

La Formación Docente en Alfabetización Inicial

La Formación Docente en Alfabetización Inicial

2009 - 2010

**2009
2010**



La Formación Docente en Alfabetización Inicial

**LA FORMACIÓN DOCENTE EN
ALFABETIZACIÓN INICIAL**

2009 - 2010

*** PRESIDENTA DE LA NACIÓN**

Dra. Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

*** MINISTRO DE EDUCACIÓN**

Prof. Alberto SILEONI

*** SECRETARÍA DE EDUCACIÓN**

Prof. María Inés ABRILE de VOLLMER

*** SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS**

Dr. Alberto DIBBERN

*** CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN**

Prof. Domingo DE CARA

*** SUBSECRETARÍA DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO**

Lic. Eduardo ARAGUNDI

*** SUBSECRETARÍA DE EQUIDAD Y CALIDAD**

Lic. Mara BRAWER

*** SUBSECRETARÍA DE COORDINACIÓN ADMINISTRATIVA**

Arq. Daniel IGLESIAS

*** DIRECCIÓN EJECUTIVA DEL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE**

Lic. Graciela LOMBARDI

*** DIRECCIÓN NACIONAL DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN**

Lic. Andrea MOLINARI

*** COORDINACIÓN DEL CICLO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL
y EDICIÓN DE LOS MATERIALES**

Prof. Sara Melgar y Prof. Emilce Botte

*** ISBN**

978-950-00-0754-2

*** DISEÑO**

María Pía Reyes

*** SECRETARIA**

Muriel Picone



CONCIENCIA FONOLÓGICA Y DESARROLLO LECTOR

JULIETA FUMAGALLI
Universidad de Buenos Aires



Uno de los objetivos principales de la escolarización es el aprendizaje de la lectura y la escritura. Además, leer y escribir son dos herramientas necesarias para llevar adelante las tareas que proponen la mayor parte de las asignaturas escolares. En consecuencia, como las dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura pueden ser causa de fracaso escolar, los problemas en torno al aprendizaje de estas habilidades se plantean como un tema a resolver en el campo educativo. Teniendo en cuenta el papel fundamental de la lectoescritura y las dificultades que se presentan en su aprendizaje abordaremos en este trabajo aspectos relativos al aprendizaje de la lectura.

En relación con la lectura, uno de los aspectos que ha recibido mayor atención por parte de investigadores y educadores es la habilidad de los niños para analizar las palabras habladas en sus constituyentes. Para adquirir destreza en la lectura los chicos no sólo deben desarrollar sensibilidad para percibir que las palabras pueden segmentarse en unidades menores que van desde la sílaba al fonema, sino también adquirir las habilidades para analizar internamente la estructura de la palabra e identificar estos constituyentes (Treiman y Baron, 1981). Estas habilidades formarían parte de lo que se denomina conciencia fonológica.

Al hablar de **conciencia fonológica** nos referimos a la habilidad metalingüística que consiste en acceder, detectar y manipular las unidades subléxicas que componen las palabras: sílabas, ataques y rimas así como también fonemas. Estas unidades subléxicas son de tres niveles e implican distintas demandas cognitivas necesarias para reconocerlos. El primer nivel es el de la sílaba, que en español presenta límites bien determinados y de fácil reconocimiento. La **sílaba** está compuesta por el ataque y la rima, el ataque está compuesto por la consonante inicial o bloque consonántico inicial de la sílaba y la rima por un núcleo vocálico y la consonante siguiente denominada coda. Ataque y rima constituyen el nivel **intrasilábico**. El tercer nivel, el nivel **fonémico**, está conformado por los fonemas en que se segmentan las unidades antes mencionadas (Herrera y Defior, 2005).

Se ha demostrado que la conciencia fonológica es una fuerte señal del futuro éxito lector así como también se ha señalado que existe una relación recíproca entre lectura y conciencia fonológica (Bryant, MacLean, Bradley y Crossland, 1990; Jiménez y Ortiz, 2000). Antes de profundizar en la relación conciencia fonológica/lectura y algunas investigaciones sobre el tema, es necesario marcar la diferencia entre fonología y fonética para no confundir las unidades de las cuales estamos hablando.

Si bien la fonética y la fonología se ocupan de los sonidos del lenguaje ya que podemos decir que conforman un inventario de los sonidos de una lengua en particular, cada una lo hace de un modo diferente y la unidad de análisis o el objeto de estudio de cada una es distinto.

La fonología propone un inventario de los sonidos de una lengua en particular y se ocupa de los fonemas que son las unidades abstractas que representan los sonidos de una lengua. La fonología puede definirse como el estudio de los sistemas sonoros, en otras palabras el estudio de cómo se estructuran y funcionan los sonidos del habla en las lenguas; a su vez, es una tarea de la fonología establecer qué diferencias en sonidos marcan diferencias en significados mientras que un estudio fonético nos dice cómo son los sonidos de una lengua y cuáles son las propiedades acústicas de los mismos. Desde esta perspectiva, podríamos decir que la fonología se ocupa de las representaciones internas que tiene el sujeto de los sonidos y la fonética del aspecto físico o material de los mismos, es decir de su realización.

