



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

LA CONCIENCIA FONOLOGICA EN UN GRUPO DE  
PREESCOLARES: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

T E S I S

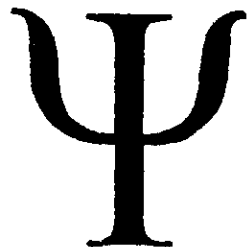
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

JACQUELINE MARTINEZ LAGUNA

DIRECTORA DE TESIS: LIC. MARIA EUGENIA MARTINEZ COMPEAN.



MEXICO, D. F.

1999

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**

**Tesis Digitales**

**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**

**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

PAGINACION.

DISCONTINUA

## *AGRADECIMIENTOS*

Este trabajo está dedicado  
especialmente para tres  
personas MUY ESPECIALES  
para mi, MI FAMILIA, que  
Gracias a su confianza, su tiempo,  
su apoyo y por su paciencia han hecho  
posible llegar a este momento.

Esto es dedicado con mucho cariño  
para ustedes.

**PAPÁ, MAMÁ**

**Gracias**

Maru, muchas gracias por tus comentarios, sugerencias y críticas, espero que se vean reflejadas en este trabajo. Pero sobretodo por aquellos que me ayudaron a crecer profesionalmente, GRACIAS por el apoyo personal que me brindaste en la realización de este y otros trabajos.

Mi más sincero agradecimiento a la Profesora Georgina Delgado C. su invaluable ayuda en la detección de errores, así como las sugerencias realizadas a este trabajo.

**Gracias**

A mis Sinodales Lic. Irma G. Castañeda R., Lic. Susana Eguía M., Lic. N. Georgina Delgado C., y Lic. Martha Romay M. Les agradezco sus comentarios y sugerencias finales que y hicieron posible presentar un mejor trabajo.

**Gracias.**

## INDICE

|                                             |                                                                   |     |
|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-----|
| Resumen                                     |                                                                   | 1   |
| Introducción.                               |                                                                   | 2   |
| PRIMERA PARTE: Marco teórico de referencia. |                                                                   |     |
| Capítulo 1                                  | Proceso de adquisición de la lecto-escritura                      | 9   |
| Capítulo II                                 | Conciencia metalingüística y conciencia fonológica.               | 25  |
| SEGUNDA PARTE: Trabajo empírico.            |                                                                   |     |
| Capítulo III                                | Método<br>Población<br>Instrumento.<br>Procedimiento.             | 52  |
| Capítulo IV                                 | Análisis de los resultados.                                       | 77  |
| Capítulo V                                  | Conclusiones                                                      | 106 |
| Referencias bibliográficas                  |                                                                   | 111 |
| Anexos.                                     |                                                                   | 117 |
| Anexo 1                                     | Instrumento de evaluación de la conciencia fonológica             |     |
| Anexo 2                                     | Ejemplos de las tarjetas utilizadas en las tareas a nivel visual. |     |
| Anexo 3                                     | Aplicaciones del instrumento de evaluación                        |     |

## RESUMEN

Por mucho tiempo se han considerado las habilidades perceptivo-motoras como prerequisites para aprender a leer y escribir. Sin embargo, durante las últimas décadas han sido mucho los avances en este campo, actualmente se considera que el aprender a leer y escribir es fundamentalmente una habilidad psicolingüística. Durante los últimos años, bajo una perspectiva psicolingüística se han venido desarrollando numerosos trabajos que han demostrado que la conciencia fonológica (habilidades fonológicas) está estrechamente relacionada con el aprendizaje inicial de la lecto-escritura. Defior (1994) señala que la conciencia fonológica se refiere a la habilidad para segmentar y ser conscientes de las unidades del lenguaje oral, entre ellas frases, palabras, sílabas, fonemas. Considerando lo anterior, el objetivo de la presente investigación ha sido explorar en una muestra de 30 niños y niñas preescolares de nivel socioeconómico medio, el nivel de conciencia fonológica que presentan en tercer grado de la educación preescolar. Para tal propósito, se diseñó primeramente un instrumento que evaluara la conciencia fonológica el cual posteriormente se aplicó. Entre los resultados obtenidos, se encontró que 24 de los 30 participantes (80%) que conformaron la muestra de estudio presentan un nivel del 42% con respecto al nivel en conciencia fonológica, es decir, que el 80% de la muestra de estudio contestó correctamente 33 de los 75 ejercicios utilizados en la evaluación. Además las niñas mostraron un mejor rendimiento en conciencia fonológica ya que contestaron 35 ejercicios correctamente lo que equivale al 46%, en comparación con el rendimiento mostrado por los niños que fue del 38%, es decir, que contestaron correctamente 29 ejercicios utilizados en la evaluación. Estos resultados nos demostraron que los niños / as de tercer grado de la educación preescolar han desarrollado poco sus habilidades fonológicas.

## INTRODUCCION

El aprendizaje de la lectura y de la escritura ha sido una de las preocupaciones más importantes para aquellos profesionales e investigadores interesados en cómo aprenden los niños y niñas a leer y escribir, especialmente, cómo enseñar a leer y escribir, de esta manera se tratan de explicar cuáles son los factores que favorecen el proceso de adquisición de la lecto-escritura.

Las primeras investigaciones dentro del campo de estudio del aprendizaje de la lectura y escritura consideraban a las habilidades perceptivo-motoras (por ejemplo, dominancia lateral, discriminación visual, control manual fino, conducta motora gruesa, etc.) como prerequisite útil para aprender a leer y escribir (Domínguez y Clemente, 1993)

Sin embargo, algunos estudios parecen sugerir que este tipo de aptitudes sólo juegan un rol predominante en los momentos iniciales del proceso de adquisición de la lectura, ya que, una vez superado este periodo, los niños/as dependen menos de estrategias de procesamiento visual Vellutino (1979) y Jiménez y O'Shanahon, (1993), han demostrado que las habilidades perceptivo-motoras son similares en niños/as con y sin problemas de lectura (Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián, 1991)

Durante los últimos años han surgido nuevos planteamientos, uno de ellos bajo una perspectiva psicolingüística que ha cuestionado los planteamientos perceptivo-motores [Vellutino, (1979), en Calero. , y col. (1991)]. Esta perspectiva ha explicado que los problemas relacionados con el aprendizaje de la lectura son referidos a la capacidad para reflexionar y manipular el lenguaje; ya sea oral o escrito, denominada conciencia metalingüística.

Esta conciencia se refiere a la habilidad para centrar la atención sobre el lenguaje, reflexionar sobre la naturaleza, estructura y funciones del mismo, así como manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado. La conciencia metalingüística engloba a la conciencia fonológica, conciencia de las palabras, conciencia sintáctica y la conciencia pragmática del lenguaje[Tunmer y Bowey, (1984), en Jiménez (1992)]

Domínguez y Clemente señalan que estudios realizados por Ellis, (1981), Vellutino, (1979); Morais, Alegria y Content, (1987); Goswami y Bryant; Wagner y Torgesen, (1987); han demostrado que los niños/as con dificultades en el aprendizaje de la lectura no tienen problemas de percepción visual ni visoespacial sino que sitúan el problema en deficiencias en el propio lenguaje del niño/a.

La perspectiva psicolingüista propone sensibilizar a los niños/as hacia el conocimiento de la lectura y de la escritura, es decir ayudarles a romper

la palabra en sílabas y fonemas, identificar sonidos comunes, tomar conciencia de cómo y dónde se articula el lenguaje (op cit).

Este enfoque mantiene que en la educación infantil es necesario enfrentar a los alumnos/as a materiales orales y escritos, indistintamente para favorecer las ideas previas que los niños/as tienen sobre la escritura y la lectura, en el sentido de que las palabras significan cosas. La idea fundamental es:

Cuanto más conciente es el niño/a de la relación que existe entre el habla y la escritura mejor preparado estará para leer.

Trabajos realizados en varios idiomas, por ejemplo en inglés por Bradley y Bryant, (1983); Liberman y col., (1977); en francés por Morais, Cluytens y Alegría, (1984), Lundberg y Olffoson, (1980); Lundberg y Frost, (1988); en sueco y danés por, Goswamy y Bryant, (1990); Wagner y Torgesen, (1987), y en castellano por Maldonado, (1990) [en Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián, (1991)], por Carrillo, Sánchez Romero y López, (1990), Jiménez, (1992); han comprobado que la conciencia fonológica está relacionada con el éxito en la lectura, incluso autores como Bradley y Bryant (1983) y Torneus (1984), [en Sulzby y Teale, (1994)] sostienen que la conciencia fonológica es necesaria para dar el primer paso para la lectura

En 1998, Vernon realizó un trabajo con niños/as mexicanos sobre la escritura y la conciencia fonológica, sus resultados muestran que la presencia de la escritura en tareas de segmentación, produce un incremento

de respuestas más analíticas, es decir, que la presencia de letras es un auxiliar más útil para lograr mejores niveles de segmentación. Esta autora también expone que la conciencia fonológica tiene una evolución estrechamente relacionada con el desarrollo del conocimiento de la escritura; esta evolución va del recorte silábico a la segmentación de la segunda sílaba hasta llegar a la segmentación fonológica y que no todos los niños/as prealfabetizados tienen la misma conciencia fonológica.

Otra cuestión importante sobre la conciencia fonológica y su relación con el aprendizaje de la lectura, es su aplicabilidad dentro del campo educativo, como es:

A) Aspecto preventivo y predictivo: facilitar la identificación de los niños/as con riesgo de fracaso y realizar una intervención oportuna.

B) Aspecto correctivo o de tratamiento de las dificultades de aprendizaje. por medio del diseño de programas de intervención que reforzarán estas habilidades.

C) Aspecto instructivo. diseñar actividades que permitan obtener una máxima eficiencia en el desarrollo de las habilidades como los métodos de enseñanza inicial de la lecto-escritura.

Es importante para los niños/as desarrollar aquellas habilidades que les permitan ser conscientes de las estructuras y de las unidades o segmentos que componen el lenguaje oral, dado que en nuestro sistema de escritura las palabras escritas están conformadas por segmentos que aproximadamente se corresponden, esta reflexión de los segmentos

básicos del lenguaje facilitarán una mejor comprensión de otros segmentos que componen las palabras, cuando tengan que aprender a leer y escribir.

La tarea de identificar a los niños/as que no se encuentran preparados para afrontar el aprendizaje de la lecto-escritura debe incluir una evaluación de las habilidades fonológicas, ya que sería difícil imaginar cómo aprenden las correspondencias sin ser conscientes de los fonemas en el habla. Además, el aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema puede resultar más fácil si los métodos de lectura incorporan actividades encaminadas a desarrollar habilidades de análisis fonológico.

Por lo tanto, el presente trabajo ha pretendido explorar la conciencia fonológica en un grupo de niños y niñas preescolares con el fin de aportar información en población mexicana, ya que durante la búsqueda de información sobre este tema, se encontró poca respecto al nivel de conciencia que tiene un grupo de preescolares con relación a fonemas y sílabas en diferentes posiciones dentro de la palabra (al principio, en medio o al final), en omisiones (quitar, aislar un fonema o una sílaba, en diferente posición dentro de una palabra) y adiciones (poner, agregar un fonema o una sílaba, en diferente posición dentro de una palabra).

El presente trabajo está dividido en dos partes. La primera parte esta formada por los 2 capítulos que constituyen el marco teórico de referencia del trabajo empirico. En el primer capítulo se exponen brevemente

los procesos de adquisición de la lectura y de la escritura, así como los diferentes métodos existentes para enseñar a leer y escribir.

En el segundo capítulo se explica el concepto y las investigaciones realizadas sobre la relación de la conciencia fonológica con el aprendizaje de la lecto-escritura.

A partir del tercer capítulo se muestra el trabajo empírico realizado. En el cuarto y quinto capítulo respectivamente se presentan los resultados obtenidos en esta investigación así como las conclusiones, sugerencias y limitaciones de la misma.

# CAPITULO I

## PROCESO DE ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA.

"Leemos por el placer de leer, pero también leemos para obtener información, y enterarnos de algo que no sabíamos antes de leer. Escribimos por el placer de escribir, pero también para comunicarnos a distancia y para ayudar a la memoria a recordar algo que olvidaríamos si no lo escribiéramos" \*

Las investigaciones relacionadas con la lengua escrita han sufrido cambios importantes durante los últimos treinta años debido principalmente a que el aprendizaje de la lectura y de la escritura es una de las mayores preocupaciones dentro del campo educativo y sobre todo para aquellos

\*Emilia Ferrero, (1986)

profesionales dedicados a la enseñanza. Estos cambios han resultado en adelantos científicos mediante los cuales surgen nuevos problemas, nuevas soluciones y nuevas explicaciones para los estudiosos de este campo. En el estudio de la lengua escrita y de la evolución alfabetizadora en particular, el cambio ha dado lugar a varios cuestionamientos que han llevado a tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

\*Investigar las actividades letradas de los niños/as en las situaciones significativas en que para ellos tienen lugar.

\*Alejarnos del modelo del adulto letrado para determinar la (in) competencia letrada de los niños/as y analizar las competencias de éstos como parte integrante de sus procesos de evolución alfabetizadora.

\*Conceptualizar la lengua escrita como lenguaje, esto es, que comprende funciones y esquemas comunicativos que difícilmente se pueden reducir a actividades separadas de quien las utiliza.

\*Adoptar una perspectiva integradora para el estudio y análisis de la lengua escrita, esto es, a encuadrar las habilidades específicas de un individuo dentro de un contexto social, funcional complejo desde la perspectiva de quien las utiliza en este caso el niño/a

\*Reconceptualizar la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo a las cuatro tendencias anteriores de manera que los maestros funjan como mediadores expertos y faciliten la evolución alfabetizadora de los niños/as.

La finalidad de tomar en cuenta las consideraciones anteriores es tratar de explicar cómo y cuáles son los factores que favorecen el proceso de adquisición de la lecto-escritura y así poder desarrollar un sinnúmero de métodos de enseñanza de la lectura y escritura que sean más eficaces para los niños/as.

La perspectiva actual y que algunos denominan psico-sociolingüística [Goodman, (1992); McGee y Richgels, (1990), en Seda, (1998)]; se rige por supuestos como los siguientes:

A) Los niños/as tienen conocimientos y nociones sólidas acerca de la lengua escrita desde edades muy tempranas.

B) La lectura y la escritura de los niños/as de temprana edad pueden ser diferentes a las de los adultos pero no menos importantes.

C) La lectura y la escritura son actividades que están íntimamente relacionadas lingüística y cognoscitivamente, por lo que los niños/as deben tener oportunidad de ejercerlas simultáneamente

D) Los niños/as evolucionan hacia los conocimientos de los letrados mediante su interacción con otros niños o niñas y/o adultos.

E) Los niños/as aprenden a leer leyendo y a escribir escribiendo, por lo tanto el ejercicio de la lectura y de la escritura es necesario para su evolución alfabetizadora

En suma es importante que los niños/as experimenten las mismas actividades de los adultos letrados mediante aproximaciones de lectura y escritura con sentido, y no mediante ejercicios aislados y sin sentido. Smith, (1985); Seda y Abramson, (1989); Seda, (1996) [en Seda, (1998)].

Existe una polémica tradicional acerca del orden en que deben introducirse las actividades de lectura y de escritura. En la tradición pedagógica norteamericana, la lectura precede regularmente a la escritura. En América Latina; la tradición se inclina hacia una introducción conjunta de ambas actividades (y por eso se ha acuñado la expresión “lecto-escritura”).

Por el momento romperemos con la unión de la lecto-escritura, para comprender mejor los procesos de adquisición de la lectura y de la escritura, por separado. Iniciaremos con el proceso de adquisición de la escritura.

No se puede ignorar que cuando los niños/as habitan en un ambiente urbano, encuentren escrituras por todas partes, letreros en la calle, envases, comerciales, carteles, etc., nadie puede impedirle al niño/a que les vea y que se ocupe de ellas. Incluso los niños/as pueden ver a su padre dejando una nota a su madre, haciendo la lista de las compras, etc., [Ferreiro, (1986) en Garton y Pratt,(1991)]

Hay muchas situaciones comunes en las que los niños/as experimentarán actividades de escrituras frecuentemente repetidas. Estas

actividades estimulan el interés del niño/a y, a través del deseo de implicarse en las mismas actividades que los otros, les llevan a aprender acerca del proceso de escritura (op cit).

Hace apenas algunos años que nuestra visión del proceso de adquisición de la escritura ha variado radicalmente. Las producciones escritas de los niños/as (antes eran consideradas garabatos) han cobrado nuevas significaciones, ahora sabemos interpretarlas como reales escrituras, que no responden a los principios de base del sistema alfabético, pero no por eso carecen de sistematicidad. Gran parte de este cambio se lo debemos a los trabajos realizados por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y Ana Ma. Kaufman, [en Kaufman.,y col. (1989)], quienes bajo una perspectiva psicogenética y psicolingüística inician sus investigaciones sobre el proceso de construcción infantil del sistema de escritura, bajo el supuesto de que los niños/as, antes de leer y escribir convencionalmente, crean hipótesis originales acerca de este sistema de representación. Emilia Ferreiro (1986) interpreta que el proceso de conceptualización de la escritura se caracteriza por la construcción de sucesivas formas de diferenciación tanto de los aspectos cuantitativos como cualitativos (cantidad y calidad de marcas empleadas, respectivamente), donde es posible distinguir tres grandes niveles:

1) Un primer nivel, el presilábico, en algunos textos aparece como Distinción entre el modo de representación icónico y no icónico en el cual el niño/a diferencia el dibujo de la escritura.

Los niños/as utilizan marcas figurativas cuando dibujan, y no figurativas cuando escriben, lo que pueden ser líneas onduladas, quebradas, palitos o bolitas. En ningún caso el niño/a tiene intenciones de controlar la cantidad de marcas que produce, ni controlar cuáles marcas utiliza, es decir, realiza una serie de grafías cuyo límite de número esta dado por el final del renglón o por el espacio disponible, incluso llegar a usar solo una grafía para ponerla en correspondencia con un dibujo, una imagen o un objeto y cuando se le pregunta acerca de lo que acaba de producir, hace señalamientos vagos y/o continuos sin separar ninguna parte, realiza interpretaciones globales de su propia escritura.

Dos pasos importantes en este nivel. Uno: la presencia de la hipótesis de cantidad (¿Cuántas marcas pone?), generalmente los niños/as piensan que con menos de tres grafías no se puede escribir. Dos: cuando el niño/a elabora la hipótesis de variedad, el niño/a trata de expresar las diferencias de significado mediante diferencias en la escritura. El niño/a exige que las letras que usa para escribir algo sean variadas; las escrituras deben ser diferentes entre sí porque los significados son diferentes entre sí

**La característica principal de este nivel es que el niño/a no hace correspondencias entre los signos utilizados en la escritura y los sonidos utilizados en la escritura y los sonidos del habla.**[Kaufman y col., (1989); Mata, (s/f), Vernon, (1986)]

II) Un segundo nivel, silábico, que en algunos textos aparece como Diferenciaciones intrafigurales, en este nivel el niño/a piensa que en la escritura es necesario hacer corresponder una letra a cada sílaba de la palabra. Los niños/as centran su atención en lograr diferenciaciones en el interior de su sistema de escritura. Asigna un mayor número de grafías de las que necesita al escribir palabras. En este nivel el niño/a descubre la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla. [Kaufman y col., (1989); Mata (s/f) ]

\*Transición silábico-alfabético, el niño/a se acerca al descubrimiento de la correspondencia entre los fonemas y la letras y poco a poco va recabando información acerca del valor sonoro estable en ellas. **En este momento el niño/a** trabaja simultáneamente con el sistema silábico y alfabético. (Mata, s/f)

II) Un tercer nivel, el alfabético, en algunos textos aparece como Fonetización de la escritura, en este nivel el niño/a establece una correspondencia uno a uno entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla. Los niños/as intentan hacer corresponder partes de la emisión oral con las partes de la emisión escrita; descubre que la cantidad de letras con la que va escribir una palabra puede ponerse en correspondencia con la cantidad de partes que correspondan y que reconozcan en la emisión oral

En este nivel el niño/a llega a conocer las bases del sistema alfabético de escritura. Cada fonema está representado por una letra. [Kaufman y col., (1989); Mata (s/f)]

Lobrot (1974) afirma que, el lenguaje escrito no se contenta con significar ideas por medio de signos escritos, sino que integra de modo difícil, la comprensión y análisis del lenguaje hablado.

Con respecto a la lectura, aprender a leer no constituye un fin en sí mismo, sino un medio a través del cual los individuos pueden desarrollar sus capacidades intelectuales. En este sentido, la lectura es considerada como un proceso lingüístico y cognoscitivo.

Al aprender a leer, el niño/a ha de establecer las correspondencias entre las palabras escritas y las palabras habladas, para poder determinar el significado que se transmite. También ha de desarrollar las habilidades necesarias para reconstruir el significado que fue depositado en lo impreso cuando fue escrito, habilidades que son centrales para la comprensión del texto.

La lectura exige la habilidad de extraer información semántica y sintáctica acerca de la palabra, en este sentido se puede decir que en el aprendizaje y dominio de la lectura se deben utilizar dos fuentes de información.

1. - La información que proviene de procesos sensoriales y de la aplicación de las reglas de conversión grafema/fonema.

