

TALLER DE METALINGÜÍSTICA

Cristina González Trujillo
Patricia Escribano Márquez
Rosa M^a Esteban Moreno
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

El objetivo de este estudio es constatar la importancia de las habilidades metalingüísticas en el desarrollo de la lecto-escritura.

Tras trabajar con niños de primer ciclo de Primaria, se reafirmó la idea del orden que sigue el desarrollo de estas habilidades, donde se incluyen la conciencia fonológica, la silábica y la semántica.

Es necesario trabajar la metalingüística para el buen desarrollo y adquisición de la lecto-escritura, idea que se observa en el taller realizado, ya que a medida que los niños avanzan en edad, les es más fácil realizar este tipo de actividades de segmentación del habla.

PALABRAS CLAVE

Conciencia fonológica - conciencia silábica - conciencia semántica - desarrollo lingüístico - habilidades metalingüísticas - segmentación del habla.

ABSTRACT

The aim of this study is to ratify the importance of metalinguistic CAPABILITIES in developing literacy.

Having worked with children in the first year of primary school, we were able to reconfirm the concept that development of these skills followed a phonological awareness, syllable and semantic sequence.

One needs to develop the metalinguistic capabilities to promote and improve literacy for the better. This behavior could be observed in the workshop. With time and as soon as children became older, they found it easier to perform this kind of speech segmentation activities.

KEY WORDS

Phonological conscience - syllabic conscience - semantic conscience - linguistic development - metalinguistic skills - speech segmentation.

*“Si pudiésemos entender la naturaleza de los procesos de lectura entenderíamos el funcionamiento de la mente misma, desenmarañando de este modo uno de los más complejos misterios de la humanidad”
(Huey, 1908).*

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de la organización de este taller en un centro educativo son los procesos de segmentación del habla en los niños que se han iniciado en la lectura, así como su influencia en la adquisición de la lectoescritura.

Basándonos en estudios realizados, como los de Alegría (1985), Clemente (1985), Calero y Pérez (1993) y Deflor (1991), entre otros, se programaron una serie de actividades diseñadas, para tratar cada uno de los distintos ámbitos de la metalingüística y comprobar así las teorías.

El estudio de las habilidades que la persona lleva a cabo cuando se enfrenta ante un texto escrito ha de partir de la lectura. El fomento de la lectura a través de un plan potencia los esfuerzos hechos por el profesorado a lo largo de los años para mejorar el nivel lector de los alumnos (Borrero Botero, 2008)

Referente a este término, se han propuesto distintas definiciones dependiendo de unos componentes cognitivos u otros del proceso lector. En las perspectivas pedagógicas basadas en las teorías de Piaget y Vigotsky, se han formulado nuevas propuestas como la psicogénesis de la lengua escrita de Emilia Ferreiro (2000), que determina que los niños pasan por unos niveles en la asimilación de este aprendizaje y que al comenzar el colegio, ya tienen unas ciertas nociones, puesto que interviene el contexto sociocultural y la función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados. Según esta autora, los niños pasan por tres etapas: en la primera el niño otorga sentido al texto centrándose únicamente en la imagen que percibe; en la segunda etapa, se adelanta al contenido del texto basándose en las propiedades cuantitativas (longitud de lo escrito, separación de palabras,...) y en la tercera etapa el niño le da sentido al texto basándose en los aspectos cualitativos

La habilidad para leer no emerge de un vacío, sino que se fundamenta en el conocimiento preexistente del niño sobre el lenguaje, y se construye en un proceso dinámico en el que interactúan y se apoyan los cuatro procesos del lenguaje: escuchar, hablar, escribir y leer (Ruiz, 1996)

Siguiendo a Cabrera, Donoso y Marín (1994), podemos clasificar estas definiciones según la visión que le demos al proceso lector:

- Proceso perceptivo: entiende la lectura como un proceso de decodificación o reconocimiento de palabras
- Proceso comprensivo: enfatiza aquellas operaciones mentales que permiten al lector entender el texto

- Proceso creativo: proceso de comunicación donde el lector es un agente activo y productivo.

Actualmente, existe un acuerdo general en el que se reconoce que leer no es sólo descodificar, asumiéndose el carácter global del proceso lector (Solé, 1992). Sin embargo, una de las características de la lectura que la diferencian de otras tareas lingüísticas consiste en descifrar unos signos gráficos que representan el lenguaje hablado (Defior, 1999). Leer se entiende como descifrar un texto convirtiéndolo en sonidos: saber leer se identifica con saber leer en voz alta, aunque en ningún caso debemos olvidar la comprensión de los textos para que tengan intención comunicativa.