La fonética también describe el inventario de los sonidos de una lengua y a su vez, los segmentos fonéticos o fonos (los fonos se definen como la realización o manifestación física de los fonemas). Un análisis fonético revela la presencia o ausencia de algún sonido en una lengua particular o se ocupa de analizar las realizaciones de un sonido según el contexto en el cual se presenta ya que los diferentes fonos presentan diferentes características de pronunciación (variantes de realización) según su posición dentro de las palabras.

Pensamos en la lengua como un sistema de estratos interrelacionados: nivel fonológico, nivel morfológico y nivel sintáctico; dentro del nivel fonológico encontramos dos estratos diferenciados: el estrato fonémico cuya unidad es el fonema y el estrato fonético cuya unidad es el fono. La fonología se ocupa del nivel fonémico y las unidades que describe son los fonemas mientras la fonética se ocupa del nivel fonético y las unidades que analiza este nivel son los fonos, que pueden ser alófonos entre sí. Un alófono es la realización de un mismo fonema en diferentes contextos sin implicar un cambio en el significado por ejemplo, la palabra “bebé”; fonológicamente /bebé/ presenta al fonema /b/ en posición inicial y en posición posvocálica lo que hace que haya una diferencia entre ambas realizaciones del mismo fonema, la primera [b] de “bebé” es oclusiva y la

segunda [b] es fricativa; de esta forma podemos ver una diferencia en el estrato fonético, la [b] oclusiva y la [β] fricativa son alófonos del fonema /b/; son realizaciones del mismo, mantienen los tres rasgos que identifican al fonema /b/ como tal: bilabial, oral y sonoro agregando un rasgo de articulación distintivo: oclusivo en el caso de la primera y fricativo en el caso de la segunda, estos rasgos las diferencian a nivel fonético sin que esto implique un cambio en el significado dado que la palabra “bebé” podría ser pronunciada eventualmente con oclusiva intermedia.

El fonema, a diferencia de los fonos, se define como una unidad mínima y autónoma capaz de distinguir significados. Se trata de una unidad mínima porque está compuesta por un haz de rasgos fónicos indivisibles, por ejemplo: el fonema /b/ se caracteriza por ser bilabial, oral y sonoro, estos tres rasgos lo constituyen como fonema y permiten diferenciarlo por ejemplo del fonema /p/ que es bilabial, oral y sordo. La palabra “vaso” se transcribe fonológicamente como /báso/ y se distingue de la forma /páso/ ya que /b/ y /p/ son dos fonemas que se diferencian por el rasgo de sonoridad o sordez y esto permite que contrasten significados aun estando en el mismo contexto.

Los sistemas de escritura asignan grafías a los sonidos y los representan de manera convencional. La lectura implica la recuperación de estas formas, por lo tanto una de las cuestiones esenciales en el aprendizaje de la lectura es aprender a decodificar.

En los sistemas alfabéticos como el español, una vez que el niño comprende que los grafemas pueden representar sonidos se inicia el desarrollo de los mecanismos de conversión grafema/fonema, mecanismos que permiten acceder a las representaciones fonémicas de las palabras.

La conciencia fonológica está compuesta por diversos procesos que se inician con el despliegue del lenguaje oral y sientan bases para el acceso al lenguaje escrito; algunos de estos procesos se desarrollan de manera inconsciente, sin necesidad de instrucción y otros requieren de un aprendizaje formal o mejor dicho son consecuencia de la enseñanza de la lectoescritura.

Esta habilidad metalingüística es un tema central en las investigaciones sobre lectura, ya que se trata del conocimiento del sujeto sobre las unidades que componen la lengua oral así como la capacidad de manipular estas unidades, y como se señaló antes, tiene estrecha relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura y también para explicar el origen de las alteraciones en el desarrollo de estas habilidades cognitivas.

Un aspecto que ha generado gran número de investigaciones en torno a la relación entre conciencia fonológica y lectura es si la primera es precursora de la segunda o si la conciencia fonológica surge como consecuencia del desarrollo lector. En las últimas investigaciones se ha propuesto una relación interactiva entre ambas ya que probablemente la conciencia fonológica no es una habilidad que surge de una vez sino una habilidad heterogénea cuyos componentes poseen distintas propiedades que se desarrollan en las distintas etapas que se postulan para el aprendizaje lector. Esta postura nos permite decir que hay factores pertenecientes a la conciencia fonológica que son previos al entrenamiento lector y otros que se desarrollan conjuntamente con él.

Podemos abordar la heterogeneidad de la conciencia fonológica desde dos puntos de vista. El primero, tiene que ver con las demandas cognitivas que requieren las tareas que la involucran. A través del análisis y la comparación de las diferentes tareas que miden conciencia fonológica realizado por Yopps (1988) se observa la existencia de una conciencia fonológica simple que se evalúa en tareas que requieren una sola operación como segmentar, combinar o aislar sonidos (por ejemplo, seleccionar el primer sonido de una palabra), y una conciencia fonológica compuesta que implica sostener en la memoria unidades para realizar la tarea como sucede en el emparejamiento de palabras (por ejemplo, en los casos en que se hace un agrupamiento de palabras por su rima, hay que sostener en la memoria de trabajo todos los elementos para analizar y llevar a cabo la comparación, sólo así se podrá decidir si las palabras riman o no).

El segundo aspecto está relacionado con el nivel lingüístico de la unidad involucrada, ya que las tareas que manipulan a la sílaba como unidad presentarían una menor complejidad que aquellas en las que intervienen unidades intrasilábicas como rima y ataque o unidades como el fonema.