2. -La información que proviene de los procesos mentales superiores (razonamiento, memoria, experiencia, conocimientos previos sobre el entorno. [Howell y Manis, (1986); Crowder, (1985); Smith (1975) en Jiménez y O'Shanahan,( 1993) ]

De esta manera ambas fuentes de información hacen posible la comprensión de algún texto, ya que la primera fuente es utilizada para identificar los elementos y la segunda fase nos sirve para determinar qué tipo de texto es y así determinar cuál es la idea que se pretende transmitir (op cit).

A diferencia de la escritura, en la que los niños/as al menos tienen la oportunidad de observar al escritor produciendo marcas sobre el papel; la lectura puede ser una actividad muy privada, es decir, si alguien está leyendo en silencio, un niño/a que lo observe puede deducir poco acerca de lo que implica leer. Puede concluir que si un adulto está leyendo, está silencioso en su silla con algún papel con divertidas marcas sobre él y diciendo a los niños/as que se marchen o que jueguen en silencio.

Habrán otros niños/as que tienen la oportunidad de aprender más acerca de la lectura, en la medida en que no tienen simplemente interacciones con lo impreso, comparten actividades con el padre, la madre o algún hermano mayor, estarán sentados sobre las rodillas del padre, la

madre, el hermano o estirados en la cama escuchando una historia que se les lee. Aunque estos niños/as pueden obtener mucho placer de que se les lea, todavía no muestran un interés por aprender por sí mismos, por lo cual es importante estimular la curiosidad natural de todos los niños/as por aprender. Si a los niños/as se les presentan situaciones en las que necesiten leer para conseguir un objetivo, en lugar de que la lectura sea en sí misma el objetivo, se tendrá como resultado que muestren un interés mucho mayor

Si el niño/a desconoce la relación que hay entre el lenguaje oral y escrito, y no comprende que la función básica y el objetivo del lenguaje es la comunicación, este aprendizaje carecerá de todo sentido y el niño/a perderá todo interés hacia la lectura y escritura. (Jiménez y O´ Sanahan, 1993).

Todo ello a su vez, crea condiciones adecuadas para que los niños/as puedan ir descubriendo los diferentes motivos o propósitos que una persona pueda tener para hacer uso del lenguaje escrito

Hay 5 aspectos importantes acerca del aprendizaje en general de niños/as en edades tempranas que pueden ocurrir de manera muy natural siempre y cuando tengan la oportunidad de participar en actividades significativas para ellos/as; estas son,

Primera construcción de sentidos, es necesario que lectores y escritores independientemente de su edad participen en lo que Holliday [(1975) en Seda, (1998)], denominó construcción de sentidos (meaning-making) Esto es, que al leer los lectores descubran la (s) idea(s) que el autor pretende

comunicar. Y a su vez, que al escribir el autor construya y comunique su (s) idea(s) a otros lectores [McGee y Richgels, (1990), en Seda, (1998)]

Segundo: se pueden expresar y comunicar la (s) idea(s) de diferentes modos como a través del juego, la conversación, los gestos, etc. Mediante el juego los niños/as experimentan los usos del lenguaje oral y se aproximan a las características de la lengua escrita: inventan cuentos, diálogos, personajes y sobre todo imaginan y crean situaciones y escenarios. Estas habilidades son esenciales para leer y escribir.

Tercero a través de sus experiencias con la lectura y con la escritura los niños/as descubren los medios de comunicar su(s) idea(s) ya sea mediante el lenguaje oral y/o escrito.

Cuarto: mediante su propia alfabetización los niños/as describen y van adoptando las conversaciones del lenguaje escrito; formas que se aproximan a letras, escritura de izquierda a derecha (en nuestro caso), aproximaciones ortográficas para las palabras y estructurales como recados, menús, listados, poemas, cuentos, mapas.

Quinto la relación entre el texto y las ilustraciones se establecen tempranamente. Cuando un niño/a "lee" o se lee un texto, utiliza las ilustraciones como apoyo (con o sin dirección del adulto). Igualmente cuando los niños/as inventan un cuento para las ilustraciones de un libro o "leen" el cuento se apoyan en las ilustraciones y así están estableciendo la correspondencia ilustración-texto.

Por lo anterior es importante brindarle a los niños/as experiencias que les permitan desarrollar conocimientos y estrategias que les ayuden a

continuar modificando y adaptando sus usos de la lengua escrita en su contexto social-cultural y escolar (aprender a leer leyendo y a escribir escribiendo).

Actualmente se ha propuesto un nuevo planteamiento sobre el aprendizaje de la lectura, basándose en un enfoque psicolingüístico que resalta la importancia de las habilidades psicolingüísticas, entre ellas las de tipo metalingüística, para preparar al niño/a antes de enfrentarlo a la lectura.

La idea fundamental es: Cuanto más conciente es el niño/a de la relación que existe entre el habla y la escritura mejor estará preparado para leer.

El enfoque psicolingüístico recalca que para preparar al niño/a para leer es necesario desarrollar en ellos/as habilidades que estén relacionadas estrechamente con la lectura; y si algo tiene relación con la lectura es la competencia lingüística y metalingüística del niño/a. Este enfoque propone que el niño/a adquiera un nivel de desarrollo del lenguaje oral y que, antes de empezar a leer, sea entrenado en manipular segmentos del habla (fonemas, sílabas y palabras), contándolas, segmentando un fonema de una palabra para decir qué queda de ella, invirtiendo dos fonemas, etc., son tareas de reflexión metalingüística (reflexión sobre el habla), siendo ésta un buen predictor del éxito en la lectura (Calero, y col, 1991)

Sebastián y Maldonado (1982), (en Calero, y col.,1991); proponen y realizan un tipo de reflexión metalingüística que va a ayudar a que el niño/a sea conciente de que el habla está formada por distintos elementos, cuya unidad mínima es el fonema. Para que cuando se enfrente a la lectura, le sea más fácil asociar el habla con la escritura. A través de juegos verbales como, los que implican que el niño/a segmente la unidad silábica /pla/ de /plátano/ y nos diga que queda /tano/; o que compare /mesa/ y /casa/ para decirnos que se parecen en /sa/

El enfoque psicolingüista no descarta la idea de seguir trabajando con las habilidades perceptivo-motoras (lateralidad, discriminación visual, etc.) sino que las toma como un apoyo adicional.

En ocasiones la parte complementaria de cualquier teoría es la práctica y todos sabemos que para poder aplicar los conceptos teóricos necesitamos una guía, un diseño que nos permita materializar las palabras, una de estas guías son los métodos que se han venido desarrollando para enseñar a leer y escribir con mayor facilidad tanto a los niños/as como a los adultos. Algunos de estos métodos han evolucionado; otros han desaparecido, muchos otros han servido de base para crear otros métodos más innovadores y otros siguen vigentes.

A continuación se mencionan brevemente algunos métodos utilizados para enseñar a leer y escribir

### El método global:

En 1929, el Dr.Ovide Decroly, propone que el niño/a aprendería a leer copiando frases en hojas de modo que por sí mismo y con ayuda del profesor fuera analizando las unidades de menor tamaño, para descubrir la tarea.(Dehant y Grille, 1976).

### El método Lingüístico

Descrito por Bloomfield [(1942),en Maldonado, (1990)]; que es una aplicación del esquema conductista E-R, donde las palabras constituyen los estímulos y la respuesta ha de ser la pronunciación.

### El método de deletreo fonético y silábico

Este método era aplicado por etapas , la primera etapa consistía en aprender todas las letras de la lengua tal y como se pronuncian en el alfabeto; en la etapa siguiente había que combinar las consonantes con las vocales para formar sílabas simples. Una vez adquiridas las vocales y las principales consonantes, la lectura de palabras y de pequeñas frases compuestas por sílabas simples era lograda (Dehant y Grille, 1976).

### El método "Medios Educativos"

Desarrollado por B Lemaire que utiliza como medios el ritmo, el ademán, el movimiento, apela a los sentidos visuales, auditivos y táctiles, y desarrolla los principales factores que intervienen en la lectura

### El Método Sintético:

Este método es parte del estudio de los elementos más simples; grafemas y fonemas tiene como objetivo final que el niño/a conozca y domine las estructuras más complejas; palabras, frases.(Dehant y Grille, 1976).

### El Método Ecléctico:

Se sitúa entre los métodos analítico-sintético, por medio de asociar la forma gráfica con la idea representada de varias palabras, facilitaba el aprendizaje de la lectura.(Olivares, 1970)

### El Método Mixto.

Utiliza simultáneamente ambos procesos de análisis y síntesis, bien partiendo de los elementos simples, o bien de las estructuras más complejas

En México, con base en los trabajos realizados entre otros investigadores por Emilia Ferreiro, se considera el método global como el método oficial de enseñanza actualmente en las escuelas públicas.

Sin embargo la tendencia general favorece a los métodos de enfoques fonéticos Investigaciones realizadas por Liberman y Shankweiler, (1991), Cueto, (1988), (1989); Cueto y Valle, (1988), Chall, (1983) [en Defior (1994)] concluyen y proponen que los métodos más adecuados para enseñar a los niños/as a leer y escribir eficazmente son los métodos fonéticos

Estos autores llegan a esta conclusión debido a que varias investigaciones que utilizan un programa de entrenamiento, donde sus resultados demuestran que por medio del método de enfoque fonético las habilidades fonológicas influyen directamente en un mejor aprendizaje lecto-escritor. Esto no significa que un método sea superior a otro sino más bien que el aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema puede generar mejores resultados si los métodos de lectura incorporan actividades encaminadas a desarrollar habilidades de análisis fonológico

## CAPITULO II

### CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA Y CONCIENCIA FONOLÓGICA.

Durante los últimos 20 años han sido numerosas las investigaciones realizadas sobre la relación entre conciencia metalingüística y el proceso de adquisición de la lecto-escritura. De acuerdo a Sulzby y Teale (1994), investigaciones realizadas por Goodman, (1984); Mickishi, (1974); Papandropoulou y Sinclair, (1974); Pontecarvo, Orsolin, Zuccheromaglio y Rosio, (1987); Fox y Routh, (1975); Lundberg y col., (1980), llegan a la conclusión de que este tipo de conciencia, es un facilitador del aprendizaje de la lecto-escritura.

La conciencia metalingüística ha sido definida por Tunmer y Herriman [(1984), en Jiménez, (1992)] se define como la habilidad para centrar la atención sobre el lenguaje, reflexionar sobre la naturaleza, estructura y funciones del lenguaje, así como manipular los aspectos estructurales del lenguaje

También se define como la capacidad que tienen las personas de reflexionar sobre el lenguaje y como esta capacidad puede manifestarse en

la práctica Maldonado, (1990); Garton y Pratt, (1991), Sulzby y Teale (1990); Goodman, (1992).

## DESARROLLO DE LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA.

En la literatura encontramos 3 modelos que tratan de explicar en qué momento aparece, cuál es la función y conocer cómo se va desarrollando la conciencia metalingüística.

A continuación describiremos brevemente cada modelo.

### 1 *"La conciencia Metalingüística al paralelo del lenguaje"*

En 1978, Clark (en Garton y Pratt, 1991) explica que la conciencia del lenguaje es una parte integral y esencial de la adquisición del lenguaje y se desarrolla al mismo tiempo. Esta misma autora afirmó que "desde el principio los niños/as parecen ser concientes de la forma y función (del lenguaje)" (Pág 35); y que los niños/as empiezan con una versión muy elemental del lenguaje y para pasar al siguiente estadio, deben darse cuenta de qué es inadecuada y errónea, por lo tanto deben darse cuenta en donde fracasó el lenguaje y corregirlo

Esta idea se basa en las observaciones que hizo la autora a niños/as pequeños sobre las reparaciones del habla, éstas se refieren a la existencia de errores como malas pronunciaciones de las palabras o el orden de las palabras en la producción

2. *"El desarrollo de la conciencia Metalingüística está determinada por cambios más generales en la cognición que se da en la infancia media"*

Es decir, que la conciencia metalingüística no se desarrolla hasta la infancia media Tunmer y Herriman [(1984), en Garton y Pratt,(1991)]; señalan que el desarrollo de la conciencia metalingüística requiere de procesos cognoscitivos que son característicos del estadio de desarrollo operacional concreto(de 7 a 11 años). Según estos autores los niño/as no son capaces de reflexionar sobre el lenguaje hasta que están en la infancia media

Tunmer y Herriman (op cit) concluyeron que la mayor parte de las investigaciones sobre la conciencia Metalingüística no encuentran que los niños realicen juicios explícitos sobre el lenguaje hasta que tienen por lo menos 5 años de edad.

3 *"El desarrollo de la conciencia Metalingüística está regida por las fases del desarrollo de las formas lingüísticas particulares".*

La conciencia metalingüística se desarrolla en tres fases distintas de acuerdo con Karmiloff-Smith en 1986,[en Garton y Pratt, (1991)], estas fases son las siguientes

FASE 1 El niño/a desarrolla el dominio de las diversas manifestaciones de

una forma lingüística particular. La producción de estas formas depende de los procedimientos implícitos que operen en su totalidad. Los componentes de cada procedimiento no son accesibles y no pueden ser operados por separado.

Una vez que todos estos procedimientos conducen a producciones correctas, esto es, detectado por mecanismos de control interno que inicia la redesccripción de los procedimientos implícitos en una forma que es accesible al procedimiento interno. Esta redesccripción marca el paso a la segunda fase

FASE 2. - Las demandas cognoscitivas son considerables y como resultado puede darse una de las producciones. En esta fase los errores, una vez detectados, son corregidos.

FASE 3. - Redesccripción ulterior de los procedimientos que ofrecen al sujeto conciencia a los componentes, lo que se representa conductualmente como la conciencia metalingüística; el individuo puede reflexionar sobre ello deliberadamente y hacer juicios lingüísticos acerca de ella.

Una importante contribución del modelo de Karmiloff-Smith es que el desarrollo de la conciencia metalingüística no está directamente unido a una edad concreta o a un estadio de desarrollo

Por último Garton y Pratt (1991) argumentan que la conciencia metalingüística se desarrolla gradualmente y que el nivel de capacidad demostrada por el niño/a dependerá de su dominio de las formas lingüísticas consideradas. El desarrollo de esta conciencia comienza con las propiedades intrínsecas del lenguaje, que llevan al niño/a a reflexionar espontáneamente sobre los aspectos del mismo.

Estas propiedades incluirán la existencia de reparaciones en el habla, palabras que rimen unas con otras, palabras difíciles de pronunciar a medida que los niños/as dominen las diferentes formas implicadas en el uso del lenguaje, se desarrollarán niveles más altos de reflexión. Por lo cual la conciencia metalingüística depende por tanto de la interacción, ya que el niño/a ha de formular activamente sus interpretaciones del lenguaje, basándose en la ayuda e interpretación ofrecida por los otros.

Hasta la edad en que comienzan a leer, los niños/as han desarrollado un tipo de atención selectiva hacia el lenguaje oral y sus sonidos para obtener significados y producir mensajes entendible. El prelector/a ha ido asimilando paulatinamente los contenidos expresivos y comprensivos de una lengua que además está conformada por sonidos mínimos, como son los fonemas. (Garton y Pratt, 1991).

En la investigación realizada por Liberman y col [ (1977), en Caiero, y col ,(1991)], ellos comprueban que los lectores retrasados tenían dificultades en juegos en que había que manipular segmentos del habla, sobre todo a

nivel del fonema. Se plantean estos autores que, posiblemente, es necesario saber operar con esos segmentos orales para poder acceder a la lectura en un sistema de escritura alfabético como el castellano.

Sebastián y Maldonado [(1984), en Calero, y col., (1991)], estudiaron las habilidades metalingüísticas en niños/as españoles y comprobaron que había una correlación entre el análisis segmental del habla y el rendimiento en lectura.

Básicamente existen 4 posibles campos de investigación sobre este tema: conciencia fonológica; conciencia de las palabras; conciencia sintáctica y conciencia pragmática.

La Conciencia fonológica trata del desarrollo de la conciencia de los sonidos del lenguaje. Los niños/as deben ser capaces de aprender las correspondencias entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las letras que representan estos sonidos, los grafemas. Para ello deben ser capaces en primer lugar de centrar su atención sobre los sonidos.

La conciencia de las palabras se refiere principalmente a la comprensión por parte del niño/a, de que una palabra es una unidad lingüística distinta a otras unidades (como los fonemas y las frases) y de que es un símbolo arbitrario que no conlleva ninguna relación directa con el objeto que presenta. Por ejemplo, cuando se le presenta al niño/a, el término "perro", el niño/a no se centra en la característica de la propia palabra sino

que centra su atención en el significado o la idea que se representa a través de la palabra. Para la mayoría de los niños/as esta confusión entre el objeto y la palabra misma continúa hasta que empiezan a leer y escribir en la escuela.

La conciencia sintáctica trata la gramática de las operaciones. Se han utilizado dos tareas principalmente: las tareas de enjuiciamiento en las que se pide al niño/a que juzguen si una oración es gramaticalmente correcta, y la tarea de corrección, en la que se pide al niño/a, que corrija oraciones que contienen violaciones sintácticas.

La conciencia pragmática abarca diferentes temas como la conciencia del niño/a en los procesos de comunicación, su comprensión de las influencias sociales son el lenguaje y su habilidad para evaluar la consistencia de las propiedades lingüísticas de entrada.

La conciencia fonológica y la conciencia de las palabras se refieren a la conciencia de las sub-uniones del lenguaje, mientras, que la conciencia sintáctica y la conciencia pragmática se refieren a la habilidad para reflexionar en la medida de aceptar las largas uniones del lenguaje (frases, secuencias, textos).

De estos 4 campos de investigación sobre la conciencia metalingüística, la mayoría de las investigaciones se han enfocado hacia la

estrecha relación que hay entre la conciencia fonológica y el proceso de adquisición de la lecto-escritura.

De acuerdo con Mann [(1984),en Defior, (1994)], han sido dos los factores lingüísticos que se han asociado consistentemente con la habilidad lectora inicial. Uno, es el grado de conocimiento que tienen los niños/as sobre la estructura fonológica del lenguaje o conciencia fonológica; otra es la habilidad para procesar el lenguaje oral. Sin embargo, el procesamiento fonológico adquiere un papel preponderante en las lenguas que utilizan un sistema alfabético para su representación escrita.

La conciencia fonológica aparece de un modo lento y gradual, en la medida en que los niños/as desplazan su atención desde los aspectos significativos del lenguaje hacia la conciencia de sus estructuras y de la unidad o segmentos que lo componen

Una definición operativa sería la habilidad para segmentar y ser concientes de las unidades del lenguaje oral (frases, sílabas y fonemas). El desarrollo de esta conciencia y de esta habilidad en las tareas que la presuponen, tiene una gran importancia en el éxito de la adquisición de la lectura. (op cit).

La conciencia fonológica implica discriminaciones reflexivas, por ejemplo, un niño/a puede no tener ningún problema con la discriminación

auditiva, señalar pato y palo; pero si con el reconocimiento de los fonemas señalar de entre tela y lela, cuál empieza por el sonido/l/. (op cit).

La dificultad para aprender a leer no reside en distinguir los símbolos gráficos que contiene el sistema alfabético sino de comprender lo que representa cada uno de ellos, es decir, los problemas no estarían en distinguir visualmente la letra d, de la letra b, sino de contrastar la presencia del fonema /d/ del fonema /b/ en el propio lenguaje. Como consecuencia de este planteamiento se deduce la importancia que realmente tiene el conocimiento fonológico en el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura y la necesidad de sensibilizar al niño/a hacia este conocimiento; o en términos más concretos, ayudar a romper la palabra en sílabas y fonemas, identificar sonidos comunes, tomar conciencia de cómo y dónde se articulan, etc. Todo ello debido al hecho de que el lector experimentado lee o escribe (o cuando aprende a leer y escribir) puede hacer uso de la conformación fonológica que tiene sobre su propio lenguaje, hecho que se ha denominado procesamiento fonológico.

De acuerdo con Domínguez y Clemente investigaciones realizadas por Morais, Alegria y Content (1987); Goswami y Bryant, (1990), Wagner y Torgesen, (1987); han comprobado que el conocimiento fonológico está frecuentemente relacionado con el éxito alcanzado en lectura y que además es un prerequisite útil, incluso necesario, para el éxito en el aprendizaje de la lectura. Por ello, tiene sentido incluir la enseñanza de estas habilidades en

edades tempranas dentro del curriculum de Educación Inicial, especialmente en el aprendizaje de la lectura.

Estudios de Bradley y Bryant (1983) y Torneus (1984), [en Sulzby y Teale, (1994)], sostienen la teoría de que la conciencia fonológica es necesaria para dar el primer paso para la lectura.

En 1994, Sulzby y Teale, exponen 3 posibles conceptualizaciones de la relación entre conciencia fonológica y las primeras lecturas: las cuales son las siguientes.

1) La conciencia fonológica es un precursor causal del aprendizaje de la lectura y escritura, esto es, que la habilidad para segmentar palabras en sus fonemas constitutivos puede ser un requisito necesario para leer y escribir convencionalmente.

