la Tarea (estrategias N°12, 13, 14 y 17) y 1 en la finalización de la experiencia (estrategia N°21) (ver gráfico 10).



Es posible deducir del gráfico 10 que las estrategias N°5, 6, 9, 11 y 12 fueron trabajadas “siempre” (100%), puesto que se observaron en las tres oportunidades. Luego, las estrategias N°8, 14, 17 y 21 se trabajaron en forma “frecuente” (66% de las veces), ya que se observaron en 2 oportunidades. Las estrategias N°2, 3 y 4 se identificaron una sola vez en las observaciones,

por lo tanto se puede decir que se trabajaron “ocasionalmente” (33% de las veces). Por último, las estrategias “nunca” identificadas fueron las N°1, 7, 10, 15, 16, 18, 19 y 20 (0%).

Luego, al observar en forma global la información entregada por la Educadora 2 en el cuestionario (ver gráfico 11), es posible identificar que de las 19 estrategias sobre las cuales se le preguntó, todas tienen algún grado de presencia.

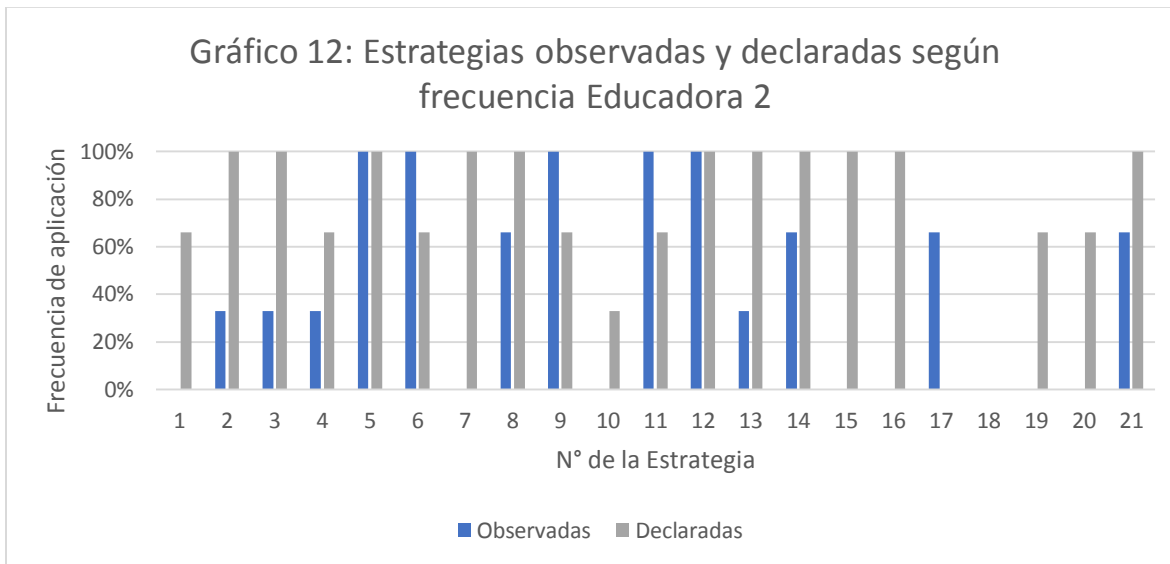


Se constata que de las 11 estrategias para el momento de la presentación de la experiencia, 5 se declaran ser trabajadas “siempre” (N° 2, 3, 5, 7 y 8), 5 “frecuentemente” (N° 1, 4, 6, 9 y 11), 1 “ocasionalmente” (N°10) y ninguna estrategia se declara en la categoría “nunca”.

En el caso de las 5 estrategias para el desarrollo de la Tarea fonológica, todas se declaran en la categoría de frecuencia “siempre” (N°12 hasta la N°16).

De las estrategias para la finalización de la experiencia, se declara trabajar las 3, de las cuales la N°21 señala realizarla “siempre”, y las N°19 y 20 en forma “frecuente”.

Al comparar estos resultados con los entregados por la educadora en el cuestionario, pueden identificarse algunas diferencias (ver gráfico 12), detalles a continuación.



a) Estrategias para la “Presentación de la experiencia” (N°1 hasta N°11)

Relacionadas a la motivación:

Estrategia N°1: “Se comunica explícitamente el objetivo de la experiencia”. No hay coherencia. La educadora señala realizarlo “siempre”, mientras que en las observaciones de práctica no se detecta la estrategia. En la primera de las observaciones la educadora realiza una indicación del siguiente modo: “Vamos a hacer una actividad de Conciencia Fonológica que incluye análisis fónico de la palabra”; sin embargo esto no se llevó a cabo, puesto que a lo largo de la experiencia se desarrollaron otras Tareas, como síntesis fonémica, conteo de sílabas, nombrar palabras con un sonido inicial y por lo tanto no puede considerarse como un objetivo.

Estrategia N°2: “ Se conecta con aprendizajes previos sobre Conciencia Fonológica”: No hay coherencia. La educadora señala que se trabaja “siempre”, mientras que la observadora lo

identificó 1 sola vez en sala (ocasional). En esta ocasión, se realizó una conexión entre lo que estaban por aprender con una actividad que habían realizado con otra profesional horas antes acerca de las rimas. En las demás experiencias observadas no se detecta conexión explícita con aprendizajes previos.

Estrategia N°3: “Se utilizan preguntas para guiar el entendimiento de la Tarea a realizar”. No hay coherencia, puesto que la educadora señala realizarlo “siempre” y en la observación se detectó en 1 oportunidad (ocasionalmente). En esta oportunidad se realizaron preguntas como: ¿Qué significa el sonido inicial de una palabra?, ¿cuál es la “u”?, ¿qué otras palabras comenzarán con “u”? Si bien la educadora trabajó otras habilidades para el desarrollo de Conciencia Fonológica, estas preguntas orientaron la Tarea principal que se les desafió a realizar en el cuaderno: dibujar elementos que comenzaban con “u”.

En relación a las estrategias N°1, 2 y 3, es deseable aumentar la frecuencia de uso a un 100%, dado que favorecen la motivación y permiten hacer explícito el aprendizaje, contribuyendo a fortalecer la toma de conciencia de los sonidos de las palabras.

Relacionadas a la activación de los sentidos:

Estrategia N°4: “Se ejemplifica o modela la Tarea a realizar”. Hay coherencia relativa. La educadora señala trabajarla “frecuentemente”, mientras que en las observaciones se detectó una vez (categoría “ocasionalmente”). En esta oportunidad fueron niños los que pasaron al pizarrón a hacer el ejercicio que se proponía. Lo ideal es observar esta estrategia el 100% de las veces puesto que, como ya se fundamentó, al observar cómo se realiza la Tarea, se utiliza información auditiva y visual que moviliza las neuronas espejo, así como también activa las regiones

cerebrales para la integración de los sentidos, generando mayor atención y recepcionabilidad para generar aprendizajes.

Nº5: “Se utiliza material visual para dar instrucciones de la Tarea”. Hay coherencia, puesto que en las observaciones se detectó en las 3 oportunidades (siempre) y la Educadora declara que la utiliza “siempre”. En todas las oportunidades observadas se mostró material: tarjetas con ilustraciones, tarjetas con vocales, material de los muros y rotafolio, esto permitió a los niños aproximarse al desafío o Tarea que se planteó para ellos.

Nº6: “Se utiliza material auditivo (vocal o digital) para reforzar el entendimiento de la Tarea”. Hay coherencia relativa, dado que se observa en todas las oportunidades (siempre) y la Educadora declara que se realiza “frecuentemente”. La educadora vocaliza los fonemas, enfatiza en las rimas y sonidos finales de las palabras, pide a los niños vocalizar, entre otros. Se sugiere mantener frecuencia observada, así como también la Educadora debiese estar al tanto de cuál es la información auditiva que proporciona.

Nº7: “Se utilizan recursos corporales y/o de movimiento para reforzar entendimiento de la Tarea”. No hay coherencia, puesto que es una estrategia que no se observa al inicio de las prácticas pedagógicas, ni en lo referido a movimiento, ni en la experiencia táctil; sin embargo la educadora plantea realizarlo “siempre”. Como ya se ha mencionado, estas estrategias ayudan activar los sentidos para que se integre la información en el cerebro de los niños y se genere el aprendizaje, por lo tanto es deseable aumentar la frecuencia de aplicación de esta estrategia.

Nº8: “Se utiliza material concreto de apoyo para reforzar entendimiento de la Tarea”. Existe relativa coherencia, ya que se observa en las practicas pedagógicas “frecuentemente” y la Educadora declara realizarla “siempre”. El material concreto se utilizó cuando los niños

manipularon tarjetas con las vocales que estaban trabajando, lo que aportó información visual el momento de inicio de la experiencia. También se utilizaron tarjetas con imágenes que sirvieron de apoyo a los niños que modelaron en la primera experiencia, aportando información visual para todo el grupo.

Nº9: “Se da la oportunidad a los párvulos de practicar la habilidad en cuestión previo a la realización de la Tarea”. Hay coherencia relativa puesto que es una estrategia que se observa “siempre” y se declara su utilización en forma frecuente. En dos actividades el desafío consistió en dibujar en sus cuadernos elementos que comenzaban con vocales, por tanto en ambas se realizó previamente una “lluvia de ideas” con las palabras que debían dibujar. Respecto a la observación restante, en el momento inicial los niños practican reconociendo produciendo rimas, la Tarea llevada a cabo después fue de reconocimiento de estas. Dado que esta estrategia permite integrar la información captada por los sentidos, para luego iniciarse en la actividad.

En forma general, de las estrategias N°4, 5, 6, 7, 8 y 9, se puede decir que la educadora utilizó en forma constante la información visual, utilizando tarjetas con imágenes y vocales, además de modelar las experiencias. Luego, favoreció la información auditiva, proveniente de su propia voz y de los niños. Finalmente la información que estimula el aprendizaje a través del movimiento o del tacto estuvo ausente en el momento de inicio de la experiencia.

Por lo tanto es fundamental potenciar la frecuencia de aplicación de estas estrategias, de modo tal de asegurar al menos tres modalidades sensoriales de aprendizaje.

Relacionadas a la aclaración de dudas y/o errores:

Nº10: “Se resuelven las dudas de los párvulos”. Se identifica coherencia relativa, ya que no se observan momentos intencionadas donde los párvulos puedan hacer preguntas, ni tampoco que

las manifiesten en forma espontánea, y la educadora señala que se utiliza en forma ocasional. Al no manifestar los párvulos, sus dudas en forma espontánea, es deseable que se cree un momento intencionado donde puedan hacerlo.

Nº11: “Se da información correctora frente a los errores de los párvulos”. Hay coherencia relativa, ya que se observó “siempre” y se declara “frecuentemente”. En las tres oportunidades de observación se detecta que corrige errores diciendo por ejemplo: “díganme palabras que comienzan con “u” –“ojo”- dice un niño-. Estamos con la vocal “u” ¿con qué vocal comienza Ojo?- “Ooo”- responden los compañeros”.

Respecto a las estrategias Nº10 y 11, es deseable observarlas en todas las oportunidades, ya que, como se ha fundamentado anteriormente, resolver las confusiones de los niños permite tener mayor claridad para desarrollar nuevos aprendizajes.

b) Estrategias para el “Desarrollo de la experiencia” (Nº12 hasta Nº16)

Nº12: “Se trabaja con fichas, guías o cuaderno”. Hay coherencia, puesto que se observa y se declara “siempre”. En las tres oportunidades los niños utilizan el cuaderno para realizar la Tarea que se propuso; en dos oportunidades se dibujaron palabras que comenzaban con un sonido (y escribirlas en uno de los casos), y en otra experiencia se utilizó para identificar rimas. Esta estrategia aportó información visual en todos los casos y cenestésica cuando debieron escribir.

Nº13: “Se ofrece a los niños material concreto sobre Conciencia Fonológica”. Existe coherencia relativa ya que se observa ocasionalmente (en 1 oportunidad) y se declara que se realiza “siempre”. El material concreto ofrecido fueron tarjetas con vocales los niños pudieron manipular y se utilizaron como información visual.

N°14: “Se ofrece a los niños material auditivo (vocal o digital)”. No hay coherencia, ya que es una estrategia que se observa “frecuentemente”, sin embargo se declara en categoría “siempre”. Durante el desarrollo de la Tarea, se observa este recurso, pero solo con los niños que así lo requieren, es decir, los niños que son apoyados en su trabajo por la educadora son quienes reciben refuerzo vocal de los ejercicios.

En el caso de las estrategias N°15: “Se invita a los niños a vocalizar sílabas o fonemas trabajados” N°16: “Se invita a trabajar con recursos corporales y/o de movimiento”. No se identifica coherencia, ya que son estrategias que no se observan, pero se declaran realizar “siempre”. Es importante la presencia de ambas estrategias, puesto que, como ya se dijo anteriormente implica información cenestésica que, junto con otras modalidades sensoriales hacen más efectivo el aprendizaje.

Respecto a todas las estrategias relacionadas a momento del desarrollo de la Tarea, donde los niños utilizan sus sentidos, se puede decir que se observó la utilización de información visual en forma mayoritaria, proveniente del uso de guías con ilustraciones, tarjetas y cuadernos, la actividad cenestésica se observó en la utilización del lápiz y trazado de letras, y la información auditiva provino de la profesora al dar feedback a los párvulos. No se observó el uso del sentido del tacto y tampoco vocalizaciones que se realizaran en forma intencionada.

Se sugiere aumentar la frecuencia de uso de las estrategias intencionando la producción de vocalizaciones y/o el uso del sentido del tacto.

c) Para la finalización de la experiencia (N°19 hasta N°21)

N°19 “Se retoma el objetivo de la experiencia”. No hay coherencia. Es una estrategia no observada y que la educadora señala realizar en forma frecuente. Al no haber presentación de

objetivo al inicio es poco probable que se presencie esta estrategia. Se sugiere aumentar la frecuencia de utilización al 100%.

Nº20: “Se realiza resumen de los contenidos aprendidos”. No hay coherencia, puesto que no se observa en la práctica pedagógica, y la educadora indica que lo realiza “frecuentemente”.

Nº21 “Se pregunta a los párvulos lo que aprendieron”. Existe relativa coherencia, ya que se observa en forma frecuente, pero se declara que se utiliza “siempre”. En uno de los cierres se dice por ejemplo: “¿qué aprendieron hoy?- las cosas que empiezan con Uuu, a, e, i, o, u” (responden los niños indistintamente). Sin embargo una de las experiencias observadas se deja sin realizar cierre.

Respecto a las estrategias Nº19, 20 y 21 se observan cierres débiles, puesto que no se profundiza lo suficiente. Si bien, es posible escoger con qué estrategia finalizar, se debe potenciar la calidad de los mismos para alcanzar el “logro intelectual” del que hablan Guillén y Ligoiz (2015), de este modo se hacen explícitos los aprendizajes, produciendo una mayor conexión con lo implícito, para generar una real “conciencia” fonológica.

De las 19 estrategias con las que se puede establecer un cruce de información, en dos se observa un 100% de coincidencia (Nº5 y Nº12). Se detectó “coherencia relativa” en 8 estrategias, en estos casos se puede decir que tanto en las observaciones como en la declaraciones de la educadora hay una visión similar sobre las estrategias utilizadas. Por otro lado, se detectó 9 estrategias donde no hay coherencia.

### **Análisis de las Estrategias transversales aplicadas en las experiencias de aprendizaje.**

La siguiente información que se analiza fue detectada en su mayoría a través de las observaciones de aula.

**Clima:** Durante las tres experiencias de aprendizaje observadas, se detecta un clima positivo y propicio, los párvulos se muestran dispuestos a participar y realizan los desafíos en forma concentrada hasta terminar, demostrando emociones compatibles con el aprendizaje.

**Manejo conceptual:** en las observaciones de sala se revela un relativo manejo de los contenidos, durante la primera experiencia observada se anuncia que se trabajará “análisis fónico de las palabras”, sin embargo se realiza síntesis fonémica. Inmediatamente después la experiencia tiene un giro y se trabaja conteo de sílabas identificando si es palabra “larga” o “corta”, para terminar escribiendo palabras que comienzan con fonema vocálico “u” (esta última es la que los niños desarrolla posteriormente en sus cuadernos), por lo tanto además de evidenciarse una confusión conceptual, se intentan trabajar diversas habilidades o contenidos de Lenguaje, correspondiente a distintos niveles de Conciencia Fonológica, que debido a la edad de los niños, se corre el riesgo de confundirlos.

En la segunda experiencia, la educadora se refiere a “rima” como el “sonido final de las palabras”, lenguaje que no deja en claro si comprende o no el concepto. Del mismo modo, durante el momento del desarrollo de la Tarea, le pide a los niños reconocer las palabras que terminen con “ra” igual que “tetera”, por lo tanto, aunque está trabajando con rimas, llama a los párvulos a identificar una sílaba, pues no tomó en cuenta que la rima comienza desde la vocal “e”, (“era”).

Respecto al nivel de adecuación de las Tareas escogidas como desafíos, se observan dos de ellas que se consideraron poco desafiantes, donde deben nombrar y dibujar elementos que se

inician con vocales. Las Tareas se resuelven en forma rápida por los párvulos, y con pocos errores de su parte, evidenciando el conocimiento del repertorio aprendido con el cual contaban los niños. Ya en Prekinder se habían observado experiencias donde debían nombrar elementos que se iniciaban con vocales. Por lo tanto es posible decir que no hay un aumento sustancial de la complejidad de las Tareas Fonológicas en forma transversal a la edad de los niños.

De acuerdo a Villalón (2008) las Tareas cognitivas más fáciles son aquellas que se relacionan a la clasificación de palabras por unidades iniciales (nombrar palabras con sonido inicial común, en este caso), por lo tanto se considera que los niños de Kinder pueden avanzar a un nivel más complejo de desafío cognitivo, ya sea por medio de Tareas más desafiantes o manipulando las fuentes de variabilidad señaladas por Defior (1996).

Luego, en el cuestionario, se realizaron tres preguntas referidas a los conceptos de “sílabas”, “fonemas” y “rimas”. Aquí se identificó buen manejo del concepto de “fonema”, sin embargo sobre “sílabas” y “rimas” no se puede afirmar que exista dominio. Lo que es coherente con lo observado.

Respecto a las Tareas de rima y dado que existe confusión en los términos por parte de la educadora, es fundamental aclarar conceptos para un adecuado trabajo en sala; sin embargo, y como ya se ha dicho, este estudio busca potenciar el desarrollo de las habilidades directamente relacionadas a la adquisición del lenguaje escrito, por lo tanto las Tareas de rima no serán una prioridad para trabajar con los párvulos, buscando alcanzar aprendizajes más profundos en los niveles de Conciencia silábica y fonémica sobre los cuales se ha comprobado su contribución al proceso.

Se puede establecer entonces que la educadora 2 cae en algunas confusiones al realizar las experiencias, sobre todo en lo referido a la continuidad, relación entre estas, y errores conceptuales asociados al conocimiento del tema, por tanto se puede presumir que requiere potenciar el manejo de los contenidos de Conciencia Fonológica.

Frecuencia Léxica: en relación a este punto, la educadora propuso las palabras y los niños escogieron dentro de su repertorio para realizar lo que se les había propuesto. En general fueron concretas, de uso frecuente y familiares, lo que las hace adecuadas para las Tareas fonológicas; se constató además, que los párvulos conocían de memoria muchas de las palabras utilizadas.

Complejidad estructural de las palabras: las palabras escogidas por la educadora en una de las experiencias comenzaban todas con fonema vocálico (/u/), lo que fue pertinente a la Tarea planteada. En el caso de las escogidas para rima: tetera, pecera, mamadera, tijera, juguera y hueso (donde debían identificar aquellas que sí rimaban), todas son apropiadas para el desafío, sin embargo dado que en la instrucción se trabajó como si fuera sílaba final, se desaprovechó el potencial que las palabras ofrecían.

Extensión de la palabra: cuando se segmentaron palabras y contaron sílabas, se presenció la utilización de palabras de distinto largo, favoreciendo la comprensión de “palabra larga” y “palabra corta”.

Posición de la unidad: la posición de la unidad que se trabajó en las tres experiencias observadas fue inicial (con excepción de las Tareas relacionadas con rima); de acuerdo a Arenas y cols. (2014), la manipulación de los fonemas iniciales tiene un nivel de complejidad básico, por lo tanto se considera sencillo para la edad y características de los párvulos. Respecto al trabajo de rimas, se considera un nivel adecuado.

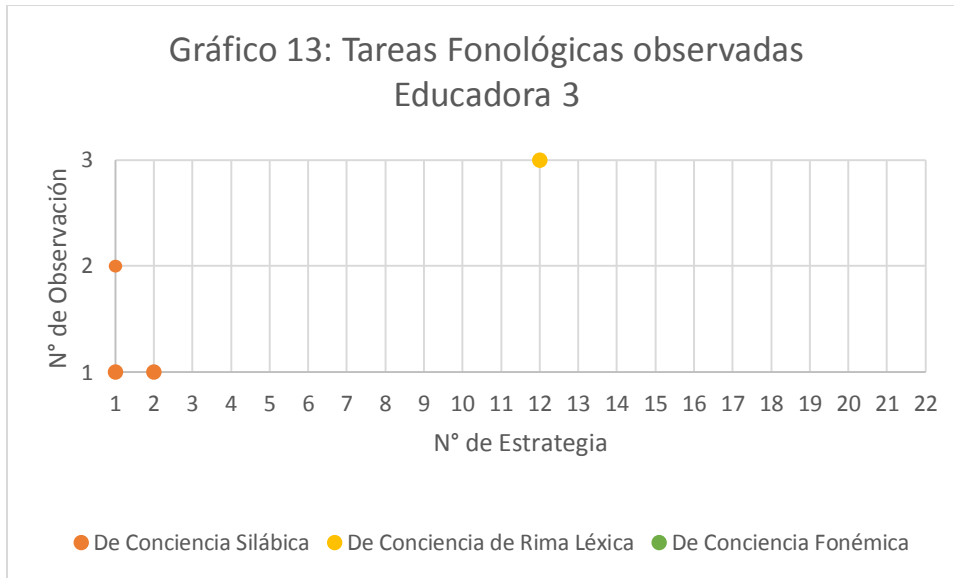
En general se puede establecer que aunque hay un incremento en la variedad de Tareas ofrecidas a los párvulos, no se observa un aumento consistente en la complejidad de estas respecto al nivel de Prekinder. Así también, se evidencia que se requiere mayor organización en el orden de las Tareas y/o comprensión de las relación de complejidad entre una y otra.

