

**CARACTERIZACIÓN DEL DESEMPEÑO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA,
LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMER GRADO DE LA
ESCUELA COMUNEROS DEL MUNICIPIO DE POPAYÁN EN EL AÑO 2008.**

LIZBETH ALEJANDRA ASTAIZA POLINDARA

PAULÓ ALEJANDRO LIS MAMIÁN

JESSIKA NATALY LÓPEZ CERÓN

MARÍA ALEJANDRA SERNA SARMIENTO

Mg. Pilar Mirely Chois Lenis

Directora

Esp. Augusto Muñoz

Asesor Metodológico

Universidad del Cauca

Facultad Ciencias de la Salud

Programa de Fonoaudiología

Popayán

2009

**CARACTERIZACIÓN DEL DESEMPEÑO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA,
LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMER GRADO DE LA
ESCUELA COMUNEROS DEL MUNICIPIO DE POPAYÁN EN EL AÑO 2008.**



**LIZBETH ALEJANDRA ASTAIZA POLINDARA
PAULÓ ALEJANDRO LIS MAMIÁN
JESSIKA NATALY LÓPEZ CERÓN
MARÍA ALEJANDRA SERNA SARMIENTO**

**Universidad del Cauca
Facultad Ciencias de la Salud
Programa de Fonoaudiología
Popayán
2009**

DEDICATORIA

A ti Dios por ser el creador de todo lo que soy, a mis padres y hermana por darme su amor, el cual fue el motivo para seguir. A mis compañeros por apertar al largo y continuo crecimiento personal e intelectual.

Lizbeth Alejandra Astaiza Polindara

*A ti Señor que con tu amor guiaste mi camino y me llenaste de fortaleza para
continuar.*

A mi familia y sobre todo mi padres quienes creyeron y confiaron en mi, que me apoyaron en todo momento y siempre fueron mi soporte para continuar en la lucha por salir adelante.

A mis amigos y compañeros de proyecto porque gracias a ellos se culminó una de las más grandes metas de mi vida.

Jessica Nataly López Terón

Gracias a ti Dios porque cuando acudí a ti dijiste: “yo te instruiré, yo te mostraré el camino que debes seguir, yo te daré consejos y velaré por ti” Salmo 38:8.

A mi madre ejemplo de lucha y fortaleza, gracias por darme la vida, y extenderme la mano para recorrerla.

A mi hermana y sobrinos quienes con su amor y aliento no me dejaron desfallecer, y finalmente a mis familiares y amigos, quienes me brindaron su apoyo incondicional para cumplir esta meta.

Paulo Alejandro Lis Mamán

*En primer lugar quiero dar gracias a Dios, quien es la fuente de mi vida, la guía y la
sombbrero en mi camino, a mis padres y mi hermana quienes con su amor y su apoyo
constante me han permitido alcanzar grandes sueños.*

*A Fabián, por su consejo, compañía y amor constante y al resto de mi familia por
siempre creer en mí.*

*A mis asesores Pílar Chico y Augusto Muñoz por su apoyo, por dedicarnos su
tiempo y compartir conmigo sus conocimientos los cuales hoy han contribuido para
alcanzar esta meta.*

*Como no agradecer el compromiso de mis compañeros quienes entregaron lo mejor de sí
para que el sueño de ser profesionales hoy se hiciera realidad.*

María Alejandra Serna Sarmiento

AGRADECIMIENTOS

“Gracias a ti Señor por tu misericordia y tu fidelidad, porque has engrandecido tu nombre y tu palabra sobre todas las cosas. El día que clame a ti, me respondiste, fortaleciste el vigor de mi alma”

Salmo 138

A nuestra familia quienes nos brindaron su amor y su apoyo incondicional y a todos aquellos que de una u otra forma permitieron que este logro se llevara a cabo.

Gracias por su paciencia, dedicación, colaboración y por habernos guiado en el camino del conocimiento. A ustedes los docentes Pilar Chois y Augusto Muñoz.

Y finalmente a quienes fueron participes de este proyecto, niños y docentes de la Institución Educativa Los Comuneros, que con su colaboración hicieron posible la aplicación de nuestros conocimientos.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	13
INTRODUCCIÓN	15
1. PROBLEMA	16
1.1. Descripción de área problemática	16
1.2. Formulación del problema	19
1.3. Antecedentes	20
1.4. Justificación	27
1.5. Objetivos	29
1.5.1. Objetivo General	29
1.5.2. Objetivos Específicos	29
2. REFERENTE TEORICO	30
2.1. <i>CONCIENCIA FONOLÓGICA</i>	30
2.2. <i>LECTURA</i>	36
2.2.1. Aprendizaje de la lectura	39
2.3. <i>ESCRITURA</i>	43
2.3.1 Lenguaje escrito y sistema de escritura	45
2.3.2 Aprendizaje del sistema de escritura	47
2.4 <i>RELACION ENTRE CONCIENCIA FONOLOGICA LA LECTURA Y LA ESCRITURA</i>	54
2.4.1 Conciencia fonológica como facilitadora de la lectura y la escritura	57
2.4.2 Conciencia fonológica como consecuencia del aprendizaje de la lectura y la escritura.	61

2.4.3 Interacción bidireccional entre la conciencia fonológica, la lectura y la escritura.	63
3. DISEÑO METODOLÓGICO	
3.1. Tipo de estudio	68
3.2. Población	68
3.2.1 Criterios de inclusión	68
3.2.2 Criterios de exclusión	68
3.3 Técnicas e instrumentos de evaluación	69
3.4. Procedimiento	75
3.5. Operacionalización de las variables	77
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	78
4.1. Análisis Univariado	78
4.2. Análisis Bivariado	103
5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	110
6. CONCLUSIONES	116
7. RECOMENDACIONES	118
8. BIBLIOGRAFIA	120
9. ANEXOS	123

LISTA DE TABLAS

Pág.