En relación con la complejidad de las tareas y el reconocimiento de las distintas unidades, Liberman y cols. (1974) realizaron una investigación con niños de 4, 5 y 6 años, en la cual los sujetos debían realizar golpes en una mesa según la cantidad de sonidos que percibían en las

palabras que se les administraban. Esta investigación puso de manifiesto que los niños segmentaban más fácilmente las palabras en sílabas que en fonemas. Hay un gran número de investigaciones realizadas en inglés que muestran un desarrollo progresivo del reconocimiento de las unidades, esta progresión iría desde la sílaba al fonema, Treiman y Zukowski (1991) y Treiman (1992) señalan que las unidades intrasilábicas funcionan como unidades intermedias en el desarrollo de la conciencia fonológica. Al plantear este desarrollo progresivo que va desde la sílaba al fonema, podría creerse que esto se debe al tamaño de la unidad pero se ha demostrado que la jerarquía en el reconocimiento tiene que ver con el tipo de unidad más que con su tamaño (Treiman y Zukowski, 1996).

Algunas investigaciones, muestran que la sensibilidad a la rima en niños preescolar es un predictor de la futura habilidad lectora así como la conciencia intrasilábica contribuye directamente a la lectura (Bradley y Bryant, 1985, Ellis y Large, 1987, Bryant, MacLean, Bradley y Crossland, 1990).

En este sentido, la idea de predictor implica que el rendimiento en la realización de una tarea – en este caso la percepción de las rimas, que no está directamente implicada en la lectura - en un momento cualquiera del desarrollo del niño nos da un indicio acerca del futuro rendimiento en otra tarea, como la lectura. Esto significa que hay alguna relación en el rendimiento entre ambas tareas.

Un **predictor** no contribuye necesariamente a que la tarea se vea facilitada, simplemente predice un rendimiento. Un **contribuyente**, en sentido estricto, es un paso o etapa necesaria para la realización de otra tarea. Por ejemplo un ambiente violento en la niñez es un predictor de problemas serios de conducta durante la adolescencia, pero no es necesario.

Antes del aprendizaje de la lectura, la conciencia fonológica es una variable causal del desempeño lector. Varias experiencias señalan la relación bidireccional o recíproca entre estas variables que sustentan empíricamente que el aprendizaje de la lectura en lenguas alfabéticas facilita la conciencia fonológica y viceversa (Ehri y Wilce, 1980, Morais, Cary, Alegría y Beterlson, 1979).

Entre las investigaciones sobre conciencia fonológica, también es importante mencionar los trabajos realizados con sujetos disléxicos¹ que señalan la existencia de un déficit en el procesamiento fonológico que no está asociado a un retraso en el desarrollo intelectual ni a la falta de experiencia en lectura (Bruck, 1992; Fawcett y Nicolson, 1995; Pratt y Brady, 1988).

Una cuestión para resaltar es que la conciencia fonológica puede (y debe) ser entrenada para beneficiar el aprendizaje de la lectoescritura. Esto surge de la observación de que los niños que al iniciar la educación primaria tienen mayor desarrollo de la conciencia fonológica se encuentran mejor preparados para aprender a leer. Estos argumentos sugieren la necesidad de enfatizar en las técnicas que apunten a la manipulación y segmentación en distintas unidades fonológicas (diseño de actividades para el aula que consideren a cada una de las unidades señaladas: juegos con rimas; reconocimiento de sílabas y fonemas a partir de dibujos, tareas de segmentación y omisión de sílabas y fonemas, tareas de escritura inventada) (Blachman, 1994; Bradley y Bryant, 1985; Byrne y Fielding-Barnsley, 1995; Defior, 1990; Dominguez, 1996; Gillam y van Kleeck, 1996; Rueda, 1995; Schneider, Roth y Ennemoser, 2000) así como a tareas que hagan hincapié en el desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje de las correspondencias fonema-grafema. El diseño de materiales de trabajo y propuestas de actividades que se enmarquen en esta perspectiva así como la evaluación de los niños para poder detectar posibles dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura serán de suma ayuda para colaborar al desarrollo de la conciencia fonológica y en consecuencia al aprendizaje de la lectoescritura.

Algunas investigaciones hacen hincapié en la importancia del aprendizaje del nombre de las letras e incluso lo elevan a la calidad de predictor del éxito lector. Esta evidencia es controversial todavía. El aprendizaje de la lectura que se enfoque en el nombre de las letras sin acompañarlo con firmeza con las habilidades fonológicas, e incluso haciendo la distinción entre nombre y sonido de las letras, no resulta beneficioso para el niño. El nombre de las letras no da necesariamente pistas sobre la relación grafía – sonido.

¹ La dislexia, es un déficit específico del lenguaje que se caracteriza por dificultades para la decodificación de palabras que trae como consecuencia dificultades para la adquisición de la lectura y un retraso lector sin que esto implique un déficit intelectual.

INVESTIGACIONES DEL EQUIPO

A continuación se presentará una serie de investigaciones relacionadas con la evaluación de la conciencia fonológica:

Fumagalli, J. Jaichenco, V. y Raiter, A. (2007) “Sensibilidad a la información fonológica en niños lectores y prelectores”. Trabajo presentado en el X Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología.