2) La conciencia fonológica es una consecuencia de la lectura y habilita (capacitan) a los niños/as a tratar fonemas individuales

3) Es un modelo interactivo. la conciencia fonológica no es un simple precursor, ni una conciencia sino que algún nivel básico de conciencia fonológica es un prerequisite para adquirir habilidades lectoras

Datos de un estudio longitudinal de Juel, Griffith y Gough (1986), concluyen que los niños/as no producen mejoras sustanciales en el conocimiento de letra-sonido a menos que posean algo de conciencia fonológica (Sulzby y Teale, 1994)

Calfee, Chapman y Venezky [1972], en Defior (1994)], estudiaron el desarrollo de la habilidad fonológica en niños/as de preescolar y su posterior relación con lectura. Los resultados indican que la producción de rimas correlacionaba fuertemente con el aprendizaje de la lectura final del primer curso. Posteriormente Calfee [(1977), en Defior (1994)], por medio de la tarea de supresión de fonemas, encontró que igualmente era predictiva del éxito del aprendizaje de la lectura, un año más tarde.

Un estudio longitudinal clásico es el realizado por Bradley y Bryant [(1983 y 1985), en Defior (1994)]; seleccionaron de entre 503 niños/as de 4 y 5 años, una muestra de 368, eliminando los que habían aprendido a leer, 3 años después correlacionaron sus resultados con la habilidad en lectura y escritura. Los resultados confirmaron su hipótesis de que la habilidad fonológica es uno de los factores causales en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Bryant y su equipo en 1989 y 1990, publicaron los resultados de otro amplio estudio longitudinal, que empezó cuando los niños/as tenían 3 años y 4 meses. Tomaron varias medidas sobre la capacidad de detección y producción de rimas y de detección de fonemas hasta alcanzar 6 años y 7 meses. Encontraron que todas las habilidades fonológicas eran predictivas del éxito en lectura, pero en lectura, las tareas como rima solamente eran predictivas del éxito en lectura aunque no de escritura, mientras que las de detección de fonemas sí lo eran en ambas (Defior, 1994)

En estudios realizados en donde se comparan lectores normales y retrasados concluyen, en general, que los niños/as con dificultades lectoras tienen también déficits fonológicos. Bradley y Bryant [(1978), en Defior, (1994)], estos autores encontraron que los lectores deficientes eran inferiores en tareas de detección y producción de rima. Concluyeron que la capacidad para segmentar los sonidos iniciales y finales de las palabras (aliteraciones y rima), era una causa posible de las dificultades en lectura.

Maldonado y Sebastián (1987), en un trabajo con niños/as de tercer curso de \*EGB que tenían un nivel de lectura de primero encontraron que los lectores retrasados lo estaban también en tareas de segmentación silábica y todavía más en las que implicaban la segmentación en fonemas. (Defior, 1994).

Morais, Cluytens y Alegría [(1984), en Calero y Pérez,(1993)], al comparar el rendimiento en tareas como suprimir la /p/ inicial de /pal/, para decir, /al/, de lectores retrasados de 8 años, con lectores iniciales de primer curso de primaria, comprueban que los alumnos/as del primer curso poseían una mejor habilidad para reflexionar sobre los sonidos básicos del lenguaje, que aquellos de 8 años que tenían un retraso lector

Morais, Cary, Alegría y Bertelson (1979), realizaron un trabajo con adultos portugueses, unos eran analfabetos y la otra mitad habían

\*EGB, significa Enseñanza General Básica, término utilizado en España, equivalente a la educación primaria en México

aprendido a leer en los cursos de alfabetización para adultos; midiendo diferentes habilidades significativas entre ambos grupos, a favor de los alfabetizados, por lo que concluyeron que la conciencia fonológica era una consecuencia del aprendizaje de la lectura, en un sistema alfabético. (Defior, 1994).

Morais y sus colaboradores en 1986, de nuevo, les dieron, a dos grupos de portugueses analfabetos y alfabetizados, una serie de tareas, una implicaban la segmentación fonológica y otras no. Encontraron los mismos resultados relativos a la insensibilidad de los analfabetos hacia los fonemas y también hacia las sílabas, aunque en menor grado. Su conclusión fue similar a la de su trabajo en 1979. (op cit).

Mann (1986), compara las habilidades de niños/as americanos (grupo alfabético) y niños/as japoneses (grupo no alfabético). Encontró diferencias a favor del grupo alfabético en las tareas con sílabas y sobre todo, en las de fonemas.(op cit)

Otro grupo de investigadores, tras estudiar las habilidades fonológicas en poblaciones no alfabetizadas o en culturas que utilizan un sistema de escritura diferente al alfabético, han puesto de manifiesto la existencia de una influencia en sentido contrario, por tanto, que la consistencia de la conciencia fonológica era una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura [Alegria, Pignot y Moraes, (1982), Moraes, Cary, Alegria y

Bertelson, (1979); Morais, y col.,(1986); Read, Zhong, Nie y Ding, (1986), en Defior, (1993)].

Defior (1994) señala que en el caso de la escritura, Read (1986), menciona la importancia de la escritura inventada de los niños/as, en la que se refleja la conciencia de los sonidos y que por otra parte, Bradley y Bryant (1979) y Bryant y Bradley (1980), comprobaron que había palabras que los niños/as podían leer pero no escribir y viceversa. Las palabras que podían escribir pero no leer eran altamente regulares en cuanto a las CGF (Correspondencias Grafema-Fonema). Por el contrario las palabras que los niños/as podían leer pero no escribir eran altamente irregulares. Ello demostraría que el deletreo y la escritura dependen mucho más de las CGF (Correspondencias Grafema-Fonema); es decir, de los procesos fonológicos, que la lectura en la que simultáneamente se darían estrategias globales

Como en la lectura, algunos autores Read, (1986); Terman, (1985); Waters, Bruck y Seidenberg, (1985); Wimmer y Hummer, (1990), en Defior, (1994), utilizan en sus análisis los errores que los niños comenten al escribir y observan que estos errores son de tipo fonológico.

Igualmente Snowling y Perin [(1982), en Defior, (1994)], demostraron la particular relación entre escritura y procesos fonológicos, con los niños/as de 4 y 5 años con una tarea de segmentación fonológica en la que deberían nombrar los sonidos de una serie de palabras. También debían realizar tareas de lectura y escritura con esas mismas palabras. Encontraron una

alta correlación entre habilidades en la tarea fonológica y la escritura, que era mayor con la lectura.

Bruck y Walters (1988), Freth (1980); Waters, Bruck y Seidenberg (1985), compararon las realizaciones de niños/as que leían bien y escribían mal con la de niños/as que tenían dificultades en ambas habilidades o en ninguna. Los resultados de todas estas investigaciones apoyan la idea de que el código fonológico jugaría un papel crucial en la escritura y ponen de relieve que los niños/as con dificultades de aprendizaje, experimentarían con frecuencia problemas a nivel fonológico.(op cit).

Vernon (1998), en un trabajo realizado con niños/as mexicanos sobre la escritura y la conciencia fonológica, sus resultados muestran que la presencia de la escritura en tareas de segmentación, produce un incremento de respuestas más analíticas, es decir, que la presencia de letras es un auxiliar más útil para lograr mejores niveles de segmentación. Esta autora también expone que la conciencia fonológica tiene una evolución estrechamente relacionada con el desarrollo de la escritura; esta evolución va del recorte silábico a la segmentación de la segunda sílaba hasta llegar a la segmentación fonológica.

Es importante desarrollar el conocimiento de la estructura segmental del habla en los prelectores/as y lectores para acceder a la lectoescritura, dado que en nuestro sistema de escritura, las palabras escritas están conformadas por segmentos que aproximadamente corresponden con los

fonemas de las palabras; esa reflexión previa sobre los segmentos básicos del lenguaje oral va a facilitar al niño/a una mejor comprensión de esos otros segmentos que componen las palabras escritas. Cuando tengan que leer y escribir, sería una ardua labor enseñar a leer en nuestro sistema alfabético, pretendiendo alcanzar un buen nivel lector-escritor, sin enseñar las reglas de transformación fonema/grafema. Para aprender a leer y escribir espontáneamente palabras es necesario que el niño/a llegue a captar que entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito existe una estrecha relación en los segmentos que lo componen.

En todas las lenguas alfabéticas se ha comprobado que el retraso lector está asociado con la ausencia de habilidad para operar con los segmentos mínimos del lenguaje oral. (Calero y Pérez, 1993).

Otro de los aspectos que resalta la importancia de favorecer el trabajo en habilidades de segmentación de unidades del habla proviene de las evidencias experimentales obtenidas por Moraes, y col ,[(1979), en Calero y Pérez, (1993)], llegan a la conclusión de que las habilidades de segmentación oral no se adquieren espontáneamente en el curso del desarrollo cognoscitivo del ser humano; sino que es necesario la intervención específica que para la mayoría de las personas se desarrolla al aprender a leer y escribir en un sistema de escritura alfabética

Actualmente se han llegado a posiciones interactivas más matizadas y se cree que la influencia entre habilidades fonológicas y la lecto-escritura es recíproca, de mutua facilitación. Parece que existen diferentes niveles de conciencia: los más elementales, tal como la habilidad para segmentar palabras en sílabas, la producción y detección de rimas o de los sonidos iniciales y finales de las palabras, serían previos a la lecto-escritura y facilitarían su aprendizaje. Otros, por el contrario, serían posteriores y una consecuencia de este aprendizaje. Aunque la conciencia fonológica sea a la vez un prerequisite y una consecuencia del aprendizaje de la lecto-escritura, la ausencia de un cierto nivel de habilidades fonológicas entorpecería su adquisición (Defior, 1993)

Como hemos expuesto anteriormente hay investigaciones que establecen teóricamente la relación entre las habilidades fonológicas y el aprendizaje lecto-escritor, sin embargo, sus conclusiones no son definitivas, por lo que investigaciones que incluyen un programa de entrenamiento, comprueban por medio de sus resultados esta relación.

Algunas investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia fonológica sugieren que los niños/as inicialmente se dan cuenta de los sonidos del lenguaje cuando notan que algunas palabras suenan de manera similar; es decir, riman. Como hemos sugerido, la aparición en el habla de palabras que riman cerca una de la otra puede desencadenar una reflexión espontánea sobre los sonidos de las palabras. Esto llevará al niño/a a centrarse en la similitud entre las palabras y su diferencia

Bradley y Bryant [(1983), en Maldonado, Sebastián y Soto, (1987)], realizaron un estudio sobre el desarrollo de la rima, comenzando con una muestra de más de 400 niños/as de 4 y 5 años. Su objetivo era determinar si podía establecerse de un modo definitivo una relación entre las puntuaciones obtenidas en las tareas de rima y el rendimiento lector de estos sujetos 4 años más tarde. Durante parte de ese período (dos años), ofrecieron un entrenamiento exhaustivo sobre la rima a un grupo de niños/as, sobre rima y abecedario a otro grupo, y el grupo control recibió un entrenamiento sobre categorización. Los resultados obtenidos dos años después de finalizar el período de entrenamiento indicaban claramente la existencia de una relación consistente entre las puntuaciones en lectura de los dos grupos de sujetos que habían recibido entrenamiento en tareas de rima, pero no en el grupo control.

Bryant y otros (s/f) mantuvieron que la conciencia fonológica en el niño/a se desarrolla inicialmente a través de una conciencia de la rima durante su estancia en el jardín de niños.

El otro estudio realizado en Suecia por el equipo de Lundberg, [en Jiménez, (1992)] , el cual consistía en un entrenamiento durante un período de 8 meses a 235 niños/as de preescolar sobre diferentes aspectos: reconocimiento de sonidos, juegos de rima, segmentación de palabras y de sílabas, reflexión sobre fonemas iniciales, etc. Se estableció un grupo control que recibió durante el mismo período un entrenamiento en cálculo elemental. Los resultados obtenidos indicaban que los sujetos del grupo experimental

obtuvieron un rendimiento significativamente superior tanto en la lectura de palabras como en el deletreo de las mismas, tanto en el primer curso como en el segundo curso de primaria.

Otro estudio fue el que realizaron Maldonado y col., en 1987, con más de 180 alumnos/as de habla castellana procedentes de distintos entornos (rural y urbano) y que aprendían a leer a diferentes edades (unos en preescolar y otros en primero de primaria). Se aplicó un entrenamiento de habilidades metalingüísticas (segmentación léxica, silábica y fonémica) a dos grupos, uno que recibía instrucción en lectura en preescolar y otro que la recibía en primero de primaria. Los dos grupos de control recibían entrenamiento en habilidades perceptivas. Los resultados muestran que los niños que habían recibido entrenamiento metalingüístico mostraban un mejor rendimiento en lectura de palabras cuando cursaban el segundo grado de primaria.

Bradley y Bryant (1983); Bryme y Fieldin-Bamsley (1991); Cunnigham (1990); Lundberg, Frost y Petersen (1988), han demostrado que el entrenamiento de los niños/as en habilidades de análisis fonológico produce mejoras en el aprendizaje de la lectura.(Dominguez y Clemente, 1993).

Defior y Tudela [(1984), en Defior, (1994)], realizaron una investigación en lengua castellana, y concluyeron que hay una influencia causal del entrenamiento fonológico como material manipulativo, en lectura, que era todavía más fuerte en escritura. Este entrenamiento era superior al

de palabras globales, lo que se interpretó como una prueba de la influencia de las habilidades fonológicas en el rendimiento lectoescriptor.

Domínguez y Clemente (1993) proponen un programa de entrenamiento para desarrollar en los niños/as estas habilidades de análisis de lenguaje, iniciando por la tarea más fácil, la rima; después se utilizaría la tarea de identificación, la siguiente tarea sería la adición y la última tarea sería la omisión.

El estudio de Bryant y otros (en prensa), que estableció una relación entre conocimiento de rimas en el jardín de niños y habilidades fonológicas, reexaminó también la relación entre conocimiento de rimas en jardín de infancia, habilidades fonológicas y lectura temprana. Sus resultados sugieren que el conocimiento de rimas a la edad de 3 años está asociada con la habilidad para detectar rimas en las palabras.

Esto a su vez, estaba relacionado con la ejecución en una tarea de discriminación fonética que requería la detección de fonemas individuales, la cual correlacionaba con las puntuaciones de lectura a los 5 y 6 años. Defior (1996) señala también la importancia de las habilidades de segmentación fonémica para determinar el curso del desarrollo de la lectura también ha sido observada por Lomax y McGree (1987) en EE.UU y por Lundberg, Olofsson y Wallch (1980) en Suecia

Bradley y Bryant (1983); sometieron a un grupo experimental, durante dos cursos escolares, a un entrenamiento específico en análisis segmental basado en rimas, aliteraciones y reconocimiento de palabras con un segmento fonémico diferente al de otras. En un sistema de escritura como el inglés, Bradley y Bryant concluyen que el entrenamiento tuvo un efecto positivo sobre el rendimiento en lectura, sobre todo en el caso en que fue combinado con métodos fonéticos.(en Calero y Pérez, 1993).

Calero y Pérez (1993), plantean un programa de 100 ejercicios que pretenden desarrollar en el niño/a estas habilidades cognitivas de reflexión sobre las unidades fundamentales del habla; palabras, sílabas y fonemas. Está específicamente destinada a prelectores recurriendo exclusivamente a materiales orales, utilizando como apoyo visual 45 láminas y representaciones gráficas que el niño/a utiliza para concretar sobre el papel, los segmentos que manipula. Este tipo de apoyo se van eliminando progresivamente con los sonidos del lenguaje.

Defior (1994) mencionan que Lundberg, Frost y Petersen (1988), en Dinamarca realizaron un estudio longitudinal, con entrenamiento con niños/as preescolares de 6 años de edad, midiendo antes y después las habilidades fonológicas. El entrenamiento duró un año y al siguiente año examinaron de nuevo a los niños/as por medio de una prueba de lectura y escritura. Los resultados demostraron que el entrenamiento fonológico influía en la mejora de estas habilidades, así como que tenía una influencia específica en el aprendizaje de la lectura y la escritura

Revisando las investigaciones realizadas hasta el momento se observa un amplio y variado número de tareas que han sido empleadas para evaluar, medir o entrenar el conocimiento fonológico. Los datos de estas investigaciones nos muestran la dificultad que presentan las tareas que miden el conocimiento fonológico ya que dependen del nivel lingüístico de la unidad de la palabra que se quiera trabajar, esto es, rima, sílaba o fonema, de tal manera que a mayor nivel de abstracción mayor dificultad tendrá la tarea. (Domínguez y Clemente, 1993)

Por lo que el nivel más sencillo, el más preciso y el de menor carga cognoscitiva, sería la rima, requiriendo una manipulación de segmentos menos conciente y deliberado que los otros niveles. [Lundberg, (1978), Stanovich y col. (1984), en Domínguez y Clemente, (1993)], además; el conocimiento de la rima no parece depender mucho de una enseñanza formal.

El segundo nivel, sería el nivel silábico, ya que el conocimiento silábico sería más fácil de alcanzar por los niños/as, dependiendo menos de una enseñanza sistemática para su desarrollo, siendo suficiente en la mayoría de los casos un mínimo de ayuda para que los niños/as manipulen las sílabas. [Mann (1986), en Domínguez y Clemente, (1993)]

El nivel de mayor complejidad lingüística y cognoscitiva sería el fonológico siendo precisa una instrucción específica para que los niños/as

adquieran este conocimiento[Morais, Alegría y Content, (1987), en Domínguez y Clemente,(1993)].

No es aprender la correspondencia letra/sonido; o hacer ver al niño/a que la palabra /paz/ se escribe con una /p/ , una /a/ y una /z/; se trata que antes de comenzar la enseñanza formal de la lectoescritura, todos los niños/as han tenido la oportunidad de enfrentarse a tareas de manipulación de los segmentos del habla en actividades desarrolladas de un modo lúdico.

Introducir tareas como: decir qué nos queda si quitamos el fonema inicial /f/ en las palabras /foca/, /foso/, o decir en qué se parecen /vez/ y /coz/ o invertir los fonemas /es/ para decir /se/,van a diferenciar a los alumnos con conciencia segmental de otros que no la tienen. [Morais, Alegría y Content; 1987 ,en Calero y Pérez 1993)].

Los juegos de lenguaje, las canciones, las adivinanzas, las rimas, las poesías, los trabalenguas, los lenguajes secretos, etc., son excelentes instrumentos para llamar la atención de los niños/as hacia las unidades más pequeñas del lenguaje oral, de un modo acorde con sus intereses y motivaciones; también son eficientes las tareas como la segmentación fonética, la unión y separación de fonemas en palabras, segmentación de fonemas iniciales y finales de las palabras, comparación de fonemas en dos palabras, etc., Por otra parte, queremos señalar que el uso de señales visuales (fichas de color, letras y bloques) en algunas de esas actividades son complementarias a las ya habituales en las clases. En los últimos años

han empezado a resaltar la importancia de estas habilidades lingüísticas y proponen programas para su desarrollo, por ejemplo, Calero, Maldonado, Pérez, y Sebastián (1991); Cuetos, (1989); Cuetos y Valle-Arroyo (1988); Rodríguez, (1987); Rueda, Sánchez y González, (1990); [en Defior, (1993)]; Sánchez y Otros, (1989); Sánchez, (1990); Cunnigham, (1988); Griffith, (1988); Klesius, (1990), [en Calero y Pérez, (1993)]; Domínguez y Clemente, (1993).

Por consiguiente, las experiencias tempranas que los niños/as tienen en casa les lleva a hacerse de los diferentes sonidos del lenguaje y les proporciona práctica en la reflexión sobre estas unidades. Consecuentemente, cuando se enfrentan con el aprendizaje de la lectura se enfrentarán a menores dificultades para seguir adelante con cualquier entrenamiento fonético que reciban en la escuela, ya que serán capaces de centrar su atención en los sonidos de las palabras y por lo tanto darán sentido a ese entrenamiento con mayor posibilidad. Pueden incluso ser capaces de establecer la existencia de correspondencias grafema-fonema por sí mismos sin ninguna enseñanza fonética formal

Hay que brindarle a los niños/as la oportunidad de desarrollar una conciencia de los sonidos del lenguaje cuando se les introduce a la lectura. Esto puede hacerse inicialmente a través de la rima y puede incluir el aprendizaje de poemas, cartas, que contienen rimas claras y al encontrar palabras que rimen una con la otra.

Lundberg, Frost y Petersen [(1988), en Defior, (1994)]; en Dinamarca realizaron un estudio longitudinal, con entrenamiento, con niños/as preescolares de 6 años, midiendo antes y después las habilidades fonológicas. El entrenamiento duró un año y al siguiente año examinaron de nuevo a los niños/as por medio de una prueba de lectura y escritura. Los resultados mostraron que el entrenamiento fonológico influía en la mejora de estas habilidades, así como que tenía una influencia específica en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En resumen podemos concluir que:

A) Las habilidades fonológicas tienen una correlación alta con la adquisición inicial de la lectura y de la escritura, dado que es necesario dividir la palabra en sus unidades para poder aplicar las reglas de correspondencia grafema-fonema. Esta relación es independiente de la inteligencia como habilidad cognitiva general.

B) Estas habilidades van de moderada a fuertemente predictivas de la adquisición de la lecto-escritura.

C) Los niños y las niñas utilizan predominantemente la vía fonológica en las etapas iniciales del aprendizaje de la lecto-escritura.