Tabla 1. Distribución según la edad de los niños de primero de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán, que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura 78

Tabla 2. Distribución según el género de los niños de primero de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán, que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura 79

Tabla 3. Distribución del desempeño en conciencia fonológica según el descubrimiento de palabras que no riman, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 80

Tabla 4. Distribución del desempeño en conciencia fonológica según la omisión de sílabas en posición inicial en palabras bisílabas, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 81

Tabla 5. Distribución del desempeño en conciencia fonológica según la segmentación de palabras trisílabas, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 82

Tabla 6. Distribución del desempeño en conciencia fonológica según la omisión de sílabas en posición inicial en palabras trisílabas, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 83

Tabla 7. Distribución del desempeño en conciencia fonológica según el descubrimiento de palabras que coinciden en la sílaba final, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 84

Tabla 8. Distribución del desempeño en conciencia fonológica según la omisión de sílabas especificadas previamente en posición final en palabras bisílabas, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 85

Tabla 9. Distribución del desempeño en conciencia fonológica según la recomposición de palabras trisílabas, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 86

Tabla 10. Distribución del desempeño en conciencia fonológica según la segmentación de palabras bisílabas, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 87

Tabla 11. Distribución del desempeño en conciencia fonológica según la omisión de sílabas en posición final en palabras bisílabas, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 88

Tabla 12. Distribución del desempeño en conciencia fonológica según la segmentación de oraciones con nexos, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 89

Tabla 13. Distribución del desempeño en conciencia fonológica según la omisión de sílabas en posición final en palabras trisílabas, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 90

Tabla 14. Distribución del desempeño en conciencia fonológica según el aislamiento de sílabas, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 91

Tabla 15. Distribución del desempeño en conciencia fonológica según el descubrimiento de palabras que coinciden en la sílaba inicial, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 92

Tabla 16. Distribución del desempeño en conciencia fonológica según la segmentación de oraciones sin nexos, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 93

Tabla 17. Distribución del desempeño en conciencia fonológica según el aislamiento de sonidos consonánticos, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 94

Tabla 18. Distribución del desempeño en conciencia fonológica según la omisión de sílabas especificadas previamente en posición inicial en palabras trisílabas, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 95

Tabla 19. Distribución del desempeño según la conciencia fonológica, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 96

Tabla 20. Distribución del desempeño en lectura según la renarración, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 97

- Tabla 21.** Distribución del desempeño en escritura según la producción textual, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 99
- Tabla 22.** Distribución del desempeño de escritura según el nivel de aprendizaje del sistema de escritura, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 100
- Tabla 23.** Distribución del desempeño de escritura según la presencia de hipo o hipersegmentaciones, que tuvieron los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 102
- Tabla 24.** Distribución de las habilidades en conciencia fonológica según la edad de la población que se encontró en primer grado de la Institución Los comuneros de Popayán y que participó en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 103
- Tabla 25.** Distribución de las habilidades en conciencia fonológica según el género de la población que se encontró en primer grado de la Institución Los comuneros de Popayán y que participó en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 104
- Tabla 26.** Distribución del desempeño en la renarración según las habilidades de conciencia fonológica, de los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los comuneros del Municipio de 105

Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura.

Tabla 27. Distribución del desempeño en la producción textual, según las habilidades de conciencia fonológica, de los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 106

Tabla 28. Distribución del desempeño en el sistema de escritura según las habilidades de conciencia fonológica, de los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 107

Tabla 29. Distribución de la presencia de hiposegmentación o hipersegmentación en escritura según la tarea de segmentar oraciones sin nexos, de los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 108

Tabla 30. Distribución de la presencia de hipo o hipersegmentación en escritura según la tarea de segmentar oraciones con nexos, de los niños que se encontraban en primer grado de la Institución Educativa Los comuneros del Municipio de Popayán y que participaron en la caracterización del desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura. 109

LISTA DE ANEXOS

	Pag.
ANEXO 1. Formato de consentimiento informado	123
ANEXO 2. Instrumento para la evaluación de la lectura y la escritura	124
ANEXO 2.1 Formato para la evaluación de los niveles de aprendizaje del sistema de escritura	125
ANEXO 2.2 Texto del cuento “El tigre y el ratón” empleado durante la Evaluación.	126
ANEXO 3 Prueba de segmentación lingüística PSL	128
ANEXO 3.1 Hoja de registro individual de la prueba PSL (Forma A)	141
ANEXO 3.2 Hoja de corrección y puntuación de la prueba PSL (Forma A)	145

RESUMEN

Se realizó un estudio descriptivo, en la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán, durante el año lectivo 2008, tomando una población de 30 niños de grado primero, con el objetivo de identificar el desempeño en conciencia fonológica, en lectura y escritura.

La evaluación realizada en conciencia fonológica mediante la prueba de segmentación lingüística PSL forma A, la cual hizo evidente que la mitad de la población desarrolló de forma adecuada las tareas de esta habilidad metalingüística, encontrándose buena capacidad para: omitir sílabas en posición inicial y final de las palabras, segmentar palabras trisílabas, recomponer palabras trisílabas, aislar sílabas y sonidos consonánticos y descubrir palabras que coinciden en la sílaba inicial.

Con respecto al desempeño en lectura y escritura, se encontró que en la actividad de producción textual, la mayoría de los evaluados utilizaron la superestructura esperada (carta), asumieron el papel del enunciador, reconocieron la figura del enunciatario y cumplieron con el propósito de la producción. En cuanto al aprendizaje del sistema de escritura se destaca que de la población, la gran mayoría escribe convencionalmente. En la actividad de renarración, se observó que la mayoría de los estudiantes identificó los eventos centrales del cuento leído, evocó los personajes y conservó la secuencia del texto.

Al establecer la posible relación entre las habilidades en conciencia fonológica y el desempeño en lectura y escritura, se pudo observar que los niños que tienen buenas habilidades en conciencia fonológica, también evidenciaron buen desempeño en las actividades de producción textual, renarración y sistema de escritura. Con base en esto, se recomienda emplear la conciencia fonológica como uno de los aspectos a tener en cuenta durante la enseñanza inicial de la lectura y la escritura en las instituciones de educación escolar.