El objetivo de este trabajo es investigar la sensibilidad de los niños prelectores y lectores a la presencia de distintas unidades fonológicas: fonema, rima, ataque y sílaba en el español, dado que la mayor cantidad de evidencias proviene de investigaciones en inglés y a su vez establecer si la posición de las distintas unidades es relevante para el reconocimiento.

Participaron de la investigación 145 niños de Jardín, Preescolar y Primaria de una escuela privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, distribuidos de la siguiente forma: Sala de 4: 26, Preescolar: 32, 1er grado: 35, 3er grado: 27, 6to grado: 25. La población que participó de la experimentación es homogénea desde el punto de vista sociocultural ya que el colegio en el que se evaluó es un colegio del barrio de Caballito al que concurren en su mayoría niños de clase media e hijos de profesionales.

Se evaluó a los sujetos individualmente a partir de pruebas de administración oral sin restricción de tiempo. Para la puntuación se consideraron las respuestas correctas.

MATERIALES

//“Pares si, Pares no”

1ero, 3ero y 6to fueron evaluados en el reconocimiento de unidades subléxicas: sílaba, ataque, rima y fonema a partir de la adaptación de una prueba llevada adelante por Goikoetxea (2005), que establece diferentes niveles de dificultad en la manipulación de distintas unidades fonológicas.

* Prueba: juegos de tres pares de palabras de dos sílabas que comparten sílaba inicial, sílaba final, rima, ataque, fonema inicial y fonema final e igual cantidad de distractores que no comparten ninguna unidad fonológica.

* Consigna: “Pipo necesita palabras que suenen parecido para hacer una canción, vas a escuchar palabras, las vas repetir y vas a decirme si Pipo las elegiría para su canción o no, cuando las palabras suenen igual Pipo las va a elegir y cuando no suenen igual Pipo no las va a elegir. Tenés que decirme si o no”.

Tabla 1 – Ejemplo de la prueba utilizada para 1ero, 3ero y 6to grado.

DISTRACTOR	TEMER	BALCÓN
DISTRACTOR	PLATA	GRILLO
SÍLABA FINAL	JAMÓN	LIMÓN
SÍLABA INICIAL	FOTO	FOCA
ATAQUE	FLORES	FLECHA
RIMA	JABÓN	MELÓN
FONEMA FINAL	TALLER	COLOR
FONEMA INICIAL	TIGRE	TAZA

// **“Buscasílaba”**

Participaron de esta prueba 132 informantes de los distintos niveles de escolaridad señalados. El objetivo es la detección de sílabas en posición inicial, interna o final en palabras de más de dos sílabas.

- * Prueba: Juegos de cuatro palabras compuestos por un distractor² y tres palabras que presentan la sílaba a detectar en posición inicial, interna y final.
- * Consigna: “Pipo está buscando palabras para hacer una canción, quiere palabras que tengan determinados sonidos, yo voy a decirte el sonido que busca Pipo y vos tenés que decirme si está o no está en las palabras que vas a escuchar”.

Tabla 2 – Ejemplo de la batería administrada a Sala de 4, Preescolar, 1ero, 3ero y 6to grado

BLANCO	NA	BLANCO	LO
CAMPANA	FINAL	CARAMELO	FINAL
BIBLIOTECA	DISTRACTOR	LOCOMOTORA	INICIAL
NARANJA	INICIAL	LLAVERO	DISTRACTOR
PANADERÍA	INTERNA	PELOTA	INTERNA

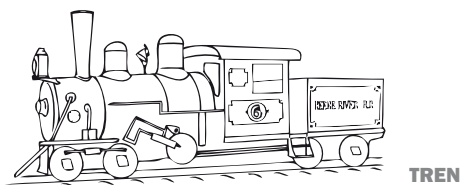
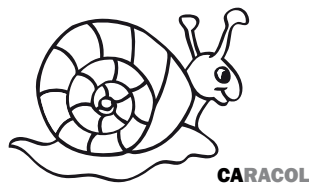
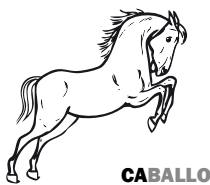
// **Reconocimiento de unidades fonológicas a partir de dibujos**

Los niños de Sala de 4 y Preescolar fueron evaluados con el objetivo de constatar los resultados obtenidos en “Buscasílaba” e incorporar una nueva unidad: el fonema, a la investigación con el grupo de niños de menor edad. La prueba está compuesta de los siguientes elementos.

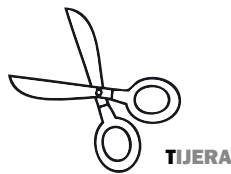
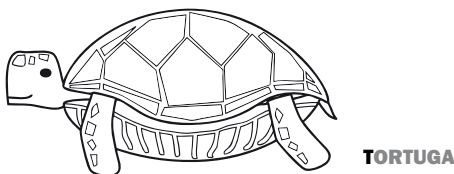
- * Juegos de tres dibujos: dos comparten la sílaba inicial y uno es distractor.
- * Juegos de tres dibujos: dos comparten el fonema inicial y uno es distractor.
- * Consigna: “En la hoja que te entregamos, hay dibujos de los que conocés los nombres, decí en voz alta el nombre del dibujo y hacé un círculo en aquellos dibujos que suenen parecido”.

Tabla 3 – Ejemplo de la prueba administrada a Sala de 4 y Preescolar.