D) La adquisición de la lecto-escritura influirá, a su vez, en el desarrollo de las habilidades fonológicas. El contacto con el sistema de escritura contribuye al desarrollo de la conciencia fonológica y parece ser necesario para llegar a manipular explícitamente todos los fonemas y aplicar las reglas de correspondencia grafema/ fonema

E) Por medio de un programa de entrenamiento sobre habilidades fonológicas se produce un mejor rendimiento lector.

## **CAPITULO III**

### **LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN UN GRUPO DE NIÑOS/AS PREESCOLARES**

En esta segunda parte describiremos el trabajo empírico de la presente investigación. Iniciaremos con una breve explicación de lo que nos llevo a investigar la relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje inicial de la lecto–escritura. Posteriormente se presentan los objetivos, las características de la población y por ultimo describiremos el procedimiento desarrollado a lo largo de la investigación, dentro del procedimiento se encuentra el diseño del instrumento que se utilizo para evaluar al grupo de estudio.

Uno de los aspectos que se han relacionado ampliamente con el aprendizaje de la lecto-escritura, son las habilidades perceptivo-motoras, pero el hecho de dominar la relación mano-ojo no garantiza totalmente que se aprenda a leer y escribir exitosamente, debemos considerar que alrededor de este aprendizaje giran varios aspectos que se relacionan entre sí como son: los cognoscitivos, ambientales, de método de enseñanza (por parte del profesor/a) y lingüísticos. Por lo cual en este trabajo se ha estudiado

uno de estos aspectos como lo es el lingüístico, ya que durante las últimas décadas, desde una perspectiva psicolingüística se han desarrollado numerosas investigaciones en diferentes idiomas, donde han comprobado que la conciencia fonológica (forma parte de la conciencia metalingüística) esta fuertemente relacionada con el aprendizaje inicial de la lecto-escritura. Sin embargo encontramos un solo estudio realizado en población mexicana, aunque en el idioma español se han realizado varias investigaciones que nos permiten aproximarnos al estudio de la conciencia fonológica, estas no reflejan cuál o cómo es esta conciencia en niños/as mexicanos a nivel preescolar

Por lo anterior consideramos importante explorar el nivel de la conciencia fonológica en un grupo de niños y niñas preescolares de acuerdo a su edad y género para que posteriormente en base a esta exploración se diseñen actividades que permitan apoyar u optimizar el proceso de adquisición de la lecto-escritura.

Por consiguiente los objetivos del presente trabajo son:

## OBJETIVOS

- Diseñar, pilotear y aplicar un instrumento que permita evaluar la conciencia fonológica en un grupo de niños y niñas en el tercer grado de la educación preescolar a través de una serie de tareas

- Determinar el nivel de conciencia fonológica que presenta un grupo de niños y niñas en el tercer grado de la educación preescolar de acuerdo con su **género**.
- Conocer el nivel de conciencia fonológica que presenta un grupo de niños y niñas en el tercer grado de la educación preescolar de acuerdo con **la edad: 5 y 6 años**.

## POBLACION EN ESTUDIO

30 participantes (16 niños y 14 niñas) que se encontraban cursando el tercer grado de la educación preescolar con edades que fluctuaban entre los 5 y 6 años, con nivel socioeconómico medio.

La edad máxima del grupo de estudio fue de 6 años y la edad mínima fue de 5 años.

En este trabajo se eligieron niños y niñas entre 5 y 6 años de edad por varias razones:

Primera. porque a esta edad los niños / as inician el aprendizaje de la lecto-escritura, aunque no oficialmente como en la educación primaria; ya que muchas de sus actividades se relacionan con aspectos de la lectura y escritura, por ejemplo, el nombre en sus suéteres, anuncios indicando el contenido de algunas cajas, etc ,de esta forma las profesoras aproximan a los niños / as hacia el aprendizaje oficial de la lectura y de la escritura

Segundo: porque el desarrollo en general de los niños / as a esta edad ha evolucionado rápidamente en comparación con los dos primeros años de vida, es decir, en su desarrollo motor hay un incremento en la resistencia, velocidad y precisión para ciertas tareas, corren más, trepan árboles, saltan, brincan, su control motor fino es más preciso: Su desarrollo intelectual, según Piaget, se encuentran en un período preoperacional (2 a 7 años de edad) en el cual los niños / as utilizan símbolos (por ejemplo palabras) para representar personas, lugares y objetos. Durante este período pueden pensar en objetos que no tienen delante, imitar acciones que no ven.

Tercero: en cuanto a su lenguaje, esta evolución es más representativa, ya quedan un gran salto cuando pasan de los sonidos a las palabras. Incrementan su vocabulario, empiezan a utilizar palabras que se diferencian unas de otras; igualmente encuentran el significado de algunas palabras por su relación con otras palabras, objetos o situaciones.

Cuarto: en la edad preescolar comienzan a comprender las reglas de prosodia (pronunciación y acentuación de letras, sílabas y palabras) lo cual crea la posibilidad de corregir las insuficiencias del lenguaje hablado, incluso sin la ayuda de los adultos comienzan a distinguir y diferenciar sonidos aislados del lenguaje lo que es muy importante para el estudio posterior de la lectura y de la escritura. (Smirnov y col., 1990)

## MUESTREO

No probabilístico (por conveniencia) ya que en el Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) las autoridades nos permitieron realizar el estudio otorgando las facilidades físicas y personales.

Dentro del CENDI, se seleccionó al grupo de preescolar 3, por muestreo no probabilístico (por conveniencia) ya que cubría con los requisitos de la investigación como número y edad de los participantes.

## TIPO DE ESTUDIO

Estudio de campo de tipo exploratorio, ya que se buscó establecer la base para investigaciones posteriores más sistemáticas y rigurosas.

## DISEÑO.

No experimental transeccional o transversal, ya que se recolectaron datos en un solo momento.

## INSTRUMENTO

Se utilizó una forma de evaluación diseñada por la autora, para ser aplicada a un grupo de alumnos y alumnas del tercer grado de la educación preescolar

## PROCEDIMIENTO.

Se realizó en dos grandes partes: la primera parte correspondió al diseño, elaboración y piloteo del instrumento de evaluación; (estudio piloto) y la segunda parte corresponde al estudio final.

### Estudio Piloto.

1.-Se diseñó la forma de evaluación de la conciencia fonológica en niños/as preescolares, considerando los siguientes criterios.

- ❖ las características de la población de acuerdo a la edad (5 y 6 años)
- ❖ Las tareas propuestas por diversas investigaciones dirigidas a niños y niñas entre 5 y 6 años de edad, por ejemplo, identificar palabras en frases, reconocer una unidad del habla (sílabo o fonema) en palabras, reconocer rima, entre otras.
- ❖ La secuencia de tareas propuestas por Olofsson y Lundberg (1983) en un programa de entrenamiento.
- ❖ Otro criterio que se tomó en cuenta fue el tratar de diseñar un instrumento que permitiera que los niños tuvieran más de una oportunidad de respuesta y evitar que respondieran al azar.

Este instrumento pretende ser una evaluación referida a criterio, es decir, se busca juzgar a los niños / as de acuerdo con un nivel de rendimiento real en una tarea designada, es decir, al obtener un nivel de rendimiento alto significa que el niño/a domina completamente esa habilidad,

en contraste, al obtener un nivel bajo en esa habilidad significa que el niño/a tiene dificultades en esa tarea en especial. Se mide el progreso del niño/a individualmente en términos de sus capacidades. En comparación con las evaluaciones referidas a la norma donde se mide a los niños/as en cuanto a l rendimiento general, o para verificar el progreso del alumno/a al terminar una unidad o un semestre para fines de certificación. (Yelon y Weinstein 1992).

Las calificaciones de las evaluaciones referidas a criterio se interpretan basándose en si son alcanzados o no los objetivos designados con anterioridad de esta forma indican qué es lo que el alumno/a puede hacer, además permiten a los profesores y a los alumnos/as enfocarse hacia los aspectos en los cuales salieron bajos y trabajar en ellos para obtener un mejor rendimiento posterior(op cit).

La forma como quedó constituida *la estructura* del instrumento evaluatorio fue la siguiente: 10 tareas (8 tareas a nivel auditivo y 2 tareas a nivel visual; cada tarea está conformada por 5 ejercicios para dar un total de 75 ejercicios).

La distribución de las tareas es la siguiente:

- 1)Rima, 5 ejercicios.
- 2)Segmentar frases en palabras, 5 ejercicios
- 3)Segmentar palabras en sílabas, 5 ejercicios.
- 4)Identificar sílabas, 5 ejercicios
- 5)Contar fonemas, 5 ejercicios.

6)Adición de sílabas, son 10 ejercicios, divididos en.:

a)adición inicial, 5 ejercicios.

b)adición final, 5 ejercicios.

7)Adición de fonemas, son 10 ejercicios divididos en:

a)adición inicial, 5 ejercicios.

b)adición final, 5 ejercicios.

8)Omisión de fonemas, 5 ejercicios.

9)Omisión de sílabas son 10 ejercicios divididos en:

a)omisión inicial, 5 ejercicios.

b)omisión final, 5 ejercicios.

10)Comparación de segmentos en palabras son 15 ejercicios divididos en:

a)comparación inicial, 5 ejercicios.

b)comparación media, 5 ejercicios.

c)comparación final,5 ejercicios.

Una vez determinadas las tareas y el número de ejercicios para cada tarea que conformaron la forma de evaluación y se establecieron los criterios para *el contenido* de la misma; estos criterios fueron los siguientes.

♦ Para las tareas a nivel auditivo, palabras sencillas y cortas que fueran familiares para los niños y niñas. Se consideraron como palabras "sencillas y familiares", aquellas que se encuentran en el contexto cercano al participante, que aparecieran además con regularidad (mayor número de

aparición en el contenido de los libros escolares usados por éstos, en sus actividades de aula, por ejemplo: carro, sol, pluma, lápiz, etc.,...).

- ♦ Para las tareas a nivel visual, específicamente la tarea de contar fonemas, las palabras se escogieron al azar del contenido de los libros escolares usados por los niños y niñas.

- ♦ Para la tarea de comparación de segmentos en palabras, se escogieron del contenido de los libros usados por los niños y niñas, seleccionando aquellas en donde los segmentos inicial, medio o final, fueran iguales dentro de las palabras.

Las tareas que integran el instrumento de evaluación de la conciencia fonológica se describen a continuación y se presentan las instrucciones que fueron empleadas con los participantes así como las palabras estímulo de cada tarea.

## TAREAS QUE INTEGRAN EL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.

### 1. -RIMA

Consiste en la presentación de 2 palabras a nivel oral donde el niño debe reconocer si hay un sonido igual en las palabras, (p.e. rana/cana, sonido es na).

Instrucciones : "Te voy a decir dos palabras, tú me dices si escuchas un sonido igual en las palabras. ¿Cuál es el sonido?"

Se presenta un ejercicio de demostración con las palabras col/sol.

Las palabras utilizadas son:

rana /cana.

Luna/tuna.

Coser/tina.

Abuelo/suelo.

Avión/camión.

### 2. -SEGMENTAR FRASES EN PALABRAS.

Se presenta una frase al niño/a a nivel oral donde debe indicar cuántas palabras tiene la frase, incluyendo artículos y preposiciones, el

niño/a se puede ayudar de los dedos de la mano y/o palmadas para contarlas. Por ejemplo: la fiesta de Juan; la/ fiesta/ de/ Juan.-4 palabras.

Instrucciones: "Te voy a decir una frase, quiero que me digas cuantas palabras tiene", sí quieres las contamos con los dedos de tu mano o con palmadas, tú escoge.

Las frases utilizadas son:

La fiesta de...(nombre de la niña o niño).

Una sorpresa.

El jardinero riega las macetas.

Este mono es muy simpático.

El reloj marca las horas.

### 3. -SEGMENTAR PALABRAS EN SILABAS.

Se presenta al niño una palabra a nivel oral y se le pide que separe la palabra en pedacitos (sílabas). (p.e. pluma, plu/ma, son 2 pedacitos).

Instrucciones: "Ahora vamos a separar una palabra en pedacitos", lo podemos hacer con palmadas o contar con los dedos, tú escoges

Se presenta un ejercicio de demostración con la palabra corazón, /co/ra/zon/- 3 pedacitos

Las palabras utilizadas son: .

Sol

Pluma

Tiburón

Perro

Maceta

#### 4. -IDENTIFICAR SILABAS.

Consiste en presentar una serie de 3 palabras a nivel oral, y el niño/a debe reconocer si hay un sonido igual en las tres palabras (p.e lima/cama/mano , el sonido igual es ma).

Instrucciones: "Te voy a decir tres palabras, quiero que me digas si escuchas un sonido igual en las tres palabras ¿Cuál es el sonido?".

La serie de tres palabras utilizadas son:

|                |                       |
|----------------|-----------------------|
| Lima/cama/mano | La sílaba igual es ma |
|----------------|-----------------------|

|                     |                        |
|---------------------|------------------------|
| Carro/burro/carroza | La sílaba igual es rro |
|---------------------|------------------------|

|                      |                        |
|----------------------|------------------------|
| Mover/memoria/primo. | La sílaba igual es mo. |
|----------------------|------------------------|

|                 |                       |
|-----------------|-----------------------|
| Sala/casa/pasa. | La sílaba igual es sa |
|-----------------|-----------------------|

|                 |                        |
|-----------------|------------------------|
| Porro/toro/roca | La sílaba igual es ro. |
|-----------------|------------------------|

## 5. -CONTAR FONEMAS.

### Tarea a Nivel Visual

Consiste en presentar una tarjeta-estimulo que contiene una palabra, el niño/a debe indicar cuantas letras tiene la palabra. Puede ayudarse de los dedos de su mano o de algún otro objeto como el lápiz o pluma para contarlas (p.e hoja: h/o/j/a.-son 4 letras).

Instrucciones. Mira esta palabra, quiero que me digas cuántas letras tiene.”

Las palabras utilizadas son:

|           |            |
|-----------|------------|
| Hoja.     | 4 fonemas. |
| Lámpara   | 7 fonemas. |
| Espejo    | 6 fonemas. |
| Estrella. | 8 fonemas  |
| Más.      | 3 fonemas. |

## 6. -ADICION DE SILABAS.

Esta tarea se divide en 2 secciones

a)Adición de sílaba inicial: se presenta al niño/a una palabra incompleta, le falta la sílaba inicial y se le pide que diga la palabra completa cuando se le agregue la sílaba inicial. (p.e palabra “ tada”, se le agrega la sílaba “ pa”, la palabra que queda es “patada”)

Instrucciones: Tengo la palabra. "X" . qué dirá si le pongo al principio."X" . ¿Qué crees que diga?.

Las palabras utilizadas son:

| <u>Fragmento</u> | <u>Adición</u> | <u>Palabra</u> |
|------------------|----------------|----------------|
| Tada             | pa             | patada         |
| Vista            | re             | revista        |
| Na               | lu             | luna           |
| ---              | sol            | sol            |
| cuna             | va             | vacuna         |

b)Adición de sílaba final: se presenta al niño/a una palabra incompleta, le falta la sílaba final, y se le pide que diga la palabra completa cuando se le agregue la sílaba final (p.e. pelo + ta = pelota).

Instrucciones: tengo la palabra " X" .. ¿qué dirá si le pongo al final."X" .. ¿qué crees que diga?.

Las palabras utilizadas son:

| <u>Fragmento</u> | <u>Adición</u> | <u>Palabra</u> |
|------------------|----------------|----------------|
| Pelo             | ta             | pelota         |
| Si               | lla            | silla.         |
| Auto             | bus            | autobús        |
| Pa               | pel            | papel          |
| Cuader           | no             | cuaderno       |

## 7. -ADICION DE FONEMAS.

Esta tarea se divide en 2 secciones:

a)Adición de fonema inicial: se presenta una palabra incompleta a nivel oral al niño/a y se le pide que indique qué letra (fonema) le falta para que sea una palabra completa. (p.e. palabra “anzana” , le falta la letra “ m” para que diga “ manzana”).

Instrucciones: Tengo la palabra “X”... qué letra me falta para que diga “X”

Las palabras utilizadas son.

| <u>Fragmento</u> | <u>Adición</u> | <u>Palabra</u> |
|------------------|----------------|----------------|
| anzana           | m              | manzana        |
| apiz             | l              | lápiz.         |
| inero            | d              | dinero.        |
| uego             | j              | juego          |
| ela              | v              | vela           |

b)Adición de fonema final. se presenta una palabra incompleta a nivel oral, al niño/a se le pide que indique qué letra (fonema) le falta para que este completa la palabra Por ejemplo la palabra” lapí”, le falta la letra “ z ” para que diga “lápiz”).

Instrucciones: Tengo la palabra. "X" .. qué letra me falta para que diga "X"

Las palabras utilizadas son:

| <u>Fragmento</u> | <u>Adición</u> | <u>Palabra</u> |
|------------------|----------------|----------------|
| manzan           | a              | manzana        |
| lapi             | z              | lápiz          |
| diner            | o              | dinero         |
| jueg             | o              | juego          |
| vel              | a              | vela           |

#### 8. -OMISIÓN DE FONEMAS.

Se presenta una palabra a nivel oral al niño/a y se le pide qué indique que dice la palabra sin la letra (fonema) inicial (p.e.la palabra " auto" se le quita la " a " y queda " uto").

Instrucciones . Tengo la palabra "X" qué dice si le quito "X".

Las palabras utilizadas son:

| <u>Palabra</u> | <u>Omisión</u> | <u>Lo que queda</u> |
|----------------|----------------|---------------------|
| Auto           | a              | uto                 |
| Uva            | a              | va                  |
| Pato           | p              | ato                 |

| <u>Palabra</u> | <u>omisión</u> | <u>lo que queda</u> |
|----------------|----------------|---------------------|
| Piña           | p              | iña                 |
| gato           | g              | ato                 |

## 9. -OMISION DE SILABAS.

Esta tarea se divide en dos secciones.

a) Omisión inicial de sílaba: se le presenta al niño/a una palabra a nivel oral y se le pide que indique que queda de la palabra si le quita la sílaba inicial. (P.e. la palabra es “ceja” se le quita “ce” y quedara “ja”).

Las instrucciones para las dos secciones son las siguientes:

Instrucciones: Tengo la palabra “X”... qué me queda si le quito “X”.

Las palabras utilizadas son:

| <u>Palabra</u> | <u>Omisión</u> | <u>Lo que queda</u> |
|----------------|----------------|---------------------|
| Palo           | pa             | lo                  |
| Tesoro         | Te             | soro                |
| Feo            | Feo            | ---                 |
| Tortuga        | Tor            | tuga                |
| Nave           | Na             | ve                  |

b) Omisión de sílaba final: Se le presenta al niño/a una palabra a nivel oral y se le pide que indique qué queda de la palabra si se le quita la sílaba final. (p.e. la palabra es "palo, se le quito " lo" y queda " pa").

Las palabras utilizadas son:

| <u>Palabra</u> | <u>Omisión</u> | <u>Lo que queda</u> |
|----------------|----------------|---------------------|
| Ceja.          | Ja             | ce                  |
| Escuela        | la             | escue               |
| Bombero        | ro             | bombe               |
| Niño           | ño             | ni                  |
| Música         | ca             | musi                |

#### 10. -COMPARACIÓN DE SEGMENTOS EN PALABRAS.

##### Tarea a nivel visual

Esta tarea se divide en tres secciones. en cada sección se presenta la tarjeta-estímulo que contendrá la serie de tres palabras correspondiente a cada ejercicio.

Las instrucciones para las tres secciones, son las siguientes:

Instrucciones:"Mira estas palabras, quiero que me digas si hay pedacitos iguales ¿Cuáles son?"

a) Comparación de segmento inicial: Se presenta al niño/a una serie de 5 tarjetas – estímulo con tres palabras cada una, y se le pide que las observe y después indique si hay sílabas (segmentos) iguales en las tres palabras. (p.e. las palabras son / sur / sumir /sueter /, el segmento igual es su”).

Las palabras utilizadas fueron:

|          |         |        |        |        |
|----------|---------|--------|--------|--------|
| Medicina | Toronja | Sueter | Foco   | Timbre |
| Medio    | Tope    | Sumir  | Forrar | Tilde  |
| Médico   | Tocar   | Sur    | Fondo  | Tinte  |

b) Comparación de segmentos medio.

Las palabras utilizadas son.

|            |          |          |          |           |
|------------|----------|----------|----------|-----------|
| Quesadilla | Tejocote | Semilla  | Convento | Lechero   |
| Pediatra   | Lejos    | Terminar | Inventar | Anheló    |
| Pedido     | Mejor    | Camisa   | Divertir | Anochecer |

c) Comparación de segmentos finales

Las palabras utilizadas son.

|        |          |       |         |             |
|--------|----------|-------|---------|-------------|
| Lago   | Hospital | Capaz | Ladrado | Canción     |
| Amigo  | Carnaval | Tenaz | Mugido  | Premiación  |
| Riesgo | Final    | Haz   | oído    | Ilustración |

Las tareas de contar fonemas y comparación de segmentos en palabras, son tareas a nivel visual (con presentación de tarjeta-estímulo)

La forma de evaluación de la conciencia fonológica se diseñó basándose en los resultados de investigaciones realizadas por Rosnar y Simon, (1971), [en Jiménez, (1992)], Liberman, (1973),(1974);[en Defior, (1996)]; Lundberg , (1979), Stanovich (1984); Mann, (1986);Sebastián y Maldonado, (1990), Lencker, Gerber y Routh, (1990), Bradley y Bryant (1991), [en Jiménez (1992)], Calero y Pérez, (1993), Domínguez y Linuesa, (1993), Defior, (1996); los cuales proponen una o varias tareas para evaluar la conciencia fonológica en niños y niñas.