Respecto al manejo de contenidos, hay una tendencia a confundir conceptos que debe ser aclarada, así como también se requiere avanzar en función de hacer más explícitos los aprendizajes, para hacer de estos un logro no solo sensorial, sino también cognitivo.

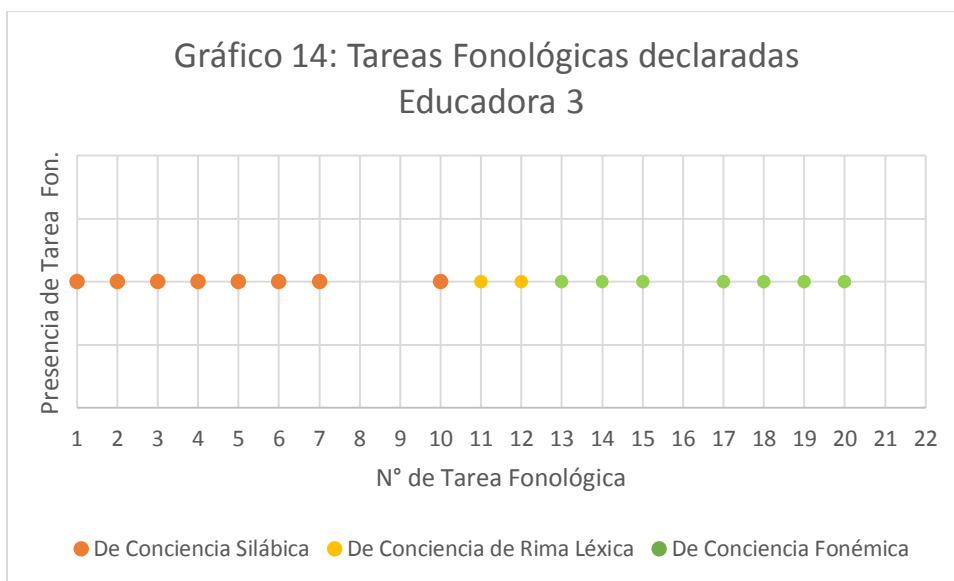
### **5.3. Análisis de resultados Educadora 3, curso Kinder B**

En las páginas siguientes se presentan los resultados obtenidos de la observación en sala de la Educadora 3, del nivel Kinder B. Se asistió en tres oportunidades a observar las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica, el registro se llevó a cabo en una pauta de observación (ver anexo n° 1).

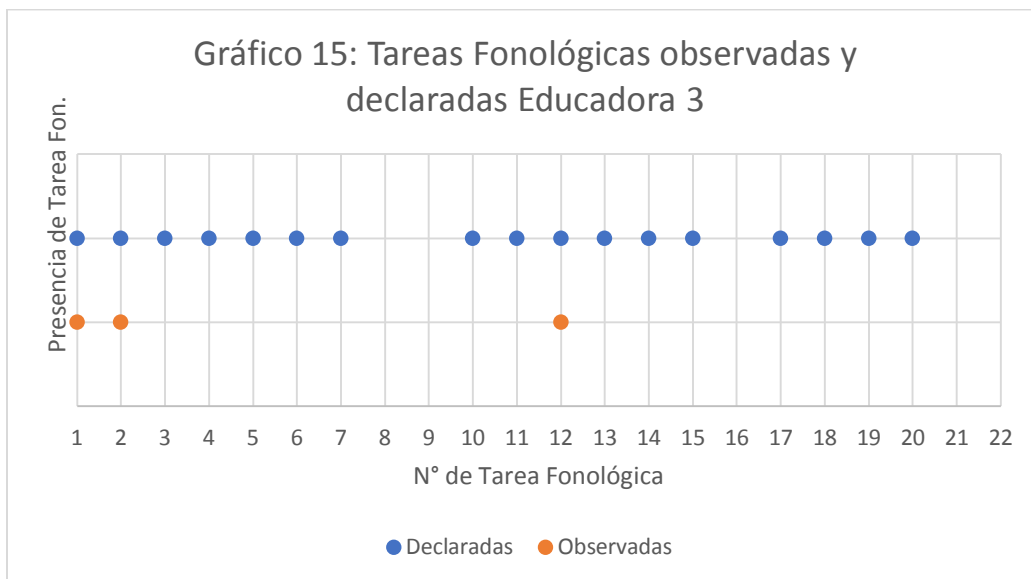
De las tres experiencias de aprendizaje observadas, fue posible identificar 3 Tareas Fonológica que se trabajaron en general, 2 del nivel de Conciencia silábica y 1 de Conciencia de rima léxica; en la primera oportunidad se observó la Tarea N°1 y 2; en la segunda oportunidad se observó la Tarea N°1 nuevamente; y finalmente, en la tercera observación se trabajó la Tarea N°12 (ver gráfico 13) .



Respecto a las Tareas que la Educadora 3 declara trabajar durante el año, señala que realiza 17 Tareas de las 22 que se proponen en el cuestionario; de estas, 8 corresponden al nivel de Conciencia silábica (Tareas N°1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 10), 2 de Conciencia de rima léxica (Tareas N°11 y 12) que corresponden a la totalidad de las Tareas propuestas, y 7 de Conciencia fonémica (Tareas N°13, 14, 15, 17, 18, 19 y 20), (ver gráfico 14).



Al analizar la coherencia entre la información obtenida a partir de las observaciones y del cuestionario aplicado, se puede identificar que hay coherencia; puesto que las Tareas observadas coinciden con las que la educadora 3 señala trabajar, (ver gráfico 15).



Por otra parte, la Educadora declara trabajar 14 otras Tareas fonológicas que no se tuvo la oportunidad de observar y que no es posible afirmar que no las realiza durante el año académico, por lo tanto se analizan con mayor detención a continuación, de acuerdo a las dimensiones de Conciencia Fonológica.

a) Nivel de Conciencia silábica

Respecto a las Tareas N°1 “Contar sílabas de una palabra” declarada y observada en la primera experiencia. A los niños se les propone separar palabras y luego organizarlas en un gráfico de barra, de acuerdo a la cantidad de sílabas que tengan.

Tarea N°2 “Segmentar palabras en sílabas (sin contarlas)”, se observa en la primera oportunidad y la educadora la declara. La educadora utiliza esta Tarea como estrategia para

conectar con conocimientos previos de los niños, ya que posteriormente, durante el desarrollo de la experiencia llevó a cabo la Tarea N°1.

Las Tareas N°3: “Reconocer una sílaba dentro de una palabra”, N°4: “Identificar la ubicación de una sílaba dada en una palabra”, N°5: “Aislar una sílaba de una palabra”, N°6: “Nombrar palabras que comiencen con una sílaba determinada”, N°7: “Clasificar palabras con sílabas en común” y N°10: “Añadir una sílaba a una palabra”, son declaradas por la educadora en el cuestionario, indicando ser utilizadas durante el año académico; estas no se observaron en la práctica pedagógica, sin embargo no es posible afirmar que la educadora no las realiza.

Respecto a las Tareas N°8: “Sintetizar sílabas para formar una palabra” y N°9: Identificar la sílaba que falta en una palabra”, la educadora señala no realizarlas durante el año académico, lo que es concordante con las observaciones, puesto que no se identificaron en estas.

#### b) Nivel de Conciencia de rima léxica

Tarea N°11: “Reconocer rimas”, la Educadora declara no realizar esta Tarea durante el año académico, y tampoco fue detectada en la práctica pedagógica.

Tarea N°12 “Producir rimas”, se declara y se observa en la tercera observación de práctica pedagógica. La producción de rimas se practica durante todo el transcurso de la experiencia, primero con distintas palabras propuestas por la educadora, y luego durante el desarrollo; los niños deben proponer una rima frente a tres palabras que surgen de un verso que lee la educadora. Esta Tarea presentó un nivel de complejidad elevado para los niños, quienes en su mayoría realizaron dibujos (rimas) no relacionados.

Llama la atención que la educadora no declare realizar Tareas de reconocimiento de rimas, considerando que la sensibilidad a estas se desarrolla tempranamente (Defior, 1996), más aún

cuando los niños presentan dificultades en la Tarea de “producción”, habilidad que por demanda cognitiva es más compleja.

c) Nivel de Conciencia fonémica

Las Tareas N°13: “Contar fonemas de una palabra”, N°14: “Segmentar una palabra en fonemas (sin contarlos)”, N°15: “Reconocer un fonema dado (vocálico o consonántico) en una palabra”, N°17: “Aislar un fonema (vocálico o consonántico) de una palabra”, N°18: “Nombrar palabras que comiencen con un fonema determinado”, N°19 “Clasificar palabras con fonemas en común”, N°20 “Sintetizar (unir) fonemas para formar una palabra”, se declara que se realizan durante el año académico y no se tuvo oportunidad de observar.

Respecto a las Tareas N°16: “Identificar la ubicación de un fonema dado (vocálico o consonántico) en una palabra”, N°21: “Identificar un fonema que falta en una palabra”, N°22: “Añadir un fonema a una palabra”. Se declara que no se realizan durante el año académico, lo que es concordante con las observaciones.

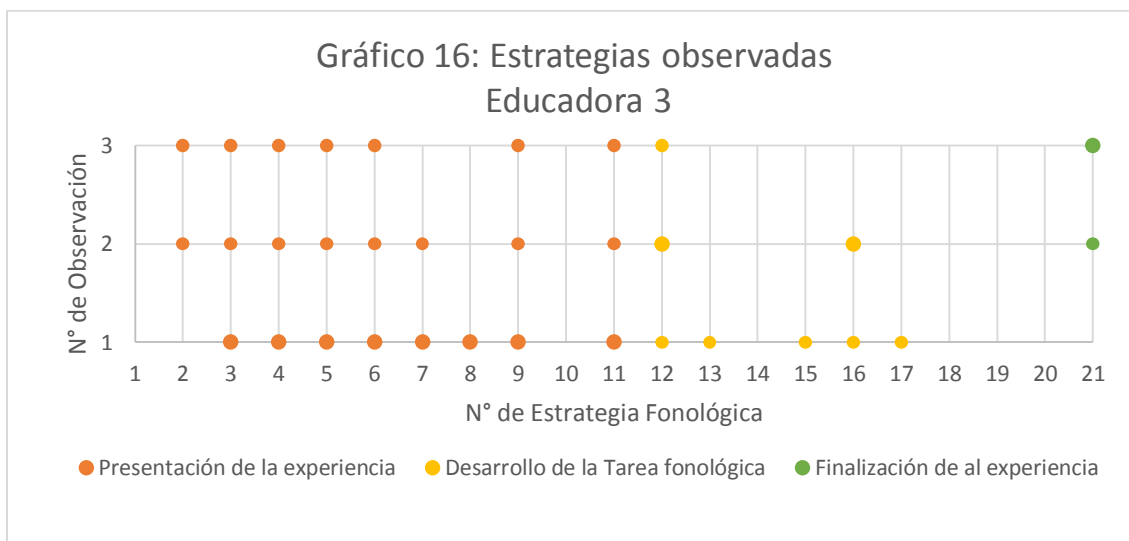
En general se puede decir que la educadora 3 declara aplicar gran variedad de Tareas fonológicas durante el año académico, sin embargo es posible ampliar más aún su repertorio en distintos niveles de Conciencia Fonológica.

Se destaca que durante el transcurso de la experiencia pedagógica la educadora se focaliza en el despliegue de una sola Tarea fonológica, lo que mantiene a los niños centrados en el desarrollo de una sola habilidad y permite alcanzar mayor compromiso de parte de ellos.

Por otro lado, es posible decir que respecto al nivel de Prekinder se observa un aumento en la variedad de Tareas declaradas.

### **Análisis de Estrategias utilizadas en las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de habilidades de Conciencia Fonológica.**

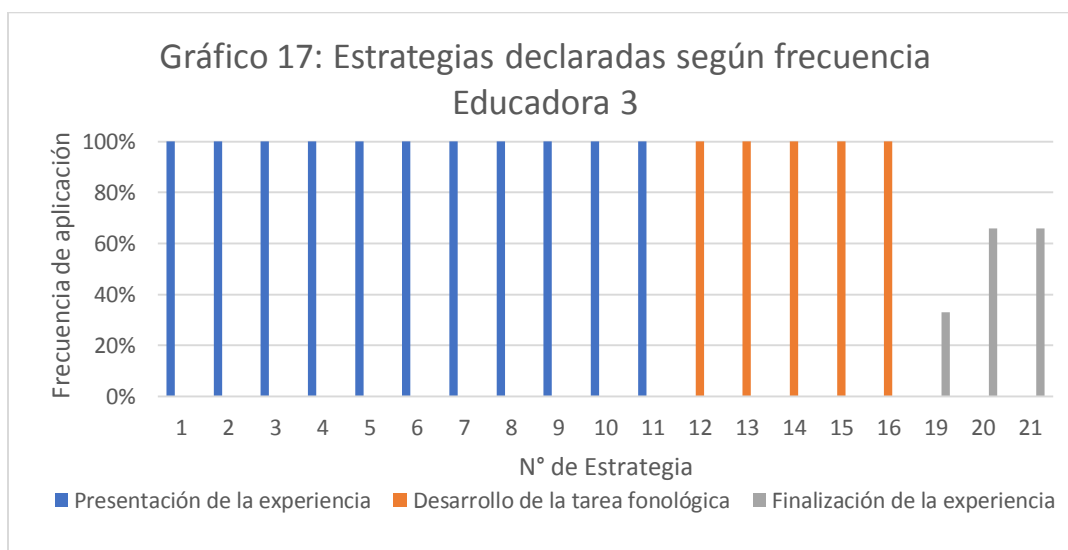
En el caso de la Educadora 3 en el curso Kinder B, se identificó la aplicación de 15 estrategias en total, de las cuales 9 se aplicaron en el momento en que se presentó la experiencia de aprendizaje (estrategias N°2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 11), 5 en el momento del desarrollo de la Tarea (estrategias N°12, 13, 15, 16 y 17) y 1 en la finalización de la experiencia (estrategia N°21) (ver gráfico 16).



Debido a que se observaron en tres oportunidades, es posible deducir del gráfico 16 que las estrategias N°3, 4, 5, 6, 9, 11 y 12 fueron trabajadas “siempre” (el 100% de las observaciones). Luego, las estrategias N°2, 7, 16 y 21 se trabajaron en forma “frecuente” (66% de las veces), ya que se observaron en 2 oportunidades. Las estrategias N°8, 13, 15 y 17 se identificaron una sola vez en las observaciones, por lo tanto se puede decir que se trabajaron “ocasionalmente” (33% de

las veces). Por últimos, las estrategias “nunca” identificadas fueron las N°1, 10, 14, 18, 19 y 20 (0%).

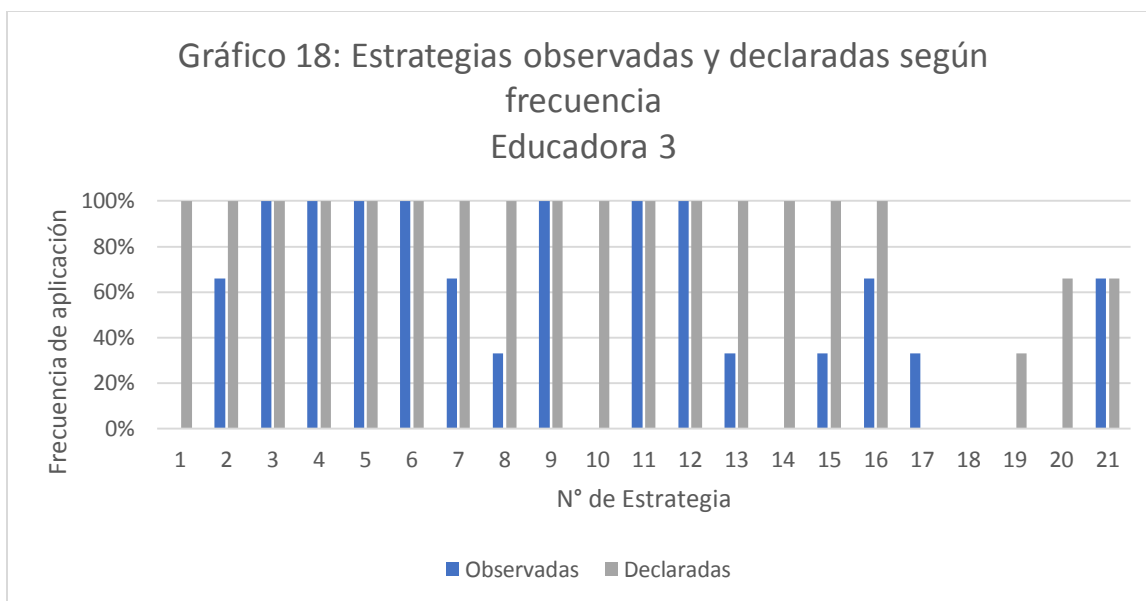
Luego, al observar en forma global la información entregada por la educadora 3 en el cuestionario (ver gráfico 17), es posible identificar que de las 19 estrategias sobre las cuales se preguntó, todas tienen algún grado de presencia.



Se interpreta del gráfico 17, que de las 11 estrategias para el momento de la presentación de la experiencia, todas se declaran en la categoría “siempre” (N°1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11). Lo mismo ocurre con las 5 estrategias para el desarrollo de la Tarea fonológica (N°12, 13, 14, 15 y 16).

De las 3 estrategias para la finalización de la experiencia, declara trabajarlas todas pero con distinta frecuencia, en el caso de las N°20 y 21 señala aplicarlas en forma “frecuente”, mientras que la N°19 la realiza “ocasionalmente” (33%).

Al comparar estos resultados con los entregados por la educadora en el cuestionario (anexo n°2), pueden identificarse algunas diferencias (ver gráfico 18), detalles a continuación.



a) Estrategias para la “Presentación de la experiencia” (N°1 hasta N°11)

Relacionadas a la motivación:

Estrategia N°1: “Se comunica explícitamente el objetivo de la experiencia”. No hay coherencia. La educadora señala realizarlo “siempre”, mientras que en las observaciones no se detecta la estrategia, en general se dan instrucciones de las Tareas en forma clara y señala el tema a realizar, diciendo por ejemplo: “Vamos a trabajar con las sílabas”; sin embargo esta indicación no corresponde al objetivo, ya que no dice explícitamente qué aprenderán.

Estrategia N°2: “ Se conecta con aprendizajes previos sobre Conciencia Fonológica”: No hay coherencia. La educadora señala que se trabaja “siempre”, mientras que la observadora lo identificó 2 veces en la práctica (“frecuentemente”). En la primera experiencia observada, se realiza un recuerdo de qué son las sílabas, realizando separación de estas; así también, en la tercera experiencia, señala el tema trabajado el día anterior para diferenciarlo de lo que aprenderían, preguntando además “qué son las rimas”, tema sobre el cual trabajaron después.

Estrategia N°3: “Se utilizan preguntas para guiar el entendimiento de la Tarea a realizar”. Hay coherencia, puesto la educadora señala realizarlo “siempre”, lo que también se constata en las observaciones. En las tres oportunidades de observación se identificaron preguntas que permitieron llegar a un mejor entendimiento de lo que iban a llevar a cabo, por ejemplo: ¿cuántas sílabas tiene?, ¿dónde se pega entonces?, ¿dónde hay más objetos?

En relación a las estrategias N°1 y 2, es deseable aumentar la frecuencia de uso a un 100%, ya que, como se fundamentó anteriormente, estas permiten elevar los niveles de dopamina y por ende, de motivación, así como también hacen que el aprendizaje sea explícito, evitando que los niños deban “adivinar” lo que tienen que aprender y haciendo más efectivo el proceso (Dehaene, 2015).

Respecto a la estrategia N°3, se mantiene con una frecuencia deseable, lo que permite generar mayor motivación en los párvulos y claridad para llevar a cabo la Tarea fonológica.

Relacionadas a la activación de los sentidos:

Estrategia N°4: “Se ejemplifica o modela la Tarea a realizar”. Hay coherencia, ya que tanto en las declaraciones como en las observaciones se identifica “siempre”. La educadora ejemplifica en todos los casos y además, en dos de estos, le pide a los niños modelar la Tarea que van a realizar. Sin embargo, en la última observación de práctica, aunque la educadora ejemplifica, no todos los niños logran comprender la esencia de lo que deben dibujar (algo que rime con las palabras dadas).

N°5: “Se utiliza material visual para dar instrucciones de la Tarea”. Hay coherencia, puesto que en las observaciones se detectó en las 3 oportunidades (siempre) y la Educadora declara que

la utiliza “siempre”. Utiliza recursos materiales (concretos que ella manipula y pega en el pizarrón) y dibujos que realiza.

Nº6: “Se utiliza material auditivo (vocal o digital) para reforzar el entendimiento de la Tarea”. Hay coherencia, dado que se observa en todas las oportunidades (siempre) y del mismo modo, la Educadora declara realizarla “siempre”. En los tres momentos de inicio observados, la educadora propone palabras que vocaliza, reforzando la separación silábica, mientras que se desafía al curso a hacerlo. Así también, enfatiza las rimas de las palabras cuando es requerido para mayor claridad.