A los 5 ó 6 años el niño tiene la capacidad cognitiva para realizar operaciones metafonológicas, las cuales le permitirán al niño separar una palabra en sílabas y en fonemas, siendo esto imprescindible para la descodificación de la lectura (Alegría, 2006). Para comenzar a trabajar la adquisición de la lectura y la escritura se necesita un programa de desarrollo de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lectoescritura en alumnos del 2º ciclo de Educación Infantil (Arnaiz, Castejón, Ruiz y Guirao, 2010)

También debemos citar la filosofía del “Whole Language” de Goodman y Hood (1989) en la que se propone una enseñanza global y holística de la lengua. El niño aprende de forma globalizada las bases de la lengua (oir y hablar) y de igual forma aprende el sistema secundario de leer y escribir, si se consigue que en la escuela se reproduzca un medio similar al medio en el que aprendió su lengua materna.

Benveniste señala que la habilidad metalingüística se refiere principalmente a “la posibilidad de aumento de nosotros mismos sobre el lenguaje, de abstraernos de ello por completo” (Benveniste, 1974, p. 62) mientras hacen uso de ello en nuestro razonamiento y observaciones

Estos procesos metalingüísticos son controlados en un principio, aunque pueden llegar a ser automatizados.

Las habilidades metalingüísticas, por tanto, implican el conocimiento y control de los componentes lingüísticos de la lengua. Estas habilidades comienzan a desarrollarse en torno al año de edad cuando el niño aprende a controlar sus propias declaraciones y comienza a auto-corrigerse. Antes de los dos años, los niños suelen aprender cómo ajustar el habla dependiendo de sus receptores. Antes de los cuatro años, deben saber reconocer las señales que le indican que su oyente entiende el mensaje. A esta edad lo niños pasan bastante tiempo explorando nuevos sonidos, palabras y estilos de discurso. Una vez que llegan a la etapa escolar obligatoria, continúan mejorando a medida que adquieren las unidades significativas específicas asociadas con el lenguaje (sonidos, sílabas, palabras, frases).

El desarrollo de estas habilidades es esencial para el niño a la hora de comunicarse con otras personas.

Dentro de la metalingüística cabe mencionar la importancia de la conciencia fonológica que es una capacidad que sirve para aplicar las reglas de conversión grafema/fonema. Gracias a esta habilidad, identificamos y posteriormente transformamos un signo escrito en un fonema, que somos capaces de combinar con otros para crear sílabas, palabras y oraciones para su posterior comprensión. El conocimiento metalingüístico hace referencia a la conciencia general sobre el lenguaje e incluye diferentes aspectos, tales como el reconocimiento de la lectura y escritura, la comprensión de las funciones del lenguaje y la conciencia de las características específicas o rasgos estructurales del lenguaje escrito (Márquez y de la Osa, 2003)

Crear conciencia fonémica es favorecer un conocimiento consciente de que el lenguaje puede ser descrito como una secuencia de segmentos, hacer comprender al sujeto la escritura segmental del habla. Esta destreza está compuesta por diferentes procesos como la identificación de fonemas y la segmentación.

La conciencia fonológica, a su vez, tiene diferentes aspectos en los que centrarse como son los fonemas, las sílabas, o las palabras, o dicho de otra manera, conciencia fonémica, silábica y léxica, respectivamente. Todas ellas no se desarrollan espontáneamente sino que requieren de una intervención externa y explícita para que los niños las vayan interiorizando poco a poco. La conciencia fonológica no sólo participa en la segmentación sino que también sirve para conocer las diferencias y semejanzas entre fonemas, sílabas o palabras, pronunciarlas correctamente, cambiar fonemas o sílabas para crear nuevas palabras, etc. Todo esto facilitará la comprensión por parte del niño/a de la conversión grafema/fonema y todas las reglas que afectan a las palabras, cuya enseñanza debería de ser previa a la lectura.