Comparten sílaba inicial



Comparten Fonema Inicial



² Se trata de un estímulo control, en este caso, una palabra que no presenta la sílaba a identificar, la utilidad de incluir un estímulo de estas características es la de poder observar si los niños son capaces de reconocer la ausencia del blanco buscado así como identificar a los sujetos que responde siempre de la misma manera.

// **El trabajo pone en evidencia**

- * La sensibilidad a la información silábica y fonémica incluso antes del aprendizaje formal de la lectoescritura.
- * La sensibilidad creciente a todas las unidades fonológicas, con mayor dificultad para el reconocimiento de fonemas finales y ataques.
- * La dependencia de la posición de las unidades para el procesamiento en los niños de preescolar, primer y tercer grado.
- * La tendencia a la desaparición del efecto de posición conforme avanza la escolaridad.
- * La importancia del tipo de unidad y la posición para el reconocimiento más que el tamaño de la misma.
- * Los datos obtenidos en esta investigación discuten los reportados en inglés por Treiman y Zukowski (1991-1992) y en español por Erudne Goikoetxea (2005) en los cuales se afirma que las unidades intrasilábicas como rima y ataque presentan una jerarquía, funcionando como unidades intermedias entre la sílaba y el fonema en el reconocimiento de los niños pequeños. Nuestros resultados muestran **rendimiento diferenciado en el reconocimiento de las unidades rima y ataque**, con ventaja de la rima. El reconocimiento de la rima es equiparable al de la sílaba en posición inicial o final.
- * Asimismo, acordamos con Treiman y Zukowski (1996) en que el reconocimiento no se relaciona con el **tamaño de la unidad** sino con el **tipo de unidad involucrada**.
- * De la misma forma, nuestros resultados acuerdan con los de Kirtley, Bryant, Maclean & Bradley (1989) quienes afirman que la posición hace más fácilmente reconocible a la rima y también al fonema en posición inicial, en detrimento del ataque y el fonema final.
- * Como se mencionó al inicio, la homogeneidad de la población de la muestra puede haber tenido consecuencias en los resultados, es necesario realizar próximas experimentaciones para confirmar o rechazar los resultados de esta investigación. Sería interesante evaluar a niños de escuelas públicas de capital, escuelas públicas de provincia y escuelas públicas de sectores marginales para observar si existen diferencias en el desempeño de los 4 grupos a partir de la variación de la variable socioeconómica.

OTRAS INVESTIGACIONES RECIENTES

Herrera, L. Defior, S. (2005) Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. Psykhe, Vol.14 N° 2, 81-95.

Esta investigación profundiza la relación existente entre habilidades de memoria y conciencia fonológica en niños prelectores con la finalidad de determinar los factores tempranos que se relacionan con el aprendizaje de la lectura. A su vez, analizaron si las habilidades de conciencia fonológica, particularmente las de segmentación silábica, se ven afectadas por factores relacionados con las características propias del sistema lingüístico español.

Un total de 95 niños fue evaluado con las siguientes pruebas:

- * Conocimiento prelector. Fue evaluado con la subprueba de lectura de letras minúsculas del Test de Análisis Lectoescritor de Cervera y Toro (1980) donde se presentan las letras del alfabeto castellano desordenadas.
- * Para evaluar conciencia fonológica se utilizaron tres pruebas: una tarea de segmentación silábica, otra de conciencia intrasilábica que consistió en la detección de rimas entre palabras y la tercera de nivel fonémico que consistía en clasificar palabras por su sonido inicial.
- * La memoria fonológica fue evaluada mediante el subtest de repetición de dígitos del WISC y una prueba de repetición de no palabras
- * La velocidad de acceso a la información fonológica de la memoria a largo plazo se evaluó con

una prueba de denominación donde los blancos eran cinco palabras bisílabas, de estructura CV y de alta frecuencia extraídas del Diccionario de Frecuencia de Justicia (1985).

* Resultados

Se observa un bajo porcentaje medio de aciertos en la prueba de conocimiento de las letras (9.69%) lo que confirma que la muestra de sujetos estaba formada por niños prelectores, la variabilidad señala que hay niños que no poseen conocimiento de ninguna de las letras.

En el grupo de tareas que evalúan conciencia fonológica, la tarea de segmentación silábica obtienen resultados superiores a los de identificación de rima ($F(1, 93) = 31.548$; $p < 0.000$) y los de conciencia fonémica ($F(1, 93) = 32.420$; $p < 0.000$), que no muestran diferencias significativas entre sí.

En las pruebas de memoria fonológica, como la de repetición de no palabras, los niños obtienen mejores puntuaciones que en la de repetición de dígitos ($F(1, 93) = 25.948$; $p < 0.000$).

Las pruebas se correlacionan de forma significativa y positiva con el conocimiento prelector, a excepción de la prueba de denominación que toma un valor negativo ($r = -0.220$; $p < 0.05$).

A partir de los resultados obtenidos se pone de manifiesto que la tarea de segmentación silábica es la que obtuvo mejores resultados, dando cuenta de la presencia de conciencia silábica antes de aprender a leer, hecho que puede estar relacionado con el carácter silábico del español así como también con las características acústicas y articulatorias de la sílaba como unidad. A su vez, se observa que todas las pruebas fonológicas correlacionan con el conocimiento prelector, datos que concuerdan con las evidencias brindadas por otras investigaciones y sugieren una relación recíproca entre la lectura y el desarrollo de la conciencia fonológica.