Nº7: “Se utilizan recursos corporales y/o de movimiento para reforzar entendimiento de la Tarea”. No hay coherencia, puesto que es una estrategia que se declara utilizar “siempre”, sin embargo en las observaciones se detectó “frecuentemente”. La educadora utiliza y fomenta el uso de las palmas para separar sílabas y de los dedos para contarlas, en dos de las tres observaciones de práctica realizadas.

Nº8: “Se utiliza material concreto de apoyo para reforzar entendimiento de la Tarea”. Existe relativa coherencia, ya que se observa en las practicas pedagógicas “ocasionalmente” y la Educadora declara realizarla “siempre”. Se utilizan objetos reales para ejemplificar lo que van a realizar, la educadora les muestra un vaso, una flor, una brocheta, un guante, entre otros, aportando con información visual. Este material no es manipulado por lo niños, sin embargo corresponden a objetos significativos que estaban dentro de la sala y que los mantuvo atentos y comprometidos con la actividad.

Nº9: “Se da la oportunidad a los párvulos de practicar la habilidad en cuestión previo a la realización de la Tarea”. Hay coherencia, puesto que es una estrategia que se identifica

“siempre”, al igual que en las observaciones. En las tres oportunidades, los niños tienen la oportunidad de realizar con todo el grupo lo que llevarán a cabo después en forma individual.

En general, de las estrategias N°4, 5, 6, 7, 8 y 9, se puede decir que la educadora utilizó constantemente la información visual, mediante dibujos y objetos concretos. Se favoreció además la información auditiva, proveniente de la voz de ella misma y de los niños; así también, en su mayoría se utilizaron recursos de movimiento para el aprendizaje (como aplausos y uso de los dedos para contar sílabas). Además se modelaron y ejemplificaron las experiencias, lo que permitió que los párvulos pudieran practicar previamente lo que se disponían a realizar. Es deseable mantener el uso y aplicación de estas estrategias.

Relacionadas a la aclaración de dudas y/o errores:

N°10: “Se resuelven las dudas de los párvulos”. No hay coherencia, ya que no se observan momentos donde los párvulos pregunten sus dudas, sin embargo la educadora señala que la estrategia se utiliza “siempre”. Los párvulos no manifestaron sus dudas en forma espontánea, ni tampoco se dan momentos intencionados para resolver las que posiblemente existan, al no ser así, es deseable que se generen las instancias donde puedan hacerlo, contribuyendo a un aprendizaje más explícito.

N°11: “Se da información correctora frente a los errores de los párvulos”. Hay coherencia, ya que tanto en observación como en lo declarado por la educadora, se identifica la estrategia en categoría “siempre”. En uno de los casos observados se pide por ejemplo, rimas para la palabra “león”, un niño dice “Oso”, “o so so so ¿termina igual que león on on? ...- no” concluye la educadora. Es deseable mantener frecuencia de la estrategia.

b) Estrategias para el “Desarrollo de la experiencia” ( desde N°12, hasta N°16)

N°12: “Se trabaja con fichas, guías o cuaderno”. Hay coherencia, puesto que se observa y se utiliza “siempre”. En las tres oportunidades los niños utilizan el cuaderno y/o guía de trabajo, donde realizan en forma individual la Tarea que propuso la educadora y que se practicó previamente en forma grupal. La utilización de esta estrategia aportó información visual en todos los casos, así como también cenestésica en la segunda experiencia observada, donde debieron dibujar “un palito” (o raya) por cada sílaba de la palabra.

N°13: “Se ofrece a los niños material concreto sobre Conciencia Fonológica”. Existe coherencia relativa ya que se observa “ocasionalmente” (en 1 oportunidad) y se declara que se realiza “siempre”. El material concreto ofrecido fueron ilustraciones que recortaron y pegaron para realizar un gráfico de longitud de palabra según sílaba. Este material aportó información visual.

N°14: “Se ofrece a los niños material auditivo (vocal o digital)”. No hay coherencia, ya que es una estrategia que no se detecta en las observaciones de práctica, sin embargo se declara en categoría “siempre”. Durante el desarrollo de la Tarea, se observa a los niños realizando el desafío generalmente en silencio, tampoco se le entrega información auditiva adicional a aquellos que requieren mayor apoyo.

N°15: “Se invita a los niños a vocalizar sílabas o fonemas trabajados”. No hay coherencia, ya que es una estrategia que se observa “ocasionalmente”, pero se declara que se realiza “siempre”. Si bien es la asistente en párvulo quien utiliza la estrategia con algunos niños que requieren más apoyo, en general se observa (en la primera oportunidad) que existe una costumbre de realizar la segmentación en voz alta, utilizando indistintamente palmas o dedos. Luego, en las siguientes observaciones no se detecta en forma explícita una invitación a vocalizar.

N°16: “Se invita a trabajar con recursos corporales y/o de movimiento”. No hay coherencia, ya que es un estrategia que se observa “frecuentemente” y la Educadora declara que la realiza “siempre”. En la primera observación, durante el inicio de la experiencia, la educadora le pide a los párvulos utilizar sus dedos para contar las sílabas, estrategia que se continúa utilizando durante el desarrollo de la Tarea. Luego, en la segunda experiencia, los niños realizan pequeñas “rayitas” por cada sílaba que tiene la palabra, lo que se considera una estrategia de tipo cenestésico, dado que requiere “dibujar el ritmo” de la palabra.

Respecto a todas las estrategias relacionadas a momento del desarrollo de la Tarea, donde los niños utilizan sus sentidos, se puede decir que se observó la utilización de información visual en forma mayoritaria, proveniente del uso de guías con ilustraciones; la actividad cenestésica se observó en la realización de vocalizaciones y uso de manos y dedos para contar sílabas, pero con frecuencia ocasional.

La información auditiva fue la menos utilizada en la experiencia individual de desarrollo de la Tarea, sin embargo se aplicaron estrategias relacionadas en el momento de presentación de la experiencia, información que provino de la profesora y de los párvulos. No se observó el uso del sentido del tacto.

Se sugiere mantener la frecuencia de aplicación de estrategias que utilizan apoyo visual y aumentar aquellas que favorezcan el uso del cuerpo, movimiento y vocalizaciones, así como se requiere potenciar el apoyo con información auditiva cuando los niños lo requieran.

c) Para la “Finalización de la experiencia” (desde N°19, hasta N°21)

N°19 “Se retoma el objetivo de la experiencia”. Hay coherencia relativa ya que es una estrategia no identificada en las prácticas y que la educadora señala realizar en forma ocasional.

Al no haber presentación de objetivo al inicio es poco probable que se presencie esta estrategia. Se sugiere aumentar la frecuencia de utilización al 100% y de este modo hacer explícito el aprendizaje.

Nº20: “Se realiza resumen de los contenidos aprendidos”. Se detecta coherencia relativa, puesto que no se observa en la práctica pedagógica, y la educadora indica que lo realiza “frecuentemente”.

Nº21 “Se pregunta a los párvulos lo que aprendieron”. Hay coherencia, ya que se observa en y se declara su utilización en forma frecuente. En dos de las experiencias observadas se hace la pregunta “¿Qué aprendieron hoy?”, en la segunda observación los niños responden: “las sílabas”, sin indagar más allá. En la tercera observación responden: “¡las palabras que terminan!” y la educadora complementa diciendo “que terminan en el mismo sonido, o sea son...”,- “¡rimaaas! ¡sonidoos! – responden los niños”, y se da por terminada la experiencia.

Respecto a las estrategias Nº20 y 21 es necesario que al menos una de las dos esté presente en las observaciones, lo que no ocurrió en la primera experiencia observada, donde los niños entregaron sus trabajos y no hubo ningún tipo de cierre, por lo tanto se sugiere aumentar la frecuencia de una de las dos, o de ambas.

De las 19 estrategias con las que se puede establecer un cruce de información, en siete se observa un 100% de coincidencia (Nº3, 5, 6, 9, 11, 12 y 21). Se detectó “coherencia relativa” en 4 estrategias, es posible decir en estos casos, tanto en las observaciones como en la declaraciones de la educadora, que hay una visión similar sobre las estrategias utilizadas. Por otro lado, se detectó que en 8 estrategias no hay coherencia.

### **Análisis de las Estrategias transversales aplicadas en las experiencias de aprendizaje.**

La siguiente información que se analiza fue detectada en su mayoría a través de las observaciones de aula.

Clima: Durante las tres experiencias de aprendizaje observadas los párvulos se muestran dispuestos a participar y realizar los desafíos, demostrando emociones compatibles con el aprendizaje, sin embargo en algunos casos la estrategia no se aplica en forma transversal, puesto que hacia el desarrollo de la experiencia se observó que tanto la educadora como la técnico dejaban de atender a los niños realizando otro tipo de actividades, como por ejemplo: completar de lápices los estuches, llamándolos uno a uno para realizar esto, mientras era la hora de la actividad.

Otro ejemplo donde se puede ver alterado el clima es cuando los niños entregan su trabajo, donde se da la siguiente retroalimentación referida a rima: “¿Qué tiene que ver puerta con cartera?- (Niño en silencio). - Mira, puerta ta ta, cartera ra ra”-. Educadora hace cruz en respuestas malas y ticket a las buenas, mientras el niño vuelve a su puesto en silencio. Aquí no hay evidencia que el niño aprendió finalmente lo que la educadora le decía.

Manejo conceptual: en las observaciones de sala se revela un relativo manejo de los contenidos, durante la primera experiencia observada se da un claro trabajo de segmentación silábica donde tanto el manejo conceptual como las Tareas escogidas son pertinentes al grupo de niños. Sin embargo, en la segunda experiencia, donde se trabaja conteo de sílabas, aunque se demuestra dominio conceptual, la Tarea escogida ofrece poco desafíos. Si bien se utilizaron palabras más complejas para segmentar (como por ejemplo “pez”, palabra de una sílaba), se pudo haber incorporado palabras de 5 sílabas o bien priorizar por desarrollar otro tipo de habilidad fonológica más compleja que ofreciera mayor desafío a los párvulos.

De acuerdo a las respuestas obtenidas en el cuestionario sobre el concepto de “sílabas”, se identifica que no hay coherencia, puesto que la Educadora desarrolla los contenidos en forma apropiada, sin embargo en el cuestionario no se evidencia de este modo.

Respecto a la tercera experiencia de aprendizaje observada, la educadora escoge un desafío apropiado para la edad, sin embargo no se constata un adecuado manejo conceptual en el trabajo de rimas, ya que utiliza los conceptos “sonido final”, “sílabas final” y “rima” como sinónimos. Esto sí es coherente con las respuestas del cuestionario sobre el concepto “rima” dado que no se evidencia su dominio.

Es importante recordar respecto a las Tareas de rima, que no existe acuerdo sobre la influencia que tienen en el desarrollo de Conciencia Fonológica, quienes creen que esta no es una habilidad metafonológica señalan que solo es un proceso perceptivo, (Coloma y cols. 2007).

En relación al concepto de “fonema” no se puede afirmar que exista dominio, ya que no se tuvo oportunidad de observar Tareas de Conciencia fonémica y en el cuestionario tampoco se evidencia.

Frecuencia Léxica: en dos de las experiencias observadas se observa una elección de palabras a trabajar adecuadas para el grupo de niños y el desafío propuesto, palabras que fueron familiares para su contexto. Sin embargo en la tercera experiencia, donde los niños debían producir rimas para las palabras “collar”, “cartera” y “zapato”, los ejemplos utilizados fueron verbos, de este modo “collar” rimaba con “bailar”, esto se consideró como un factor que complejizó la Tarea, llegando al punto de que los niños no comprendieron el desafío planteado, pues al preguntarles ¿Qué dibujaste para “collar”? respondían por ejemplo “dibujé a la gatita bailando”, sin incorporar rimas en su relato.

Respecto a este punto (Defior, 1996) señala que las palabras concretas son más fáciles de identificar y manipular; en tanto que los verbos o artículos, en niños de la edad de Kinder, podrían no tomarlos como una unidad significativa.

Complejidad estructural de las palabras: las palabras escogidas por la educadora en el caso de las Tareas relacionadas a segmentación silábica estaban constituidas por sílabas CV, VC en su mayoría y en algunos casos sílabas más complejas que no supusieron mayor complejidad para completar con éxito las Tareas. En el caso de las palabras escogidas para la tarea relacionada a rima, se observa adecuación.

Extensión de la palabra: cuando se segmentaron palabras y contaron sílabas, se presenció la utilización de palabras de distinto largo, desde 1 sílaba hasta 4, sin embargo dada la edad de los niños, lo que se considera pertinente de acuerdo al origen de la Tarea.

Posición de la unidad: Según Defior (1996) las Tareas de sensibilidad a la rima son más fáciles que otras, por tanto, reconocer una rima es más sencillo que producirla. En este caso, la dificultad de la Tarea no está dada por la posición, sino más bien por la complejidad del desafío propuesto, el cual requiere de la utilización de memoria operativa.

En general se puede establecer que la educadora realizó una variedad de Tareas fonológicas adecuada a lo esperado, lo que permitió dedicar tiempo al desarrollo y profundidad de la habilidad fonológica escogida, aunque aún se puede potenciar la variedad de Tareas que aplica.

Al mismo tiempo se observa que existen brechas de mejora en lo referido a las estrategias y la frecuencia de aplicación de aquellas referidas al fomento de vías sensoriales cenestésicas o táctiles y las orientadas a que los aprendizajes hagan más explícitos. También en lo relacionado

al manejo y adecuación de los contenidos de lenguaje que influyen en la complejidad de las Tareas realizadas.

## **CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES**

Las conclusiones que se presentan a continuación se basan en los objetivos que tuvo este proyecto de aplicación profesional.

Conclusiones para el objetivo general 1: “Analizar las Estrategias Pedagógicas utilizadas en el contexto de experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica, ofrecidas por Educadoras de Párvulos de colegio Municipal de Peñalolén”. Para el cumplimiento de este objetivo, se desarrollaron tres objetivos específicos a detallar a continuación.

Objetivo específico: Identificar la variedad de Tareas fonológicas ofrecidas por las Educadoras de Párvulos en las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica.

Identificar la variedad de Tareas fonológicas es importante para el desarrollo del objetivo general puesto que conforman el contexto y la ejecución misma del desafío pedagógico relacionado a Conciencia Fonológica. Desde otra arista, también puede verse como una estrategia, en tanto conforma una decisión que toman las educadoras a la hora de planificar y llevar a cabo la experiencia pedagógica.

Luego del análisis de los datos, respecto a este punto es posible concluir que, en el caso de la Educadora 1 (Prekinder), se detectó poca variedad de Tareas en los tres niveles de Conciencia Fonológica observados; aunque existe incoherencia entre lo declarado y lo observado, se

identifica un gran potencial para aumentar la variedad en todos los niveles de Conciencia Fonológica.

De acuerdo a los resultados, la Educadora demuestra aplicar mayor variedad en las Tareas de tipo Conciencia fonémica, sin embargo, dada la edad de los niños, se sugiere potenciar y/o enfatizar en el desarrollo de habilidades de Conciencia silábica.

La Educadora 2 (Kinder A), declaró aplicar, así como también se observaron mayor variedad de Tareas fonológicas que la Educadora 1, sin embargo se identificó una brecha de mejora ya que es posible aplicar más Tareas tanto del nivel silábico, como del nivel fonémico de Conciencia Fonológica, lo que permitiría potenciar las habilidades de los niños en vista del aprendizaje lector.

En el caso de la Educadora 3 (Kinder B), aunque también se observa un incremento en la variedad respecto a la Educadora de Prekinder, sigue siendo posible ampliar el repertorio en los distintos niveles de Conciencia Fonológica.

Por lo tanto, si bien se observa un aumento en la variedad de Tareas fonológicas en los niveles de Kinder en relación a los de Prekinder, es posible potenciar y mejorar el repertorio en todos los casos; esto realizando las adecuaciones que se requieran a las características de cada grupo. De este modo, en el caso de Prekinder, potenciar el uso y aplicación de Tareas de Conciencia silábica y en los cursos de Kinder avanzar también, pero mayoritariamente en el nivel de Conciencia fonémica.

En todos los casos se declararon Tareas de rima, respecto a estas se identificó un nivel deseable de variedad.

Objetivo específico: Identificar la frecuencia de aplicación de las Estrategias Pedagógicas utilizadas por las Educadoras de Párvulos durante las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica.

#### Educadora 1

Presentación de la experiencia pedagógica: es posible indicar que la educadora 1 requiere aumentar la frecuencia de uso de estrategias que apuntan a la motivación del aprendizaje fonológico, entre ellas mencionar más a menudo y en forma explícita el objetivo que se trabajará con el fin de facilitar a los niños la información sobre las habilidades que se espera que desarrollen, conectar explícitamente con los aprendizajes previos y utilizar preguntas que guíen el entendimiento de la Tarea, al mismo tiempo que incentivan y predisponen a los aprendizajes.

En relación a las estrategias que apuntan a la activación de los sentidos en este momento, se detecta como fortaleza que la Educadora 1 modela y ejemplifica el desafío a plantear a los niños, utilizando en todos los casos información visual y auditiva. Sin embargo, se requiere aumentar la frecuencia de uso de estrategias que incluyan activación sensorial de tipo cenestésica o táctil.

En lo referido a la aclaración de dudas y/o errores por parte de la educadora, se requiere aumentar la frecuencia de utilización de este tipo de estrategias y así aclarar posibles confusiones de los niños, contribuyendo de esta forma a la explicitud de la enseñanza.

Desarrollo de la Tarea: respecto a este momento de la experiencia pedagógica, es posible concluir que se aplican las estrategias con variada frecuencia, enfatizando mayormente en aquellas donde los niños utilizan información auditiva y visual, sin embargo la manipulación de material concreto, el uso de recursos de movimiento y/o táctiles fueron escasos, por lo tanto se requiere aumentar la frecuencia de aplicación de las estrategias en su totalidad, involucrando distintas vías sensoriales de información.

Finalización de la experiencia: para potenciar este momento de la experiencia, se requiere retomar el objetivo de la experiencia pedagógica, logrando hacer explícito el aprendizaje y generar un logro cognitivo de la vivencia. Del mismo modo se debe llegar a un nivel más profundo de reflexión con los párvulos, ya sea a través de preguntas y/o resumiendo los aprendizajes.

## Educadora 2

Presentación de la experiencia pedagógica: la Educadora 2, requiere aumentar la frecuencia de aplicación de la totalidad de las estrategias que apuntan a la motivación del aprendizaje fonológico, esto es, mencionar en forma explícita el objetivo que se trabajará y ser consecuente con ello, realizar mayor conexión los aprendizajes previos y utilizar en forma más frecuente preguntas que guíen el entendimiento de la Tarea e incentiven al aprendizaje.

En relación a las estrategias que apuntan a la activación de los sentidos durante la presentación de la experiencia, es posible señalar que utiliza en forma consistente estrategias que ofrecen información visual y auditiva, así como también utiliza material concreto para facilitar la información a los niños. Sin embargo, requiere consolidar la utilización de la estrategias

referidas al uso de ejemplos y modelaje, así como también aumentar la frecuencia de uso de aquellas que incluyan activación sensorial cenestésica y/o táctil.

De acuerdo a las estrategias referidas a la aclaración de dudas y/o errores, se requiere aumentar la frecuencia de utilización de este tipo de estrategias ya sea generando los espacios en forma intencionada o resolviendo las dudas que surgen de manera espontánea.

Desarrollo de la Tarea: en lo referido a este momento de la experiencia pedagógica, es posible concluir que se aplican la mayoría de las estrategias con variada frecuencia, las de mayor uso corresponden a las que utilizan información visual, luego aquellas cenestésicas que involucran trazado de letras, en seguida las estrategias que proveen información auditiva; si embargo, las estrategias que involucran producción vocal y la utilización de movimiento no se utilizan y es requerido aplicarlas. La Educadora 2 requiere aumentar la frecuencia de uso de todas estas estrategias.

Finalización de la experiencia: se necesita retomar el objetivo de aprendizaje para alcanzar la “conciencia” de lo que están aprendiendo, del mismo modo se requiere aumentar la frecuencia de aplicación de estrategias para la reflexión y profundización de los aprendizajes, ya sea a través de preguntas o resumen.

### Educadora 3

Presentación de la experiencia pedagógica: la Educadora 3 requiere aumentar la frecuencia de aplicación de dos de las estrategias que apuntan a la motivación del aprendizaje fonológico, entre ellas mencionar en forma explícita el objetivo que se trabajará y conectar explícitamente con los

aprendizajes previos de los niños. Se detecta como fortaleza el uso de preguntas para guiar el entendimiento de la Tarea, que movilizan al aprendizaje.

En relación a las estrategias que apuntan a la activación de los sentidos en este momento, la educadora se mantiene con suficiente consistencia en la utilización de estas, solo detectándose una brecha de mejora en la utilización de los recursos corporales y/o de movimiento.

En lo referido a la aclaración de dudas y/o errores por parte de la educadora, si bien los corrige, se requiere que genere instancias donde los niños puedan resolver dudas que por cualquier razón no hayan expresado en forma espontánea.

Desarrollo de la Tarea: respecto a este momento de la experiencia pedagógica, se puede decir que la educadora aplica la mayoría de las estrategias con variada frecuencia, utilizando en mayor medida las que entregan información visual y luego aquellas que involucran información cenestésica, encontrándose en esta última una brecha para mejorar la frecuencia. Las estrategias que incluyen información auditiva o la utilización del tacto, no fueron identificadas y por lo tanto se requieren incorporar.