INTRODUCCIÓN

Numerosas investigaciones han demostrado que cada vez existen más dificultades de lectura y escritura en los escolares, principalmente en los grados iniciales.

Actualmente se ha tomado en cuenta la relevancia de la conciencia fonológica como un posible predictor del aprendizaje de la lectura y la escritura tomando estos como procesos de decodificación y codificación, sin embargo no se le ha dado la misma importancia a la relación que podría existir entre esta habilidad metalingüística, la comprensión y producción textual.

Es así como esta investigación plantea un estudio con niños de primer grado de una institución educativa de la ciudad de Popayán que busca por medio de una evaluación identificar el desempeño de la conciencia fonológica y su posible relación con la lectura y la escritura, asumidos estos como procesos de comprensión y producción textual.

Se espera, entre otras, que este estudio contribuya a la discusión en torno a la relación entre conciencia fonológica, lectura y escritura, pertinente para fonoaudiólogos, docentes y demás profesionales interesados en el aprendizaje inicial de la comprensión y la producción textual.

1. PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL AREA PROBLEMÁTICA

Cuellar (1998)¹, plantea que entre el 10 y el 15% de la población infantil colombiana presenta alguna alteración en la lectura y la escritura. Pérez (2003)², a su vez, al realizar un análisis de los resultados de las pruebas SABER en el área de la lectura y escritura, encontró que la mayoría de los estudiantes de básica primaria del país presentan problemáticas, como alteraciones en la estructura oracional, falta de cohesión en sus producciones textuales, dificultad para establecer relación entre los contenidos de diferentes textos y deficiencias para realizar una lectura crítica.

Estudios realizados por el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca (2003, 2004, 2005) en algunas escuelas de básica primaria del Municipio de Popayán, revelan que más del 50% de los niños en edad escolar presentan alguna alteración de la lectura y/o de la escritura.³

Para Kaufman (1997), al presentarse la dificultad en el aprendizaje de la lectura y escritura, se genera una situación de fracaso en los niños lo que ocasiona que

¹ CUELLAR Citado por, VARGAS, Jenny. Saberes que sobre lectura y escritura, tienen los niños que inician transición 3, en la Escuela Normal Superior de Popayán, en el año 2007. Popayán- Cauca: 2007. Trabajo de Grado (Fonoaudiología). Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. Programa de Fonoaudiología. p.18

² PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Primera edición. Bogota. Febrero, 2003. (En línea) www.icfes.gov.co. (Citado mayo del 2007).

³ ROJAS, Gloria y MUÑOZ Isabel, Perspectiva perceptivo motriz versus perspectiva Cognitivo – lingüística, en la lectura y escritura en población infantil, Popayán, 2007. Proyecto de investigación (Fonoaudiólogos).Universidad del Cauca. Facultad ciencias de la Salud. Departamento de Fonoaudiología.

estos se conviertan primero en repetidores y luego en desertores escolares condenados al analfabetismo.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2006), la deserción escolar se considera como el abandono del sistema educativo por parte de los alumnos, provocado por una combinación de factores que se generan tanto en la escuela como en contextos de tipo social, familiar e individual.

Además según estadísticas de la Comisión Económica Para América Latina CEPAL (2002) las tasas más altas de deserción se presentan en primer grado de primaria: representadas en un 7.7% en las zonas urbanas y 30.5% en las rurales donde los niños y niñas abandonan el sistema escolar sin finalizar su formación de básica primaria.⁴

Para Gorman y Gillam (2003)⁵ abordar las dificultades de la lectura y la escritura desde la conciencia fonológica provocaría una disminución de estos problemas en los niños. Al respecto Jiménez (2003) afirma que la ausencia de conciencia fonológica es un factor explicativo de las dificultades de aprendizaje que muestran muchos niños en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

Según lo dicho anteriormente, la deserción escolar podría ser disminuida en las aulas de clase si se tiene en cuenta a la conciencia fonológica, ya que los niños

⁴ GUERRERO, Juan Pablo. País y niñez. Continúa la deserción escolar. Artículo del periódico el pulso. Bogotá, Julio, 2006. (En línea) www.periodicoelpulso.com.co, (Citado abril del 2009).

⁵ por ESCALANTE, Gretty, El desarrollo del habla es quizá una de las principales capacidades del ser humano, 2006 (artículo de Internet) www.codice.unimayab.edu.

experimentarían una mejor actitud hacia el aprendizaje al ver como se resuelven sus dificultades.

Actualmente la mayoría de investigaciones que se encontraron sobre conciencia fonológica, lectura y escritura, se han realizado en regiones y países diferentes a Popayán, tal es el caso del trabajo realizado por Anthony, Lonigan (2002)⁶ donde se asumen la lectura como un proceso de decodificación y la escritura como codificación. Por lo anterior es necesario realizar investigaciones a nivel local que indaguen sobre la posible relación entre la conciencia fonológica, la lectura y la escritura pero asumidas como procesos de comprensión y producción de sentidos.

⁶ Citado por Bravo, Luis, La Conciencia Fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. Santiago de Chile. 2002. (En línea) www.scielo.cl. (Citado Noviembre del 2008).

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuál es el desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura en niños y niñas de primer grado escolar de la escuela comuneros del Municipio de Popayán en el año 2008?

1.3 ANTECEDENTES

Durante la búsqueda de antecedentes para este trabajo se encontraron investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional sobre la relación entre la conciencia fonológica la lectura y la escritura en niños de primeros grados de educación infantil, que resultan de gran importancia para la presente investigación.

Antecedentes Internacionales

Una Investigación llevada a cabo en el año 2005, en México, por Gabriela Calderón⁷ titulado “La conciencia Fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares hispanohablantes”, tuvo como objetivo explorar la relación entre el nivel de escritura silábico en preescolares y la conciencia fonológica, definida en este proyecto como la posibilidad de omitir el primer segmento de la palabra.