Bravo, L; Villalón, M. y Orellana, E. Diferencias en la Predictividad de la Lectura Entre Primer Año y Cuarto Año Básicos PSYKHE 2006, Vol.15, N° 1, 3-11.

En esta investigación se presentan los resultados del seguimiento de 227 niños realizado por cuatro años. Los sujetos fueron evaluados en tres etapas; inicio del primer año (primer grado de la escuela primaria), a fines de primer año y a fines de cuarto año (cuarto grado de la escuela primaria). El objetivo del estudio es analizar la variación de la predictividad de la lectura entre ambos cursos. Los resultados ponen de manifiesto que el conocimiento de las letras y la conciencia fonológica fueron los mejores predictores de la lectura en primer año mientras que al conocimiento de las letras se le suman el conocimiento de palabras escritas y de estructuras textuales como mejores predictores de la lectura a fines del cuarto año.

Se ha realizado gran número de investigaciones de seguimiento de alumnos de Jardín de infantes y escuela primaria que muestran la existencia de variables que permiten predecir a los buenos lectores y señalar qué niños tendrán dificultades en su aprendizaje en la adquisición de la lectoescritura (Bravo, 2003). Estas variables predictoras, pueden evolucionar dependiendo del grado en que sea evaluado el nivel lector.

La evaluación se realizó con las siguientes pruebas:

Prueba 1: TEST PPL (Pruebas Predictivas de Lectura) el objetivo de esta prueba es determinar el desarrollo psicolingüístico de los niños en fonología, semántica y sintaxis. (Bravo, 1997).

PPL-1: identificación de fonema inicial a partir de la administración oral de palabras, evalúa conciencia fonológica.

PPL-2: segmentación de no palabras en los fonemas que las componen, evalúa conciencia fonológica.

PPL-3: producción de analogías verbales con el fin de evaluar aspectos semánticos y de razonamiento analógico.

PPL-4: ordenar oralmente oraciones simples de 3, 4 y 5 palabras con la finalidad de evaluar aspectos del desarrollo semántico y sintáctico.

Prueba 2: Las Pruebas ELEA (Orellana, 1995) con las que se evalúa el conocimiento del lenguaje escrito previo al inicio formal de la lectura.

ELEA 1: reconocimiento de la forma escrita del nombre del informante y del de sus compañeros de un listado compuesto por los nombres de todos los integrantes del curso.

ELEA 2: reconocimiento de la forma manuscrita de los nombres de los días de la semana listados de manera arbitraria.

ELEA 3: comprensión de números escritos y su relación con la cantidad del número expresada en puntos.

ELEA 4: reconocimiento y comprensión de estructuras textuales presentes en textos reales.

ELEA 5: comprensión de textos escritos en diarios aunque no puedan ser leídos en el sentido estricto.

ELEA 6: creación y organización de textos escritos.

Prueba 3: PRUEBA de Alfabetización Inicial P.A.I. (Villalón & Rolla, 2000).

PAI 1: sintetizar fonemas de una palabra cuyo dibujo se le presenta.

PAI 2: a partir de tres objetos o animales, establecer cuales riman entre sí.

PAI 3: segmentar cinco palabras en sus fonemas realizando un golpe por cada fonema.

PAI 3: se le presentan al niño dibujos de palabras y se le pide que señale el fonema inicial de la palabra.

PAI 5: identificación de los elementos de la tapa un cuento.

PAI 6: se le solicita al niño que diga el nombre de letras del alfabeto.

La evaluación de lectura se realizó con la Escala Interamericana de Lectura (Guidance Testing Association, 1962) Los niños de ambos niveles fueron evaluados en reconocimiento de palabras y comprensión.

Las variables que funcionaron como predictores significativos de la lectura en primer año fueron: el conocimiento del nombre de las letras, la identificación del fonema inicial de palabra y la tarea de segmentación de fonemas. En el caso de cuarto año, las variables significativas fueron el conocimiento del nombre de las letras, la comprensión de textos, el reconocimiento de nombres propios y de los días de la semana y el reconocimiento de estructuras textuales. Los resultados de esta investigación señalan que el conocimiento del nombre de las letras es la variable de mayor valor predictivo de la lectura entre primero y cuarto año, los resultados de Bravo et. Al. (2006) son congruentes con los de Badian (1998) que sostiene que el reconocimiento de las letras es el predictor más consistente y durable de la lectura y escritura entre 1º y 6º grado. Otras variables predictivas de la lectura inicial en primer año, que coinciden con los resultados de gran número de investigaciones, fueron los procesos de segmentación fonémica: identificación del fonema inicial, segmentación y conteo de fonemas.

En el caso de cuarto año, no solo el conocimiento del nombre de las letras funciona como variable predictiva sino también el reconocimiento comprensivo de textos escritos y de palabras impresas, este hecho probablemente esté relacionado con que los sujetos se encuentran en instancias más avanzadas del aprendizaje lector.

Los resultados obtenidos en esta investigación confirman la hipótesis planteada por Badian (1998) que señala la variabilidad de procesos predictivos del lenguaje escrito en función del momento de evaluación; en el inicio lector el conocimiento de las letras y el desarrollo de la conciencia fonológica son de

suma importancias y una vez consolidada la etapa alfabética existen requerimientos de la memoria visual-ortográfica y de la identificación de las estructuras textuales.