## MATERIALES.

Se diseñó un protocolo para registrar las respuestas de cada uno de los participantes. La primera hoja fue destinada para registrar los datos de identificación del participante: nombre, edad, fecha de aplicación, puntuación directa y porcentaje, la segunda hoja sirvió para anotar las respuestas del participante, en el primer recuadro, se representan las tareas que se trabajan con el niño/niña, inmediatamente a la derecha un recuadro para anotar la primera respuesta del participante, un segundo recuadro para la posible corrección de la primera respuesta y un último recuadro para la puntuación.(VER ANEXO 1 )

Se utilizaron 20 tarjetas estímulo, las cuales contenían escritas las palabras utilizadas para las tareas de Contar Fonemas (5 tarjetas) y Comparación de segmentos en palabras (15 tarjetas) (VER ANEXO 2 )

## CALIFICACION DEL INSTRUMENTO.

Los criterios cuantitativos para calificar la forma de evaluación de la conciencia fonológica en niños/niñas preescolares fue la siguiente:

A)1 punto por cada respuesta correcta.

B)0 puntos para cada respuesta incorrecta.

C)cualquier cuando el niño o niña no contestaba, se dejó vacío el recuadro correspondiente al ejercicio en cuestión.

Se puntuó la última respuesta del participante; en el caso de que éste corrigiera la respuesta varias veces, siempre se tomaba la última respuesta que emitía. Se anotaban las respuestas tal y como las daba el niño o la niña. Si el participante tardaba más de un minuto en responder, se pasaba al siguiente ejercicio. La puntuación final fue la suma de cada uno de los puntos obtenidos; la puntuación máxima fue de 75 puntos. Para una mejor comprensión de la forma de calificación del formato se anexan dos aplicaciones. (VER ANEXO 3 ).

La aplicación fue individual y con un tiempo aproximado de 30 minutos y se destinaron de una o dos secciones, debido a que intervinieron algunos de los factores siguientes.

✓ Algunos niños evaluados utilizaban el transporte escolar por lo que las evaluaciones se realizaban 30 minutos antes de la salida.

✓ El interés mostrado por algunos niños /niñas ante los ejercicios, es decir, había niños o niñas que no estaban atentos a las indicaciones o se

distraían con cualquier ruido externo por lo que se requirió de más tiempo; otras veces ponían toda su atención y la evaluación se realizaban en 20 minutos.

El instrumento de evaluación de la conciencia fonológica aplicada a los y niñas de preescolar se presenta en el ANEXO 3

2.-Al paralelo del diseño se fue dando la sensibilización con los niños y niñas y las maestras de preescolar 3. A las maestras se les explicó en qué consistía la investigación, lo que se pretendía hacer con los niños y niñas, qué resultados se esperaban de las evaluaciones de los niños y niñas y se les informó cómo se iban a realizar las evaluaciones, es decir; se les informó que la investigadora iría al salón de clases por cada niño y niña, para no interrumpir las actividades del aula; las valoraciones se realizaría en otro salón, al terminar se regresaría al niño o niña a su aula de clases.

La sensibilización con los niños y niñas de preescolar se dió mediante un rapport grupal e individual. Este rapport se realizó inicialmente de manera grupal: primero se estableció un contacto con todo el grupo de preescolar 3 integrándose la investigadora a las diversas actividades que realizaba el alumnado dentro y fuera del salón de clases, como por ejemplo, jugar fútbol con los niños, subir y bajar la resbaladilla, jugar a las muñecas con las niñas, jugar carrentas con las niñas y los niños, durante la rutina diaria del ciclo básico participar en actividades de recortar y pegar, sentarme con ellos cuando la maestra se disponía a leer un cuento o incluso leer un

cuento con ellos. Mientras interactuábamos en grupo buscaba la oportunidad de platicar con cada uno de los niños y niñas, que me conocieran, conversaba con ellos sobre sus deportes favoritos o sobre su caricatura favorita, también ellos se acercaban cuando estaba sentada sola revisando algún material o redactando la bitácora.

3.-Una vez estructurado el instrumento evaluatorio se realizó un piloteo aplicando esta evaluación a 10 participantes (6 niños y 4 niñas) de un grupo de preescolar 3 alterno del mismo CENDI, de la misma edad y nivel socioeconómico medio.

4.-Se procedió a calificar estas evaluaciones

5.-De acuerdo con los resultados que se obtuvieron de este piloteo se realizaron modificaciones a la forma de evaluación, las cuales son :

- cambiar los criterios de calificación de la forma de evaluación, ya que originalmente se tenían tres criterios que son: 1 punto por respuesta correcta;  $\frac{1}{2}$  punto cuando se tuviera más de la mitad de la respuesta correcta y 0 puntos por respuesta incorrecta, se omitieron los  $\frac{1}{2}$  puntos porque se pretendió conocer si los niños / as del grupo de estudio tenían o no el conocimiento fonológico y ,los  $\frac{1}{2}$  puntos no nos permitían inclinarnos hacia algunos de los extremos (de tener o no tener conocimiento fonológico)
- Reducir el número de secciones del instrumento. Inicialmente se escogieron 13 sección, de estas 13 se omitieron 3, 2 secciones omitidas fueron porque no tenían representación dentro de las investigaciones

realizadas por otros autores o no presentaban los resultados obtenidos, y la otra sección fue omitida porque las instrucciones eran confusas tanto para la investigadora como para los niños y niñas, por lo que al final quedaron 10 secciones.

- Separar secciones. Inicialmente las tareas de omisión de fonemas y omisión de sílabas conformaban una sola; además se utilizaron las mismas palabras para las dos actividades; esto causó confusión en los niños ya que las mismas palabras tenían que omitir un fonema, omitir una sílaba inicial y omitir una sílaba final, y había niños que contestaban igual en las tres tareas, otros niños repetían las palabras en las tres tareas; ante esto se decidió separar las secciones de omisión de fonemas de la omisión de sílabas, cambiando las palabras en la omisión de sílabas.

- El resultado de estas modificaciones a la forma de evaluación fue la reducción del tiempo y las sesiones de aplicación de la evaluación. El resultado de esta primera parte del procedimiento fue la forma de evaluación de la conciencia fonológica definitiva.

La segunda parte del procedimiento corresponde al Estudio Final

1.-Paralelamente a la primera parte del procedimiento (específicamente en cuanto al diseño de la forma de evaluación), se continuó con el rapport individual, el cual se intensificó cuando se aplicó la forma de evaluación modificada, ya que cuando salíamos del salón y nos dirigíamos al lugar donde se realizaría la evaluación, platicábamos sobre lo

que había pasado el día anterior o en el desayuno, o me preguntaban qué íbamos a hacer respondiéndoles que íbamos a jugar con las palabras.

2.-Al tener la forma de evaluación de la conciencia fonológica modificada y definitiva se inició la aplicación al grupo de estudio

3.-Se procedió a calificar las evaluaciones de los participantes

4. -Por último se realizó el análisis de resultados de las aplicaciones que nos permitieron elaborar las conclusiones finales de la presente investigación.

## CAPITULO IV

### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación presentaremos los resultados que obtuvimos mediante la aplicación del instrumento de evaluación de la conciencia fonológica en un grupo de 30 niños y niñas del tercer grado de la educación preescolar.

- 1.-El orden de presentación de los resultados se realizará siguiendo el orden de las tareas como están presentadas en la forma de evaluación
2. Posteriormente mencionaremos el rendimiento total alcanzado por cada uno de los participantes de este estudio en conciencia fonológica
3. Se presenta el análisis de cada una de las 10 tareas utilizadas para evaluar la conciencia fonológica; este análisis fue principalmente la obtención del puntaje máximo, el número de respuestas correctas, el porcentaje y la media de cada tarea.
4. Otros análisis fue la obtención del índice de dificultad de las 10 tareas utilizadas para evaluar la conciencia fonológica, este índice nos permitió determinar cuál fue la tarea más fácil y cuál fue más difícil de realizar por

los niños y niñas , este índice también nos permitió comparar nuestros resultados con los obtenidos por otras investigaciones en cuanto a la dificultad que representan las diversas tareas que permiten la evaluación de la conciencia fonológica.

5. Se obtuvo el porcentaje de respuestas correctas de los niños y niñas que conformaron la muestra de estudio, ello nos permitió elaborar el histograma correspondiente para comparar el rendimiento total alcanzado por los niños en comparación con el rendimiento total alcanzado por las niñas en la evaluación de la conciencia fonológica.
6. Se realizó el histograma correspondiente a la comparación del rendimiento total alcanzado por edad en la evaluación de la conciencia fonológica
- 7 Por último se comparó el rendimiento total alcanzado en cada una de las tareas de acuerdo a la edad de los niños y niñas.

## I) ANALISIS DE CADA UNA DE LAS TAREAS UTILIZADAS EN LA EVALUACIÓN.

Como podemos observar en la gráfica 1, las tareas que mostraron un mejor desempeño fueron la tarea de CONTAR FONEMAS que obtuvo un 89%, es decir, que fue más fácil para los niños/as contar cuántos fonemas(letras) tenía una palabra y la tarea de COMPARACIÓN DE SEGMENTOS iniciales, la cual obtuvo un 90% de rendimiento total. En contraste, las tareas que obtuvieron un bajo rendimiento fueron la tarea de IDENTIFICAR SÍLABAS, la cual obtuvo un 15% de rendimiento total y fue la tarea que mayor dificultad representó para los niños/as, esto quiere decir, que para los niños/as les costo trabajo encontrar en 3 palabras la sílaba que se escuchaba igual; otra tarea con un bajo rendimiento fue SEGMENTAR FRASES EN PALABRAS con un 20%. Además las tareas con un mejor rendimiento son a nivel visual (con presentación de tarjetas).

Las tareas que mostraron un rendimiento medio fueron la tarea de SEGMENTAR PALABRAS con un 51% y la ADICION inicial de FONEMAS con un 50%, es decir, que los niños/as contestaron correctamente menos de la mitad de los ejercicios utilizados en cada tarea.

La tarea de RIMA, obtuvo un rendimiento del 22%, y fue la tercer tarea más difícil de realizar por los niños o niñas; Jiménez (1992) obtuvo resultados similares a los nuestros, del rendimiento total de su investigación el autor expone que hay una mayor dificultad para reconocer sonidos iguales

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

en un par de palabras, en este estudio la rima obtuvo un 46% del rendimiento. Por el contrario Calero y Pérez (1993), Domínguez y Clemente (1993), Stanovich (1984), en Defior (1996), exponen lo contrario donde las rimas presentan una menor complejidad para su realización. (estos autores no exponen el porcentaje del rendimiento que obtuvieron en sus investigaciones, sólo mencionan el nivel de complejidad de esta tarea).

La tarea de SEGMENTAR FRASES EN PALABRAS, el rendimiento en nuestra investigación fue del 20%, además fue la segunda tarea con mayor grado de dificultad para ser realizada por los niños y niñas de esta investigación, sin embargo estos resultados se contraponen con los obtenidos por Jiménez (1992), donde esta tarea obtuvo el 70% del rendimiento total por lo cual este autor manifiesta que es una tarea fácil de realizar por niños, entre 4 y 5 años de edad. Defior (1996), expone lo mismo, indicando que para los niños de 4 y 5 años es más fácil segmentar frases en palabras que segmentar palabras en sílabas.

La tarea de SEGMENTAR PALABRAS EN SILABAS, obtuvo en nuestra investigación un 51% del rendimiento total siendo una tarea de mediana dificultad para su realización, coincidiendo con los resultados obtenidos por Jiménez (1992) donde esta tarea obtuvo el 78% del rendimiento total, siendo una tarea fácil de ser realizada por los niños y niñas, esto tal vez se da porque los niños están acostumbrados a trabajar con este tipo de actividades

La tarea de IDENTIFICAR SILABAS, fue la tarea que presentó en nuestra investigación un 15 % del rendimiento siendo la tarea más difícil de ser realizada por los niños y niñas, pero otra vez estos resultados se contraponen con los obtenidos por Jiménez (1992) ya que obtuvo un 72% del rendimiento total; este autor manifestó que es una tarea fácil de ser realizada por los niños y niñas. De igual manera Domínguez y Clemente (1993) mencionan lo mismo en cuanto a la facilidad en la identificación de sílabas.

CONTAR FONEMAS, fue la segunda tarea, de nuestra investigación, de mayor rendimiento ya que obtuvo un 89%, representando una facilidad para ser realizada por los niños y niñas, apoyando la conclusión hecha por Gombert (1990), [en Defior (1996)] donde expone que las tareas que implican sólo el reconocimiento de las unidades son más fáciles de realizar que las que implican su producción.

Para las tareas de ADICION DE SILABAS Y FONEMAS, en posición inicial y final dentro de la palabras, nuestros resultados demuestran que:

a) la adición de sílabas en posición final, obtuvo un rendimiento del 39%, representando una tarea más fácil de realizar en comparación con la posición inicial la cual obtuvo un 27%, es decir fue más fácil para los niños y niñas agregar una sílaba final a la palabra que agregar una sílaba inicial a la palabra

b) la adición de fonema en posición inicial obtuvo en nuestra investigación un 50% del rendimiento total, indicando que fue más fácil para los niños

agregar un fonema al inicio de la palabra en comparación con la adición en posición final (40%), que fue agregar un fonema al final de la palabra, coincidiendo con los resultados obtenidos por Calero y Pérez (1993) los cuales concluyen que la tarea de adición representa una dificultad media para los niños entre 5 y 6 años de edad .

Para tareas de OMISION DE SILABAS Y FONEMAS, en posición inicial y final, nuestros resultados demuestran que:

A)La omisión de sílabas en posición inicial obtuvo en nuestra investigación un 44% del rendimiento total por lo que concluimos que fue más fácil para los niños quitar la sílaba inicial de una palabra en comparación con la posición final, que fue quitar la sílaba final de la palabra la cual obtuvo un rendimiento total del 33%, nuestros resultados son contrarios a los que obtuvo Maldonado (1990) ya que este autor encontró un mejor desempeño en la omisión en posición final obteniendo un 59%, en comparación con la omisión en posición inicial la cual obtuvo un 49%. Aunque no debemos olvidar el tamaño de las muestras ya que Maldonado trabajó con una muestra de 50 niños categorizándolos en lectores normales, lectores avanzados, lectores jóvenes, lectores preescolares y lectores retrasados, en comparación con nuestra muestra la cual fue de 30 participantes (sin categorizarlos)

B)la omisión de fonema obtuvo en nuestra investigación un 36% del rendimiento total siendo una de las tareas que representó una mediana dificultad para los niños y niñas ya que para unos niños y niñas fue difícil

encontrar si había o no sonidos iguales en tres palabras mientras que para otros niños y niñas fue fácil encontrar los sonidos.

Entre otros resultados, las tareas de OMISION Y ADICION DE FONEMAS, encontramos que:

1)La omisión de sílaba, obtuvo el 44% del rendimiento total, esta tarea obtuvo un mayor rendimiento en comparación con la adición inicial de sílabas la cual obtuvo 27% , es decir, que fue más fácil quitar una sílaba que agregar una sílaba.

2)En las tareas que involucran fonemas, la tarea de adición de fonemas iniciales muestra un mayor rendimiento del 50% en comparación con la omisión de fonemas la cual muestra un menor rendimiento del 36%; apoyando los resultados obtenidos por Stanovich y otros (1984) [en Calero y Pérez (1993)], quienes explican el porqué es difícil para los niños y niñas omitir un fonema en una palabra. Según estos autores, esta tarea implica dos operaciones, una es aislar el sonido del habla (fonema) y mantenerlo en la memoria mientras ejecuta la segunda operación la cual consiste en decir lo que queda

Incluso en un trabajo realizado por Yopp (1988), [en Calero y Pérez (1993)] con una muestra de 54 niños cuyas edades oscilan entre 5 años 4 meses y 6 años 8 meses (edad media de 5 años 10 meses) muestra que de las diversas tareas utilizadas, la tarea que obtuvo un menor porcentaje de respuestas correctas fue la supresión (omisión) de un fonema, con un

26.5%, categorizándola como una tarea con mayor dificultad para ser realizada.

3)también encontramos que la adición inicial de fonemas (50%) y la omisión inicial de sílabas (44%), son más fáciles de realizar que las tareas de adición final de fonemas (40%) y la omisión final de sílabas (33%), esto es, que fue más fácil manipular los segmentos iniciales de la palabra en contraste con los resultados obtenidos por Domínguez y Clemente (1993) donde obtuvieron que la adición y omisión final de (sílabas y Fonemas ) es más fácil de realizar en comparación con la adición y omisión inicial; (estos autores no mencionan el porcentaje obtenido de estas tareas dentro de sus investigaciones).

Las tareas de COMPARAR SEGMENTOS EN PALABRAS, en posiciones inicial, medio y final, los resultados que encontramos son los siguientes:

- I La comparación de segmentos en posición inicial fue mucho más fácil de realizar, ya que obtuvo el 90% del rendimiento total, siendo la tarea que representó el mejor rendimiento en contraste con la comparación de segmentos en posición final (39%), siendo la tarea que representó el mejor rendimiento, Maldonado (1990) encuentra que la comparación en posición inicial es mucho más fácil de realizar que cuando se encuentra en posición final (50%).
- II Otra coincidencia con los resultados obtenidos por Maldonado (1990) es que la comparación de segmentos en posición media es inferior al de las otras posiciones (inicial y final) Por citar algunos de sus

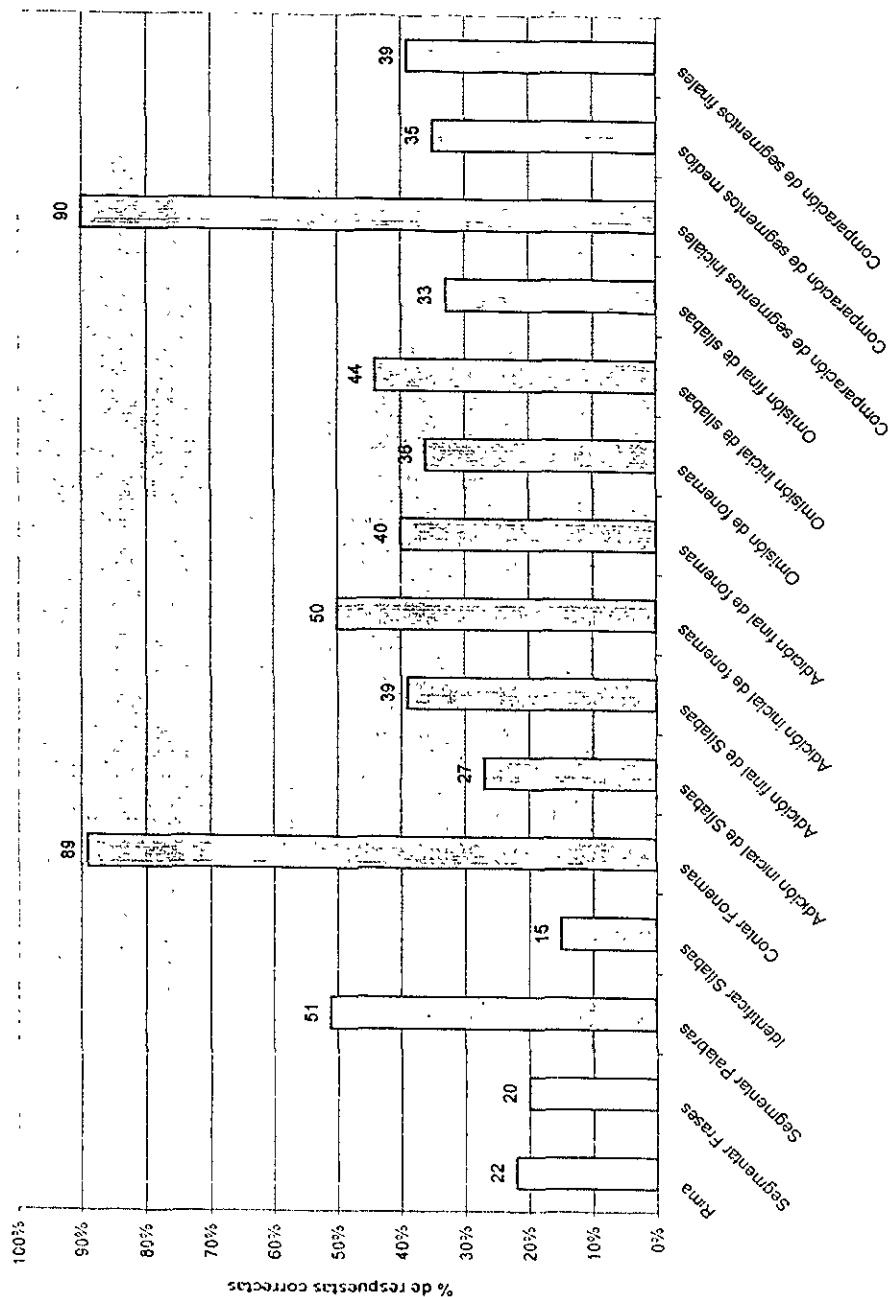
resultados; en la comparación en posición inicial fue de 75%, el rendimiento en posición media es de 50% y el rendimiento en posición final de 70%, mientras que nuestra investigación, el rendimiento en posición inicial fue del 90%, el rendimiento en posición media es del 35% y el rendimiento en posición final fue del 39%. Otro de los resultados obtenidos en esta investigación fue que:

- (a) El rendimiento en las tareas de contar fonemas (89%) y las tareas de comparación de segmentos en posición inicial (90%), ambas tareas a nivel visual son superiores en comparación con las tareas a nivel auditivo., esto tal vez se deba a lo expuesto por Vernon(1998) la cual expone que las letras son un auxiliar útil para lograr mejores niveles de segmentación.
- (b) Dentro de las tareas a nivel visual, la tarea de segmentar palabras en sílabas (51%), adición de fonema inicial (50%) y omisión de sílaba inicial (44%) tienen un mejor rendimiento que el resto de las tareas, mostrando que es más fácil la manipulación de segmentos iniciales de cualquier palabra .
- (c) La tarea que presentó un menor rendimiento fue la de identificar sílabas (15%) mientras que la tarea con mayor rendimiento fue la tarea de comparación de segmentos en posición inicial (90%).