Para este estudio la población estaba constituida por 40 niños (edad promedio 5 años y 7 meses) de tercer año de preescolar, los cuales no trabajaban formalmente la lengua escrita, ni tenían contacto con textos.

En la metodología se propuso a cada niño dos tareas en el siguiente orden:

⁷ CALDERÓN Gabriela y cols. La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares hispanohablantes, México, 2005. Trabajo de investigación. Universidad Autónoma de Queretaro. Facultad de Filosofía y Psicología.

1. Tarea de escritura: se realizó para seleccionar niños con una conceptualización silábica de la escritura.
2. Omisión del primer segmento: consistía en omitir el primer segmento de una lista de palabras monosílabas (C-V-C) y bisílabas (C-V-C-V y V-C-V), para analizar el tipo de respuestas, estrategias empleadas y margen de error que tiene los estudiantes silábicos. Esto se realizó con y sin apoyo de la palabra escrita.

En el estudio se concluyó que existe relación entre la conciencia fonológica y el conocimiento de escritura. Se comprobó que los niños que presentan hipótesis silábica SVSC (sin valor sonoro convencional) obtienen peores resultados, que los que presentan hipótesis silábica CVSC (con valor sonoro convencional) y cuyo conocimiento de la escritura es mayor. Además se encontró que cuando la escritura está presente se logran mejores resultados, porque el modelo permite reflexionar sobre el lenguaje.

La anterior investigación puede ser comparada con la que aquí se presenta, porque analizan una población de edades similares y tienen entre sus variables de estudio el nivel silábico de aprendizaje del sistema de escritura, el cual se compara con una tarea de conciencia fonológica (identificación de sílaba).

Un estudio realizado en España por Jiménez y Ortiz en el año 1992⁸, titulado Estudio evolutivo de la conciencia fonológica, tuvo como objetivo analizar el curso evolutivo de la conciencia fonológica.

⁸ JIMÉNEZ, Juan E y ORTÍZ, Evolución de la conciencia fonológica, España 1992. Trabajo de investigación. En: Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención. Editorial Síntesis, España 1995.p 34

Se utilizó como método de evaluación la Prueba de Segmentación Lingüística PSL forma A y B, cada una de las cuales está dividida en 7 tareas las cuales se puntúan por medio de 16 factores. Esta prueba fue aplicada a 290 niños (edades promedio 5 años 8 meses) prelectores que se encontraban en el comienzo del segundo periodo de educación infantil. Se llevó a cabo un estudio longitudinal durante todo el segundo curso de primaria, donde la forma A fue aplicada al inicio del curso y la forma B se aplicó al finalizar el segundo año.

Los hallazgos en esta investigación, muestran que la segmentación silábica (recomponer palabras trisílabas, segmentar oraciones bisílabas, omitir sílabas en posición final en palabras bisílabas y descubrir palabras que coinciden en la sílaba inicial) resulta más fácil de resolver que la segmentación de fonemas (omitir sílabas en posición inicial en palabras bisílabas, omitir sílabas especificadas previamente en posición inicial en palabras, omitir sílabas en posición inicial en palabras trisílabas y aislar sonidos consonánticos).

En conclusión, los hallazgos de Jiménez evidencian que algunas unidades fonológicas son más fáciles de manipular, comparar y reconocer que otras, por ejemplo las tareas de segmentación silábica son más fáciles que las tareas de segmentación fonémica.

La anterior investigación puede ser comparada con la que aquí se presenta porque analizan una población de edades similares y el análisis de las variables se hace sobre los mismos factores evaluados en conciencia fonológica lo que

permitirá comparar y discutir los resultados específicamente sobre esta habilidad metalingüística.

Antecedentes Nacionales

A nivel nacional se han realizado estudios relacionados con la conciencia fonológica, la lectura y la escritura dentro de los cuales citamos los que mayor aporte podrían ofrecer a la actual investigación.

Anayancy Vargas y Willian Villamil realizaron un estudio en la Universidad Nacional de Bogotá, en el año del 2007⁹, titulado: “El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos en 11 niños con edades entre 6 y 8 años de segundo grado escolar”.

El objetivo de este estudio descriptivo fue delimitar la influencia de la conciencia fonológica en los procesos del alfabetismo emergente, lectura y escritura de textos. Dentro del análisis lector se tuvo en cuenta su adquisición y comprensión; mientras que para evaluar la producción de textos se analizó la extensión, contextualización, complejidad y los conectores de los escritos hechos por los niños, al mostrarles una secuencia de láminas.

⁹ VARGAS Anayanci, VILLAMIL William, El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos, Universidad Nacional de Bogota, 2007.

Para ello se desarrolló una prueba conformada por diferentes tareas, que medían procesos lectores y de producción escrita en niños que se encontraban en el periodo del alfabetismo emergente para delimitar la influencia de la conciencia fonológica en dichos procesos. Los resultados obtenidos muestran que los niños en este periodo resuelven adecuadamente las tareas de conciencia fonológica (84.7%) y de comprensión de lectura (86.4%), además se mantiene una correspondencia directa entre estos dos tipos de conocimiento lingüístico. No obstante, la relación entre estas dos habilidades y la producción de textos escritos (18%) no es significativa.

Según Vargas y Villamil, los hallazgos pueden deberse a que en los primeros grados escolares los niños están entrando al alfabetismo y la escritura es una competencia de mayor complejidad, que requiere de conocimientos alfabéticos más sofisticados, lo que impide una correspondencia directa con la conciencia fonológica y la producción textual; así que en este periodo los niños ya pueden escribir palabras, pero no están en capacidad de hacer producciones complejas.

El anterior estudio hace aportes al actual, principalmente en el uso de variables tales como la comprensión lectora y la producción de textos relacionándolas con la conciencia fonológica, siendo estas variables significativas en el presente proyecto. Además permitirá citar en la discusión sobre la relación directa entre la conciencia fonológica, producción textual y comprensión de lectura a partir de la comparación de los hallazgos.