Jimenez, J.E y Ortiz, M.R. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish Language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 37-46.

Esta investigación tiene como objetivo estudiar la relación entre el aprendizaje de la lectura en español y el conocimiento fonológico, partiendo de asumir que los niveles silábico, intrasilábico y fonémico de conciencia fonológica tienen una importante y estrecha relación con la lectura de palabras y no palabras y no así con la comprensión lectora. Asimismo, el conocimiento general del lenguaje tendría relación con la comprensión lectora pero no con la decodificación.

136 niños prelectores con edades entre los 5.1 y 6.6 años participaron de la investigación y fueron evaluados con las siguientes pruebas con el objetivo de probar la hipótesis antes señalada:

1. Diferenciación entre números y letras: los niños deben identificar si las formas presentadas son números o letras.

2. Reconocimiento de palabra: se les muestran a los niños letras, sílabas, números y palabras; ellos deben identificar cuando se trata de una palabra.

3. Localización de la primera letra y la primera palabra de una oración: en esta prueba se les solicita a los sujetos que identifiquen la primera letra de una palabra y la primera palabra de una oración.

4. Localización de la última letra y la última palabra de una oración: en esta prueba se les solicita a los sujetos que identifiquen la última letra de una palabra y la última palabra de una oración.

5. Localización de la primera y la última línea de un texto: los niños deben identificar la primera y la última línea de un texto corto.

6. Conciencia silábica: se evaluó con la "Prueba de segmentación lingüística" (Jiménez y Ortiz, 1995) que testea la habilidad de los niños para dividir y manipular los componentes silábicos de una palabra:

a) Aislar sílaba: consiste en identificar objetos presentados en dibujos que empiecen o terminen con una sílaba previamente producida por el examinador.

b) Síntesis silábica: implica la habilidad de reconocer y pronunciar palabras que previamente fueron segmentadas en sílabas. Se presenta auditivamente la forma te-lé-fo-no a continuación se le solicita al sujeto que diga de qué palabra se trata.

c) Borrado de sílaba: consiste en omitir una sílaba antes presentada por el examinador al denominar una lámina. Ej. Se le dice al niño la sílaba pa y a continuación se le muestra una lámina de un pato, el niño debe producir la forma to omitiendo así la sílaba inicial antes mencionada por el experimentador. La sílaba a omitir puede ser tanto inicial, intermedia o final.

d) Conciencia intrasilábica: esta variable se midió utilizando una tarea de identificación de rimas y una tarea de identificación de ataque utilizando la misma modalidad, se le presentaron a los sujetos grupos de tres palabras y debían señalar cuál era diferente.

e) Conciencia fonémica: fueron utilizadas dos tareas para medir esta variable, ambas basadas en el estudio de Bowey y Francis (1991). La primera tarea consiste en identificar entre un grupo de tres palabras aquella que no comienza con el mismo fonema por ejemplo: caballo, comida, trabajo; la segunda tarea sigue la misma metodología pero debe identificarse la palabra que no contiene el mismo grupo consonántico inicial: grupo, grillo, gloria.

A final de primer grado se evaluó también lectura, para esto se llevaron adelante las siguientes tareas:

1. Comprensión lectora: evaluada con el “Subtest de comprensión lectora, Nivel II” de Toro y Cervera (1980), en esta batería los sujetos deben responder diez preguntas inmediatamente después de la lectura de un texto que contiene 69 palabras.

2. Lectura de palabras y no palabras: se evaluó utilizando la batería de Jiménez, Guzmán y Ortiz, 1991 en la cual se le solicita a los niños que lean en voz alta palabras y no palabras.

Los resultados obtenidos a través del estudio longitudinal muestran la existencia de una relación entre conocimiento fonológico-aprendizaje de la lectura y conocimiento general del lenguaje escrito-comprensión lectora. Se confirmó que los niveles de conciencia fonológica están relacionados con la lectura de palabras y no palabras así como el conocimiento general del lenguaje escrito está relacionado con la comprensión lectora. Estos resultados sustentan la idea que subyace al modelo propuesto por Lundberg y Høien (1991) que señala los factores implicados en la adquisición de la lectura. La confirmación de la hipótesis de una relación positiva entre conciencia silábica en prelectores y la lectura de palabras y no palabras está de acuerdo con los resultados de estudios en español que muestran que la conciencia silábica es un buen predictor de la lectura (Carrillo, 1993; Carrillo et. Al 1992). Además, los resultados confirman la hipótesis que da cuenta del cambio que se produce en la relación conciencia silábica y decodificación una vez que los niños comienzan con el aprendizaje de la lectoescritura. En este caso, la relación es indirecta ya que a pesar de que la conciencia silábica está relacionada con la conciencia fonémica, solamente la conciencia fonémica está directamente relacionada con la decodificación. A su vez, los resultados muestran la importancia que tiene el conocimiento silábico en la adquisición temprana de la lectura y en el desarrollo de otros niveles de conocimiento fonológico, al menos en español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. (1992) *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Backman, J. (1983) The role of psycholinguistic skills in reading acquisition: A look on early readers. *Reading Research Quarterly*, 18 466-479.
- Blachmann, B. (1994) What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner and Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 287-291.
- Borzone de Manrique A.M y Signorini, A. (2002) El aprendizaje inicial de la lectura, incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza. *Lingüística en el Aula*, 5: 29-48.
- Bradley, L y Bryant, P. (1985) *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bravo Valdivieso, L. (2003) *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L; Villalón, M. y Orellana, E. Diferencias en la Predictividad de la Lectura Entre Primer Año y Cuarto Año Básicos *PSYKHE* 2006, Vol.15, N° 1, 3 -11.
- Bruck, M. (1992) Persistence of dyslexics' phonological deficit. *Developmental Psychology*, 28 (5), 874-886.
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological deficits. *Developmental Psychology*, 28 (S), 874-886.
- Bryan, P.E., Maclean, M. Bradley, L.L y Crossland, J. (1990) Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Journal of Educational Psychology*, 26, 429-438.
- Byrne, B. y Fielding-Barnsley, R. (1995) Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 2- and 3-year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87, 488-503.
- Carroll, D. (2004) *Psicología del lenguaje*, Ed. Thomson Editores, Madrid.
- Defior Citoler, S. (1990) *Influencia de la decodificación fonológica en el aprendizaje de la lectura*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Servicio de Publicaciones.
- Defior Citoler, S. (1996) *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Dominguez, A. (1996) Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades en el análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 69-81.
- Ehri, L.C. y Wilce, L.S. (1980) The influence of orthography on readers' conceptualization of the phonemic structure of words. *Applied Psycholinguistics*, 1, 371-385.
- Ellis, N. y Large, B. (1987) The development of reading: As you seek, so shall you find. *British Journal of Psychology*, 78, 1-28.
- Fawcett, A. & Nicolson, R (1995). Persistence of phonological awareness deficits in older children with