Se define también la conciencia fonológica como “el conocimiento de que cada palabra hablada puede concebirse como una unión de fonemas, puesto que los fonemas son las unidades de sonidos que se representan por las letras de un alfabeto. Una conciencia de los fonemas es la llave para la comprensión de la lógica del principio alfabético y, por ende, de la ortografía (Etchepareborda, 2003, p. 17)

Se necesita trabajar esta capacidad para favorecer positivamente el aprendizaje de la lectoescritura. Si un niño/a no posee esta habilidad, no será capaz de leer o escribir adecuadamente ya que no podrá aplicar correctamente la conversión mencionada con anterioridad. La conciencia fonológica es, según Anthony et al (2011), un predictor importante del logro del alfabetismo en los niños, ya que está relacionada con la decodificación, el deletreo y la comprensión lectora y se encuentra altamente relacionada con el éxito en la lectura (Schmitz, 2011)

Según estudios realizados, la mayoría de los problemas de la lectura se encuentran relacionados con dificultades de reconocimiento de las palabras escritas (Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán 1999; Torgesen y Wagner, 1998).

2. IMPORTANCIA DE LA SEGMENTACIÓN EN EL PROCESO DE LA LECTOESCRITURA

La segmentación es la capacidad que tenemos las personas para ser conscientes de las unidades en las que se puede fragmentar o dividir las unidades significativas del lenguaje en fonemas y sílabas. Esta habilidad metalingüística comprende la capacidad para identificar y manipular las palabras de una manera intencional, así como las sílabas y los fonemas que componen las palabras. Esta capacidad de segmentación lingüística se justifica por la propia naturaleza alfabética de nuestro sistema de escritura.

Para hablar de la segmentación del habla es necesario hablar de las habilidades metalingüísticas que tienen los niños, o dicho de otro modo, de la capacidad que éstos tienen para reflexionar sobre el lenguaje. Esta habilidad se puede entrenar con el fin de mejorarla ya que, para muchos autores, es la base del aprendizaje de la lectoescritura, así como un medio para corregir el retraso de la lectura (Schmitz, 2011)

En 1979, Morais y otros llegaron a la conclusión de que *“las habilidades de segmentación oral no se adquieren espontáneamente en el curso del desarrollo cognitivo del ser humano, sino que es necesaria una intervención específica”* (p. 324) que para muchas personas se desarrolla al aprender a leer y escribir en un sistema de escritura alfabética.

Defior define la conciencia segmental como la “capacidad que tenemos para reflexionar sobre nuestra propia lengua, fuera de las funciones comunicativas” (Defior, 1996, p. 50).

El retraso lector está relacionado con el conocimiento fonológico del lenguaje. Por ello es necesario que el niño, antes de iniciarse en el proceso lector, haya estado en contacto con los distintos fonemas con el fin de que luego pueda operar con ellos de manera sencilla y correcta.

Jiménez realizó un estudio sobre dificultades de lectura, llegando a la conclusión de que “las tareas de segmentación e inversión de fonemas diferencian a los buenos de los malos lectores”. (Jiménez, 1996 p. 5.)

Por otra parte Manrique (1997), comprobó la asociación existente entre la segmentación fonológica y el desarrollo de la escritura. Tras haber realizado juegos con rimas, sonidos iniciales y finales, segmentación de palabras en fonemas... Observó que el 65% de los niños/as pudo escribir palabras y textos en forma convencional.

Según Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián (1991) la segmentación de palabras se trabaja con los niños para fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas de reflexión sobre las unidades fundamentales del habla, tales como palabras, sílabas y fonemas.

Los niños que mejor segmentan son los que mejor leen. Por otro lado, los niños que presentan problemas o dificultades en el proceso de lectoescritura, necesitan trabajar de una manera más específica con los segmentos orales de las distintas palabras.

Algunos trabajos han sido concluyentes para demostrar que el retraso lector está asociado con la ausencia de habilidades para operar con los segmentos mínimos del lenguaje oral (Morais, Cluytens y Alegria, 1984; Maldonado y Sebastián 1987).

3. EXPERIENCIA DESARROLLADA

A la hora de plantear el taller, se tuvo en cuenta las distintas fases que se encuentran en la segmentación del habla siguiendo un orden progresivo: conciencia léxica (palabras), conciencia silábica (sílabas) y conciencia fonémica (fonemas).

Schmitz (2011) comprobó que el entrenamiento en conciencia fonológica tiene efectos importantes en la adquisición de la lectura, de manera que los niños que aprenden a leer bajo un entrenamiento en conciencia fonológica, aprenden de una manera más rápida que aquellos que no tienen esa oportunidad y los resultados tienden a ser más duraderos en el tiempo.