Finalización de la experiencia: Dado que retomar el objetivo de la experiencia es una estrategia que se aplica en forma escasa, es requerimiento incorporarla en las prácticas, del mismo modo se necesita aumentar la frecuencia de aplicación de las reflexiones al cierre de las experiencias, ya sea a través de preguntas o resúmenes.

Los tres casos se presentan con condiciones similares en cuanto a la aplicación de estrategias, detectándose brechas de mejora en la frecuencia de aplicación de estas en todos los casos, en cualquiera de los tres momentos.

En forma específica es posible hacer la siguiente acotación: en los tres casos se identificó una suerte de confusión respecto a la utilización de la estrategia N°1 “Se comunica explícitamente el objetivo de la experiencia”, esto se corrobora al detectarse un alto grado de incoherencia entre lo observado y lo declarado en el cuestionario. Por lo tanto se cree pertinente realizar, en la propuesta de intervención, una aclaración respecto al uso y significado de la estrategia, así como también identificar su relación con la estrategia N°19 “Se retoma el objetivo de la experiencia”.

Objetivo específico: Interpretar la pertinencia de las Estrategias Pedagógicas que influyen en las Tareas fonológicas que ofrecen las Educadoras de Párvulos en las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica y la adecuación al nivel de desarrollo de los niños.

Educadora 1

En relación al clima de generado en al aula para la adquisición de habilidades de Conciencia Fonológica, se observó poca participación real de los niños y desmotivación por parte de algunos, por lo tanto, en este punto es importante proponer nuevas formas de reorganizar al grupo para que todos o la mayoría pueda participar y generar aprendizajes.

Respecto al manejo conceptual, es posible decir que la educadora posee buen manejo de los contenidos que presentó, ya que escoge en forma pertinente y adecuada el léxico a utilizar, la complejidad estructural de las palabras en lo que refiere a Conciencia fonémica, la posición de la

unidades a identificar, y el manejo de conceptos, sin embargo requiere reforzar aspectos del Nivel de Conciencia silábica para su desarrollo y aplicación en aula.

## Educadora 2

El clima para el aprendizaje se observó como una fortaleza de la educadora, quien logró generar un contexto propicio.

La educadora presenta algún grado de confusión respecto al uso de algunos conceptos, así como también la continuidad de los contenidos durante una misma experiencia, entremezclando unos con otros. Se hace necesario entonces reforzar el manejo conceptual y de los contenidos para un adecuada secuenciación de aprendizajes.

El nivel de adecuación de las Tareas se observó poco desafiante para edad de los niños y con repertorios de palabras, aunque de adecuada frecuencia léxicas y complejidad estructural para los desafíos planteados, ya aprendidas y memorizadas por los párvulos; razón por la cual se considera necesario que la educadora amplíe sus propios recursos en función de aumentar la complejidad de las Tareas fonológicas.

## Educadora 3

El clima de trabajo en el aula se vio alterado por algunas situaciones puntuales que son de responsabilidad de la educadora mantener en foco, por lo tanto es posible potenciar este aspecto.

Respecto al dominio conceptual, se deben repasar conceptos que la educadora utiliza para una correcta instrucción en sala, así también se identifica que se requiere revisar contenidos como la

complejidad estructural de las palabras, la extensión de estas, y rimas, para favorecer una adecuada complejización de las Tareas fonológicas en el contexto de las características del grupo de niños que enseña.

La frecuencia léxica de las palabras que se utilizaron, si bien en su mayoría fueron pertinentes, se evidenció una dificultad puntual en Tareas relacionadas a rima, lo cual se debe abordar para potenciar las herramientas de la educadora cuando se enfrente a experiencias de este tipo.

Respecto a las tres educadoras y en forma global, es posible señalar que se observó un leve incremento en la complejidad de las Tareas Fonológicas desde Prekinder al nivel de Kinder, sin embargo este no es sustancial, observándose posibilidades de mejora orientadas a comprender cómo se aumenta la complejidad y los factores que influyen en ella, para desafiar constantemente a los párvulos.

Así también se puede indicar que las educadoras de los tres cursos, pueden potenciar las estrategias que utilizan, identificándose cuatro aspectos esenciales relacionados a aplicación de las Neurociencias en aula para el desarrollo de Conciencia Fonológica: 1) aprender de la novedad; 2) hacer más explícito el aprendizaje; 3) compromiso activo con la experiencia de aprendizaje; 4) vivir una experiencia multisensorial.

De acuerdo a las Neurociencias, se aprende más y mejor a través de la novedad, de este modo es que se observa como un aspecto beneficioso aumentar la variedad de Tareas Fonológicas que se aplican. Del mismo modo, para que el aprendizaje sea más explícito, se debe señalar el objetivo de las experiencias y agregar en la finalización de esta una estrategia que permita

retomarlos para aterrizar las vivencias sensoriales y generar la verdadera “conciencia” fonológica, en otras palabras, el logro cognitivo.

El compromiso activo se requiere para la motivación, generando preguntas desafiantes, corregir errores y resolver dudas cuando corresponda, así como también generar los espacios para ello. Se debe generar además un clima de confianza, seguro y libre de presiones.

La experiencia multisensorial es fundamental para obtener una vivencia real; utilizando los sentidos en una misma experiencia se potencia la asimilación de la información y por lo tanto las habilidades de Conciencia Fonológica.

En consecuencia a los hallazgos y conclusiones recién descritas, surge el objetivo general N°2 de este Proyecto de Aplicación Pedagógica y sus objetivos subordinados, donde se propone crear un plan de intervención, fundamentado en las Neurociencias y dirigido a Educadoras de Párvulos y/o personal afín, que permita potenciar las estrategias utilizadas durante las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica

Este plan de intervención debe también permitir ampliar la variedad de Tareas fonológicas que aplican las educadoras, adecuando los niveles de complejidad que requieren los párvulos según las características de desarrollo de cada grupo; aportando así al enriquecimiento de estas experiencias de aprendizaje.

Se diseña entonces, una capacitación de 32 horas (divididas en 8 módulos) que permita potenciar las Estrategias Pedagógicas utilizadas en las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica en sus niveles silábico y fonémico específicamente, utilizando en su metodología, una reflexión crítica de la propia práctica para una adecuada integración de los contenidos.

Respecto a la proyección de este proyecto, es posible decir que:

Dado el carácter flexible del Plan de intervención, es posible aplicar el proyecto en cualquier institución educativa que considere apropiado potenciar las estrategias relacionadas al desarrollo de Conciencia Fonológica y habilidades lectoras que utilizan las educadoras y profesores a cargo de los cursos, siempre que se realicen las adecuaciones de horario que se requieran. Del mismo modo, se recomienda para profundizar conocimientos de cualquier otro profesional interesado en la enseñanza de la lectura y escritura.

Si bien, es una investigación de carácter exploratoria, resulta interesante también, evaluar el impacto de la aplicación del proyecto, cotejando resultados iniciales versus los finales, identificando así las fortalezas y debilidades del mismo.

### **6.1. Reflexiones finales**

Ofrecer a los niños la oportunidad de desarrollar Conciencia Fonológica es crítico para permitirles alcanzar el aprendizaje lector, es crucial entonces y de responsabilidad tanto de jardines infantiles, como de colegios, hacerse cargo de la enseñanza responsable de los contenidos y la utilización de estrategias para el logro de las habilidades.

Es fundamental entre las Educadoras de Párvulos, no solo tener un dominio conceptual de lo que se enseñará, sino también hacerse cargo del camino que recorren los niños hacia la adquisición del lenguaje escrito, pasando desde las habilidades de percepción auditiva, visual, hasta las de Conciencia Fonológica, lectura y escritura emergentes.

Es el lenguaje escrito lo que abre mentes, puertas y oportunidades, permite trascender las fronteras del aula, tanto en lo disciplinar, como en lo relacional, ofreciendo oportunidades de movilidad social que tanto hace falta en la sociedad chilena.

El proyecto fue un proceso enriquecedor en lo profesional y en lo personal, recoger la perspectiva de las Neurociencias permitió aumentar mi empatía al entender los procesos y mecanismos que no son universales y sí son complejos. Esto ha sido un aporte a mi carrera, a través de la cual puedo apoyar el crecimiento y desarrollo de los niños, dando a cada quien lo que necesita.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Moreno, A. M., (2005). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: del retraso al trastorno específico del lenguaje. Barcelona: Masson.
- Anijovich, R. & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: AIQUE Educación.
- Aravena T., J. (2014). Conciencia Fonológica en escolares de primero básico. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 13. Pag. 40-49.
- Blakemore S-J., Frith, U., (2007). *Cómo aprende el cerebro: Claves para la educación*. (2ª edición). Barcelona: Ariel.
- Bravo, L. (2002). La Conciencia Fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos* (Nº28), Pag 165-177. Valdivia.
- Bravo, L. (2013). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Chile: Ediciones UC.
- Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Pensamiento Educativo*. 27, pp. 49-68.
- Bravo, L. (2010). Aprender a leer: Trabajo y conquista. *Calpe & Abyla: Revista de neurociencias aplicadas*. (Nº01). Pag 29-35.

- Centro de Microdatos de la Universidad de Chile (2011). *Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional: Informa final*. Santiago. Chile: Autor.
- Coloma, C., Cárdenas, L., De Barbieri, Z., (2005). Conciencia Fonológica y lengua escrita en niños con trastorno específico del lenguaje expresivo. *Revista CEFAC*. 7, (N°4), Pág. 419-425.
- Coloma, C., Cobarrubias, I., & De Barbieri, Z., (2007). Conciencia Fonológica en niños preescolares de 4 y 5 años. *Revista Chilena de Fonoaudiología*. 8, (N°1), Pág. 59-69.
- Coloma Tirapegui, C., De Barbieri Ortiz, Z., (2007). Trastorno fonológico y Conciencia Fonológica en preescolares con trastorno específico del lenguaje. *Revista de logopedia, Foniatría y Audiología*, 27, (N°2). Pag. 67-73.
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. (Edición especial para el Programa de las 900 escuelas, 1ª edición). División de Educación General, Ministerio de Educación de la República de Chile.
- De la Calle, A. M., Aguilar, M., Navarro, J. I. (2016). Desarrollo evolutivo de la Conciencia Fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de investigación en Logopedia*. (N°1). Pág. 22-41.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las Tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*. (N°73), Pag 49-63.
- Defior, S., Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 31, (N°1) Pág. 2-13.

- Defior, S., Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia”. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. 11, (Nº1) Pág.79-94.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de palabras escritas. *Revista Aula*. (Nº20). Pág. 25-44.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula*. (1ª edición). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Díaz Barriga F. & Hernández G., (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. (2da Ed.) México: McGraw-Hill.
- E. D. Hirsch, Jr. (2007). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo. Hallazgos científicos sobre el bajón de cuarto grado y el estancamiento de los puntajes nacionales de comprensión. *Estudios Públicos, CEP*. Autor.
- Fores, A., Gamo, J. R., Guillén, J. C., Hernández, T. Ligoiz, M., Pardo, F., Trinidad, C., (2015). *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde las neurociencias*. (1ª edición). Barcelona: Plataforma Actual.
- Guillén, J. C., (5 noviembre, 2015). El cerebro lector: Algunas ideas clave. [Blog Escuela con cerebro]. Recuperado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/11/05/el-cerebro-lector-algunas-ideas-clave/>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta edición). México: Mc Graw-Hill.
- Martínez, P., (2016). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*. (Nº20).

- Martínez, R-A., (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia, CIDE.
- Orellana, E. (agosto, 2017). *Curso: Desarrollo de la comprensión lectora desde preescolar hasta 4° básico*. Santiago, Chile.
- Phillips, B. M., Clancy Menchetti, J., Lonigan, Ch. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics Early Child Special Education*. May 1; 28(1): 3–17. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4450148/#S1title>
- Quilis A. (2010). Cuadernos de lengua española: Principios de la fonología y fonética españolas. 10° edición. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Robert E., Owen JR. *Desarrollo del Lenguaje..* Madrid: Pearson Education.
- Soto, I. (2018). *Las estrategias pedagógicas utilizadas por una educadora de párvulos de un jardín infantil y su relación con la función ejecutiva: Resolución de problemas*. (Tesis de Magister). Universidad Finis Terrae. Chile.
- Tokuhama-Espinosa, T., Rivera, G.M., (2013). “Estudio del arte sobre Conciencia Fonológica”. Costa Rica. CEE/SICA.
- Valenzuela, M. F. & Yakuba, P. (2012). Cursos de educación continua online: Innovar para ser mejor dirigido a Educadoras de Párvulos. Título: *Conciencia Fonológica*. CPEIP. Mineduc.
- Varela, V., De Barbieri, Z. (2015). *PECFO. Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Yakuba, P., Valenzuela, M. F., Renz, M., (2016). PHMF. *Prueba para evaluar Habilidades Metalingüísticas de tipo Fonológico 4 a 6 años*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer: Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. New York: Ediciones B.

## ANEXOS

### Anexo 1: Pauta de observación pedagógica

Código observación

#### Pauta de observación de Experiencia de Aprendizaje

Curso observado: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

- I. Marque con una cruz en la columna derecha qué Tarea/s se desafía a los niños a realizar durante la experiencia de aprendizaje observada.

<b>Conciencia silábica</b>	
1. Se desafía a los niños a contar sílabas de una palabra.	
2. Se desafía a los niños a segmentar palabras en sílabas (sin contarlas).	
3. Se desafía a los niños a reconocer una sílaba dada dentro de una palabra. Por ejemplo: ¿Se escucha la sílaba “ga” en la palabra “gato”?	
4. Se desafía a los niños a identificar la ubicación de una sílaba dada en una palabra. Por ejemplo: ¿En qué posición se encuentra la sílaba “ca” en la palabra “camisa”?	
5. Se desafía a los niños a aislar una sílaba de una palabra. Por ejemplo: ¿Cuál es la primera sílaba de la palabra “mano”?	
6. Se desafía a los niños a nombrar palabras que comiencen con una sílaba determinada. Por ejemplo: ¿Qué palabras comienzan con la sílaba “ja”?	
7. Se desafía a los niños a clasificar palabras con sílabas en común. Por ejemplo: ¿Comienza foca con la misma sílaba que foto?	
8. Se desafía a los niños a sintetizar (unir) sílabas para formar una palabra. Por ejemplo: ¿Qué	

palabra es “za-pa-to”?	
9. Se desafía a los niños a identificar la sílaba que falta en una palabra. Por ejemplo: ¿Qué oyes en “muñeca” que no oyes en “muñe...”?	
10. Se desafía a los niños a añadir una sílaba a una palabra. Por ejemplo: ¿Qué nueva palabra se formará si agregas la sílaba “pa” a “loma”?	

<b>Conciencia de rima léxica</b>	
11. Se desafía a los niños a reconocer rimas	
12. Se desafía a los niños a producir rimas.	

<b>Conciencia Fonémica</b>	
13. Se desafía a los niños a contar fonemas de una palabra.	
14. Se desafía a los niños a segmentar fonemas de una palabra (sin contarlos).	
15. Reconocer un fonema dado (vocálico o consonántico) en una palabra. Por ejemplo: ¿Se escucha la /m/ en la palabra “mono”?	
16. Se desafía a los niños a identificar la ubicación de un fonema dado (vocálico o consonántico) dado en una palabra. Por ejemplo: ¿En qué posición se encuentra la /o/ en la palabra “sapo”?	
17. Se desafía a los niños a aislar un fonema de una palabra. Por ejemplo: ¿Cuál es el primer sonido de la palabra “pelo”?	
18. Se desafía a los niños a nombrar palabras que comiencen con un fonema determinado. Por ejemplo: ¿Qué palabras comienzan con el sonido /s/?	
19. Se desafía a los niños a clasificar palabras con fonemas en común. Por ejemplo: ¿Comienza foca con el mismo sonido que foto?	
20. Se desafía a los niños a sintetizar (unir) fonemas para formar una palabra. Por ejemplo: ¿Qué palabra es /s/-/o/-/l/?	
21. Se desafía a los niños a identificar un fonema que falta en una palabra. Por ejemplo: ¿Qué oyes en “conejo” que no oyes en “conej...”?	
22. Se desafía a los niños a añadir un fonema a una palabra. Por ejemplo: ¿Qué nueva palabra se formará si agregas la /r/ a “osa”?	

Observaciones:

- II. Marque con una cruz en la columna derecha las estrategias que se utilizan durante la experiencia de aprendizaje sobre Conciencia Fonológica observada:

<b>Para la presentación de la experiencia de aprendizaje</b>	
1. Se comunica explícitamente el objetivo de la experiencia.	
2. Se conecta con aprendizajes previos.	
3. Se utilizan preguntas para guiar el entendimiento de la Tarea a realizar.	

4. Se ejemplifica o modela la Tarea a realizar.	
5. Se utiliza material visual para dar instrucciones de la Tarea.	
6. Se utiliza material auditivo (vocal o digital) para reforzar el entendimiento de la Tarea.	
7. Se utilizan recursos corporales y/o de movimiento para reforzar entendimiento de la Tarea.	
8. Se utiliza material concreto de apoyo para reforzar entendimiento de la Tarea.	
9. Se da la oportunidad a los párvulos de practicar la habilidad en cuestión previo a la realización de la Tarea.	
10. Se resuelven las dudas de los párvulos.	
11. Se da información correctora.	
Observaciones:	

<b>Para el desarrollo de la Tarea</b>	
12. Se trabaja con fichas, guías de trabajo o cuadernos.	
13. Se trabaja con material concreto.	
14. Se trabaja con material auditivo (vocal o digital).	
15. Se invita a los niños a vocalizar sílabas o fonemas trabajados.	
16. Se trabaja con recursos corporales y/o de movimiento.	
17. Se proporciona apoyo a los párvulos que así lo requieren en forma personalizada para el logro del objetivo.	
18. Se refiere a un niño con otro para resolver sus dudas.	
Observaciones:	

<b>Para la finalización de la experiencia</b>	
19. Se retoma el objetivo de la experiencia.	
20. Se realiza resumen de los contenidos aprendidos.	
21. Se pregunta a los párvulos lo que aprendieron.	
Observaciones:	

<b>Transversales (durante toda la experiencia)</b>	
<i>1. Clima</i>	
Se crea un clima de emociones positivas para el aprendizaje.	
Observaciones:	
<i>2. Manejo conceptual</i>	
Se muestra un claro manejo de los conceptos rima, sílaba, fonema; según sea la Tarea fonológica realizada.	
Se escoge una Tarea de Conciencia Fonológica adecuada al nivel de desarrollo de los párvulos.	
Observaciones:	
<i>3. Frecuencia léxica</i>	
La frecuencia de uso de las palabras escogidas durante la experiencia se adecúa a la edad y conocimientos de los párvulos.	
Observaciones:	
<i>4. Complejidad estructural de la palabra (Si corresponde)</i>	
La estructura de la/las sílabas trabajadas se adecúa al nivel de desarrollo de los párvulos.	
La estructura de la /las sílabas trabajadas se adecúa a los desafíos que plantea la Tarea fonológica.	
El tipo de fonema (vocálico/consonántico) trabajado se adecúa al nivel de desarrollo de los párvulos.	
El tipo de fonema (vocálico/consonántico) trabajado se adecúa a los desafíos que plantea la Tarea fonológica.	
Observaciones:	
<i>5. Extensión de la palabra (Si corresponde)</i>	
La cantidad de sílabas o fonemas (según corresponda) de las palabras trabajadas durante la experiencia se adecúa al nivel de desarrollo de los párvulos.	
La cantidad de sílabas o fonemas (según corresponda) de las palabras trabajadas durante la experiencia se adecúa a los desafíos que plantea la Tarea fonológica.	
Observaciones:	

6. Posición de la unidad (Si corresponde)	
La posición (inicial, medial o final) en las palabras de las sílabas o fonemas trabajados, se adecúa al nivel de desarrollo de los párvulos.	
La posición (inicial, medial o final) en las palabras de las sílabas o fonemas trabajados, se adecúa a los desafíos que plantea la Tarea fonológica .	
Observaciones:	

## Anexo 2: Cuestionario dirigido a Educadoras de Párvulos

### Cuestionario

Curso a cargo: \_\_\_\_\_

A continuación encontrará un cuestionario que tiene el fin de recoger información acerca de las estrategias utilizadas en preescolar para el desarrollo de Conciencia Fonológica. Por favor responda en forma individual de acuerdo a la experiencia pedagógica que ha desarrollado en la Institución y el nivel en el cual que trabaja. Toda la información que usted entregue será confidencial y solo se utilizará para realizar un Proyecto de Aplicación Pedagógica conducente al grado de Magister en Neurociencias Aplicadas en la Educación.

- I. Marque con una cruz al costado derecho qué Tareas fonológica realiza con los párvulos durante un año.

Tareas fonológicas de Conciencia Silábica		
1	Contar sílabas de una palabra.	
2	Segmentar palabras en sílabas (sin contarlas).	
3	Reconocer una sílaba dada dentro de una palabra. Por ejemplo: ¿Se escucha la sílaba “ga” en la palabra “gato”?	
4	Identificar la ubicación de una sílaba dada en una palabra. Por ejemplo: ¿En qué posición se encuentra la sílaba “ca” en la palabra “camisa”?	
5	Aislar una sílaba de una palabra. Por ejemplo: ¿Cuál es la primera sílaba de la palabra “mano”?	
6	Nombrar palabras que comiencen con una sílaba determinada. Por ejemplo: ¿Qué palabras comienzan con la sílaba “ja”?	
7	Clasificar palabras que tengan sílabas en común. Por ejemplo: ¿Comienza “foca” con la misma sílaba que “foto”?	