dyslexia. Reading for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*.

Fumagalli, J. Jaichenco, V. y Raiter, A. (2007) "Sensibilidad a la información fonológica en niños lectores y prelectores". Trabajo presentado en el X Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología.

Gillam, R. y van Kleeck, (1996) A. Phonological awareness training and short-term working memory: Clinical implications. *Topics in Language Disorders*, 17, 72-81.

Goikoetxea, E. (2005). Levels of phonological awareness in preliterate and literate Spanish-speaking Children. *Reading and Writing*, 18:51-79.

Herrera, L. Defior, S. (2005) Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*, Vol.14 N°2, 81-95.

Hyman, L. (1981) *Fonología, teoría y análisis*. Madrid, Paraninfo.

Jiménez, J. y Ortiz, M. (1995) *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid. Síntesis.

Jimenez, J.E y Ortiz, M.R. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish Language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 37-46.

Kirtley, C., Bryant, P.E., Maclean, M. y Bradley, L. (1989). Rhyme, rime and the onset of reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 224-245.

Lieberman, I.Y., Shankweiler, D. & Liberman, A.M. (1989). The alphabetic principle and learning to read. In D. Shankweiler & I.Y. Liberman (Eds.), *Phonology and reading disability. Solving the reading puzzle (IARLD Research Monograph Series; pp. 1-33)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Lieberman, I.Y., Shankweiler, D., Fischer, F.W. & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.

Mann, V. 1991. Phonological awareness and early reading ability: one perspective. En *Phonological awareness in reading: the evolution current of current perspectives*. New York, Springer Verlag.

Morais, J. Cary, L. Alegría, J. y Beterlson, P. (1979). Does awareness of speech as sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.

Morais, J; Alegría, J. y Content, A. 1987. Segmental awareness: Respectable, useful and almost always necessary. *Cahiers du Psychologie Cognitive*, 7, 530-556

Muter, V. y Snowling, M. (1998) Concurrent and longitudinal predictors of reading: The role of metalinguistics and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33 (3), 320-337.

Rueda, M. (1995). *La lectura: adquisición, dificultades e intervencidn*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Schneider, W., Roth, E. & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk

Serrano, F. y Defior, S. (2003) Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigaciones psicoeducativas y psicopedagógicas*. N°2 (2), 13-34.

Signorini, A. (1999-2000) El reconocimiento de palabras en la lectura inicial: el papel ineludible de los procesos fonológicos. *Lenguas Modernas* 26-27, 9-30, Universidad de Chile.

- Stuart, M. y Colheart, M. (1988) Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139-181.
- Treiman, R. & Baron, J. (1981). Segmental analysis ability: Development and relation to reading ability. In G.E. MacKinnon & T.G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice*, Vol. 3 (pp. 159–198). New York: Academic Press.
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S.A. Brady & D.P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 67–83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 193–215.
- Treiman, R. (1984) Individual differences among children in spelling and reading styles. *Journal of Experimental Child Psychology* 37: 463-477.
- Treiman, R. (1991) Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En D. Sawyer y B. Fox (Eds.) *Phonological awareness in reading: the evolution of current perspectives* (pp. 159-189) New York: Springer-Verlag.
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 65–106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Treiman, R. y Weatherston, S. (1992). Effects of linguistic structure on children's ability to isolate initial consonant. *Journal of Educational Psychology*, 84, 174–181.
- Tunmer, WE y Rohl, M. 1991. Phonological awareness and its role in learning and reading acquisition. En *Phonological awareness in reading: the evolution current of current perspectives*. New York, Springer Verlag.
- Viero Iglesias, P. Peralbo Uzquiano, M. García Madruga, J.A. (1997) *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*.
- Yopp, H.K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159–177.

La Formación Docente en Alfabetización Inicial