Según Miren J. García, (2002) la metalingüística es uno de los prerrequisitos fundamentales para la adquisición de la lectura y escritura. Por tanto, favorecer su desarrollo supondrá facilitar el acceso al sistema de la escritura y el dominio de algunos procesos básicos. También supone un trabajo preventivo de posibles trastornos posteriores, como podría ser la dislexia y la disortografía.

Es necesario, a su vez, seguir un proceso sistemático siguiendo las tres fases que se observan dentro de la metalingüística:

- Conciencia léxica: el niño ha de tomar conciencia de las palabras como unidades que componen las frases para poder después manipular estos segmentos y que a la hora de escribir no las una, las fragmente u omita o sustituya presentando, en consecuencia, errores específicos en la escritura de la frase.
- Conciencia silábica: es una fase de transición entre la conciencia léxica y la fonémica, puesto que los niños perciben mejor las sílabas que los fonos, es el conocimiento explícito de que las palabras están formadas por una secuencia de unidades fonológicas. Los

alumnos que presentan algún tipo de diversidad funcional intelectual pueden presentar problemas en este nivel, puesto que presentan omisiones, sustituciones o inversiones de sílabas, especialmente cuando han de trabajar con palabras que no les son familiares o de cierta complejidad.

- **Conciencia fonémica:** es la habilidad metalingüística que implica comprender que las palabras están formadas por unidades sonoras llamadas fonemas. Es la capacidad para segmentar, comparar y manipular esos segmentos abstractos del habla. Las tareas relacionadas con esta habilidad son: mezcla, segmentación, eliminación y sustitución de fonemas.

Uno de los objetivos del taller era poder comprobar la capacidad de segmentación que tenían los niños que se iniciaban en la lectura en 1º Primaria y los ya lectores de 2º Primaria. Este aspecto era muy importante para favorecer positivamente el aprendizaje de la lecto-escritura.

Por otro lado, tratamos el taller desde un enfoque globalizador, en el sentido de que estuviera relacionado con distintas áreas de su currículum o con aspectos que se trabajaban en el aula como las normas de convivencia.

Como valor central, se planteó la reflexión y la paciencia ya que es un aspecto que tenían que tratar en su libro viajero y deberían de desarrollar más, pues les caracterizaba el deseo de acabar las actividades muy rápidamente.

Con respecto a conocimiento del medio lo relacionamos utilizando alimentos ya que tanto 1º como 2º de educación primaria lo estaban trabajando en ese momento, hábitos de vida saludables, tipos de alimentos... Las matemáticas se relacionaron con nuestro proyecto a través de operaciones que tenían que realizar para formar una frase.

En cuanto al área de música y educación física tuvieron que hacer una actividad de ritmos relacionada con la coordinación de brazos y piernas.

Por último, el área de educación artística estuvo presente haciendo que los niños realizasen un gusano en el que su cuerpo eran las sílabas de su nombre.

3.1 Procedimiento

El taller que se relata, fue llevado a cabo por dos estudiantes de Magisterio: Patricia Escribano y Cristina González, en las prácticas del último curso de grado y con la supervisión de su tutora de la Facultad, Rosa Mª Esteban. Todas las actividades diseñadas se llevaron a cabo con niños de primer ciclo de Educación Primaria de un colegio concertado de Madrid, situado en el barrio residencial de Montecarmelo. En concreto con dos clases: una de 1º y otra de 2º de Educación Primaria.

El número de alumnos que participaron en la actividad fue de 86, de los cuales 53 pertenecían al primer curso, donde no había ningún niño que presentara problemas importantes de aprendizaje, aunque se observaron dificultades para la lecto-escritura, lo que animó a trabajarlo.

El taller se realizó organizando a los alumnos en 5 grupos, los cuales estaban formados por 5 ó 6 alumnos/as cada uno, dependiendo del número total del aula. A continuación, cada niño/a recibió un cartel con su nombre para que se lo pusieran en un lugar visible y así poder dirigirnos a ellos por sus nombres, mejorando desde el primer momento la comunicación. Cada profesora de prácticas tenía también un cartelito con el nombre para que los niños pudieran saberlos y pedir ayuda.