Otro antecedente nacional relacionado con este proyecto, es el titulado

“Lectoescritura y Conciencia fonémica”, realizado en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá Colombia realizado por Juan de Dios y colaboradores¹⁰, en el año 2004. El objetivo era diseñar, aplicar y evaluar currículos de apoyo en conciencia fonémica para niños con problemas en lectoescritura, cuyas dificultades radicarán en la conciencia fonémica.

La evaluación se inició con la redacción de contenidos de una cartilla la cual facilitaría a docentes dar apoyo pedagógico. Posteriormente se realizó la comprobación de la eficacia de los contenidos de la cartilla como herramienta para incrementar el desarrollo de la conciencia fonémica. Los niños fueron seleccionados para la investigación, dado su bajo rendimiento en lectoescritura y de manera simultánea en conciencia fonémica.

La variable independiente estuvo constituida por los contenidos de la cartilla, la cual incluía contar sílabas, comparar palabras por longitud, aparear sílabas iniciales, aparear fonemas iniciales, contar fonemas, borrar fonema inicial, borrar fonema final, detectar rimas y sustituir fonemas. La variable dependiente estuvo representada por los resultados en el desarrollo de la conciencia fonémica que a diario se obtenían en las valoraciones de 30 niños.

Los resultados de Juan de Dios, muestran como conclusión un aumento significativo en la conciencia fonémica de cada uno de los niños, cumpliéndose el propósito central del estudio. Adicionalmente, se pudo notar aumento en el rendimiento académico en lectoescritura, en los participantes.

¹⁰ DIOS, Juan y Col, Lectoescritura y Conciencia Fonémica, Universidad Pedagógica Nacional de Bogota, 2004.

El estudio realizado por Juan de Dios y col, aporta al presente proyecto principalmente en los resultados obtenidos, ya que afirman la estrecha relación que existe entre la lectura, la escritura y la conciencia fonológica. Además hace notar que el entrenamiento en conciencia fonológica mejora el desempeño de la lectura y la escritura.

Antecedentes Locales

En Popayán no se hallaron investigaciones sobre conciencia fonológica, lectura y escritura que aporten información al presente proyecto.

1.4 JUSTIFICACIÓN

La lectura y la escritura son esenciales para el desarrollo de cualquier sociedad; de estas depende en gran medida el éxito o el fracaso en los ámbitos educativo, laboral y social. Además, estos procesos constituyen conocimientos esenciales para el desarrollo de la actividad intelectual e integral del individuo¹¹. Estudios como los de Stanovich (2000)¹², han demostrado que existe una estrecha relación entre conciencia fonológica y el aprendizaje de lectura y escritura, de lo cual se podría inferir que las dificultades en el primer aspecto, traerían consigo dificultades en el segundo. Sin embargo, vale la pena resaltar que la mayoría de investigaciones que han abordado esta relación, han asumido la lectura y la escritura como procesos de decodificación y codificación.

Por lo anterior, conviene señalar que este trabajo podría aportar al análisis de la relación entre la conciencia fonológica y la lectura y la escritura asumidos como procesos de comprensión y producción textual, que exceden ampliamente las tareas de identificación y producción de grafemas. Así, este trabajo puede contribuir a superar el vacío conceptual que existe actualmente en torno a dicha relación asumida desde la perspectiva conceptual señalada.

¹¹ ESCALANTE Gorgora Gretty, Los problemas de lectura asociados a la falta de conciencia fonológica, 2006.

¹² STANOVICH, citado por . VALDIVIESO Luis Bravo, La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje Inicial de la lectura escuela de Psicología, pag 280, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Por otro lado, desde la perspectiva académica, este proyecto de investigación ayuda a complementar otras investigaciones realizadas por el Departamento de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, que si bien han estudiado la lectura y la escritura y diversas variables posiblemente relacionadas con su aprendizaje – desnutrición, sensopercepción, motricidad-, no han abordado la relación entre lectura, escritura y la conciencia fonológica. Por lo tanto, esta investigación es pionera a nivel local en este tema.

En cuanto a la población que podría resultar beneficiada con este trabajo, pueden incluirse docentes, fonoaudiólogos y estudiantes de los primeros años de escolaridad. Inicialmente, la investigación pretende brindar a los docentes evidencias que les permitan dilucidar si la conciencia fonológica es un aspecto a tener en cuenta o no en el desarrollo de actividades pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura en los grados iniciales. Este aporte, puede beneficiar de manera indirecta a sus estudiantes, quienes pueden participar en prácticas de enseñanza que incidan positivamente en su aprendizaje de la lectura y la escritura.

Por último, el análisis de los resultados puede permitir a los Fonoaudiólogos y a otros profesionales interesados en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura evaluar sus prácticas profesionales en cuanto a los aspectos que consideran para su intervención en este campo.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 OBJETIVO GENERAL

Identificar el desempeño en conciencia fonológica, lectura y escritura de los niños y niñas de primer grado escolar de la escuela Los Comuneros de Popayán en el año 2008.

1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Se pretende, con respecto a la población mencionada:

- Identificar sus características socio-demográficas de edad y género.
- Identificar sus habilidades en conciencia fonológica.
- Identificar su desempeño en tareas de comprensión y producción textual.
- Identificar su nivel de aprendizaje del sistema de escritura.
- Establecer la relación entre sus habilidades en conciencia fonológica y su desempeño en lectura y escritura.

2. REFERENTE TEÓRICO

En este apartado se presentan algunos referentes teóricos en torno a la conciencia fonológica, la lectura, la escritura y la relación entre éstas, que resultan importantes para comprender la propuesta y los resultados de esta investigación.