En 1990, Maldonado expone que el rendimiento global en las tareas de comparación, es superior a las tareas de Omisión , nuestros

resultados coinciden con estas conclusiones, aunque se trata de ser un poco más precisos, ya que se utilizaron tareas de comparación y omisión en diferentes posiciones (*inicial*, *media* y *final*) dentro de las palabras ,lo cual nos permitió explicar con mayor detalle los resultados obtenidos por Maldonado.

**Grafica 1**  
**COMPARACION DEL RENDIMIENTO TOTAL ALCANZADO EN CADA UNA DE LAS TAREAS UTILIZADAS**  
**EN LA EVALUACION DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA**



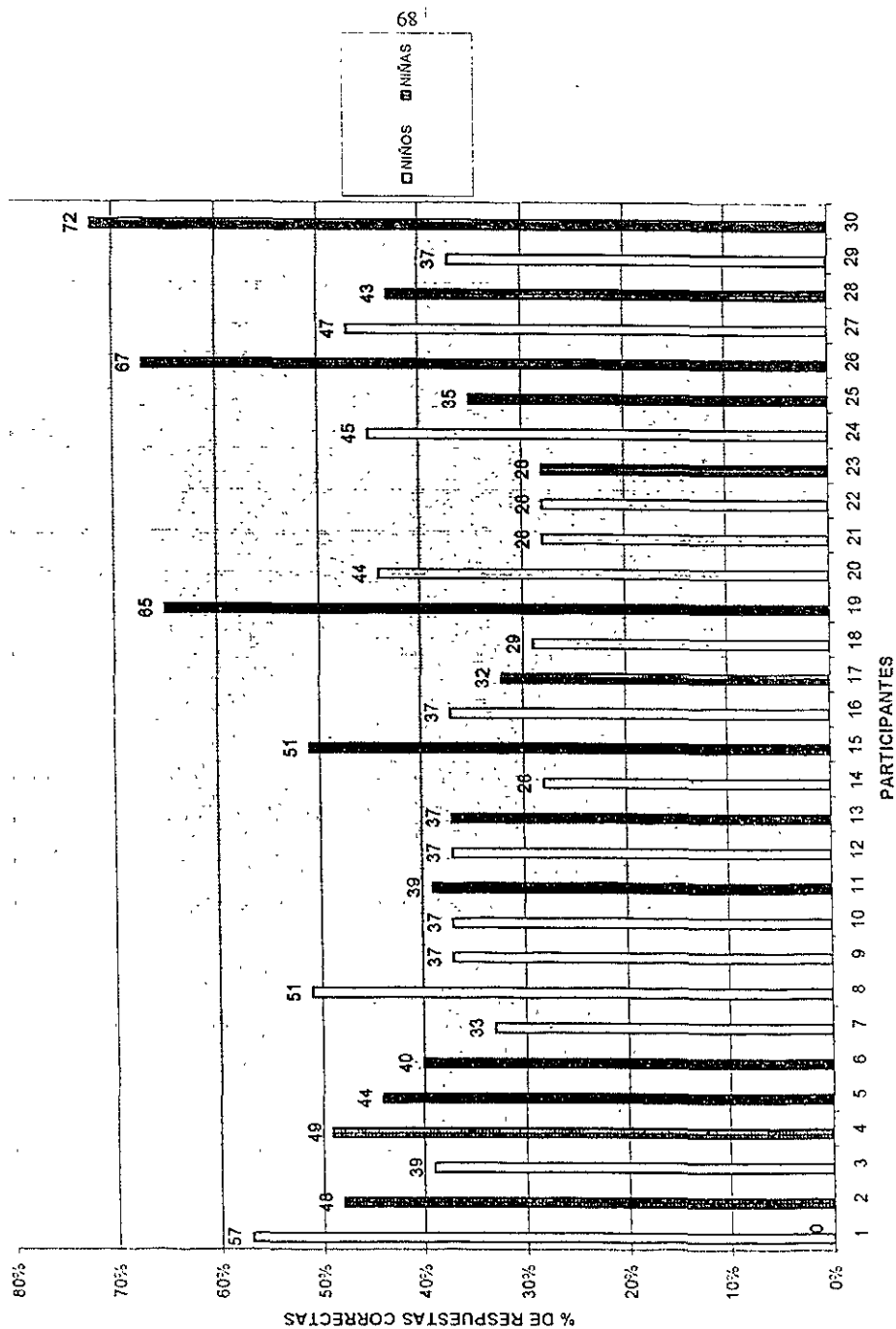
## 2) RENDIMIENTO TOTAL ALCANZADO POR LOS PARTICIPANTES EN LA EVALUACION.

En la gráfica 2 se muestra el rendimiento total alcanzado por el grupo de niños y niñas preescolares en la evaluación de la conciencia fonológica encontramos que el desempeño en 24 participantes (14 niños y 10 niñas) fue inferior al 50%, es decir, que contestaron correctamente menos de la mitad de los ejercicios utilizados en el instrumento de evaluación; los otros 6 participantes: 2 (un niño y una niña) mostraron un rendimiento del 51%, es decir, contestaron 40 ejercicios correctamente; un tercer niño obtuvo el 57% del rendimiento total; los últimos tres participantes mostraron un rendimiento del 65% y 67% respectivamente y por último el porcentaje más alto obtenido por el grupo de estudio en la evaluación fue del 72% y debemos mencionar que estos tres porcentajes fueron obtenidos por niñas.

Esto nos permite indicar que la mayoría de los niños y niñas no han desarrollado sus habilidades fonológicas. Otra cuestión importante que debemos mencionar es que 3 de los 30 participantes que obtuvieron los porcentajes más altos (65%, 67% y 72%) eran niñas que comenzaban a leer, es decir, se encontraban en un nivel silábico. nos percatamos de este hecho, cuando se realizaron las aplicaciones, específicamente en la presentación de las tarjetas-estímulo, en donde las niñas empezaban leyendo las palabras que contenían las tarjetas

El factor de que supieran leer o no los niños / as no fue un criterio de selección para el grupo de estudio

GRAFICA 2  
 RENDIMIENTO TOTAL ALCANZADO POR LOS PARTICIPANTES EN LA EVALUACION DE LA  
 CONCIENCIA FONOLÓGICA



### 3) PORCENTAJE MAXIMO, PUNTAJE MAXIMO Y MEDIA DE CADA TAREA

A continuación se muestra el análisis realizado a las 10 tareas utilizadas en el instrumento de evaluación de la conciencia fonológica en un grupo de niños y niñas preescolares; en este análisis se muestra el puntaje máximo, el número de respuestas correctas, el porcentaje y la media de cada una de las tareas. El puntaje máximo alcanzado en cada tarea, que fue de 150 puntos (porque que cada sección estaba integrada por 5 ejercicios que al multiplicarlos por 30 nos da este total), por ejemplo, la tarea de Rima fueron 5 ejercicios y los puntos máximos alcanzados fueron de 33 que al multiplicarlos por 30 (que fueron los participantes en este estudio) nos dio un porcentaje de 22; el procedimiento fue igual para el resto de las tareas

En la tabla 1 se muestran estos datos.

Tabla 1 Análisis de las diferentes tareas utilizadas para evaluar la conciencia fonológica.

| TAREAS                           | PUNTUACIÓN MÁXIMA | RESPUESTAS CORRECTAS | PORCENTAJE % | MEDIA |
|----------------------------------|-------------------|----------------------|--------------|-------|
| Rima                             | 150               | 33                   | 22%          | 1.1   |
| Segmentar frases                 | 150               | 31                   | 21%          | 1.03  |
| Segmentar palabras               | 150               | 76                   | 51%          | 2.53  |
| Identificar sílabas              | 150               | 23                   | 15%          | 0.73  |
| Contar fonemas                   | 150               | 134                  | 89%          | 4.46  |
| Adición inicial de sílabas       | 150               | 40                   | 27%          | 1.33  |
| Adición final de sílabas         | 150               | 59                   | 39%          | 1.96  |
| Adición inicial de fonemas       | 150               | 75                   | 50%          | 2.5   |
| Adición final de fonemas         | 150               | 60                   | 40%          | 2     |
| Omisión de fonemas               | 150               | 54                   | 36%          | 1.8   |
| Omisión inicial de sílabas       | 150               | 66                   | 44%          | 2.2   |
| Omisión final de sílabas         | 150               | 50                   | 33%          | 1.66  |
| Comparación inicial de segmentos | 150               | 135                  | 90%          | 4.5   |
| Comparación media de Segmentos   | 150               | 53                   | 35%          | 1.76  |
| Comparación final de segmentos   | 150               | 59                   | 39%          | 1.96  |

#### 4) INDICE DE DIFICULTAD DE CADA TAREA.

De cada tarea utilizada para evaluar la conciencia fonológica se obtuvo el índice de dificultad, el cuál determinó desde un punto de vista estadístico cuál o cuáles fueron la(s) tarea(s) más difícil(es) de realizar. Este índice se obtuvo al dividir el número de respuestas correctas alcanzado por cada tarea entre el número de respuestas máximo y se multiplicó por 100 para obtener el porcentaje ; por ejemplo ; la tarea de IDENTIFICAR SILABAS obtuvo 23 respuestas correctas, estas se dividieron entre 150 respuestas (que es el número máximo a alcanzar en cada tarea) obteniéndose un 15%, este porcentaje nos permitió establecer que fue la tarea más difícil la tarea más difícil de realizar se consideró la regla de que A MENOR PORCENTAJE MAYOR ES LA DIFICULTAD. Como se puede observar en la tabla 2, la tarea más difícil fue la de IDENTIFICAR SILABAS (encontrar en una serie de tres palabras, la sílaba igual), y la tarea más fácil de realizar fue la CONTAR FONEMAS que obtuvo un 89%.

En la tabla 2 se muestran estos datos.

Tabla 2

Índice de dificultad que presentaron las tareas utilizadas para evaluar la conciencia fonológica.

| Tarea                                                 | Respuestas Correctas. | Índice de Dificultad |
|-------------------------------------------------------|-----------------------|----------------------|
| Identificar sílabas *                                 | 23                    | 15                   |
| Segmentar frases en palabras*                         | 31                    | 21                   |
| Rima *                                                | 33                    | 22                   |
| Omisión de fonemas *(inicial y final)                 | 54                    | 36                   |
| Omisión de sílabas **(inicial y final)                | 116                   | 39                   |
| Adición de sílabas **(inicial y final)                | 135                   | 45                   |
| Adición de fonemas **(inicial y final)                | 135                   | 45                   |
| Segmentar palabras en sílabas *                       | 76                    | 51                   |
| Comparación de segmentos *** (inicial, medio y final) | 247                   | 55                   |
| Contar fonemas*                                       | 134                   | 89                   |

Las diferentes tareas quedan ordenadas de mayor a menor dificultad

Nota:\* Puntaje Máximo = 150 respuestas correctas

**\*\***Puntaje Máximo = 300 respuestas correctas

**\*\*\***Puntaje Máximo = 450 respuestas correctas

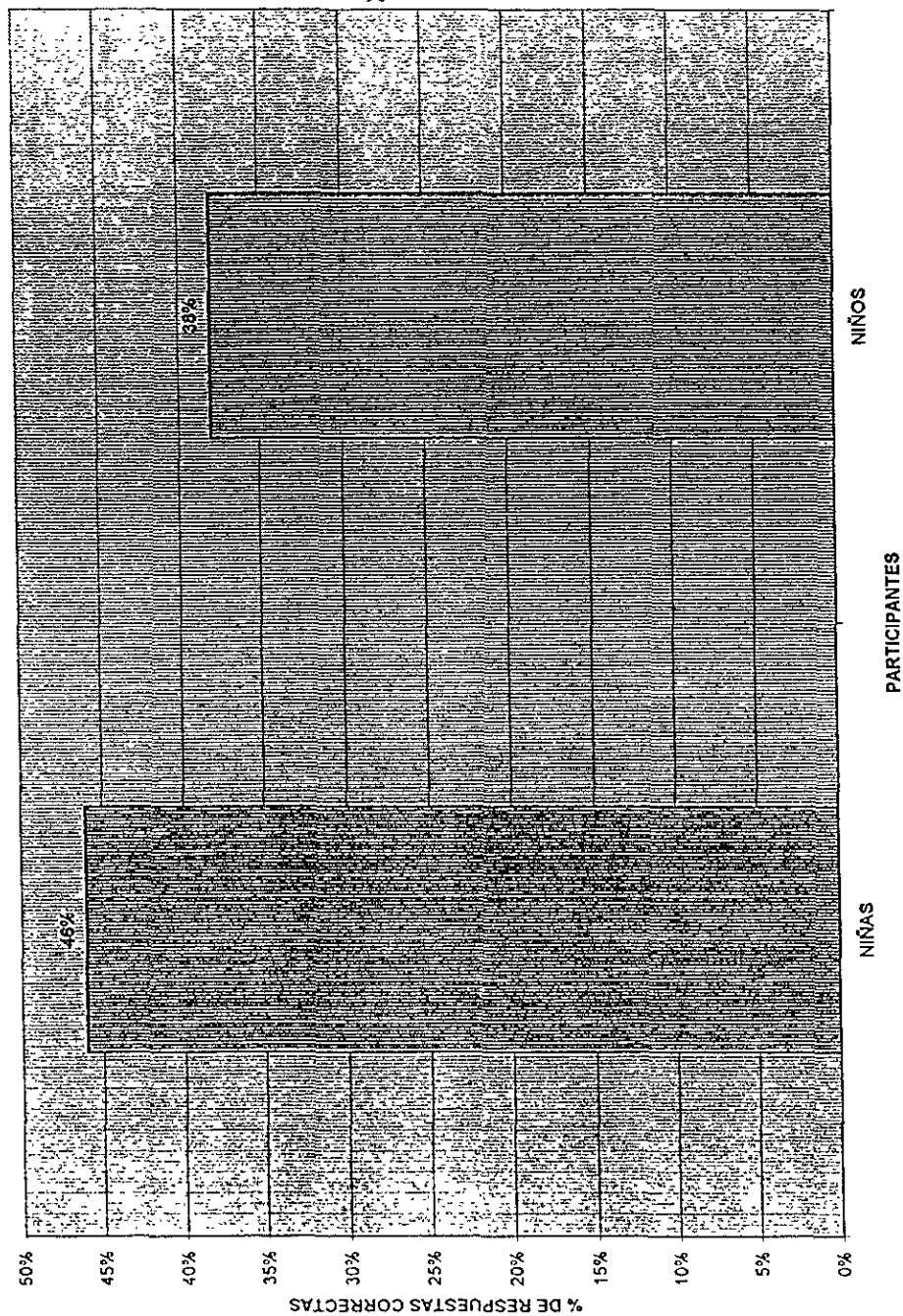
## 5) RENDIMIENTO POR GÉNERO.

En la gráfica 3 se presenta el rendimiento total alcanzado en la evaluación de la conciencia fonológica por género, en esta gráfica podemos observar que las niñas obtuvieron un mejor rendimiento (46%) con respecto al alcanzado por los niños (38%). Al tratar de comparar nuestros resultados con los obtenidos por otras investigaciones encontramos sólo una investigación realizada por Jiménez en 1992, que dentro de sus resultados compara el rendimiento alcanzado por niños y niñas; este autor expone que aunque no existían diferencias significativas entre niños y niñas se observó que las niñas suelen mostrar un rendimiento superior (esta autor no presenta los porcentajes de su investigación). Estos resultados los atribuimos a lo que expone Wells respecto a que las niñas hablan, tempranamente y mejor que los niños, incluso hay varios trabajos los cuales indican que las madres hablan más a sus hijas que a sus hijos. Cherry y Lewis (1975, en Rondal, 1990) indican que las madres hablan más (cantidad de enunciados dirigidos al infante y son más largos cuando se dirigen a su hija). Estos autores sugieren que las madres buscan involucrar más a la hija en la conversación, los hijos varones son alentados a actuar de manera no verbal.

Berko-Gleason (1979, en Rondal, 1990), plantea que es más fácil para las madres interactuar con sus hijas en mayor medida en el plano verbal que con sus hijos, al ser generalmente las primeras más atentas que los segundos, ya que los niños se muestran más activos

Es posible que una ventaja probada en las niñas en cuanto al desarrollo lingüístico, refleje total o parcialmente una mayor maduración de su sistema nervioso en comparación con los niños. Kimura (1992) expone que las mujeres poseen una mayor fluidez verbal en la que se incluye la capacidad de encontrar palabras que empiecen con alguna letra o cumplan alguna otra condición.

Gráfica 3  
Comparación del rendimiento total obtenido por Género en la evaluación de la Conciencia Fonológica

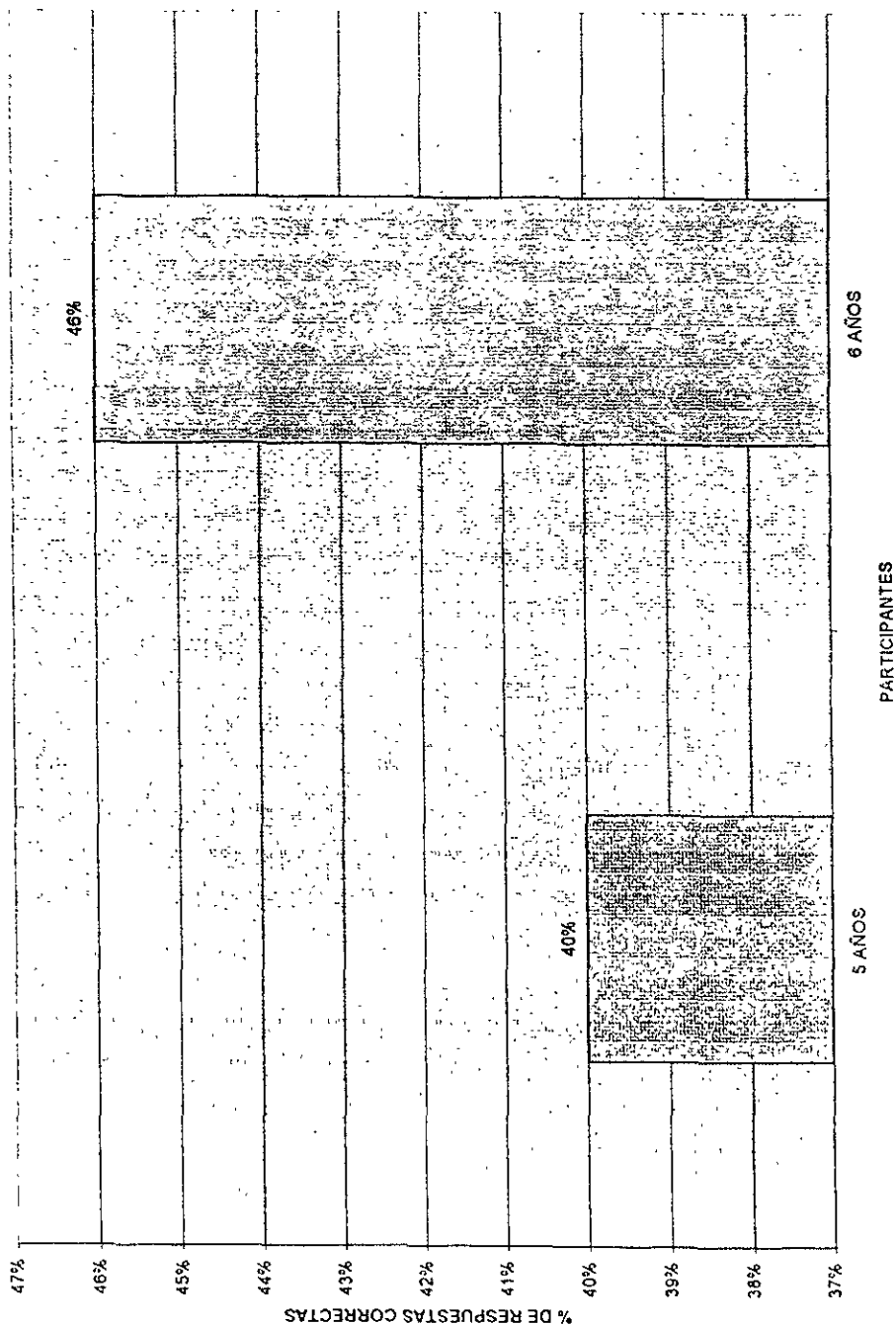


#### 6) RENDIMIENTO TOTAL POR EDAD.

Al comparar el rendimiento total alcanzado en cada tarea utilizada en la evaluación de la conciencia fonológica por edad, encontramos que los niños/as de 5 años obtuvieron un 40%, inferior al rendimiento mostrado por los niños/as de 6 años que fue del 46%.