Una vez separados por grupos, se les explicó unas normas básicas que debían respetar a lo largo de todo el taller para asegurar así su buen funcionamiento:

1. Se levanta la mano antes de hablar.
2. Pedimos permiso para levantarnos del sitio.
3. Al escuchar la campana guardamos silencio.
4. Trabajamos en equipo.

A continuación, se les leyó una carta que les había dejado “Pupi” (que gustaba mucho a los niños) en la cual les pedía ayuda. Con esto, lo que se buscaba era la motivación y que se sintieran detectives y por tanto, se implicaran en cada una de las actividades del taller para descubrir un mensaje final que debían descifrar y así poder ayudar a su amigo “Pupi”.

3.2 Actividades llevadas a cabo

Para la realización del taller, se elaboraron las distintas actividades que se iban a realizar, adaptando las actividades a los niños que iban a formar parte del mismo e intentando que fueran dinámicas y divertidas, tratando la actividad como una sucesión de juegos donde ellos eran los verdaderos protagonistas de la historia.

Cada una de las profesoras de prácticas se encargaron de una de las fases de la segmentación y de realizar las actividades acordes a la misma con el fin de lograr una progresión en la dinámica.

3.2.1 Dentro de la conciencia léxica se realizaron las siguientes actividades:

- a. Se le repartió a cada niño una hoja donde estaba escrita una frase en la cual todas las palabras estaban unidas. Los niños las segmentaron con una raya. Se corrigió en la pizarra utilizando el proyector y un niño de cada grupo, leyó la frase haciendo pausas

en cada palabra para verificar que la había separado correctamente. Las frases fueron sobre el tema de la alimentación, que estaban trabajando en conocimiento del medio.

- i. Las frutas son alimentos de origen vegetal.
 - ii. Hay que comer al menos cinco piezas de frutas y verdura al día.
 - iii. Normalmente tomamos la fruta cruda.
 - iv. Del campo se obtienen las frutas y hortalizas.
 - v. Los alimentos envasados están buenos durante un tiempo.
- b. Se repartió a cada grupo una hoja donde tuvieron que escribir una frase. Cada frase tuvo tantas palabras como palmadas dio la profesora. Además, tuvieron que introducir en la frase que inventaron, una palabra relacionada con el tema de la alimentación. Las palabras que pudieron elegir, entre otras, fueron: pescado, pescadería, carne, carnicería, bollos, sano, mercado, comer, leche y agua. Cuando terminaron, un niño de cada grupo leyó la frase y los otros grupos tuvieron que decir si era o no correcta.
- c. Para esta actividad, se les repartió una pieza de fruta a cada grupo y una operación matemática (Sumas y restas sin llevadas). tuvieron que escribir una frase con tantas palabras como el resultado de la operación matemática que les tocó y, en la frase, debía aparecer la pieza de fruta que tuviesen. Al terminar, se corrigió como la actividad anterior.

3.2.2. En cuanto a la conciencia silábica, se plantearon las siguientes actividades:

- a. Ordenar unas piezas de puzzle donde estaban escritas una serie de sílabas y cuyo objetivo era ordenarlas para formar una frase. En este caso, las frases estaban relacionadas con normas básicas de convivencia, para favorecer un buen ambiente y que se trabajaban en el aula normalmente.
- b. Realizar ritmos de manera que a cada parte del cuerpo le corresponde una sílaba. A cada grupo se le daban una serie de palabras formadas por esas sílabas y ellos debían de ensayar los ritmos en grupo para luego realizarlos al unísono.
- c. Elaboración de un gusano de papel, en el cual hacen corresponder cada bolita que forma el cuerpo con cada una de las sílabas que componen su nombre.

3.2.3. Para trabajar la conciencia fonémica, se realizaron las siguientes actividades:

- a. Por grupos se les repartió a los niños una hoja en la que había una tabla donde estaban escritos los siguientes campos semánticos: nombre de chico, nombre de chica, alimentos, animales y por último colores. Se les dio la misma letra a todos los grupos en alto y ellos empezaron a escribir las palabras correspondientes con esa letra. Se les dio 20 segundos para que completasen esa fila.
- b. Por grupos, se les repartió una hoja en las que había unas letras desordenadas y unos dibujos también desordenados, ellos tuvieron que ordenar las letras y unirlas al dibujo correspondiente.
- c. De nuevo, en grupos, tuvieron que descubrir que letra faltaba para crear una nueva palabra, es decir tuvieron que cambiar un fonema para descubrir una nueva palabra.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Toda la experiencia se planteó teniendo en cuenta dos elementos muy importantes: la educación inclusiva, de manera que todos los niños del aula participaron en un 100% en la experiencia y la ayuda mutua. En ningún momento, tenía valor que un equipo ganara a otro, sino que todos formaban parte del objetivo final de conseguir las pistas, para poder descifrar el mensaje secreto del que les hablaba “Pupi”. Con cada una de las pruebas que realizaba cada equipo se les proporcionaba una pista a toda la clase, para el mensaje final,