2.1 CONCIENCIA FONOLÓGICA

Según Jiménez y Ortiz (1995)¹³, la conciencia fonológica es considerada como una habilidad metalingüística que consiste en “la toma de conciencia de cualquiera unidad fonológica del lenguaje hablado”, la cual comprende distintas habilidades tales como: aislar, dividir, igualar y omitir unidades fonológicas del lenguaje que a su vez se dividen en siete tareas diferentes contempladas en el instrumento prueba de segmentación lingüística PSL empleado en este proyecto de investigación, las cuales se definen a continuación:

1- La segmentación léxica: consiste en reconocer del número de palabras que se encuentran contenidas en las oraciones, para el recuento de las palabras el evaluado se podrá ayudar de los dedos de las manos, palmadas o bloques manipulables.

¹³ JIMÉNEZ, Juan E y ORTÍZ María del Rosario, Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención. Editorial Síntesis, España 1995.p. 45

2- Aislar silabas y fonemas en las palabras: consiste en buscar en series de dibujos aquellos cuyos nombres contienen: primero el fonema vocálico emitido por el examinador en posición inicial, segundo la silaba en posición inicial y final, y tercero el fonema consonántico en posición inicial y final.

3- Omisión de silabas y fonemas en las palabras: consiste en nombrar series de dibujos omitiendo primero el fonema vocálico inicial, segundo la silaba inicial y tercero la silaba final.

4- Reconocer si la silaba inicial y/o final coincide con la de otra palabra: consiste primero en reconocer e identificar sílabas iniciales iguales en pares de palabras bisílabas, segundo en pares de palabras bisílabas cuando terminan con la misma sílaba y tercero en pares de palabras trisílabas si finalizan con la misma sílaba.

5- Contar las silabas en una palabra: consiste en contar las silabas que comprenden las palabras.

6- Reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una aserie de silabas: consiste en reconocer y pronunciar palabras bisílabas y trisílabas presentadas descompuestas en sílabas, donde el evaluado deberá reconocer y pronunciar esa palabra.

7- Omisión de silabas en las palabras: consiste en nombrar series de dibujos omitiendo la silaba que indica el examinador en posición inicial o final en palabras

bisílabas o trisílabas.

Para otros autores, la conciencia fonológica está dividida por niveles en función de la unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación por parte del niño.

Debido a variadas definiciones que se le ha dado a la conciencia fonológica, se han realizado muchas investigaciones para establecer cuáles son sus niveles, sin embargo no se ha logrado llegar a un acuerdo sobre las unidades lingüísticas que deberían incluirse en la conciencia fonológica.

Estas discrepancias se han puesto de manifiesto en investigaciones como la de Tunmer y Rohl (1991), quienes utilizan el término de conciencia fonológica para referirse estrictamente al fonema, mientras que Mann (1991) incluye la sílaba.

Además, Treiman (1991) entiende por conciencia fonológica, la conciencia de cualquier unidad fonológica ya sean sílabas, unidades intrasilábicas (onset y rima) o fonemas y en consecuencia, propone un modelo jerárquico de niveles de conciencia fonológica en el que diferencia tres niveles: conciencia silábica, intrasilábica y fonémica.¹⁴

¹⁴ TUNMER y otros, citado por JIMÉNEZ, Juan E y ORTÍZ María del Rosario, Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención. Editorial Síntesis, España 1995. p. 25

a) Se entiende por conciencia silábica la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.

b) La conciencia intrasilábica se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima. El onset es una parte integrante de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes inicial (/fl/ en flor). La otra parte de la sílaba es la rima formada por la vocal y consonantes siguientes (/or/ flor). A su vez la rima está constituida por un núcleo vocálico (/o/ flor) y la coda (/r/ flor).

Este nivel de conciencia intrasilábica propuesto por Treiman es apoyado por numerosos estudios como los de Cultler y Treiman (1985), que han revelado el funcionamiento de estas unidades como “realidad psicológica”, al demostrar que tanto a los niños como a los adultos les resulta más fácil segmentar un sílaba en los componentes onset-rima que en otros bloques, lo que permite suponer que incluso los niños son conscientes de los sonidos a nivel intrasilábico y según Brayant y Bradley (1985), los niños en periodo de Educación Infantil ya son sensibles a la rima.

Sin embargo, la realidad psicológica de la unidad lingüística onset – rima ha sido cuestionada, así por ejemplo, Carlisle (1991) sugiere que el rendimiento en conciencia fonológica depende más del tipo de tarea que de la unidad lingüística implicada. El mayor rendimiento en tareas de onset-rima se debe a la mayor familiaridad con la tarea, ya que las experiencias durante el periodo de Educación

Infantil están basadas en juegos de rimas y de búsqueda de palabras que comienzan por un onset determinado. Por consiguiente, todo ello estaría contribuyendo a que la atención del niño esté centrada en la coyuntura onset-rima.

c) La conciencia fonémica según Ball (1993), es la habilidad que implica la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas, que son los fonemas. Adams (1990) sugiere que la conciencia fonémica es la habilidad para prestar atención consciente a los sonidos de las palabras como unidades abstractas y manipulables.¹⁵

La última interpretación es una de las más citadas en la literatura y está en general determina que los niveles de conciencia fonológica se deben establecer en función de la unidad lingüística.

En este trabajo se asume la noción de conciencia fonológica propuesta por Treiman (1991), el cual establece tres niveles de conciencia fonológica: conciencia silábica, intrasilábica y fonémica.

En cuanto al desarrollo de la conciencia fonológica, autores como Liberman y Shankweiler (1977)¹⁶ señalan que la aparición de la conciencia fonológica se da a

¹⁵ BALL, Citado por JIMENEZ, Juan E. y ORTIZ, María del Rosario, conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, Evaluación e intervención, Editorial síntesis, (1995) p 26-27.

¹⁶ LIBERMAN, Citado por JIMENEZ, Juan E. y ORTIZ, María del Rosario, conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, Evaluación e intervención, Editorial síntesis, (1995) p.28

la edad de 4 – 5 años; mientras que otros como Brus (1964)¹⁷ la sitúan entre los 6 y los 7 años. Estas discrepancias obedecen a los diferentes niveles de conciencia fonológica que los autores han considerado. En este sentido, muchos estudios han comparado los niveles de sílaba y fonema y han demostrado que la conciencia silábica precede a la conciencia fonémica.