La comparación del rendimiento total alcanzado por edad se muestra en la gráfica 4

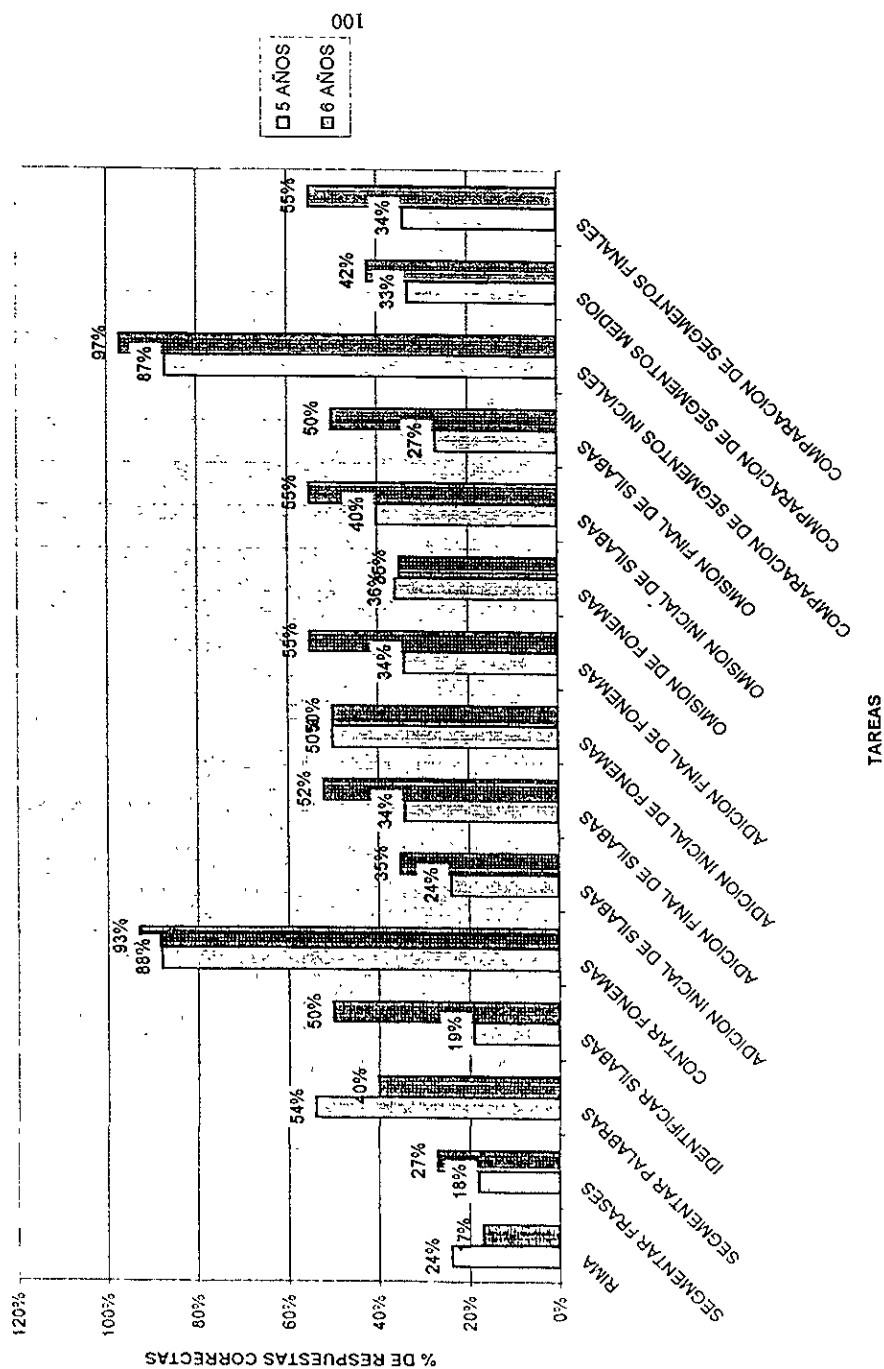
Gráfica 4  
 RENDIMIENTO TOTAL ALCANZADO POR EDAD EN LA EVALUACION DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA



FALTA PAGINA

No. 99

GRAFICA 5  
COMPARACION DEL RENDIMIENTO TOTAL ALCANZADO EN CADA TAREA UTILIZADA EN LA  
EVALUACION DE ACUERDO CON LA EDAD.



Las tareas que mostraron diferencias notables fue la tarea de IDENTIFICAR SILABAS y la tarea de OMISION DE SILABA en posición final. En la tarea de IDENTIFICAR SILABAS los niños /as de 5 años obtuvieron 19% en comparación con los niños/as de 6 años que obtuvieron 5%, es decir, que los niños/as de 5 años identifican mucho mejor las sílabas que conforman una palabra que los niños/as de 6 años.

Otra tarea fue la OMISION DE SILABAS, en posición final en la cual los niños/as de 6 años obtuvieron un rendimiento del 50%, mientras que los niños/as de 5 años obtuvieron 27% del rendimiento total.

La tarea que mostró diferencias mínimas fue la de OMISION DE FONEMAS ya que los niños/as de 5 años obtuvieron un 36%, mientras que los niños/as de 6 años obtuvieron 35%, la diferencia es realmente mínima, solo 1 punto porcentual.

La tarea de CONTAR FONEMAS obtuvo un rendimiento del 93% en los niños/as de 6 años, mientras que los niños/as de 5 años obtuvieron un 88% del rendimiento, podemos observar que la diferencia es poca

Una tarea donde no se presentó ninguna diferencia en la ejecución fue la ADICION inicial de fonemas ya que tanto los niños/as de 5 y 6 años obtuvieron el mismo porcentaje, 50%.

La tarea de RIMA, los niños / as de 6 años obtuvieron un nivel del 17%, el cual fue superado por los niños/as de 5 años los cuales obtuvieron un nivel del 24%

Para la tarea de SEGMENTACION DE FRASES en palabras los niños/as de 6 años obtuvieron un 27% y los niños / as de 5 años obtuvieron un 18%.

En SEGMENTACION DE PALABRAS en sílabas los niños/as de 5 años obtuvieron un 54%, siendo su rendimiento superior al de los niños/as de 6 años los cuales obtuvieron un 40% del rendimiento.

Las tareas de ADICION de sílabas, los niños/as de 6 años mostraron un rendimiento superior ya que la adición inicial obtuvo un 35% y en adición final un 52%, en comparación con los niños/as de 5 años los cuales obtuvieron en la adición inicial un 24% y en adición final un 34%. Encontramos que la adición en posición final en niños/as de 5 y 6 años es mucho más fácil que la adición en posición inicial.

La ADICION de FONEMAS, encontramos que la adición final, los niños/as de 5 años obtuvieron un 34% del rendimiento total, mientras que los niños/as de 6 años obtuvieron un 55%, en esta tarea encontramos que la adición muestra una dificultad media tanto para los niños/as de 5 y 6 años.

Mientras que en la tarea de OMISION DE SILABAS, los niños/as de 5 años obtuvieron en omisión final un desempeño del 27%, los niños/as de 6 años obtuvieron un desempeño del 50%. En esta tarea encontramos que la omisión en posición inicial es más fácil que la omisión final tanto para los niños/as de 5 y 6 años.

Por último la COMPARACION DE SEGMENTOS en palabras , los niños/as de 5 años en comparación inicial obtuvieron un 87% mientras que los niños/as de 6 años obtuvieron un 97%, a pesar de que se ayudó con la presentación de tarjetas. La comparación media, los niños/as de 5 años obtuvieron un 33% del rendimiento, en cuanto a los niños/as de 6 años obtuvieron un 42%, las diferencias entre el rendimiento son ligeras. Por último la comparación en posición final los niños/as de 5 años obtuvieron un 34% del rendimiento, mientras que los niños/as de 6 años obtuvieron un rendimiento del 55%. En las tres tareas encontramos que los niños/as de 6 años mostraron un mejor desempeño.

Como podemos observar, algunos de nuestros resultados, coinciden con otras investigaciones; pero también llegan a ser contrarios a otros resultados obtenidos en otras investigaciones, aunque no podemos generalizarlos ya que se trata de un estudio de tipo exploratorio, donde trabajamos con una pequeña muestra de la población.

## CAPITULO V

### CONCLUSIONES.

En los últimos años, se ha realizado un gran número de investigaciones que comprueban que la conciencia fonológica, que es la habilidad para segmentar y ser conscientes de las unidades del lenguaje. (Defior, 1994), está fuertemente relacionada con el éxito alcanzado en la lectura y el papel de facilitador que desempeña dentro del proceso de adquisición de la lecto-escritura.

Algunas de estas investigaciones fueron realizadas por Moráis, Alegría y Content (1987), Goswami y Bryant (1990), Wagner y Torgesen (1987), en Domínguez y Clement, (1993), y Sulzby y Teale, (1991) donde coinciden en señalar que la conciencia fonológica (o conocimiento fonológico) es un precursor útil e incluso necesario para el éxito en el aprendizaje de la lectura

En varias investigaciones relacionadas con lenguas alfabéticas (como el castellano) ha comprobado que las dificultades lectoras están asociadas con la habilidad para operar con los segmentos mínimos del lenguaje oral

Otro factor a favor de la conciencia fonológica es su aplicabilidad dentro del campo educativo, como puede ser la identificación de los niños/as con riesgo de fracaso, diseñar programas con actividades que involucren la manipulación de segmentos del lenguaje oral y escrito y así realizar una intervención oportuna aumentando las posibilidades de éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Dentro de los resultados que obtuvimos encontramos que el rendimiento total de la muestra de estudio en relación al número de ejercicios contestados correctamente del instrumento de evaluación esta alrededor del 42%, (nivel medio), es decir, que su conocimiento fonológico es poco, por medio de esta evaluación se demostró que hay algunas habilidades de tipo fonológico que dominan muy bien los niños/as, pero también hay otras habilidades que les cuesta trabajo realizarlas. Nuestros resultados demostraron que las tareas a nivel visual (con presentación de tarjetas) tuvieron un mejor rendimiento en comparación con las tareas a nivel auditivo, una posible explicación, una posible explicación a esto la da Vernon (1998) la cual concluye que la presencia de letras es un auxiliar muy útil para lograr mejores niveles de segmentación, ya que las letras obligan al niño/a a realizar una reflexión sobre el lenguaje. En la presente investigación las dos tareas a nivel visual obtuvieron los porcentajes más altos que fueron CONTAR FONEMAS (89%), comparación de segmentos (90% , en comparación con las otras 8 tareas a nivel auditivo, tal vez esto se deba a que en la etapa preescolar se promueven más las actividades visuales de la lecto-escritura, debemos considerar que la mayor parte de las tareas que

utilizamos se referían a aspectos auditivos (actividades muy poco desarrolladas en la etapa preescolar)

Los resultados obtenidos en esta investigación son importantes si tomamos en cuenta que nuestra lengua es un sistema alfabético en donde a cada sonido le corresponde un símbolo gráfico y que al reflexionar sobre los segmentos básicos que componen el lenguaje se realice una mejor comprensión de los segmentos que componen las palabras y que cuando tenga que aprender a leer y escribir disminuirán las probabilidades de fracaso.

Otra cuestión que nos llamó la atención respecto a los resultados fue que las niñas presentaron un rendimiento superior en comparación con el rendimiento alcanzado por los niños, estos resultados los relacionamos con lo que expone Wells respecto a que las niñas hablan más rápido y mejor que los niños; incluso algunas investigaciones sobre lenguaje indican que esta diferencia posiblemente se deba a que las niñas reciben “más lenguaje” de ambos padres, ya sea porque es más fácil prolongar la interacción verbal y el turno en la conversación con ellas, que con los niños o porque ambos padres consideran que las niñas avanzan más rápidamente en su desarrollo del lenguaje que los niños, a edades cronológicas equivalentes. Es posible que una ventaja probada de las niñas en cuanto al desarrollo lingüístico, refleje total o parcialmente una mayor maduración de su sistema nervioso en comparación con los niños. Pero aunque puedan citarse una cantidad importante de argumentos fisiológicos a favor, su aplicación en el área de las

funciones cognoscitivas en general y a las del lenguaje en particular, no es nada clara.

Se ha planteado una posible hipótesis sobre alguna diferencia de origen genético a nivel de la estructura anatómica del cerebro; se ha encontrado una asimetría a nivel del *planum temporale* que favorece al hemisferio izquierdo en el recién nacido, más marcada en las niñas que en los niños. (Witelson y Pallie, 1973, citado por Berko-Gleason, 1979; en Rondal, 1990). Es posible que la especialización hemisférica cerebral para las funciones del lenguaje sea más precoz en las niñas que en los niños y de esta manera las niñas aprendan a manipular tempranamente las partes del habla lo cual posteriormente se ve reflejado en el aprendizaje de la lect-escritura.

En función de los resultados obtenidos, nuestra posición respecto al papel que desempeña la conciencia fonológica, se inclina hacia la de ser un precursor, facilitando el aprendizaje de la lecto-escritura, como lo exponen Sulzby y Teale (1991); Bradley y Bryant (1983 y 1985), entre otros

Además estamos seguros de que por medio de un programa de entrenamiento de habilidades fonológicas, a través de diversas actividades manipulando segmentos del habla, o que descompongan la estructura de algún mensaje, lograremos que el camino hacia el aprendizaje de la lecto-escritura presente menos obstáculos para los niños y niñas, siendo mucho más placentero el leer y escribir todo aquello que les despierte su curiosidad

o que se encuentre interactuando en su entorno (algún letrero ,alguna tarjeta para escribir o leer, dejar algún mensaje o recibirlo, leer alguna revista o libro, etc.).

Proponemos para investigaciones futuras interesadas en la relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lecto-escritura que diseñen y apliquen un programa de entrenamiento de las habilidades fonológicas para determinar si el nivel de conciencia fonológica que presenten los participantes en una primera evaluación (pretest) se mantienen, aumentan o disminuyen en una segunda evaluación (postest), ya que nosotros no tuvimos la oportunidad de aplicar un programa ni realizar una segunda evaluación debido a que el tiempo otorgado por las autoridades de CENDI fue limitado.

También proponemos que se compruebe o no la posible hipótesis acerca de que las niñas presentan un mejor rendimiento en conciencia fonológica porque aprendieron a hablar más rápido y mejor que los niños, aprendieron a manipular las partes del habla.

Proponemos que se trabaje con un grupo de estudio más grande.

Otra sugerencia es investigar porque los niños y niñas de 5 años mostraron un mejor desempeño en las tareas de Rima, Segmentar palabras en sílabas e identificar sílabas, en comparación con los niños y niñas de 6 años. Que tipo de habilidades son necesarias para realizar esta tareas, en que proporción se encuentran en niños / as en edad preescolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

Calero, A. y Pérez, R. (1993). Segmentación del habla y adquisición de la lectura. Comunicación, Lenguaje y Educación , 18, 41-53.

Calero, A., Pérez, R., Maldonado, R.A. y Sebastián, G.M.E. (1991). Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil. Madrid; Escuela Española.

Defior, S. (1993). Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiencias de lenguaje. Comunicación, Lenguaje y Educación, 17, 3-13.

Delval, J.(1994).El desarrollo humano. México: siglo veintiuno editores.

Defior, S. (1994). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. Infancia y Aprendizaje, 67-68, 91-113.

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, 73, 49-63.

Dehant, A , y Grille, A. (1976) El niño aprende a leer Argentina. Kapelusz

Domínguez, A.B., y Clemente, M (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico. Comunicación, Lenguaie y Educación, 19-20, 171-181.

Ferreiro, E. (1990). Proceso de alfabetización. La alfabetización. La alfabetización en proceso. Bibliotecas. Universitarias:Centro editor de América Latina.

Garton A., y Pratt, C. (1991).Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito.Barcelona; paídos.

Goodman,Y.(1992).Las raíces de la alfabetizacion.Infancia y Aprendizaje, 58,29-42.

Jiménez, J.E (1992).*Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar*. Infancia y Aprendizaje, 57, 49-66

Jiménez, J.E. y O'Shanahan, I. (1993).Variables del proceso de enseñanza aprendizaje del lenguaje escrito en los primeros niveles de la E.G.B Comunicación, Lenguaie y Educación, 17, 71-80

Kaufman, A , Castañeda, M , Teruggi, L., Molinari, M (1989). Alfabetización de niños construcción e intercambio. Argentina:Aique

Kimura, D. (1992). Cerebro de varón y cerebro de mujer. Investigación y Ciencia, Noviembre.

Maldonado, R.A. (1990). El desarrollo de la lectura durante los primeros años de escolaridad. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Maldonado, A. Y Sebastian, E. (1987). La segmentación de palabras: un prerrequisito del aprendizaje de la lectura. Boletín del ICE de la UAM, 9, 1-14.

Maldonado, R.A., Sebastián E., y Soto, P. (s/f). Retraso en lectura: Evaluación y tratamiento educativo. Boletín I.C.E., Vol 7, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Mata, R.F. (s/f). La construcción de la lecto-escritura en el nivel preescolar. Manuscrito presentado en el Instituto High Scope de México México, D.F

Richgels, D. J., y McGee, L.M. (1996). Kindergarteners talk about print: Phonemic awareness in meaningful contexts The Reading Teacher, 49(8), 632-642.

Seda, S I (junio, 1998). Estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura en los niños. Manuscrito presentado en la tercera reunión anual del Instituto High Scope México, D F ,

Smirnov, A.A., Rubinstein, S. L., Leontiev, A. N. y Tieplov, B. M.(1990).Psicología.México:Ed Grijalbo.

Sulzby, E. y Teale, W.(1990).Emergent literacy.En Barr,R., Kamil, M.L., Monsenthal,P y Pearson,P.(eds).Handbook of reading research.P.p. 727-757.White Plin,NY:Logman.

Vandervelden, M.C.,y Siegel, S.L.(1995).Phonological recoding and phoneme awareness in early literacy: A developmental approach. Reading Research Quartely, 30 (4), 854-872.

Vernon, S.A. (1998). Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes. Infancia y Aprendizaje , 81, 105-120.

Yelon, S. L. y Weinstein, G. W. (1988).La psicología en el aula.México:Ed Trillas.

## **Bibliografía Revisada (no citada en el texto).**

Ben-Dror, I., Bentin, S. y Front, R. (1995). Semantic, phonologic, and morphologic skills in reading disabled and normal children: Evidence from perception and production of spoken Hebrew. Reading Research Quarterly, 30(4), 876-893

Botella, J. León, G. O., y San Martín, R. (1993). Análisis de datos en psicología I. España: ed pirámide, colección psicología

Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to rimes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. Reading Research Quarterly, 30 (4), 808-828

Elorza, H. (1987). Estadística para las ciencias del comportamiento. México: Harla.

Ibáñez, B. B. (1990). Manual para la elaboración de tesis. México: Trillas.

Juel, C. (1990). Beginning reading. En Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. y Pearson, P. (eds). Handbook of reading of reading research, P p 727-757

Kerlinger, F. (1975). Investigación el comportamiento México. Interamericana.

McGuinness, D., McGuinness, C., y Donohue, J. (1995): Phonological training and the alphabet principle: Evidence for reciprocal causality. Reading Research Quarterly, 30 (4), 830-850.

Ostrosky-Solís, F. Y Ardila, A. (1988). Lenguaje oral y escrito. México: Trillas

Pedro-Viejo, M.J. y Belloch, R. (1992). Enseñanza del lenguaje en primer grado. México: ediciones SM.

Sampieri, H. R., Collado, F. C., y Lucio, B. P. (1991). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

EVALUACION DE LA  
CONCIENCIA FONOLOGICA EN  
NIÑOS PREESCOLARES.