También se planteó el refuerzo positivo, felicitando por su buen trabajo y teníamos muy en cuenta la participación de cada uno de ellos, haciendo que todos aportaran ideas y trabajaran con el resto del grupo. Del mismo modo, se alguien cometía un error, se le hacía reflexionar sobre el valor del error para conseguir un nuevo aprendizaje (Schön, 1983, 1998)

Por otro lado, se evaluó la actuación como docentes en el taller, planteando a los niños una serie de preguntas como qué es lo que más y lo que menos les había gustado, lo que habían aprendido, las actividades más fáciles y más difíciles, etc... Se les pidió que dibujaran una cara alegre si les había gustado el taller, una cara seria si les había resultado normal o triste si no les había gustado. Se pensó que esta era una manera rápida y sencilla para los niños de evaluar la actividad ya que teníamos que tener en cuenta que la edad con la que se trabaja eran los 7 y 8 años.

En todas las clases, la evaluación que hicieron los niños fue muy positiva e incluso las actividades que les habían resultado más difíciles,

manifestaron que habían aprendido y se habían mostrado muy participativos y atentos.

El taller fue un apoyo para todos los niños en la lectoescritura, centrado en la parte de la segmentación del habla, planteado de una manera amena y divertida, en un ambiente participativo por todos los alumnos.

En la actualidad existen muchos problemas en la lecto-escritura por errores en la base del aprendizaje. Sin embargo, como hemos podido mostrar, hay maneras para solucionar estas dificultades.

Los resultados fueron magníficos, en cuanto a la motivación de los niños en las actividades que se propusieron y entendieron bastante bien lo que debían hacer.

En la evaluación del taller, también se solicitó a los niños que valorasen cómo se habían sentido: si habían comprendido todos los juegos/actividades, cual les había gustado más y cual menos... Los resultados en su mayoría fueron positivos.

También cabe mencionar que estos juegos/actividades se podrían llevar a cabo en cualquier ciclo de primaria, pero ampliando o disminuyendo la actividad, aunque pensamos que el mejor momento para realizarlo es en la primera etapa de primaria, porque es cuando deben aprender la segmentación de palabras.

También se le dio mucha importancia a la ambientación de la actividad con el fin de llamar su atención desde un primer momento y así hacer que todos participaran y aportaran ideas en las distintas actividades a realizar.

Una vez realizado el taller, hay que decir que las actividades salieron bastante bien y que los niños mostraron motivación desde el primer momento. El taller se desarrolló tres veces: con dos clases de 1º de Educación Primaria y con una de 2º y a medida que se iban realizando los distintos talleres, iban saliendo cada vez mejor, porque después de cada uno, el equipo docente hizo evaluación de su desarrollo para mejorar aquellos aspectos que hubieran podido ser más deficitarios y ajustarlos mejor a las necesidades de los niños, de la clase o del tiempo.