En trabajos como los de Rosner y Simón (1971)¹⁸, las tareas de omisión de consonantes en posición inicial y medial resultaban ser lo más difícil en edad preescolar. En este sentido, los trabajos de Liberman (1977) demuestran que contar sílabas es más fácil que contar fonemas, debido a esto se ha sugerido que la sílaba es la unidad básica de articulación, ya que es más fácil de detectar en el habla. Por esto, la conciencia de fonema es más difícil ya que aparecen co-articulados en las palabras.

La conciencia fonológica se adquiere durante el proceso de adquisición del lenguaje, ya que el niño está expuesto al aprendizaje informal de los sonidos. Además considerando que existen tareas de la conciencia fonológica, tales como la segmentación y la descomposición léxica que se adquiere solo después del aprendizaje de la lectura, como lo afirma Donaldson (1978) quien considera que la conciencia metalingüística se adquiere después de la adquisición del lenguaje oral, como consecuencia de la exposición del niño a la escolaridad formal, especialmente del aprendizaje de la lectura. Este autor considera que el aprendizaje lector facilita el desarrollo de la conciencia metalingüística y esta a su

¹⁷ BRUS, Citado por JIMENEZ, Juan E. y ORTIZ, María del Rosario, conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, Evaluación e intervención, Editorial síntesis, (1995) p.29

¹⁸ ROSNER y col, Citado por JIMENEZ, Juan E. y ORTIZ, María del Rosario, conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, Evaluación e intervención, Editorial síntesis, (1995) p 30.

vez, repercute en el desarrollo metacognitivo.¹⁹

Jiménez (1995) en un estudio realizado con el PSL encontró que la segmentación silábica resulta más fácil de resolver que la segmentación de fonemas, ya que las sílabas son unidades de lenguaje que demandan menor esfuerzo analítico.

2.2 LECTURA

Para Dobois (1987)²⁰ la lectura es un conjunto de habilidades que deben ser ejercitadas en voz alta hasta alcanzar un excelente nivel llamado “lectura de corrido”, la cual está constituida por elementos que pueden ser descompuestos en pequeñas partículas, dando pie a la enseñanza de la letra, para seguir con la sílaba, palabra y frase. Esto constituye el aprendizaje de la lectura seguido por el aprendizaje de la comprensión.

Esta concepción también la sostuvieron Weaver y Resnick (1979)²¹, al proponer a la lectura como un asunto de “declamación del texto impreso”, por esto leer significaba lectura oral y se asumía que el texto había sido comprendido cuando

¹⁹ LIBERMAN, SHANKWEILER, ROSNER, SIMON, DONALSON, Citado por JIMENEZ, Juan E. y ORTIZ, María del Rosario, conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, Evaluación e intervención, Editorial síntesis, (1995) p.28

²⁰ DOBOIS 1987 citado por OROZCO, Blanca Cecilia. El niño: científico, lector y escritor. Santiago de Cali: Centro de investigación en psicología, cognición y cultura, 2003 pag 45

²¹ WEAVER y RESNICK 1979 citado por BOFARULL, M. Teresa. Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento calve para la innovación educativa. España. Edit labortaorio educativo. 2001

su pronunciación era clara y correcta.

Pero la concepción que este proyecto retoma, es la que otorga dentro de los lineamientos curriculares para la lengua castellana (1998), el MEN (Ministerio de Educación Nacional), el cual define a la lectura como un “proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector”, razón por la cual leer es un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, entre otros y texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.

Además en los lineamientos curriculares para la lengua castellana (1998), el MEN también aduce que el significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión.

Lerner (1984)²² también plantea que la comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los lectores, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de

²² LERNER. Citado por NAVARRO, Patricia. Comprensión de sistemas de engranajes: un estudio del cambio cognitivo y las herramientas cognitivas en niños de cuatro años. Abril 2008. (En línea). [www. Scielo.org](http://www.Scielo.org) (citado Enero 2009)

“suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan ” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.). En la medida que los niños son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto.

Esta idea también fue compartida por Colomer y Camps. (1996)²³, quienes afirman que leer es algo más que un mero acto de descifrado mecánico (conversión grafema- fonema), es también un acto de razonamiento que lleva al sujeto a la construcción activa y consiente de la interpretación del mensaje escrito.

En esta investigación, también se considera la concepción de lectura que apoya Kaufman (1998), quien refiere que los alumnos que no saben leer pueden hacerlo a través de los adultos o de alguna persona que sepa hacerlo convencionalmente o por si mismos a través de estrategias que utilizan los lectores expertos y de esta forma están participando activamente en la construcción del significado del texto que escuchan.

Generalmente los docentes consideran que el alumno está leyendo solamente cuando lo hace por si mismo, pero la realidad es que el niño puede incursionar en el texto a través de otra persona, que presta su voz entrañable para guiar su comprensión, de esta manera la voz del lector convencional es fundamental,

²³ COLOMER y CAMPS. Enseñar a leer enseñar a comprender. Editorial Celeste. Madrid 1996.

porque él está brindando la oportunidad de construir el significado de un texto al cual no hubiese podido acceder por sus propios medios.

2.2.1 Aprendizaje de la lectura

Muchas corrientes, hipótesis, autores y modelos han pretendido explicar el proceso de adquisición de la lectura. Algunos se centran en la necesidad de involucrar aspectos sintácticos, semánticos, léxicos y perceptivos y otros se limitan al reconocimiento de las palabras. Pero en este proyecto aunque se hará una revisión de algunas postulaciones, se tendrá en cuenta a los que consideran la lectura como la construcción de significados.

Desde la óptica constructivista que fundamenta el marco psicopedagógico de la actual reforma educativa en Colombia (1986-1990), aprender a leer no difiere de otro tipo de aprendizaje como puede ser el de aprender a andar o hablar y se puede adentrar en el con el mismo interés y entusiasmo, esta adquisición también se puede comparar con el desarrollo lenguaje, ya que este se va aprendiendo mediante la interacción social al igual que la lectura.