8	Sintetizar (unir) sílabas para formar una palabra. Por ejemplo: ¿Qué palabra es “za-pa-to”?	
9	Identificar la sílaba que falta en una palabra. Por ejemplo: ¿Qué oyes en “muñeca” que no oyes en “muñe...”?	
10	Añadir una sílaba a una palabra. Por ejemplo: ¿Qué nueva palabra se formará si agregas la sílaba “pa” a “loma”?	
<b>Tareas fonológicas de Conciencia de Rima Léxica</b>		
11	Reconocer rimas.	
12	Producir rimas.	
<b>Tareas fonológicas de Conciencia Fonémica</b>		
13	Contar fonemas de una palabra.	
14	Segmentar una palabra en fonemas (sin contarlos).	
15	Reconocer un fonema dado (vocálico o consonántico) en una palabra. Por ejemplo: ¿Se escucha la /m/ en la palabra “mono”?	
16	Identificar la ubicación de un fonema dado (vocálico o consonántico) en una palabra. Por ejemplo: ¿En qué posición se encuentra la /o/ en la palabra “sapo”?	
17	Aislar un fonema (vocálico o consonántico) de una palabra. Por ejemplo: ¿Cuál es el primer sonido de la palabra “pelo”?	
18	Nombrar palabras que comiencen con un fonema determinado. Por ejemplo: ¿Qué palabras comienzan con el sonido /s/?	
19	Clasificar palabras con fonemas en común. Por ejemplo: ¿Comienza “foca con el mismo sonido que foto”?	
20	Sintetizar (unir) fonemas para formar una palabra. Por ejemplo: ¿Qué palabra es /s/-/o/-/l/?	
21	Identificar un fonema que falta en una palabra. Por ejemplo: ¿Qué oyes en “conejo” que no oyes en “conej...”?	
22	Añadir un fonema a una palabra. Por ejemplo: ¿Qué nueva palabra se formará si agregas la /r/ a “osa”?	

II. Marque con una cruz al costado derecho, la frecuencia con la que realiza las siguientes estrategias en las Experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de Conciencia Fonológica, según como se indica en la nomenclatura:

**S:** Siempre      **F:** Frecuentemente      **O:** Ocasionalmente      **N:** Nunca

<b>Estrategias</b>		<b>S</b>	<b>F</b>	<b>O</b>	<b>N</b>
	<b>Para la presentación de la experiencia (inicio)</b>				
1	Se comunica explícitamente el objetivo de la experiencia.				
2	Se conecta con aprendizajes previos sobre Conciencia Fonológica.				
3	Se utilizan preguntas para guiar el entendimiento de la Tarea a realizar.				
4	Se ejemplifica o modela la Tarea a realizar.				
5	Se utiliza material visual para dar instrucciones de la Tarea.				

6	Se utiliza material auditivo (vocal o digital) para reforzar el entendimiento de la Tarea.				
7	Se utilizan recursos corporales y/o de movimiento para reforzar entendimiento de la Tarea.				
8	Se utiliza material concreto de apoyo para reforzar entendimiento de la Tarea.				
9	Se da la oportunidad a los párvulos de practicar la habilidad en cuestión previo a la realización de la Tarea.				
10	Se resuelven las dudas de los párvulos.				
11	Se da información correctora frente a los errores de los párvulos.				
	<b>Para el desarrollo de la experiencia (desarrollo)</b>				
12	Se ofrece a los niños fichas, guías o cuaderno para el trabajo sobre Conciencia Fonológica.				
13	Se ofrece a los niños material concreto sobre Conciencia Fonológica.				
14	Se ofrece a los niños material auditivo (vocal o digital).				
15	Se invita a los niños a vocalizar sílabas o fonemas trabajados.				
16	Se invita a trabajar con recursos corporales y/o de movimiento.				
	<b>Para la finalización de la experiencia (cierre)</b>				
19	Se retoma el objetivo de la experiencia.				
20	Se realiza resumen de los contenidos aprendidos				
21	Se pregunta a los párvulos lo que aprendieron.				

III. ¿Cómo definiría usted los siguientes conceptos? Marque la respuesta que le parezca más adecuada:

1. SÍLABA:

- a) Unidad fonológica compuesta por uno o más sonidos articulados que se agrupan en torno al de mayor sonoridad, que por lo común es una vocal.
- b) Unidad fonológica compuesta por uno o más sonidos vocálicos y consonánticos, posible de separar de acuerdo a su cadencia rítmica.
- c) Unidad fonológica compuesta por una o más letras, ya sea vocales y consonantes, o solamente vocales.

2. FONEMA:

- a) Unidad sonora más pequeña en la que se puede separar una palabra, cada unidad siempre se representa con una letra.
- b) Unidad sonora más pequeña en la que se puede separar una palabra, su presencia o no puede cambiar el significado de la misma.

c) Unidad de representación gráfica más pequeña en la que se puede separar una palabra.

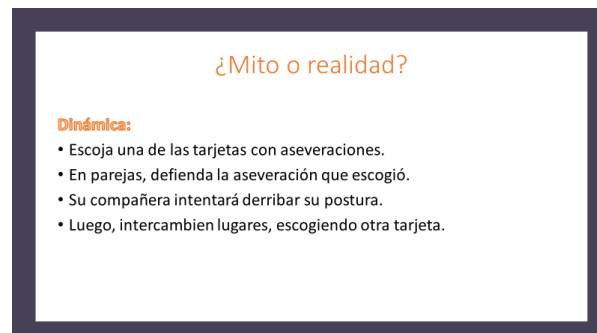
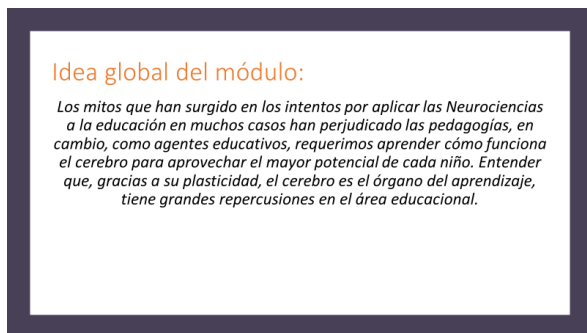
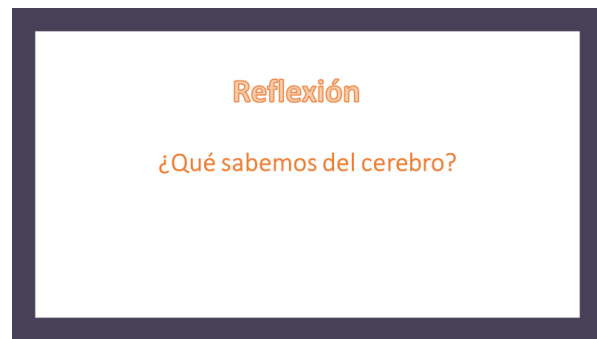
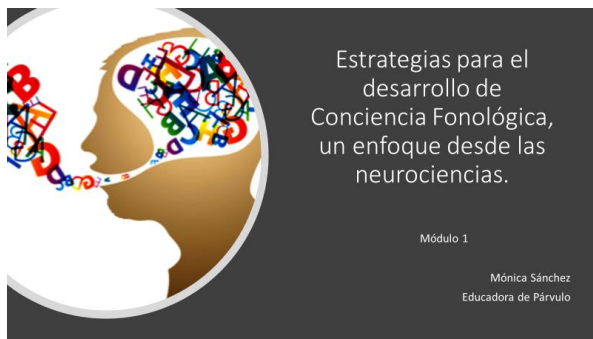
3. RIMA:

- a) Parte final de la sílaba que incluye a vocales o consonantes, comunes en dos o más palabras.
- b) Sonidos vocálicos y consonánticos, o solo vocálicos, a partir de la última vocal acentuada, comunes en dos o más palabras.
- c) Sílabas finales comunes en dos o más palabras.

¡Muchas gracias!

### Anexo 3: Presentaciones de los módulos de intervención

#### Módulo 1



## Algunas cosas que sabemos del cerebro ¿mito o realidad?

**Reflexión crítica:** piense cuál de las alternativas es correcta.

Usamos solo el 10% de la capacidad de cerebro.	El cerebro es distinto dependiendo del género.
Escuchar la música de Mozart nos hace más inteligentes y mejora nuestro aprendizaje.	Los estudiantes aprenden mejor cuando reciben información a través de su estilo de aprendizaje dominante (auditivo, visual o kinestésico).
La práctica de movimientos corporales simples que promueve la gimnasia cerebral, mejora la integración de las funciones cerebrales del hemisferio izquierdo y del derecho y, con ello, el aprendizaje.	La diferencia en la dominancia hemisférica (hemisferio izquierdo, o derecho) puede explicar en parte las diferencias individuales entre aprendices.
El aprendizaje es un proceso racional, lejano de las emociones.	Los ambientes con mucha estimulación mejoran el desarrollo del cerebro de los preescolares.

**Mito**

### Usamos solo el 10% de nuestro cerebro

- La investigación en neurociencias ha mostrado que incluso cuando dormimos no existen áreas de nuestro cerebro que se apaguen.
- No tendría sentido evolutivo desarrollar un órgano de alto consumo energético para tan solo usar el 10%.
- El no utilizar ese 90% del cerebro implicaría que esas neuronas que no se usan pronto se atrofiarían y morirían.

**Mito**

### El cerebro es distinto dependiendo del género.

- No existe superioridad de géneros, nacionalidades u otros para las destrezas que pueden tener los estudiantes.
- Existen diferencias neuroquímicas entre cerebros masculinos o femeninos, pero no diferencias intelectuales.
- Por lo tanto ambos tienen la misma capacidad de aprender.
- Por ejemplo: la menor cantidad de mujeres en ciencia responde mayormente a prejuicios sociales.

**Mito**

### Escuchar la música de Mozart nos hace más inteligentes y mejora nuestro aprendizaje.

- Las investigaciones acerca de las repercusiones de escuchar música de Mozart, señalan que produce solo un efecto transitorio (de 20 a 30 minutos) en las habilidades cognitivas y no nos hace más inteligentes.
- El efecto está dado por el placer que produce escuchar la música, por lo tanto no solo está limitado a Mozart, sino puede ser cualquier estímulo agradable que produzca excitación sensorial y buen humor.

**Mito**

### Los estudiantes aprenden mejor cuando reciben información a través de su estilo de aprendizaje dominante (auditivo, visual o kinestésico)

- Todos interactuamos con el mundo a través de todos nuestros sentidos. Algunos más visuales, auditivos o kinestésicos.
- Las investigaciones demuestran que si se le enseña a un estudiante a través de su estilo "favorito" no necesariamente aprende más y mejor.
- Los estudiantes aprenden mejor cuando utilizan las tres modalidades sensoriales.
- Las características de lo que se quiera enseñar determinará la estrategia pedagógica a utilizar.

**Mito**

### La práctica de movimientos corporales simples que promueve la gimnasia cerebral, mejora la integración de las funciones cerebrales del hemisferio izquierdo y del derecho y, con ello, el aprendizaje.

- No existe evidencia empírica que demuestre que el programa Brain Gym tiene efectos en el aprendizaje.
- Aunque en determinadas ocasiones es posible que estas estrategias beneficien el aprendizaje, las mejoras pueden producirse por razones diferentes a las que alude el programa.

**Mito**

### La diferencia en la dominancia hemisférica (hemisferio izquierdo, o derecho) puede explicar en parte las diferencias individuales entre aprendices.

- Algunos creen que las habilidades analíticas están en el hemisferio izquierdo y las creativas en el derecho.
- Pero no existe la activación preferencial de una zona u otra del cerebro. Todo el cerebro siempre está activo.
- La idea de que una parte del cerebro es responsable de una destreza específica ha sido reemplazada por el concepto de redes o circuitos neuronales, que conectan varias partes del cerebro para funcionar.

**Mito**

### El aprendizaje es un proceso racional, lejano de las emociones.

- Se cree que somos seres capaces de separar lo racional de lo emocional, la evidencia demuestra que no es así.
- La información que llega a través de los sentidos pasa por la amígdala (que es el centro de las emociones).
- La emoción nos mueve a buscar soluciones, tomar decisiones.
- Sin emoción no hay curiosidad, atención, memoria, ni aprendizaje.
- Las innovaciones educativas que ponen al centro el vínculo y la empatía tienen mayor impacto.

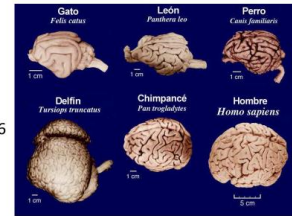
## Mito

Los ambientes con mucha estimulación mejoran el desarrollo del cerebro de los preescolares.

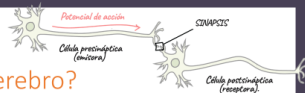
- La idea de que entre los 0 y 3 años es un período crítico del desarrollo, ha generado ansiedad en padres quienes quieren proporcionar una gran cantidad de estimulación a los niños antes de que sus sinapsis se “detengan”.
- Esta idea ha sido explotada por algunos fabricantes que ofrecen juguetes y productos para estimular el cerebro.
- Las investigaciones sugieren que el éxito de las intervenciones educativas dirigidas a mejorar el aprendizaje exigen atención sobre las necesidades y características específicas de los niños y el tipo de intervención.

## Características del cerebro humano

- El cerebro adulto pesa 1,4 Kg.
- Contiene 100 mil millones de células (mil veces un millón).
- Existen más de mil billones de conexiones (mayor al total de habitantes del planeta, que es 6 mil millones).



## ¿Cómo funciona el cerebro?



- Cuando analizamos una función cerebral, por ejemplo: “experimentar el miedo”, “aprender palabras” u otro, nunca se habla de una neurona individual.
- En cambio se habla de grupos de millones de neuronas ubicadas en regiones específicas del cerebro.
- Las neuronas se comunican unas con otras a través de neurotransmisores en las sinapsis.

## ¿Cómo funciona el cerebro?



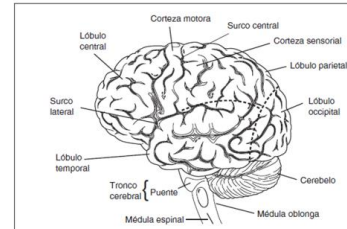
- Un estímulo desencadena una serie de reacciones de una neurona a otra (como si fueran baterías que gracias a la diferencia de voltaje generan el “potencial de acción”).
- Así se pueden generar reacciones tan complejas como por ejemplo: llorar cuando se ve una escena triste en el cine.

## ¿Cómo funciona el cerebro?

- El cerebro tiene dos mitades (hemisferio izquierdo y hemisferio derecho).
- En general el funcionamiento sensorial y motor del cerebro es “contralateral” (cada hemisferio controla el lado opuesto del cerebro salvo en algunas excepciones) y en la mayoría de los casos es simétrico.
- En funciones específicas como el lenguaje, el cerebro funciona en forma asimétrica.
- Lo que une ambos hemisferios es el cuerpo caloso, compuesto por aproximadamente 200 millones de neuronas.



- La corteza tiene un aspecto arrugado; las prominencias se llaman *circunvoluciones* y las hendiduras *fisuras* o *surcos*.
- Cada hemisferio se divide en cuatro lóbulos, denominados *frontal*, *parietal*, *occipital* y *temporal*.



## ¿Cómo funciona el cerebro?

Por ejemplo:

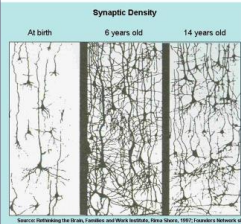
- El lóbulo occipital está dedicado fundamentalmente a procesar la visión.
- El lóbulo temporal procesa la información auditiva.
- Toda la información sensorial y motriz se integra gracias a la interconexión de regiones cerebrales diferentes.
- Cada tipo de estímulo se combina con los demás datos sensoriales para ser analizado y obtener una síntesis.

## Al nacer...

- El cerebro tiene un número similar de neuronas que un cerebro adulto.
- Casi todas las neuronas se generan antes de nacer.
- Se originan muchas más neuronas de las necesarias y solo sobreviven las que logran hacer una conexión activa con otra célula cerebral.
- En el cerebelo y en el hipocampo las células aumentarán notablemente después del nacimiento.



## Durante el desarrollo del cerebro...



- Se reorganiza.
- No solo cambian las neuronas sino que también cambian las conexiones entre estas (el "cableado").
- Después del nacimiento aumenta rápidamente el número de conexiones. (Supera el número de conexiones de un adulto).
- En función de la especialización y llegado un determinado momento, estas conexiones se "podan".

Las conexiones que se utilizan con más frecuencia se refuerzan, mientras que las que se utilizan con poca frecuencia se eliminan.



## Plasticidad cerebral

- Hace algún tiempo atrás se creía que el cerebro de un adulto era incapaz de cambiar.
- Hoy se sabe que el cerebro adulto es flexible y que pueden crecer células nuevas que hacen nuevas conexiones.
- Con el tiempo la nueva información se guarda con menos eficiencia.
- Pero ¡No hay límite de edad para el aprendizaje!

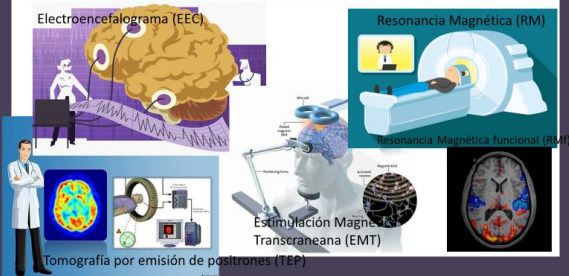


## Períodos críticos y períodos sensibles.

- ¿Qué pasa con la visión de un animal si se le tapa uno de sus ojos al nacer durante tres meses?



## ¿Cómo se estudia el cerebro humano?



## Reflexión

¿Qué implicancias pedagógicas tienen los contenidos recién planteados?

## Módulo 2



Estrategias para el desarrollo de Conciencia Fonológica, un enfoque desde las neurociencias.

Módulo 2

Mónica Sánchez  
Educatrice de Párvulos

## Idea global:

*La Conciencia Fonológica ocupa un lugar en el estudio del lenguaje humano, su definición han sido variada, sin embargo cumple un rol fundamental en el recorrido que hace la persona hacia la adquisición del lenguaje escrito.*

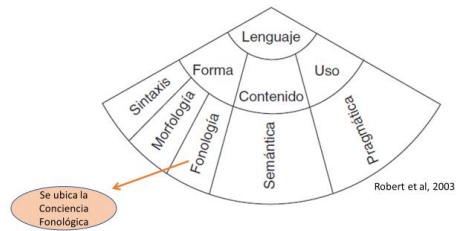
## ¿Qué es el Lenguaje?

Es un sistema de comunicación simbólico, que puede definirse como un “código socialmente compartido, o un sistema convencional, que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de estos, que están regidas por reglas”.



(Robert et al., 2003).

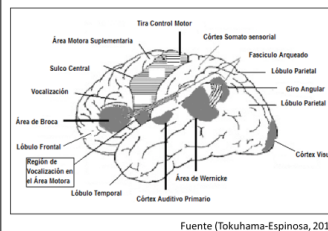
## Componentes del Lenguaje



Robert et al, 2003

## Componentes del Lenguaje

- Sintaxis:** se refiere a la organización de las palabras, frases, cláusulas, el orden de las oraciones y las relaciones entre las palabras, los tipos de palabras entre otros elementos de la oración.
- Morfología:** tiene que ver con la organización interna de la palabra. Un morfema es la unidad mínima de significado que existe en una lengua.
- Fonología:** relativo a la estructura, distribución y secuencia de los sonidos del habla y la configuración de las sílabas.
- Semántica:** se relaciona con el significado de las palabras.
- Pragmática:** hace referencia al uso o interpretación del lenguaje de acuerdo a un contexto.



Fuente (Tokuhamu-Espinosa, 2013)

- El hemisferio izquierdo domina el lenguaje en la mayoría de las personas.
- Muchas regiones del cerebro se involucran en esta compleja tarea.
- Área de Wernicke se preocupa de la comprensión del lenguaje.
- Área de Broca de la producción.

## Metalingüística

Se llama metalingüística a la capacidad de reflexionar sobre estas cinco componentes del lenguaje (sintaxis, morfología, fonología, semántica y pragmática) suele ir apareciendo progresivamente, en la medida que se va dominando el habla (Robert et al., 2003) y viceversa.

## Reflexión...

¿Qué comentarios hacen los niños en los que podemos darnos cuenta que hacen uso de la metalingüística?

Ejemplos:

- 
- 
- 
- 
- 

## Metalingüística

- Conciencia Sintáctica
- Conciencia Morfológica
- Conciencia Fonológica
- Conciencia Semántica
- Conciencia Pragmática

¿Qué se entiende por cada una?

## Dos formas del Lenguaje Verbal

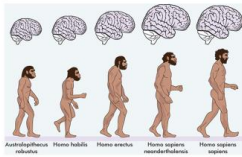
Oral

- Aparece primero.
- Surge en forma espontánea.

Escrito

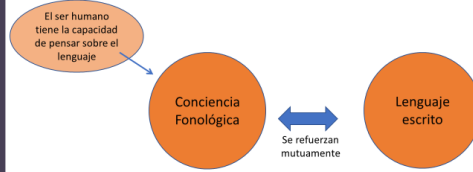
- Emerge después.
- Producto de la enseñanza explícita y sistemática.

Lo mismo ocurre en la evolución de la especie:



- El Ser humano se comunica a través del habla hace miles de años.
- El sistema de comunicación escrito aparece después.
- El cerebro humano cambia físicamente para adaptarse a este nuevo sistema de comunicación.

- El desarrollo de la Conciencia Fonológica está fuertemente ligado a la adquisición del lenguaje escrito.



### ¿Qué es la Conciencia Fonológica?

“Habilidad metalingüística que se entiende como la capacidad del sujeto de identificar manipular los distintos segmentos de la palabra hablada, permitiéndole percibir la existencia de sonidos individuales, separando los enunciados en subunidades menores y utilizando estas últimas para formar nuevas unidades superiores.”  
(Pérez & González, en PECFO).