Del mismo modo, también se hizo evaluación con cada uno de los docentes de las distintas clases que habían estado presentes en la realización del taller. Su valoración fue positiva, pues consideraban que los niños pueden asimilar mejor ciertos conceptos referentes a la segmentación si es de una manera divertida y entretenida. En cuanto a la organización del taller, todos ellos coincidieron en que estaba bien planteado, acorde con el desarrollo progresivo de las distintas habilidades metalingüísticas y perfectamente adaptado al alumnado, teniendo en cuenta sus intereses y características.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, J. (1985) Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94
- Alegría, J. (2006) Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades: 20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29 (1), 93-111.
- Anthony, J.L., Williams, J.M., Liang, L., Durán, L.K., Laing, S., Aghara, R., Swank, P., Assel, M.A. y Ladry, S. H. (2011) Spanish phonological awareness: Dimensionality and sequence of development during the preschool and kindergarten years. *Journal of Educational Psychology*, 103 (4), pp 857-876.
- Arnaiz, P., Castejón, J.L., Ruiz, M.S. y Guirao, J.M. (2010) Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Revista Educación, Desarrollo y diversidad*, de la Asociación Europea para el desarrollo de la Educación Especial
- Benveniste, E. (1974) *Problemas de lingüística general*, Volumen II. Siglo XXI editores
- Borrero Botero, L. (2008) *Enseñando a leer: Teoría, práctica e intervención*. Bogotá: Grupo Editorial Norma
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M.A., (1994) *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Calero, A. y Pérez, R. (1993) Segmentación del habla y adquisición de la lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 41-53.
- Calero, A., Perez, R., Maldonado, A. y Sebastián, E. (1991) *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. Madrid: Escuela Española
- Carrillo, M.S. y Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura*. Madrid: MEC-CIDE.
- Clemente, M. (1985). *Adquisición del lenguaje escrito: perspectivas actuales*, 1 27-35 Departamento de Metodología Educativa: Universidad de Salamanca.
- Defior, S. (1991) *El desarrollo de las habilidades metalingüísticas. La conciencia fonológica* Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Defior, S. (1990). *Influencia de la codificación fonológica en el aprendizaje de la lectura*. Tesis doctoral. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

- Defior, S. (1993). Las dificultades de la lectura: papel que juegan las deficiencias en el lenguaje. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 3-13.
- Etchepareborda, M. (2003) La intervención en los trastornos disléxicos: entrenamiento de la conciencia fonológica. *Revista de Neurología*, 36, (1) pp 13-19.
- Ferreiro, E. (1994) Los niños construyen su escritura. Aiqué Didáctica. Capítulo II Desarrollo de la Alfabetización. *Psicogénesis*. pp 21-35.
- Ferreiro, E. (2000) Leer y escribir en un mundo cambiante. Exposición en el Congreso Mundial de Editores (Buenos Aires, 1-3 mayo 2000) en *Novedades Educativas*, N1 115. Buenos Aires
- Goodman, K., Goodman, W. y Hood, K.S. (1989) *The whole Language evaluation, book*. Portsmouth: Heinemann. Educational Books.
- Jiménez, J.E. y Ortiz, M.R. (2000) Conciencia metalingüística y adquisición lectora en la lengua española. *The Spanish Journal of Psychology*, 3(1), 37-46.
- Jiménez, J.E., Rodrigo, M., Ortiz, M.R. y Guzmán, R. (1999) Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje*, 88, 107-122.
- Linuesa, M. C. (1985) Adquisición del lenguaje escrito: perspectivas actuales, *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. 1, 1985 , págs. 27-35.
- Maldonado, A.: y Sebastián, M. E. (1987). El desarrollo de la capacidad de segmentación de palabras en lectores jóvenes y retrasados. *En Aprendizaje – Visor (ed.). Psicología y Educación. Realizaciones y Tendencias Actuales en investigación y en la Práctica*, pp. 306-309.
- Manrique, A.M.B. (1997) *Alfabetización emergente: diferencias socioculturales*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires
- Márquez, J. y de la Osa, P. (2003) Evaluación de la conciencia fonológica en el niño lector. *Anales de Psicología* 34 (3) 357-370.
- Miren J., García, (2002) *Vamos a jugar con la metalingüística*, Madrid: CEPE.
- Morais, J.; Cary, L.; Alegria, J. y Bertelson, P. (1979) Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *En Cognition*, 7, pp. 323-331.
- Morais, j.; Cluytens, M. y Alegría, J. (1984). Segmentation abilities of dylexic and normal readers. *En Perceptual and motor skills*, 58, pp. 221-222.

- Ruiz, Daisy (1996) *La alfabetización temprana en el ambiente preescolar*. San Juan, Puerto Rico: Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico. Recinto Río Piedras.
- Ruiz, J.M. (1996) *Teoría del curriculum: Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Universitas.
- Schmitz, S. (2011) *The development of phonological awareness in Young children: Examining the effectiveness of a phonological program. Faculty of the graduate College*. Lincoln: University of Nebraska.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sebastián, E y Maldonado, A. (1998) La reflexión metalingüística: algunas cuestiones teóricas y aplicadas. *Estudios de psicología*, 60, 79-94.
- Soprano, A. M. (2013) *Cómo evaluar el lenguaje en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Torgensen, J.K. y Wagner, R. K. (1998) Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. *Learning Disabilities. Research & Practice*, 13, 220-232.