NOMBRE:

PUNTAJE:

EDAD:

PORCENTAJE:

FECHA DE APLICACION:



|                               | Primera Respuesta | Auto-Corrección | Puntos  |                                | Primera Respuesta | Auto-Corrección | Puntos |
|-------------------------------|-------------------|-----------------|---------|--------------------------------|-------------------|-----------------|--------|
| 1 RIMA                        |                   |                 |         | Dinero.                        |                   |                 |        |
| Rana - Cana.                  |                   |                 |         | Vela.                          |                   |                 |        |
| Luna - Tuna                   |                   |                 |         | B) adición final               |                   |                 |        |
| Coser - Tira                  |                   |                 |         | Manzana.                       |                   |                 |        |
| Abuelo - Suelo                |                   |                 |         | Lápiz                          |                   |                 |        |
| Avión - Camión                |                   |                 |         | Juego                          |                   |                 |        |
| 2-SEGMENTAR                   | FRASES            | EN              | PALABRA | Dinero.                        |                   |                 |        |
| Una Sorpresa                  |                   |                 |         | Vela.                          |                   |                 |        |
| El jardinero nega las macetas |                   |                 |         | 8.-OMISIÓN DE                  | FONEMAS.          |                 |        |
| Este mono es muy simpático.   |                   |                 |         | a) Omisión inicial.            |                   |                 |        |
| La fiesta de ...              |                   |                 |         | Palo.                          |                   |                 |        |
| El reloj marca la hora.       |                   |                 |         | Tesoro                         |                   |                 |        |
| 3.- SEGMENTAR                 | PALABRAS          | EN              | SILABAS | Feo.                           |                   |                 |        |
| Sol                           |                   |                 |         | Tortuga.                       |                   |                 |        |
| Pluma.                        |                   |                 |         | Nave.                          |                   |                 |        |
| Tiburón                       |                   |                 |         | B) omisión final.              |                   |                 |        |
| Perro.                        |                   |                 |         | Caja.                          |                   |                 |        |
| Maceta.                       |                   |                 |         | Escuela.                       |                   |                 |        |
| 4.- IDENTIFICAR               | SILABAS           |                 |         | Bombero                        |                   |                 |        |
| Lima - Cama - Mano.           |                   |                 |         | Niño                           |                   |                 |        |
| Carro - Burro - Carroza       |                   |                 |         | Música.                        |                   |                 |        |
| Mover - Memoria - Primo       |                   |                 |         | 10.-COMPARACIÓN                | DE                | EN              |        |
| Sala - Casa - Pasa.           |                   |                 |         | SEGMENTOS                      | PALABRAS.         |                 |        |
| Porro - Toro - Roca.          |                   |                 |         | A) Comparación inicial         |                   |                 |        |
| 5.-CONTAR                     | FONEMAS           |                 |         | Medicina-medio-médico.         |                   |                 |        |
| Hoja                          |                   |                 |         | Torona-tope-tocar              |                   |                 |        |
| Lámpara.                      |                   |                 |         | Sueter-sunir-sur.              |                   |                 |        |
| Espejo.                       |                   |                 |         | Fondo-foco-forrar.             |                   |                 |        |
| Estrella                      |                   |                 |         | Timbre-tide-tinte              |                   |                 |        |
| Mas                           |                   |                 |         | B) comparación media           |                   |                 |        |
| 6.-ADICIÓN DE                 | SILABAS           |                 |         | Tejocote-tejos-mejor           |                   |                 |        |
| a) Adición inicial.           |                   |                 |         | Convento-divertir-inventar.    |                   |                 |        |
| Patada                        |                   |                 |         | Quesadilla-pediatra-pedico     |                   |                 |        |
| Revista.                      |                   |                 |         | Lechero-anheló-nochece         |                   |                 |        |
| Luna                          |                   |                 |         | Semilla-camisa-terminar        |                   |                 |        |
| Sol                           |                   |                 |         | C) comparación final           |                   |                 |        |
| Vacuna                        |                   |                 |         | Lago-amigo-nesgo               |                   |                 |        |
| b) Adición final              |                   |                 |         | Hospital-carnaval-final.       |                   |                 |        |
| Pelota                        |                   |                 |         | Capaz-tenaz-haz                |                   |                 |        |
| Silla                         |                   |                 |         | Ladno-mugido-oido              |                   |                 |        |
| Autobus                       |                   |                 |         | Canción-premiación-ilustración |                   |                 |        |
| Papel                         |                   |                 |         |                                |                   |                 |        |
| Cuaderno                      |                   |                 |         |                                |                   |                 |        |
| 7.-ADICIÓN DE                 | FONEMAS           |                 |         |                                |                   |                 |        |
| a) Adición inicial            |                   |                 |         |                                |                   |                 |        |
| Manzana                       |                   |                 |         |                                |                   |                 |        |
| Lápiz                         |                   |                 |         |                                |                   |                 |        |
| Juego                         |                   |                 |         |                                |                   |                 |        |

EVALUACION DE LA  
CONCIENCIA FONOLÓGICA EN  
NIÑOS PREESCOLARES.

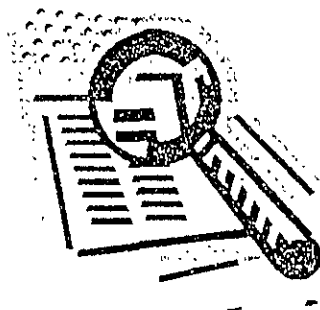
NOMBRE: Dan Jan Javier

PUNTAJE: 28

EDAD: 5 años

PORCENTAJE: 37%

FECHA DE APLICACIÓN:



Ejemplos de las tarjetas utilizadas en la tarea de  
CONTAR FONEMAS

más

estrella

## ANEXO 3

Aplicaciones del instrumento de evaluación  
de la conciencia fonológica.

EVALUACION DE LA  
CONCIENCIA FONOLOGICA EN  
NIÑOS/AS PREESCOLARES.

NOMBRE:

PUNTAJE:

EDAD:

PORCENTAJE:

FECHA DE APLICACIÓN:



|                                 | Primera Respuesta | Auto-Corrección | Puntos  |                                 | Primera Respuesta | Auto-Corrección | Puntos |
|---------------------------------|-------------------|-----------------|---------|---------------------------------|-------------------|-----------------|--------|
| 1. RIMA                         |                   |                 |         | Dinero.                         |                   |                 |        |
| Rana – Cana.                    |                   |                 |         | Vela.                           |                   |                 |        |
| Luna - Tuná                     |                   |                 |         | B)adición final.                |                   |                 |        |
| Coser - Tina                    |                   |                 |         | Manzana.                        |                   |                 |        |
| Abuelo - Suelo                  |                   |                 |         | Lápiz.                          |                   |                 |        |
| Avión – Camión                  |                   |                 |         | Juego.                          |                   |                 |        |
| 2.-SEGMENTAR                    | FRASES            | EN              | PALABRA | Dinero.                         |                   |                 |        |
| Una Sorpresa                    |                   |                 |         | Vela.                           |                   |                 |        |
| El jardinero riega las macetas. |                   |                 |         | 8.-OMISIÓN DE                   | FONEMAS.          |                 |        |
| Este mono es muy simpático.     |                   |                 |         | a)Omisión inicial.              |                   |                 |        |
| La fiesta de ...                |                   |                 |         | Palo.                           |                   |                 |        |
| El reloj marca la hora.         |                   |                 |         | Tesoro.                         |                   |                 |        |
| 3.- SEGMENTAR                   | PALABRAS          | EN              | SILABAS | Feo.                            |                   |                 |        |
| Sol                             |                   |                 |         | Tortuga.                        |                   |                 |        |
| Pluma.                          |                   |                 |         | Nave.                           |                   |                 |        |
| Tiburón.                        |                   |                 |         | B)omisión final                 |                   |                 |        |
| Perro.                          |                   |                 |         | Ceja.                           |                   |                 |        |
| Maceta.                         |                   |                 |         | Escuela.                        |                   |                 |        |
| 4.- IDENTIFICAR                 | SILABAS           |                 |         | Bombero.                        |                   |                 |        |
| Lima – Cama - Mano.             |                   |                 |         | Niño.                           |                   |                 |        |
| Carro – Burro-Carroza.          |                   |                 |         | Música.                         |                   |                 |        |
| Mover – Memoria –Primo          |                   |                 |         | 9.-OMISION DE SILABAS.          |                   |                 |        |
| Sala – Casa - Pasa.             |                   |                 |         | Auto.                           |                   |                 |        |
| Porro – Toro - Roca.            |                   |                 |         | Uva.                            |                   |                 |        |
| 5.-CONTAR                       | FONEMAS           |                 |         | Pato.                           |                   |                 |        |
| Hoja.                           |                   |                 |         | Piña.                           |                   |                 |        |
| Lampara.                        |                   |                 |         | Gato.                           |                   |                 |        |
| Espejo.                         |                   |                 |         | 10.-COMPARACIÓN DE SEGMENTOS EN | PALABRAS.         |                 |        |
| Estrella.                       |                   |                 |         | A)Comparación inicial.          |                   |                 |        |
| Mas.                            |                   |                 |         | Medicina-medio-médico.          |                   |                 |        |
| 6.-ADICION DE                   | SILABAS.          |                 |         | Toronja-tope-tocar.             |                   |                 |        |
| a) Adición inicial.             |                   |                 |         | Sueter-sumir-sur.               |                   |                 |        |
| Patada.                         |                   |                 |         | Fondo-foco-forrar.              |                   |                 |        |
| Revista.                        |                   |                 |         | Timbre-tilde-tnte.              |                   |                 |        |
| Luna.                           |                   |                 |         | B)Comparación media.            |                   |                 |        |
| Sol.                            |                   |                 |         | Tejocote-lejos-mejor.           |                   |                 |        |
| Vacuna.                         |                   |                 |         | Convento-divertir-inventar.     |                   |                 |        |
| b) Adición final.               |                   |                 |         | Quesadilla-pediatra-pedido.     |                   |                 |        |
| Pelota.                         |                   |                 |         | Lechero-anhelo-anohecer         |                   |                 |        |
| Silla.                          |                   |                 |         | Semilla-camisa-terminar.        |                   |                 |        |
| Autobús.                        |                   |                 |         | C)Comparación final.            |                   |                 |        |
| Papel.                          |                   |                 |         | Lago-amigo-riesgo.              |                   |                 |        |
| Cuaderno.                       |                   |                 |         | Hospital-carnaval-final         |                   |                 |        |
| 7.-ADICION DE                   | FONEMAS           |                 |         | Capaz-tenaz-haz.                |                   |                 |        |
| a) Adición inicial.             |                   |                 |         | Ladrado-mugido-oido.            |                   |                 |        |
| Manzana.                        |                   |                 |         | Canción-premiación-ilustración  |                   |                 |        |
| Lápiz.                          |                   |                 |         |                                 |                   |                 |        |
| Juego.                          |                   |                 |         |                                 |                   |                 |        |

|                                | Primera Respuesta | Auto-Corrección | Puntos  |                                           | Primera Respuesta | Auto-Corrección | Puntos |
|--------------------------------|-------------------|-----------------|---------|-------------------------------------------|-------------------|-----------------|--------|
| 1 RIMA                         |                   |                 |         | Dinero.                                   | ro                |                 | 0      |
| Rana - Cana.                   | no                |                 | 2       | Vela.                                     | la                |                 | 0      |
| Luna - Tuna                    | no                |                 | 0       | B)adición final.                          |                   |                 |        |
| Coser - Tina                   | no                |                 | 1       | Manzana.                                  | na                |                 | 1      |
| Abuelo - Suelo                 | no                |                 | 2       | Lápiz.                                    | la                | pi              | 0      |
| Avión - Camión                 | no                |                 | 0       | Juego.                                    | go                |                 | 1      |
| 2 - SEGMENTAR                  | FRASES            | EN              | PALABRA | Dinero.                                   | ro                |                 | 1      |
| Una Sorpresa                   | 7                 |                 | 0       | Vela                                      | la                |                 | 1      |
| El jardinero nega las macetas. | 5                 |                 | 0       | 8.-OMISIÓN DE FONEMAS.                    |                   |                 |        |
| Este mono es muy simpático.    | 12                |                 | 0       | a) Omisión inicial.                       |                   |                 |        |
| La fiesta de .                 | 10                |                 | 0       | Palo                                      | to                | lo              | 1      |
| El reloj marca la hora         | 8                 |                 | 0       | Tesoro.                                   | vo                | ro              | 0      |
| 3 - SEGMENTAR                  | PALABRAS          | EN              | SILABAS | Feo                                       | fa                | nada            | 1      |
| Sol                            | 2                 |                 | 0       | Tortuga.                                  | ta                | tu              | 0      |
| Pluma.                         | 2                 |                 | 1       | Nave.                                     | ga                | ve              | 1      |
| Tiburón                        | 4                 |                 | 0       | B)omisión final.                          |                   |                 |        |
| Perrito                        | 4                 |                 | 1       | Caja                                      | -                 | 0               | 0      |
| Maceta.                        | 3                 |                 | 1       | Escuela.                                  | co                |                 | 0      |
| 4 - IDENTIFICAR                | SILABAS           |                 |         | Bombero                                   | bo                |                 | 0      |
| Luna - Cama - Mano             | no                |                 | 0       | Niño.                                     | ni                |                 | 1      |
| Carro - Bulto - Carroza        | no                |                 | 0       | Música.                                   | sa                |                 | 0      |
| Mover - Memoria - Primo        | no                |                 | 0       | 10 - COMPARACIÓN DE SEGMENTOS EN PALABRAS |                   |                 |        |
| Sala - Casa - Pasa.            | no                |                 | 0       | A) Comparación inicial                    |                   |                 |        |
| Poro - Toro - Roca             | no                |                 | 0       | Medicina-medio-médico.                    | medi              |                 | 1      |
| 5 - CONTAR                     | FONEMAS           |                 |         | Torónja-tope-tocar                        | to                |                 | 1      |
| Hoja                           | 4                 |                 | 1       | Sueter-sumir-sur                          | so                |                 | 1      |
| Lampara                        | 7                 |                 | 1       | Fondo-foco-torrar.                        | fo                |                 | 1      |
| Espejo                         | 6                 |                 | 1       | Timbre-ilde-ente.                         | ti                |                 | 1      |
| Estrella                       | 8                 |                 | 1       | B) comparación media                      |                   |                 |        |
| Mas                            | 3                 |                 | 1       | Tejocote-lejos-mejor.                     | -                 |                 | 2      |
| 6 - ADICIÓN DE SILABAS         |                   |                 |         | Convento-divertir-inventar.               | -                 |                 | 2      |
| a) Adición inicial             |                   |                 |         | Quesadilla-pediatra-pedido                | -                 |                 | 0      |
| Palada                         | pa                |                 | 2       | Lechero-anheló-anochece.                  | -                 |                 | 0      |
| Revisia                        | ro                |                 | 2       | Semilla-camisa-terminar                   | -                 |                 | 1      |
| Luna                           | na                |                 | 2       | C) comparación final                      | -                 |                 | 1      |
| Sol                            | sol               |                 | 1       | Lago-amigo-niego                          | -                 |                 | 2      |
| Vacuna                         | cuna              |                 | 2       | Hospital-camaval-final                    | -                 |                 | 1      |
| b) Adición final               |                   |                 |         | Capaz-tenaz-haz                           | -                 |                 | 1      |
| Peñota                         | petu              |                 | 2       | Ladrón-mugido-oido                        | -                 |                 | 1      |
| Silla                          | palla             |                 | 0       | Canción-premiación-ilustración            | -                 |                 | 1      |
| Autobus                        | autobus           |                 | 1       | 9.-OMISIÓN DE SILABAS                     |                   |                 | 2      |
| Papel                          | papel             |                 | 1       | Auto                                      | to                |                 | 1      |
| Cuaderno                       | cuaderno          |                 | 0       | Luna                                      | ni                |                 | 2      |
| 7 - ADICIÓN DE FONEMAS         |                   |                 |         | Palo                                      | lo                |                 | 1      |
| a) Adición inicial             |                   |                 |         | Plata                                     | pa                |                 | 2      |
| Manzana                        | na                |                 | 2       | Plata                                     | pa                |                 | 2      |
| Lápiz                          | la                |                 | 1       | Gato                                      | go                |                 | 1      |
| Juego                          | yo                |                 | 2       |                                           |                   |                 |        |

|                                   | Primera<br>Respuesta | Auto-<br>Corrección | Puntos  |                                                | Primera<br>Respuesta | Auto-<br>Corrección | Puntos |
|-----------------------------------|----------------------|---------------------|---------|------------------------------------------------|----------------------|---------------------|--------|
| 1. RIMA                           |                      |                     |         | Dinero                                         | di                   |                     | 1      |
| Rana - Cana                       | no                   |                     | 0       | Vela                                           | v                    |                     | 1      |
| Luna - Tuna                       | si, luyto            |                     | 0       | B) adición final.                              |                      |                     |        |
| Coser - Tina                      | no                   |                     | 1       | Manzana.                                       | na                   |                     | 1      |
| Abuelo - Suelo                    | si, buyso            |                     | 0       | Lápiz.                                         | la                   |                     | 0      |
| Avión - Camión                    | si, a y ra           |                     | 0       | Juego.                                         | go                   |                     | 1      |
| 2 - SEGMENTAR                     | FRASES               | EN                  | PALABRA | Dinero                                         | o                    |                     | 1      |
| Una Sorpresa                      | 2                    |                     | 1       | Vela.                                          | a                    |                     | 1      |
| El jardinero nega las<br>macetas. | 4                    | 5                   | 1       | 8.-OMISIÓN DE<br>FONEMAS.                      |                      |                     |        |
| Este mono es muy<br>simpático.    | 2                    | 5                   | 1       | a) Omisión inicial.                            |                      |                     |        |
| La fiesta de .                    | 4                    |                     | 1       | Palo.                                          | la                   |                     | 1      |
| El reloj marca la hora.           | 5                    |                     | 1       | Tesoro.                                        | eroro                |                     | 0      |
| 3 - SEGMENTAR                     | PALABRAS             | EN                  | SILABAS | Feo                                            | nada                 |                     | 1      |
| Sol                               | 1                    |                     | 1       | Tortuga.                                       | tuga                 |                     | 1      |
| Pluma                             | 3                    |                     | 6       | Nave.                                          | ne                   |                     | 1      |
| Tiburón                           | 3                    |                     | 1       | B) omisión final                               |                      |                     |        |
| Perro                             | 2                    |                     | 1       | Ceja.                                          | ce                   |                     | 1      |
| Maceta                            | 3                    |                     | 1       | Escuela.                                       | ecue                 |                     | 1      |
| 4 - IDENTIFICAR                   | SILABAS              |                     |         | Bombero                                        | bombe                |                     | 1      |
| Lima - Cama - Mano                | li, ca y ma          |                     | 0       | Niño                                           | ni                   |                     | 1      |
| Carro - Burro - Carroza           | ca, bu y co          |                     | 0       | Música                                         | musi                 |                     | 1      |
| Móvcr. - Memoria -<br>Prmo        | mo                   |                     | 1       | 10.-COMPARACIÓN<br>DE SEGMENTOS EN<br>PALABRAS |                      |                     |        |
| Sala - Casa - Pasa                | ca                   |                     | 0       | A) Comparación inicial                         |                      |                     |        |
| Poro - Toro - Roca                | po, to               |                     | 0       | Medicina-medio-<br>médico.                     | medi                 |                     | 1      |
| 5.-CONTAR                         | FONEMAS              |                     |         | Torronja-tope-tocar                            | to                   |                     | 1      |
| Hoja                              | 4                    |                     | 1       | Sueter-sumir-sur.                              | su/c                 |                     | 1      |
| Lámpara.                          | 7                    |                     | 1       | Fondo-foco-forrar.                             | co                   |                     | 1      |
| Espejo.                           | 6                    |                     | 1       | Tímbré-tide-tnte                               | ti / e               |                     | 1      |
| Estrella                          | 8                    |                     | 1       | B) comparación media                           |                      |                     |        |
| Mas                               | 3                    |                     | 1       | Tejocote-lejos-mejor.                          | ejo                  |                     | 1      |
| 6 -ADICIÓN DE                     | SILABAS              |                     |         | Convento-divertir-<br>inventar                 | -                    |                     | 0      |
| a) Adición inicial                |                      |                     |         | Quesadilla-pediatra-<br>pedido                 | e                    |                     | 0      |
| Patada.                           | pada                 |                     | 0       | Lechero-anhele-<br>anochece.                   | he                   |                     | 1      |
| Revista.                          | jista                |                     | 0       | Semilla-camisa-<br>terminar.                   | mi / a               |                     | 1      |
| Luna                              | lu                   |                     | 0       | C) comparación final.                          |                      |                     |        |
| Sol.                              | sol                  |                     | 1       | Lago-amigo-nesgo                               | go                   |                     | 1      |
| Vacuna                            | huca                 |                     | 0       | Hospital-carnaval-final                        | al                   |                     | 1      |
| b) Adición final                  |                      |                     |         | Capaz-tenaz-haz                                | az                   |                     | 1      |
| Pelota.                           | pelota               |                     | 1       | Ladrido-mugido-rido                            | ido                  |                     | 1      |
| Sita                              | lla                  |                     | 0       | Canción-premiación-<br>ilustración             | -                    |                     | 0      |
| Autobus                           | autobus              |                     | 1       | 9.-OMISIÓN DE<br>SILABAS                       |                      |                     |        |
| Papel                             | pe                   |                     | 0       | Auto                                           | auto                 |                     | 0      |
| Cuaderno                          | cuaderno             |                     | 1       | Una                                            | ua                   |                     | 1      |
| 7.-ADICIÓN DE                     | FONEMAS              |                     |         | Auto                                           | ato                  |                     | 1      |
| a) Adición inicial.               |                      |                     |         | Pasa                                           | osa                  |                     | 1      |
| Manzana                           | m                    |                     | 1       | Gato                                           | ato                  |                     | 1      |
| Lápiz                             | la                   |                     | 1       |                                                |                      |                     |        |
| Juego                             | ju                   |                     | 1       |                                                |                      |                     |        |