### Conciencia Fonológica

- Dos formas de entenderla:

Sentido amplio	Sentido estricto
Involucra conciencia unidades del habla:	Involucra conciencia unidades de la palabra:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palabra</li> <li>• Silaba</li> <li>• Fonema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Silaba</li> <li>• Fonema</li> </ul>

+

Unidades intrasilábicas y rimas

### Niveles de Conciencia fonológica:

<b>Conciencia léxica:</b> habilidad para identificar palabras que componen las frases y manipularlas en forma deliberada.	<b>Conciencia intrasilábica:</b> habilidad para segmentar y manipular el arranque o cabeza (consonantes antes de la vocal) y la rima de las sílabas (la vocal y las consonantes que siguen)	<b>Conciencia de la rima léxica:</b> habilidad para identificar y manipular rimas de las palabras.
<b>Conciencia silábica:</b> habilidad para segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras.	<b>Conciencia fonémica:</b> habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla que son los fonemas.	

### ¿Qué es la rima?

Corresponde a los sonidos vocálicos y consonánticos, o solo vocálicos, a partir de la última vocal acentuada, comunes en dos o más palabras.



¿Cuáles riman con “cartera”?



### ¿Qué ocurre con las unidades intrasilábicas y las rimas?

- Si bien no existe acuerdo, hay estudios que señalan que la rima tiene una contribución independiente al aprendizaje lector.
- Entender la rima es una cosa, pero entender los sonidos que la componen es otra muy distinta.
- Lo mismo sucede con las unidades intrasilábicas.
- En inglés ambas tendrían mayor poder predictor.

### ¿Qué es una sílaba?

- Es una unidad fonológica compuesta por uno o más sonidos articulados que se agrupan en torno al de mayor sonoridad, que por lo común es una vocal.



mu

ñe

ca

## ¿Qué es un fonema?

- Es la unidad sonora más pequeña en la que se puede separar una palabra, su presencia o no puede cambiar el significado de la misma.



r - o - s - a

## ¿Cómo entiende el Mineduc Conciencia Fonológica?

Conciencia Fonológica: compuesta por...

(Mineduc, 2012)



## Propuesta Mineduc

Conciencia Fonológica

(Mineduc, 2012)

Se trabaja con los niños según sus etapas de desarrollo. No obstante, las edades referenciales en las que se "entrena" cada una de las conciencias son:



## Mineduc BCEP 2018

### Tercer Nivel (Transición)

1. Expresarse oralmente en forma clara y comprensible, empleando estructuras oracionales completas, conjugaciones verbales adecuadas y precisas con los tiempos, personas e intenciones comunicativas.
2. Comprender textos orales como preguntas, explicaciones, relatos, instrucciones y algunos conceptos abstractos en distintas situaciones comunicativas, identificando la intencionalidad comunicativa de diversos interlocutores.
3. Descubrir en contextos lúdicos, atributos fonológicos de palabras conocidas, tales como conteo de palabras, segmentación y conteo de sílabas, identificación de sonidos finales e iniciales.
4. Comunicar oralmente temas de su interés, empleando un vocabulario variado e incorporando palabras nuevas y pertinentes a las distintas situaciones comunicativas e interlocutores.

## Reflexión:

¿Por qué consideras importante el desarrollo de Conciencia Fonológica?

## ¿Qué dicen algunos autores?

"El éxito en el aprendizaje de la lectura depende del desarrollo cognitivo y psicolingüístico que se adquiere en los años anteriores al ingreso a primer año básico" (Bravo).

"El vocabulario y la conciencia fonológica son las dimensiones que, entre los tres años y medio y cinco años, permiten predecir el desempeño lector posterior" (Villalón).

"La conciencia fonológica es muy importante para el desarrollo de la lectura, porque los niños que carecen de ella, tienen altas probabilidades de llegar a ser lectores deficientes." (Condemarin).

## ¿Qué es el procesamiento Fonológico?

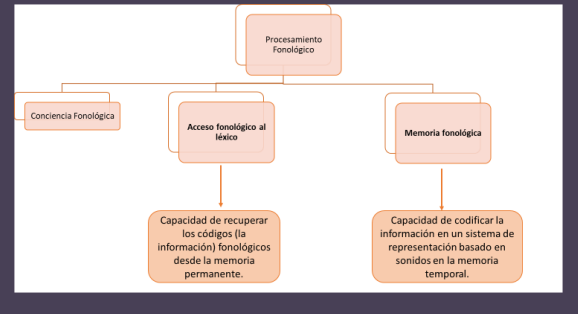
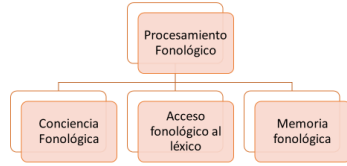
Forma parte de un sistema simbólico del aprendizaje de la lectura "se refiere a las operaciones mentales que hacen uso de la información fonológica o sonora cuando se analiza el lenguaje oral y escrito" (Passenger, Stuart, & Terrel en Tokuhama-Espinosa, 2013, pg. 34).

## La escritura es un sistema simbólico



## ¿Qué es el procesamiento Fonológico?

- La Conciencia Fonológica solo corresponde a una parte:



## Procesamiento Fonológico:

Puede ser de carácter implícito o explícito:

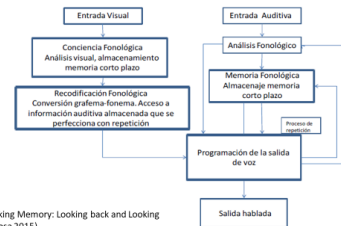
### Implícito:

- Se expresa cuando se utiliza la información fonológica sin reflexionar sobre esta (memoria fonológica y recodificación fonológica)
- Se encuentran en la memoria de largo plazo y se recupera la información en forma automática.

### Explícito:

- Expresa cuando el niño reflexiona sobre los sonidos de las palabras y reconoce a posibilidad de manipularlos (Conciencia Fonológica).

## Procesamiento Fonológico:



Fuente: Baddeley (2003), Working Memory: Looking back and Looking Forward. (En Tokuhama-Espínosa 2015).

## Dinámica:

- Escribe una palabra de 4 letras utilizando el código morse sin que tus compañeras sepan cuál es, luego comunicaselo a una compañera utilizando solo sonidos como por ejemplo *pip* para punto y *piiiiip* para raya:

A --	B ----	C ----	D ---	E .	F ----	G ---
H ----	I ..	J ----	K ---	L ----	M --	N --
N ----	O ---	P ----	Q ----	R ---	S ..	T -
U ---	V ----	W ---	X ----	Y ----	Z ----	


## Reflexión:

- Reflexiona sobre las siguientes preguntas:
- ¿Qué necesitaste hacer para escribirlo?
- ¿Qué necesitaste hacer para comunicarlo?
- ¿Qué necesitaste hacer para comprender lo que te comunicaron?
- ¿Qué necesitarías hacer para no depender de la traducción del código?
- ¿Cuánto tiempo te llevaría aprenderlo y usarlo?

## Conclusiones

- Utilizamos una entrada visual para acercarnos al código.
- Requerimos codificarla para acceder a un significado.
- Para transmitir una palabra necesitamos emitir un sonido.
- El habla, así como los sonidos "*pip piiiip*" nos permiten comunicarnos.
- Estos sonidos son representados por símbolos que en conjunto tienen un significado.
- Necesitamos un sistema de símbolos para comunicarnos en forma escrita.

## Módulo 3



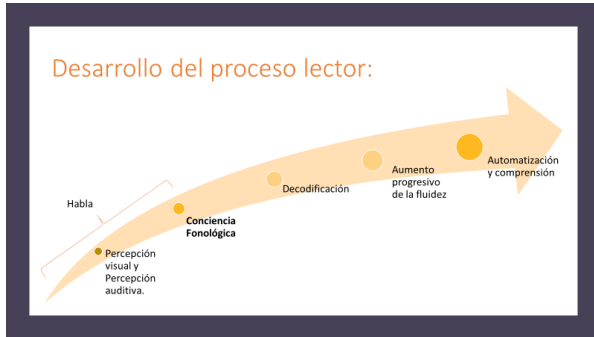
Estrategias para el desarrollo de Conciencia Fonológica, un enfoque desde las neurociencias.

Módulo 3

Mónica Sánchez  
Educatora de Párvulos

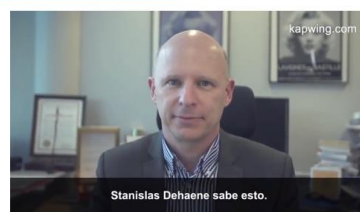
**Idea global:**

*Desarrollar Conciencia Fonológica no es un fin en sí mismo, esta se circunscribe dentro de un proceso mayor, que es el aprendizaje de la lectura y la escritura; lo que al mismo tiempo, requiere del desarrollo de habilidades subyacentes que evolucionan desde el nacimiento.*



**Video**

<https://www.youtube.com/watch?v=74e2FdtbECU>



Stanislas Dehaene sabe esto.

**¿Cómo se desarrolla la Conciencia Fonológica?**

- Para que emerja la Conciencia Fonológica es necesario que maduren las estructuras nerviosas.
- Maduran mecanismos implicados con:




Habla

Audición

Visión

**El habla**

- En las etapas prelingüística y lingüística se va desarrollando; se adquieren los sonidos del habla.
- Hacia los 5 años los niños, en su mayoría, han desarrollado su almacén fonético.
- Algunos sonidos son más difíciles de percibir y producir que otros, por lo tanto el proceso de adquisición del habla puede ser más prolongado para unos que para otros.
- Sin embargo este es un proceso normal de simplificación de estructuras y por lo tanto tiende a desaparecer con el tiempo.

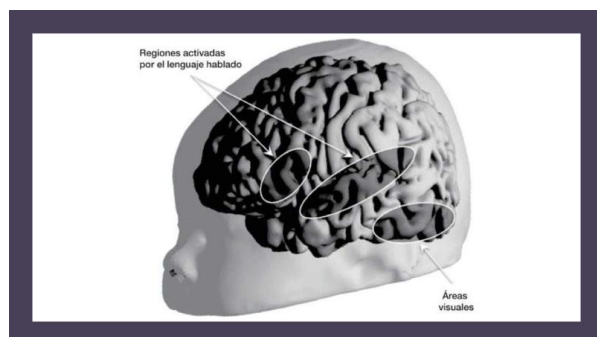


Habla

**Con la adquisición del habla...**

- Los niños logran desarrollar la capacidad para distinguir entre sonidos que podrían influir en el significado de la palabra. Por ejemplo: decir *casa*, no es lo mismo que *masa*.
- Luego surge una conciencia Metafonológica, conocimiento consciente de la fonología.

Adquirir los sonidos es solo un aspecto de la Conciencia Fonológica.



## La audición

Audición

- El procesamiento de los sonidos del lenguaje hablado es un mecanismo fundamental para el almacenamiento, relación y recuperación de la información que dará como resultado el habla.

Estas redes también se utilizarán para el desarrollo de Conciencia Fonológica.

## Percepción auditiva:

Se desarrolla a muy temprana edad

Implica la capacidad de reconocer, discriminar e interpretar estímulos auditivos y asociarlos a experiencias previas.

Elemento central en el desarrollo de lenguaje.

Escuchar en forma selectiva nos permite aprender y conocer el entorno.

Seleccionar la información auditiva que se desea atender es un proceso que se aprende.

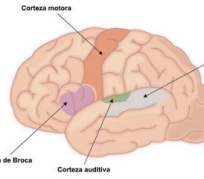
Es diferente escuchar que oír.

El desafío es sensibilizar el oído, hacer a los niños conscientes de su capacidad de escucha.

Se nace con el potencial de percibir todos los sonidos del habla.



- Los bebés desde que nacen pueden distinguir sonidos como ba y ga.
- Durante el primer año de vida van madurando las estructuras cerebrales de acuerdo al lenguaje utilizado localmente.
- A los seis meses, la representación de las vocales se adapta al idioma nativo.



- A los tres meses ya se activa el área de Broca (encargada de la producción del habla), al escuchar oraciones.
- Hacia los 2 años habrá formado 700 redes neuronales por segundo, lo que se evidencia en la adquisición de 10 a 20 palabras diarias y utilización de reglas gramaticales.

Toda la información que va captando el cerebro impactará en la "arquitectura cerebral", afectando los futuros aprendizajes, como la lectura.

## La visión

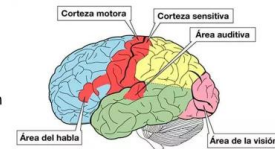
Visión

- Los bebés de un año de vida ya pueden reconocer formas, uniones curvas o ángulos.
- A los dos años pueden abstraer los elementos esenciales de la forma de una imagen.
- Tienen un sistema visual organizado en el cerebro que ya está conectado al área del lenguaje, esto hace, por ejemplo, que los niños puedan nombrar objetos cuando los ven.



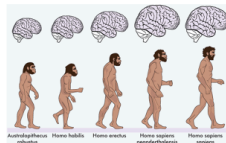
## Mecanismo visual:

- Hacia los 5 años, la red del reconocimiento visual ya se encuentra "formada". (Aunque mantiene plasticidad).
- El desafío pedagógico es lograr que en este periodo se distingan las letras.



## Teoría del reciclaje neuronal:

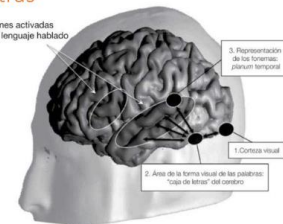
- Existe una zona en el cerebro destinada a reconocer rostros, objetos y formas geométricas.
- Esta zona no identifica la forma de las letras desde los primeros años, sin embargo, con la práctica se especializa para reconocer las nuevas formas que representan las letras.
- Las neuronas se "reciclan" para adquirir esta nueva función: leer.



El cerebro cambia y se adapta para leer

## Es el área de la forma visual de las palabras o "caja de las letras"

- Aquí se concentra gran parte del conocimiento visual de las letras y de sus combinaciones.
- Ubicada en el área temporo-occipital izquierda.
- Las neuronas que identifican las formas de los objetos son las mismas las que van a distinguir las formas de las letras.



### Para identificar las letras...

O I T L

- El área de la forma visual de las palabras va almacenando las formas básicas de los objetos: T, X, O, L.
- Poco a poco se especializa.
- Deben distinguirse letras similares como "e" y "c", pero agruparse en una misma categoría algunas muy diferentes como "e" y "E".



### ¿Qué pasa con el tacto?

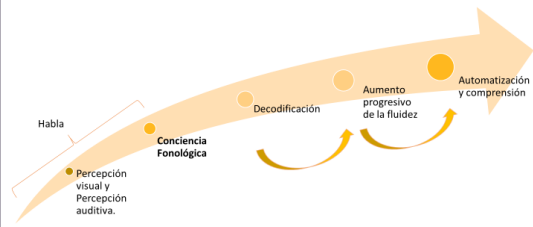
- Puede ser beneficioso en los niños con dificultades de relacionar visualmente los sonidos de las letras con su respectiva representación.



### Taller: ¿Qué viene después de la Conciencia Fonológica?

- En grupos lean el extracto del texto *"La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo. Hallazgos científicos sobre el bajón de cuarto grado y el estancamiento en los puntajes nacionales de comprensión"* de E. D. Hirsch, Jr. y rescaten los puntos más importantes allí expuestos.
- Puesta en común.

### En resumen:



## Módulo 4



Estrategias para el desarrollo de Conciencia Fonológica, un enfoque desde las neurociencias.

Módulo 4

Mónica Sánchez  
Educatriz de Párvulos

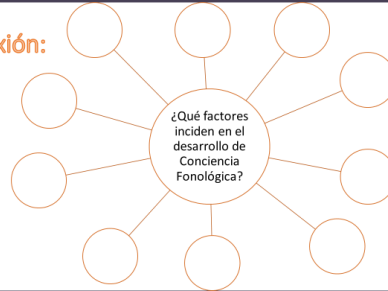
### Idea global:

*La edad en que surge la Conciencia Fonológica no es exacta, esto es porque depende de factores sociales, culturales, neurobiológicos y de las pedagogías, para alcanzar su mayor potencial.*

*Adecuar los niveles de complejidad de los aprendizajes según las características del grupo de niños, puede marcar una diferencia importante respecto al desarrollo de Conciencia Fonológica.*

“Al nacer no se parte de cero, sino que el parto es resultado de una gestación, en la cual han interactuado durante nueve meses determinantes biológicos, genéticos y estímulos ambientales. Del mismo modo, el aprendizaje de la lectura es la culminación de un proceso que se inicia años antes de ingresar al primero básico y el cual se produce, con mayor o con menor facilidad, según sean las condiciones en las cuales los niños abordan el lenguaje escrito. Siguiendo esta metáfora comparativa, así como hay niños que están mejor preparados que otros para sobrevivir en el parto, hay algunos que están mejor preparados para aprender a leer y a escribir, situación que no depende solamente de las clínicas o de los médicos, como tampoco del currículum o de los profesores”. Bravo (2000)

## Reflexión:



## ¿Cuándo surge la Conciencia Fonológica?



- Una vez que van madurando las estructuras.
- Su desarrollo es progresivo.
- En condiciones adecuadas la Conciencia Fonológica comienza su desarrollo hacia los 4 años de edad.
- Cuando se comprende que el habla puede segmentarse y que la escritura representa lo que hablamos.

## Factores ambientales

- Factores sociales y/o culturales.
- Por ejemplo el nivel de estudios de la madre, si el niño está o no rodeado de un ambiente letrado (tener libros en casa), si se integra o participa en su propia comunidad, entre otros; son factores que pueden influir en el desarrollo de Conciencia Fonológica y también de la lectura.



## Factores intrínsecos

- Son relevantes también los propios factores fisiológicos de cada niño, los emocionales, motivacionales, las relaciones que cada uno crea con sus pares, la autoestima, etc.; pues cuando un niño se enfrenta a un aprendizaje, lo hace en forma integral.



## Factores pedagógicos

- Como por ejemplo: las estrategias pedagógicas a utilizar, el nivel de complejidad de las tareas fonológicas, la enseñanza explícita, el conocimiento del código (el sonido de las letras, el nombre de las letras y sus grafemas, ya sea en minúsculas o en mayúsculas), etc.



## ¿Cómo debería darse un desarrollo normal de la Conciencia Fonológica?

## ¿Qué dicen las Bases Curriculares?

Objetivos de Aprendizaje orientados a Conciencia Fonológica:

**Primer Nivel: Sala cuna**  
5. Reconocer sonidos de diferentes fuentes sonoras de su entorno cotidiano, tales como objetos, artefactos, instrumentos musicales, animales, naturaleza.

(Hacia los 2 años)

**Segundo Nivel: Medio**  
3. Identificar algunos atributos de los sonidos de diferentes fuentes sonoras como intensidad (fuerte/suave), velocidad (rápido/lento).

(Hacia los 4 años)

**Tercer Nivel: Transición**  
3. Descubrir en contextos lúdicos, atributos fonológicos de palabras conocidas, tales como conteo de palabras, segmentación y conteo de sílabas, identificación de sonidos finales e iniciales.  
7. Reconocer palabras que se encuentran en diversos soportes asociando algunos fonemas a sus correspondientes grafemas.

(Hacia los 6 años)

## ¿Es posible establecer esta progresión de habilidades?

Propuesta libro Jugando con los Sonidos. Preescolar. Editorial Caligrafía, 2018.



## Reflexión...

- ¿Es posible establecer una secuencia de aprendizajes?
- En concordancia con ello: ¿Es posible crear experiencias de aprendizajes graduadas por complejidad? ¿Cómo sería la graduación?
- ¿Es posible decir por ejemplo que los niños “adquieren antes la sílaba que los fonemas”?
- ¿Es posible decir por ejemplo que “es más fácil aprender las vocales que las consonantes”?
- ¿Por qué?

## ¿Existen etapas para el desarrollo de Conciencia Fonológica?

- Entendemos el desarrollo de Conciencia Fonológica como un continuo, con límite de fases difusas.
- Los aprendizajes se traslapan unos con otros y se retroalimentan.



## ¿Qué determina la complejidad de los aprendizajes?

- El nivel creciente de complejidad del desarrollo de Conciencia Fonológica que aumenta a través de la edad y se da en dos dimensiones: la *complejidad lingüística* y las *operaciones cognitivas*.

### Complejidad Lingüística

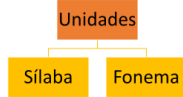
- Está dada por la extensión de las unidades.

### Operaciones Cognitivas

- Se relacionan con el nivel de desarrollo del niño o la demanda cognitiva que exige la tarea.

## Complejidad Lingüística

- Desde este punto de vista, los aprendizajes en Conciencia Fonológica están dados por la extensión de las unidades.



Se avanza desde el reconocimiento y la manipulación de las más grandes y concretas (sílabas), para luego ir al dominio de las unidades más pequeñas y abstractas (fonemas).

## Sílaba

- La sílaba es una unidad fonológica compuesta por subunidades más pequeñas que la palabra.
- Es posible pronunciarlas en forma aislada y natural, por lo tanto los niños pueden darse cuenta fácilmente de su existencia.
- No es necesario tener un conocimiento muy acabado del lenguaje escrito para poder segmentar el habla en estas unidades. No depende de la decodificación.
- Estas se componen de vocales y consonantes, y pueden tener distinta estructura: CV, VC, CCV, entre otros.
- En algunos casos, las vocales pueden constituir una sílaba por sí mismas.

### Posibles estructuras:

Estructura	Ejemplo
CV	Me
CVC	Tor
CCV	Pla
V	A
CCVC	tris
VC	As
CVCC	mons
VCC	abs
CCVCC	Trans
CCVVC	Triun

## Sílaba

### Ejercicio:

- Clasifica las siguientes palabras según estructura silábica inicial:

Tortuga    Mariposa    Universo    Oso  
 Isla    Sal    Primo    Jugo  
                                  Estufa    Murciélago  
 Elefante    Avión  
                                  Pasto  
 Sopa    Plaza    Mono    Árbol

## Discusión...

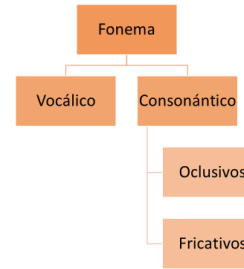
- De acuerdo a tu experiencia:

¿Qué palabras serían más adecuadas para aprendizajes más básicos y cuáles para aprendizajes más complejos?

¿Qué se aprende al contar sílabas?

## Fonema

- Es la unidad más pequeña de una palabra hablada y se puede representar con las unidades gráficas de la palabra escrita: letras o grafemas.
- Por sus características acústicas es difícil percibir cada fonema en forma aislada (en especial los fonemas consonánticos).



¿Cuántas letras hay?



¿Cuántos fonemas podríamos deducir que hay?

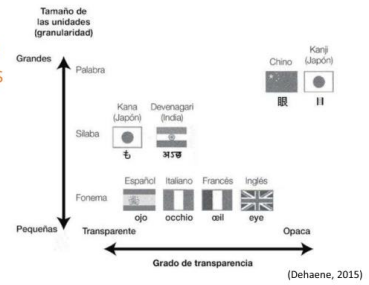
## Es importante no olvidar:

- Algunas letras representan un mismo fonema, por ejemplo: C, Q, K.
- Algunas letras tiene más de un fonema: C, G.
- Algunas letras al lado de otras cambian su pronunciación: C, CH.
- Los fonemas que pueden ser representados de distintas formas suponen mayor complejidad.
- Las reglas ortográficas se van adquiriendo una vez avanzado el aprendizaje del lenguaje escrito.

## El español, una lengua transparente

- Es posible dividir las lenguas entre transparentes y no transparentes.
- Transparentes: Español, Italiano.
- No transparentes: Inglés, Francés.
- La transparencia está dada por la correspondencia fonema-grafema, mientras. Si cada fonema se corresponde a una letra del alfabeto más transparente será la lengua.
- Mientras que el español utiliza 24 fonemas, en inglés hay más de 1.120.

## Relación de transparencia en las lenguas



## ¿El español es 100% transparente?

### Ejercicio:

- Clasifica las siguientes palabras según su grado de transparencia:

Matilde      Amparo      Germán      Cecilia

Hernán      Santiago      Fernando      Rafaela

   Raquel      Carmen

Antonia      Guillermo      Andrés

                 Manuel      Kika      Gastón      Verónica

## Módulo 5



## Estrategias para el desarrollo de Conciencia Fonológica, un enfoque desde las neurociencias.

Módulo 5

Mónica Sánchez  
Educatora de Párvulos

### Idea global:

*Las distintas tareas fonológicas tienen diversa demanda cognitiva y por lo tanto suponen distinta dificultad. A su vez existen otras fuentes de variabilidad dentro de cada una de ellas, posibles de manejar durante una experiencia pedagógica para aumentar o disminuir la complejidad de la tarea, adecuándose así al desarrollo de los párvulos.*

### Recordemos: La complejidad del desarrollo de Conciencia Fonológica se da en dos dimensiones

#### Complejidad Lingüística

- Está dada por la extensión de las unidades. (Sílabas y fonemas).

#### Operaciones Cognitivas

- Se relacionan con el nivel de desarrollo del niño o la demanda cognitiva que exige la tarea.

### Ejercicio

#### Ejemplo A:



#### Instrucciones:

La marioneta se llama Gabriela y quiere bailar con las niñas que tienen un nombre terminado con LA como Gabriela. Encuéntralas y píntalas.

*(Daniela, Martina, Fabiola, Pamela, Javiera, Carla, Jacinta).*

### Ejercicio

#### Ejemplo B:



#### Instrucciones:

Mira las fotos que ha sacado Gus. Descubre la sílaba final de las fotos y pinta el intruso de cada fila.

*(Vaca, espinaca, hamaca, sombrero, loco, saco, pluma, chaleco, mochila, ombligo, fuego, hongo).*

### Ejercicio:

- En ambos ejemplos se trabaja el mismo contenido: "sílabas finales".
- ¿Te parece que ambos ejercicios tienen igual nivel de complejidad?
- ¿Qué es lo que marca esta diferencia?



### Clarificación

- El ejemplo "B" representa mayor dificultad puesto que plantea 2 desafíos: 1) identificar sílaba final de 4 palabras; 2) Utilizando esa información agrupar momentáneamente en la memoria las que terminan igual para decir la que no corresponde.
- Esto requiere que el cerebro invierta más energía en la tarea.
- El cerebro utiliza la memoria de trabajo u operativa para retener momentáneamente una información.
- Para un niño que no tiene madurez de las estructuras cerebrales o que no ha practicado lo suficiente, este ejercicio puede resultarle imposible.



### Clarificación

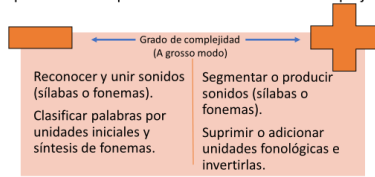
- En general todas las actividades requieren de atención deliberada.
- Cuando se consigue familiaridad con una tarea, los procesos atencionales para desarrollarla se simplifican.
- Mientras más automática es la transferencia neuronal menor atención se requiere al desarrollar una tarea.
- Con la práctica se logra la atención en una tarea con un mínimo de esfuerzo cerebral y se puede obtener el mejor resultado. Es lo que pasa con la lectura.



## Operaciones Cognitivas

### ...entonces

- Hay tipos de tareas que se han reconocido más complejas que otras.



Si existe un soporte visual o si se proveen alternativas de respuesta, se puede facilitar la tarea.

## Taller:

- Cada integrante del grupo recibirá un extracto diferente del texto: "Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora" de Sylvia Defior, 1996.
- Lea el extracto que le tocó y luego explíquese a sus compañeros de grupo.

Puesta en Común:  
¿Qué podemos concluir del texto leído?

## Ejercicio y discusión:

¿A qué tipo de tarea corresponden los siguientes ejemplos?  
¿Podemos ordenarlos en grado de dificultad?

- A: ¿En qué posición está la sílaba *sa* en la palabra *mariposa*?  
B: ¿Puedes separar en sílabas la palabra *mano*?  
C: ¿Puedes separar en sílabas la palabra *mariposa*?  
D: ¿Cuál es la primera sílaba de la palabra *mariposa*?  
E: ¿Cuántas sílabas tiene *mariposa*?

## Clarificación:

Si bien podemos crear un cierto orden, la complejidad de las tareas se verá influida por los "fuentes de variabilidad" y/o la complejidad lingüística.

## Fuentes de Variabilidad

Nivel de Conciencia Fonológica (sílaba o fonema).

Cantidad de sílabas o fonemas que tendrán las palabras que se trabajen.

Si se trabaja C. silábica, la estructura de la sílaba que se trabaje.

Si se trabaja C. fonémica, la característica del fonema que se trabaje.

La frecuencia léxica de las palabras que se trabajan

La forma de presentar una tarea. (Comunicar el objetivo, conexión con aprendizajes previos, utilización de material auditivo, visual y kinestésico, etc...)

Utilización de recursos auditivos, visuales o kinestésicos por parte de los niños para el desarrollo de una tarea.

Retroalimentación ofrecida a los niños.

## Taller:

- Por grupos de colegio (o jardín) escojan una tarea.
- Con la misma tarea escogida, planifiquen dos experiencias de aprendizaje con dos niveles de dificultad.
- Si en el colegio tiene más cursos de un mismo nivel, realicen las adecuaciones según el grupo de niños.
- **Desafío:** Aplicar en cada curso la experiencia de aprendizaje planificada.


## Taller: Selecciona una tarea fonológica

- |   |
|---|
| • Reconocer una unidad de habla (sílaba o fonema) en palabras.            |
| • Identificar ubicación de una unidad de habla.                           |
| • Clasificar palabras por sus unidades (sílabas o fonemas).               |
| • Sintetizar o mezclar unidades (sílabas o fonemas) para formar palabras. |
| • Aislar una unidad (sílaba o fonema) de una palabra.                     |
| • Contar las unidades (sílabas o fonemas) de una palabra.                 |
| • Descomponer una palabra en sus unidades.                                |
| • Añadir una unidad a una palabra.  |
| • Nombrar palabras que comiencen con una unidad de habla determinada.     |
| • Especificar qué unidad ha sido suprimida de una palabra                 |

## Conclusiones de la sesión:

- -
- -
- -
- -
- -
- -
- -

## Módulo 6



Estrategias para el desarrollo de Conciencia Fonológica, un enfoque desde las neurociencias.

Módulo 6

Mónica Sánchez  
Educatora de Párvulos

### Taller:

- **El desafío fue:** Aplicar una misma tarea fonológica con dos niveles de dificultad.
- **Reflexión:**
  - ¿Cómo recibieron los niños la experiencia?
  - ¿Qué diferencias se manifestaron en cada curso?
  - ¿Qué factores de variabilidad estuvieron presentes en la tarea?
  - ¿Cómo se podría avanzar más en los aprendizajes de los niños?

### Pauta registro de Tareas Fonológicas aplicadas:

Pauta registro de Tareas Fonológicas aplicadas		Curso	
* Marcar con una X en las Tareas Fonológicas realizadas			
<b>Forma Fonológica de Conciencia Fonológica</b>			
1	Contra sílabas		
2	Repetición silábica en palabras con sentido		
3	Repetición silábica en palabras sin sentido		
4	Repetición silábica en palabras con sentido		
5	Repetición silábica en palabras sin sentido		
6	Repetición silábica en palabras con sentido		
7	Repetición silábica en palabras sin sentido		
8	Repetición silábica en palabras con sentido		
9	Repetición silábica en palabras sin sentido		
10	Repetición silábica en palabras con sentido		
11	Repetición silábica en palabras sin sentido		
12	Repetición silábica en palabras con sentido		
13	Repetición silábica en palabras sin sentido		
14	Repetición silábica en palabras con sentido		
15	Repetición silábica en palabras sin sentido		
16	Repetición silábica en palabras con sentido		
17	Repetición silábica en palabras sin sentido		
18	Repetición silábica en palabras con sentido		
19	Repetición silábica en palabras sin sentido		
20	Repetición silábica en palabras con sentido		
21	Repetición silábica en palabras sin sentido		
22	Repetición silábica en palabras con sentido		
23	Repetición silábica en palabras sin sentido		
24	Repetición silábica en palabras con sentido		
25	Repetición silábica en palabras sin sentido		
26	Repetición silábica en palabras con sentido		
27	Repetición silábica en palabras sin sentido		
28	Repetición silábica en palabras con sentido		
29	Repetición silábica en palabras sin sentido		
30	Repetición silábica en palabras con sentido		
31	Repetición silábica en palabras sin sentido		
32	Repetición silábica en palabras con sentido		
33	Repetición silábica en palabras sin sentido		
34	Repetición silábica en palabras con sentido		
35	Repetición silábica en palabras sin sentido		
36	Repetición silábica en palabras con sentido		
37	Repetición silábica en palabras sin sentido		
38	Repetición silábica en palabras con sentido		
39	Repetición silábica en palabras sin sentido		
40	Repetición silábica en palabras con sentido		
41	Repetición silábica en palabras sin sentido		
42	Repetición silábica en palabras con sentido		
43	Repetición silábica en palabras sin sentido		
44	Repetición silábica en palabras con sentido		
45	Repetición silábica en palabras sin sentido		
46	Repetición silábica en palabras con sentido		
47	Repetición silábica en palabras sin sentido		
48	Repetición silábica en palabras con sentido		
49	Repetición silábica en palabras sin sentido		
50	Repetición silábica en palabras con sentido		
51	Repetición silábica en palabras sin sentido		
52	Repetición silábica en palabras con sentido		
53	Repetición silábica en palabras sin sentido		
54	Repetición silábica en palabras con sentido		
55	Repetición silábica en palabras sin sentido		
56	Repetición silábica en palabras con sentido		
57	Repetición silábica en palabras sin sentido		
58	Repetición silábica en palabras con sentido		
59	Repetición silábica en palabras sin sentido		
60	Repetición silábica en palabras con sentido		
61	Repetición silábica en palabras sin sentido		
62	Repetición silábica en palabras con sentido		
63	Repetición silábica en palabras sin sentido		
64	Repetición silábica en palabras con sentido		
65	Repetición silábica en palabras sin sentido		
66	Repetición silábica en palabras con sentido		
67	Repetición silábica en palabras sin sentido		
68	Repetición silábica en palabras con sentido		
69	Repetición silábica en palabras sin sentido		
70	Repetición silábica en palabras con sentido		
71	Repetición silábica en palabras sin sentido		
72	Repetición silábica en palabras con sentido		
73	Repetición silábica en palabras sin sentido		
74	Repetición silábica en palabras con sentido		
75	Repetición silábica en palabras sin sentido		
76	Repetición silábica en palabras con sentido		
77	Repetición silábica en palabras sin sentido		
78	Repetición silábica en palabras con sentido		
79	Repetición silábica en palabras sin sentido		
80	Repetición silábica en palabras con sentido		
81	Repetición silábica en palabras sin sentido		
82	Repetición silábica en palabras con sentido		
83	Repetición silábica en palabras sin sentido		
84	Repetición silábica en palabras con sentido		
85	Repetición silábica en palabras sin sentido		
86	Repetición silábica en palabras con sentido		
87	Repetición silábica en palabras sin sentido		
88	Repetición silábica en palabras con sentido		
89	Repetición silábica en palabras sin sentido		
90	Repetición silábica en palabras con sentido		
91	Repetición silábica en palabras sin sentido		
92	Repetición silábica en palabras con sentido		
93	Repetición silábica en palabras sin sentido		
94	Repetición silábica en palabras con sentido		
95	Repetición silábica en palabras sin sentido		
96	Repetición silábica en palabras con sentido		
97	Repetición silábica en palabras sin sentido		
98	Repetición silábica en palabras con sentido		
99	Repetición silábica en palabras sin sentido		
100	Repetición silábica en palabras con sentido		

### Reflexión y discusión:

¿Es importante ofrecer una amplia gama de tareas fonológicas? ¿Por qué?

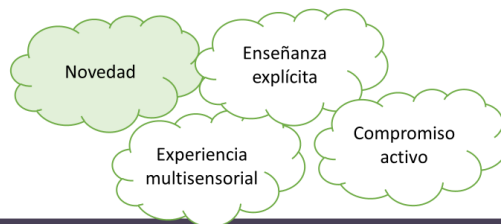
¿Qué tareas fonológicas son las que más repites?

¿Qué se aprende al contar sílabas?

¿Qué se aprende al reconocer rimas?

Mirando a través de los anteojos de las Neurociencias


Conceptos clave que nacen de las Neurociencias para el desarrollo de Conciencia Fonológica:



Novedad

### Neuromito dice:

“Para aprender, es necesario movernos en nuestra zona de confort”



Novedad

### ¿Aprendemos solo de la novedad?

**Rascar donde no pica**

“Aprender empieza por una curiosidad, por un “querer saber”, por acercarse a algo desconocido, mirar más allá, más adentro, más cerca; por algo que capta nuestra atención. La forma directa de captarla es a través de la novedad. La curiosidad activa los circuitos emocionales del cerebro que nos permiten estar atentos, con lo que se facilita el aprendizaje”. (Forés y Hernández, 2015)

Despertar las ganas de saber es un ejercicio de “rascar donde no pica”.

Novedad

### ¿Aprendemos solo de la novedad?

Las investigaciones en neurociencias han demostrado que para mejorar el aprendizaje se requiere:

Conocimientos previos

Ponerlos en contacto  
 ← cómo →

Conocimientos nuevos

↓

- Reflexión
- Indagación
- Mente concentrada

- Preguntas abiertas
- Desafíos
- Tareas activas
- Metáforas
- Incongruencias
- Historias, etc.

Novedad

### Requerimos concentración

#### ¿Cómo se consigue la concentración?

↓

Cuando la corteza prefrontal conecta diferentes circuitos cerebrales e inhibe otros irrelevantes, además de las fuentes de distracción.

→


Para este logro se requiere de una atención continua, autocontrol, motivación a través de lo novedoso o relevante, y emociones adecuadas (positivas).

Novedad

### Requerimos atención

Atención  
 ↓

Para centrarnos en un objetivo se necesita ignorar otros estímulos.



Distracciones emocionales  
 ↓

→ Mecanismos de inhibición emocional


La atención concentrada mejora el aprendizaje. (Forés y Hernandez, 2015).

Novedad

### ¿Aprendemos solo de la novedad?


Lo que es novedad y lo que es rutina es relativo (Goldberg, 2015)

Novedad ←



→ Rutina

Reflexión:



↓ para obtener

Atención

¿De qué forma vamos a propiciar la novedad?: Lluvia de ideas.

Idea global:

*La novedad es uno de los elementos que, desde las Neurociencias, aportan una nueva mirada a la práctica pedagógica para el desarrollo de Conciencia Fonológica; constituyendo uno de los fundamentos para aplicar una amplia gama de estas tareas.*

**Desafío próximo módulo:**

- En la próxima experiencia pedagógica sobre Conciencia Fonológica que realicen, aplicar "Pauta de autoobservación de Estrategias aplicadas".

¿De qué se trata esta pauta?

## Módulo 7

Estrategias para el desarrollo de Conciencia Fonológica, un enfoque desde las Neurociencias.

Módulo 7

Mónica Sánchez  
Educatora de Párvulos

Mirando a través de los anteojos de las Neurociencias

Recordemos: ¿Para qué nos ayudan estos conceptos?

Novedad

Enseñanza explícita

Experiencia multisensorial

Compromiso activo

Idea global:

*La novedad, la enseñanza explícita, el compromiso activo y la experiencia multisensorial son conceptos que, desde las Neurociencias, aportan una nueva mirada a la práctica pedagógica que se focaliza en el desarrollo de Conciencia Fonológica; constituyendo el fundamento para aplicar una amplia gama de tareas fonológicas y diversas estrategias que apoyen el proceso.*

¿Qué es?

¿Por qué?

¿Para qué?

¿Cómo?

¿Cuándo lo propiciamos?

Compromiso activo

¿Qué es la dopamina?

Sistema de regulación de la motivación. Interviene en lo que nos interesa, motiva y desmotiva.

Las zonas productoras de dopamina se comunican con áreas importantes para el aprendizaje (emociones, atención, memoria, toma de decisiones)

Fuente: <https://infogram.com/biologia-de-las-adicciones-1a502yverf762jd>

**Corteza prefrontal:** Director de orquesta.

**Emociones:** "Pegamento" del aprendizaje y cemento de los recuerdos (amígdalas cerebrales).

**Memoria:** las emociones estimulan la actividad del hipocampo.

**Miedo y estrés:** estimulan amígdalas cerebrales y dificultan proceso de aprendizaje. Cerebro en estado de defensa.

Sistema dopaminérgico

Córtex pre-frontal

Núcleo accumbens

Área tegmental ventral

**Entonces...**

Compromiso activo

¿Cuánto aprende o a qué velocidad aprende un organismo pasivo?

¿Qué debe proponer el educador?

- Contexto inspirador
- Clima emocionalmente seguro y feliz
- Preguntas desafiantes
- Recompensar los esfuerzos
- Corregir errores cuando corresponda
- Autorización para cometer errores

**Reflexión:**

Compromiso activo

para obtener

Motivación

¿Cómo generamos compromiso activo?: Lluvia de ideas.

**Recordemos:**

Experiencia multisensorial

**Mito** Los estudiantes aprenden mejor cuando reciben información a través de su estilo de aprendizaje dominante (auditivo, visual o kinestésico)

- Todos interactuamos con el mundo a través de todos nuestros sentidos. Algunos más visuales, auditivos o kinestésicos.
- Las investigaciones demuestran que si se le enseña a un estudiante a través de su estilo "favorito" no necesariamente aprende más y mejor.
- Los estudiantes aprenden mejor cuando utilizan las tres modalidades sensoriales.
- Las características de lo que se quiera enseñar determinará la estrategia pedagógica a utilizar.

...entonces

¿Qué se quiere enseñar?

- Información auditiva
  - Fonemas
  - Sílabas
- Información visual
  - Grafemas
  - Conceptos
- Información cenestésica
  - Gesto gráfico

¿Cómo se quiere enseñar?

- Información auditiva
  - Recursos vocales
  - Recursos digitales
- Información visual
  - Grafemas
  - Ilustraciones
- Información cenestésica
  - Gesto gráfico
  - Aplausos
  - Conteo con dedos
  - Reparar con dedos
  - Movimiento corporal
  - Producción de sonidos y verbalizaciones

**Reflexión:**

Experiencia multisensorial

para obtener

Vivencia

¿Cómo podemos ofrecer una experiencia educativa multisensorial?: Lluvia de ideas.

¿Qué es?

Enseñanza explícita

¿Cómo hacer una...?

¿Por qué hacer una...?

¿En qué momento?

## ¿Qué es lo que debe ser explícito?

Enseñanza explícita

- Correspondencia fonema-grafema.
- Combinaciones de letras o de grafemas.
- Movilidad de las letras o grafemas.
- Correspondencia espaciotemporal.
- Discriminación en espejo.

(Dehaene, 2015)

## Reflexión:



¿Cómo vamos a realizar una enseñanza explícita?: Lluvia de ideas.

## Taller:

Pasos a seguir:

- En forma individual y utilizando la "Pauta de autoobservación de Estrategias Fonológicas", identifique, escribiendo a un costado, a qué concepto clave responde cada una de ellas.
- Comparta su trabajo con una compañera.
- Puesta en común.



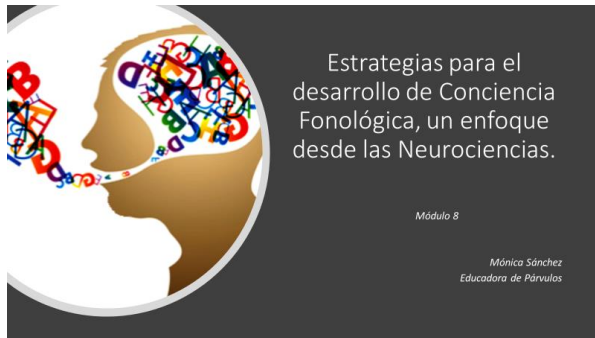
## Puesta en común:

	Para la presentación de la experiencia de aprendizaje	Concepto al que corresponde
Presentación de la experiencia de aprendizaje	Se comunica explícitamente el objetivo de la experiencia.	
	Se conecta con aprendizajes previos.	
	Se utilizan preguntas para guiar el entendimiento de la tarea.	
	Se ejemplifica o modela la tarea a utilizar.	
	Se utiliza material visual para introducir la tarea.	
	Se utiliza material auditivo (vocal o digital) para reforzar el entendimiento de la tarea.	
	Se utilizan recursos corporales y/o de movimiento para reforzar el entendimiento de la tarea.	
	Se utiliza material concreto de apoyo para mejor entendimiento de la tarea.	
	Se da la oportunidad a los niños de practicar la habilidad en cuestión previo a la realización de la tarea.	
	Se utilizan fichas o guías de trabajo.	
Presentación de la experiencia de aprendizaje por los párvulos para la puesta en común	Se utiliza material concreto.	
	Se utiliza material auditivo (vocal o digital).	
	Se utilizan recursos corporales y/o de movimiento.	
Presentación de la experiencia de aprendizaje por los párvulos para la puesta en común	Se da retroalimentación durante la instrucción de la tarea en forma general.	
	Se da retroalimentación personalizada durante el desarrollo de la tarea cuando los párvulos lo piden.	
	Se da retroalimentación personalizada durante el desarrollo de la tarea sin que los párvulos lo pidan.	
	Refiere a un niño con otro para darse retroalimentación.	

## Desafío próximo y último módulo

- Escoger una Tarea Fonológica.
- Aplicarla en la propia realidad considerando las "Estrategias de enseñanza".
- Preparar una presentación de la experiencia realizada, a presentarse el próximo módulo.
- Considerar en la presentación:
  - Descripción de la Tarea Fonológica, argumentar por qué se escogió.
  - Identificar qué fuentes de variabilidad estuvieron presentes en la experiencia realizada.
  - Explicar y defender las estrategias de enseñanza que se utilizaron y las que no.

## Módulo 8



### Idea global:

*Las Estrategias pedagógicas, fundamentadas en las Neurociencias y aplicadas en forma heurística, flexible y reflexiva, conforman una potente herramienta para desafiar a los párvulos constantemente y potenciar el desarrollo de Conciencia Fonológica; al tiempo que permite a los educadores adecuar las experiencias de aprendizaje, empoderarse y mejorar sus prácticas.*

### Desafío planteado

- Escoger una Tarea Fonológica.
- Aplicarla en la propia realidad considerando las "Estrategias de enseñanza".
- Preparar una presentación de la experiencia realizada, a presentarse el próximo módulo.
- Considerar en la presentación:
  - Descripción de la Tarea Fonológica, argumentar por qué se escogió.
  - Identificar qué factores de variabilidad estuvieron presentes en la experiencia realizada.
  - Explicar y defender las estrategias de enseñanza que se utilizaron y las que no.

### Presentaciones

## Anexo 4: Material de trabajo para los módulos.

### Para módulo 3:

Extracto del texto: “La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo: Hallazgos científicos sobre el bajón de cuarto grado y el estancamiento en los puntajes nacionales de comprensión” de E. D. Hirsch, Jr. (2007).

## 1. UN CONSENSO CIENTÍFICO CRECIENTE

He dedicado la mayor parte de mi vida académica (desde la publicación de mi primer trabajo técnico sobre el tema en 1960) a investigar la naturaleza de la comprensión de textos: ¿Cómo sabemos que hemos comprendido correctamente un texto? ¿Acaso la lectura es una versión desplazada de la comunicación oral ordinaria? Mi vivo interés por relacionar este tema con el desempeño académico y la equidad en educación data de los 70, cuando comencé a estudiar algunos de los avances que se estaban realizando en la ciencia cognitiva y la psicolingüística (la ciencia que estudia cómo la mente produce y comprende el lenguaje hablado y escrito). Han transcurrido varias décadas en que este difícil tema de la comprensión lectora se ha venido investigando desde diversos ángulos en las humanidades y las ciencias. Ahora puedo informar que, aunque lo que todavía desconocemos excede en mucho lo que sabemos, actualmente hay consenso científico en al menos tres principios que tienen implicancias útiles para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Los tres principios (que incluyen otros más) son los siguientes:

1. la fluidez permite a la mente concentrarse en la comprensión;
2. la amplitud de vocabulario aumenta la comprensión y facilita un mayor aprendizaje, y
3. el conocimiento del tema aumenta la fluidez, amplía el vocabulario y permite una comprensión más profunda. Este principio ha sido comprendido sólo recientemente.

## 1.1. La fluidez es importante

“Fluidez” significa “fluir”, y en este contexto también significa “rápido” o “veloz”. Hay una correlación general, aunque no perfecta, entre cuán rápido se comprende un texto y qué tan bien se lo comprende. Para la mayoría de los psicólogos, incluidos aquellos que no son especialistas en lectura, sería sorprendente si no fuese así. Una persona que lee rápido ha “automatizado” muchos de los procesos subyacentes envueltos en la lectura, y puede, por consiguiente, dedicar atención consciente al significado textual más que a los procesos mismos. Es más, la fluidez se ve fuertemente favorecida por el conocimiento de palabras y el conocimiento del tema: mientras el conocimiento de palabras acelera el reconocimiento de palabras y, por ende, el proceso de la lectura, el conocimiento del mundo acelera la comprensión del significado textual ofreciendo una base desde donde hacer inferencias<sup>4</sup>. Algunos de los principios implícitos de la relación entre fluidez y comprensión se explican a continuación.

Si la decodificación no se produce rápidamente, el material decodificado se olvidará antes de ser comprendido. ¿Han intentado ustedes comprender lo que se está diciendo en una película hablada en una lengua extranjera (por ejemplo, en francés) que han estudiado en el colegio? Aun cuando conocen las palabras, ¿acaso no es frustrante que hablen tan rápido? Mientras ustedes están tratando de entender lo que los actores acaban de decir, ellos ya están diciendo otra cosa, y la mente se satura. Respecto a la velocidad y comprensión lectora, la dificultad fundamental es todavía más seria que eso. Si fuéramos capaces de desacelerar la película para concentrarnos en identificar y traducir las palabras, encontraremos que también en esa situación nuestra comprensión *sigue siendo* menos que adecuada. Al tener que concentrarnos en los sonidos, transformarlos en palabras francesas y luego en palabras del castellano, tendemos a perder la trayectoria de las conexiones entre una oración y otra, y entre grupos de oraciones. Nos encontramos en la misma situación que un niño que tiene que traducir despacio y conscientemente letras a sonidos del habla. Las cosas desaparecen de nuestra mente antes de tener la oportunidad de reflexionar sobre el significado de lo que se está diciendo. Al traducir lentamente del francés al castellano nos topamos con el obstáculo de los estrictos límites de la llamada (por los científicos cognitivos) “memoria inmediata” o “memoria de corto plazo”.

---

<sup>4</sup> Recht, D. R. & L. Leslie: “Effect of Prior Knowledge on Good and Poor Readers’ Memory of Text” (1988), pp. 16-20.

Recuerdo vívidamente cuando supe por primera vez de los rigurosos límites de la memoria de corto plazo y de su importancia para la comunicación. Fue en un libro maravilloso llamado *The Psychology of Communication*, del distinguido científico cognitivo George A. Miller<sup>5</sup>. El segundo capítulo ha sido uno de los artículos más célebres en el campo de la psicología, "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information" ["El mágico número siete, más dos o menos dos: Algunos límites de nuestra capacidad para procesar información"]. El "mágico número siete" resultó ser el número aproximado de ítems (ya sean simples hechos, números o palabras que representan conceptos complejos) que se pueden retener de una vez en la mente consciente antes de que comiencen a evaporarse y terminen por olvidarse. Este "mágico número siete" es una limitación que (con algunas variantes) aflige a todas las personas, incluidos los genios. Una forma en que superamos esta limitación de la memoria de corto plazo mientras leemos es aprendiendo a activar automática y raudamente los procesos subyacentes de la lectura, de tal manera que se vuelvan rápidos e inconscientes, dejando libre a la mente consciente (esto es, la memoria de corto plazo) para pensar en el significado del texto.

Por esa razón es importante decodificar en forma rápida y certera. Los experimentos muestran que un niño que puede vocalizar el sonido de palabras sin sentido en forma rápida y exacta domina el proceso de decodificación y está en vías de liberar su memoria de corto plazo para concentrarse en la comprensión del significado. La fluidez en la decodificación se logra mediante una instrucción inicial precisa seguida de mucha práctica. Típicamente, la decodificación toma varios años de práctica antes de que los niños puedan procesar un texto impreso tan rápido como si lo estuvieran escuchando.

**Para módulo 5:** Extractos del texto “Una clasificación de las Tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora”. Defior, S. (1996).

Extracto N°1:

Gran parte de la polémica se alimentó por la diversidad de resultados de las investigaciones realizadas, que indicaban en unos casos una influencia causal de las habilidades fonológicas hacia la lectura o, en otros, en la dirección opuesta (ver en Defior, 1994; Content, 1984, 1985, un análisis de estas investigaciones). En realidad, estos trabajos, aunque todos ellos se refieren al procesamiento fonológico, son muy distintos en cuanto a los diseños y parámetros que utilizan. En particular, las tareas usadas para medir o desarrollar las habilidades fonológicas. La variabilidad existente en los tipos de tarea empleados, que se traduce en diferentes niveles de complejidad en su ejecución, aunque contribuyen a un mejor conocimiento de estos procesos, hace que en muchas ocasiones sea difícil la comparación de los resultados obtenidos por los distintos investigadores y su interpretación.

Extracto N°2:

#### ¿TODAS LAS TAREAS FONOLÓGICAS SON EQUIVALENTES?

Creemos, que tras la clasificación que acabamos de exponer, se pone de relieve que existen grandes diferencias en las demandas cognitivas que plantean las diversas tareas fonológicas y, por lo tanto, también en la dificultad que conlleven para su realización. La utilización de tareas distintas, que no son equivalentes en complejidad, está en el origen de los problemas que se han dado en la interpretación y comparación de algunos de los trabajos sobre procesamiento fonológico. No sólo varían los tipos de tareas, tal como acabamos de ver, sino que existen otras fuentes de variabilidad incluso dentro de los tipos de tareas, que se han puesto de manifiesto en algunas de las investigaciones que hemos citado y que relacionamos a continuación:

- El tipo de palabras y su longitud: algunos autores utilizan palabras, otros pseudopalabras o ambos.
- La frecuencia léxica de las palabras.
- El tipo de unidad a manipular: sílaba o fonema.
- La estructura de las sílabas utilizadas: CV, VC, CVC, CCV, etc.
- La posición de la unidad: inicial, media o final.
- El tipo de fonema: vocálico o consonántico. Y dentro de éstos, la categoría fonética a la que pertenecen.
- El uso o no de información correctora en la ejecución de las tareas.
- Los procedimientos de administración de las pruebas: oral solamente o con ayuda de materiales concretos.
- Cuando se usan materiales concretos, la clase de materiales utilizados: fichas, dibujos, letras.

La influencia de todas estas variables no está suficientemente estudiada, en particular en el castellano. Está claro que todas las tareas no son equivalentes. Ahora bien, existe una habilidad de procesamiento fonológico única, a la que se refieren la mayoría de las tareas, que están altamente correlacionadas entre sí y, a su vez, con la habilidad lectora, excepto la habilidad con la rima que tendría una contribución independiente a los logros en lectura (Bryant, Bradley, Maclean y Crossland, 1989; Bryant, Maclean y Bradley, 1990; Bryant, Maclean, Bradley y Crossland, 1990; Yopp, 1988).

La diferencia de complejidad de las tareas nos lleva a la necesidad de ser muy prudentes en la comparación o generalización de los resultados de las investigaciones sin antes especificar, de un modo preciso, con qué tipo de tareas se han obtenido y qué parámetros se han manipulado o controlado en su diseño. No obstante, a medida que se ha incrementado el número de investigaciones y se ha ido avanzando en el conocimiento de este tema, analizándose con más detalle las distintas tareas, se han establecido claramente algunos hechos que vamos a exponer:

- Existe una tendencia evolutiva en el desarrollo de las habilidades fonológicas. Así, en primer lugar aparecería la capacidad para manipular las palabras, luego las sílabas y, por último, los fonemas (Liberman, 1973; Liberman et al., 1974).
- Las tareas que implican solamente el reconocimiento de las unidades son más fáciles que las que implican su producción (Gombert, 1990).

Extracto N°3

- Existe un orden en los niveles de complejidad de las tareas. Aunque no se ha establecido una secuencia evolutiva clara (que por otra parte habría que establecer para cada lengua, dadas las diferencias que existen entre ellas), las más fáciles serían las de sensibilidad a la rima, las de clasificación de palabras por sus unidades iniciales o finales y las de síntesis de fonemas. Las de supresión e inversión serían las más difíciles, por su mayor exigencia en cuanto a la memoria operativa (Stanovich et al., 1984; Yopp, 1988, que realiza un análisis de tarea de algunas pruebas fonológicas). Así, algunas de ellas serían previas al aprendizaje de la lectura (la capacidad para segmentar las frases y las sílabas, el reconocimiento de unidades, las rimas, la clasificación de palabras) y las demás se adquirirían y desarrollarían al aprender a leer, existiendo, como ya hemos dicho, unas relaciones causales recíprocas entre ambas habilidades (Bradley y Bryant, 1985a; Morais, 1991). Ahora bien, el tipo de palabra, su frecuencia léxica, su longitud, la estructura silábica, pueden transformar una tarea fácil en una difícil. Por ejemplo, la segmentación de las frases en sus palabras es una tarea más fácil para los niños de 4 y 5 años que la segmentación de las palabras en sílabas pero Berthoud-Papandropoulou (1978) demostró, con una tarea de contar palabras, que los niños no tomaban los artículos por palabras hasta los 11 años.
- Existe un efecto de la posición que ocupa la unidad a manipular en la palabra: es más difícil la manipulación de las unidades en posición final que las iniciales, aunque en castellano Maldonado y Sebastian (1987) encuentran resultados contrarios. En cualquier caso, es necesario realizar estudios más detallados, ya que, por ejemplo, Content et al. (1986), encuentran una interacción con el tipo de tarea; cuando la tarea era de supresión se manifestaba un efecto en la lectura posteriormente pero no cuando la tarea era de clasificación.

Extracto N°4:

Extracto N°5:

- En el caso de manipulación de fonemas, existe un efecto de la categoría fonética: los sonidos fricativos son más fáciles de manipular y analizar que los oclusivos (Content et al., 1986)
- El uso de pseudopalabras elimina el efecto de frecuencia y sería una medida más válida de las habilidades de segmentación (Rohl y Tunmer, 1988).
- El uso de materiales concretos facilita la ejecución y el desarrollo de las habilidades fonológicas (Lewkowicz, 1980), que es mayor si se utilizan letras en lugar de fichas coloreadas (Hohn y Ehri, 1983).
- El uso de información correctora respecto a la adecuación de la respuesta favorece el desarrollo de las habilidades fonológicas desde preescolar (Content et al., 1986).
- Las habilidades fonológicas se pueden mejorar mediante el entrenamiento, desde edades muy tempranas (ver Defior, 1994, para una revisión de las investigaciones con entrenamiento).
- Las habilidades fonológicas influyen en el aprendizaje de la lectura y, todavía más, en la escritura, de un sistema alfabético (ver Defior, 1993b, para una revisión).
- Las habilidades fonológicas son predictoras del éxito del aprendizaje inicial de la lectura (Stanovich et al., 1984; Stuart-Hamilton, 1986; Yopp, 1988).
- El aprendizaje de la lectura y de la escritura en un sistema alfabético, igualmente, contribuye al desarrollo de las habilidades fonológicas (ver Defior, 1993b, para una revisión de estas investigaciones).
  
- Existe un efecto de la estructura silábica en la que está el fonema que se trata de manipular (CV, VC, CCV, etc.), tal como ponen de relieve Content y sus colegas (1986).

**Para módulo 6:**

### Pauta registro de Tareas Fonológicas realizadas

Curso: \_\_\_\_\_



- Marcar con una cruz las Tareas Fonológicas realizadas

Tareas fonológicas de Conciencia Silábica					
1	Contar sílabas de una palabra.				
2	Segmentar palabras en sílabas (sin contarlas).				
3	Reconocer una sílaba dada dentro de una palabra. Por ejemplo: ¿Se escucha la sílaba "ga" en la palabra "gato"?				
4	Identificar la ubicación de una sílaba dada en una palabra. Por ejemplo: ¿En qué posición se encuentra la sílaba "ca" en la palabra "camisa"?				
5	Aislar una sílaba de una palabra. Por ejemplo: ¿Cuál es la primera sílaba de la palabra "mano"?				
6	Nombrar palabras que comiencen con una sílaba determinada. Por ejemplo: ¿Qué palabras comienzan con la sílaba "ja"?				
7	Clasificar palabras que tengan sílabas en común. Por ejemplo: ¿Comienza "foca" con la misma sílaba que "foto"?				
8	Sintetizar (unir) sílabas para formar una palabra. Por ejemplo: ¿Qué palabra es "ca-na-to"?				
9	Identificar la sílaba que falta en una palabra. Por ejemplo: ¿Qué oyes en "muñeca" que no oyes en "muñe..."?				
10	Añadir una sílaba a una palabra. Por ejemplo: ¿Qué nueva palabra se formará si agregas la sílaba "ga" a "loma"?				
Tareas fonológicas de Conciencia de Rima Léxica					
11	Reconocer rimas.				
12	Producir rimas.				
Tareas fonológicas de Conciencia Fonémica					
13	Contar fonemas de una palabra.				
14	Segmentar una palabra en fonemas (sin contarlos).				
15	Reconocer un fonema dado (vocálico o consonántico) en una palabra. Por ejemplo: ¿Se escucha la /m/ en la palabra "mono"?				
16	Identificar la ubicación de un fonema dado (vocálico o consonántico) en una palabra. Por ejemplo: ¿En qué posición se encuentra la /o/ en la palabra "sapo"?				
17	Aislar un fonema (vocálico o consonántico) de una palabra. Por ejemplo: ¿Cuál es el primer sonido de la palabra "pelo"?				
18	Nombrar palabras que comiencen con un fonema determinado. Por ejemplo: ¿Qué palabras comienzan con el sonido /s/?				
19	Clasificar palabras con fonemas en común. Por ejemplo: ¿Comienza "foca" con el mismo sonido que "foto"?				
20	Sintetizar (unir) fonemas para formar una palabra. Por ejemplo: ¿Qué palabra es /s/-/o/-/l/?				
21	Identificar un fonema que falta en una palabra. Por ejemplo: ¿Qué oyes en "conejo" que no oyes en "conej..."?				
22	Añadir un fonema a una palabra. Por ejemplo: ¿Qué nueva palabra se formará si agregas la /r/ a "osa"?				



**Pauta de autoobservación de Estrategias aplicadas para el desarrollo de Conciencia Fonológica**

Identificación de la experiencia: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

- Marcar con una cruz en la columna derecha las estrategias que apliqué.

Estrategias			
Para la presentación de la experiencia	1	Se comunica explícitamente el objetivo de la experiencia.	
	2	Se conecta con aprendizajes previos sobre Conciencia Fonológica.	
	3	Se utilizan preguntas para guiar el entendimiento de la tarea a realizar.	
	4	Se ejemplifica o modela la tarea a realizar.	
	5	Se utiliza material visual para dar instrucciones de la tarea.	
	6	Se utiliza material auditivo (vocal o digital) para reforzar el entendimiento de la tarea.	
	7	Se utilizan recursos corporales y/o de movimiento para reforzar entendimiento de la tarea.	
	8	Se utiliza material concreto de apoyo para reforzar entendimiento de la tarea.	
	9	Se da la oportunidad a los párvulos de practicar la habilidad en cuestión previo a la realización de la tarea.	
	10	Se resuelven las dudas de los párvulos.	
	11	Se da información correctora frente a los errores de los párvulos.	
Para el desarrollo	12	Se ofrece a los niños fichas, guías o cuaderno para el trabajo sobre conciencia fonológica.	
	13	Se ofrece a los niños material concreto sobre conciencia fonológica.	
	14	Se ofrece a los niños material auditivo (vocal o digital).	
	15	Se invita a los niños a vocalizar sílabas o fonemas trabajados.	
	16	Se invita a trabajar con recursos corporales y/o de movimiento.	
	17	Se proporciona apoyo a los párvulos que así lo requieren en forma personalizada para el logro del objetivo.	
	18	Se refiere a un niño con otro para resolver sus dudas.	
Para la finalización	19	Se retoma el objetivo de la experiencia.	
	20	Se realiza resumen de los contenidos aprendidos	
	21	Se pregunta a los párvulos lo que aprendieron.	