Por tal razón los niños no pasan de no saber leer a saber leer de un día para otro, debido a que este proceso de aprendizaje sigue un desarrollo de reconstrucción de ideas sobre la lectura: desde muy pequeños los seres humanos imitan el acto de leer y muy pronto entienden que los escritos contienen significados y a su manera los van buscando; primero se contentan con imaginarse el significado de lo escrito, mas tarde ve en el texto indicios para verificar sus predicciones o

hipótesis.

Para Kaufman (2007)²⁴, el aprendizaje de la lectura y del sistema de escritura tiene lugar simultáneamente desde el comienzo de la alfabetización, esto coincide con lo postulado por Orozco (2003)²⁵ al decir que “los niños están en contacto con la lectura y la escritura aun antes de iniciar la escolaridad o el proceso formal del aprendizaje, debido a que están inmersos en una sociedad donde se utiliza la lectura en prácticas vivas y vitales.”, además para la misma autora, los niños aprenden a leer y escribir, leyendo y escribiendo textos y para que la lectura llegue a ser más significativa debe tener una funcionalidad clara y el propósito tendrá que responder a las necesidades reales y compartidas.

Es por esto que si se limita a los niños las posibilidades de acceso a diversos tipos de texto tales como: cuentos, poesías, historias, fabulas, descripciones e instrucciones entre otros, es impedir su desarrollo lingüístico ya que en su proceso de aprendizaje deben estar inmersos en contextos ricos lingüísticamente. Por el contrario si los niños son familiarizados con buenos textos, se les enriquece su mundo ya que aprenden sobre realidad que los rodea.²⁶

Esta percepción es compartida por Smith (1994), Colomer y Camps (1996), ya que para el primero, los niños aprenden a leer cuando estos entran en contacto con diferentes tipos de textos, la enseñanza de la lectura no se puede quedar en

²⁴ KAUFMAN, Ana María. Leer y escribir. El día a día de las aulas. Editorial Aique Educación. Buenos Aires, Argentina 2007.

²⁵ OROZCO, Blanca Cecilia. El niño. Científico, lector y escritor. Santiago de Cali: centro de investigación en psicología, cognición y cultura, 2003.

²⁶ HURTADO, Rubén Darío y cols, Lectura y escritura en la infancia, estrategias pedagógicas para facilitar su construcción, Escuela normal superior María Auxiliadora de Copacabana, Abril 2003. Pag 2 – 3.

simples manuales de aprestamiento, pues esos materiales tal y como están concebidos y diseñados fragmentan la lengua para despojarla de significados y/o sentidos. En cuanto a los segundos autores, estos aducen que el aprendizaje de lectura no puede ser entendido como la simple adquisición de códigos gráficos si no que se trata del desarrollo de la capacidad de elaboración y utilización de la lengua escrita.²⁷

Orozco (2003) reconoce que los niños evidencian durante su aprendizaje lector unos actos de lectura, que esta autora definen como todas aquellas actitudes adoptadas por el niño que entraña una intención de descifrar o simplemente, de intuir lo que está escrito en un texto. En estos actos de lectura que se encuentran aún en los más pequeños existen estrategias de inferencia o predicción de significado. Un niño que apenas sobrepase los dos años de edad es capaz de tomar un libro, revista o diario y aunque este al revés hacer que lee. Esta actitud la imita del adulto por que este la realiza y además ha descubierto que leer es una cosa importante.

Es común observar en un oficio religioso que los niños canten como lo hacen sus padres siguiendo con la hoja siguiente. Si les preguntan dónde dice tal palabra podrán señalar toda la hoja o simplemente decir que no lo saben y es así, pues aun no están en condiciones de saberlo.

Hacia los tres años pueden inferir el relato de un cuento a partir de las imágenes, en esta etapa consideran que imagen y escritura dicen lo mismo. Esta

²⁷ COLOMER. Op. Cit., p 85

consideración la siguen manteniendo en muchos casos aun cuando hayan pasado largamente los cuatro años.

Un niño que ha alcanzado su cuarto año de vida podrá repetir un cuento que ha sido de su agrado y dar vuelta a la hoja del libro en el momento preciso. Esto nos revela que ya ha descubierto indicadores, no se trata exclusivamente de una manifestación de memoria también será capaz de reconocer su nombre propio cuando lo perciba escrito en otros lugares.

Al llegar a los cinco años, acrecentará el número de nombres identificables; agregará el de su papá, mamá y hermanos. En este periodo sabemos gracias a las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro que para saber leer una palabra este tiene que tener variedad de grafismos y un número no menor de 3 letras. Por lo tanto: número de grafemas y variedad para poderlos leer son las 2 condiciones que exige el lector principiante. Quedan excluidos de esta manera los artículos y monosílabos.

Durante el sexto año de vida, son muchos e importantes los progresos que el niño realiza en su exploración por el medio escrito. Reconocerá correspondencias entre vocablos con similar comienzo y final; leerá el nombre de su escuela; del diario que se compra en la casa; de la calle de donde vive y ante situaciones problema buscará indicadores.²⁸

²⁸ OROZCO, Blanca Cecilia. El niño. Científico, lector y escritor. Santiago de Cali: centro de investigación en psicología, cognición y cultura, 2003 p. 8

En cuanto a la renarración, Orozco (2003) afirma que esta es la prueba más contundente de que un niño pequeño es un aprendiz, entendiendo ésta como la habilidad que tiene el niño para recontar los cuentos que le leen los adultos y su uso como una actividad escolar para lograr la comprensión, de esta manera el niño se apropia de una historia y la puede contar, solamente cuando la ha comprendido. En conclusión, la renarración da cuenta del nivel de comprensión alcanzado por el niño.

Los menores aprenden a narrar textos literarios logrando apropiarse de las pautas estructurales propias del género, en el caso específico del cuento, comprenden que éste posee: inicio, conflicto, desenlace y final, una trama que se desarrolla en un ambiente específico, con unos personajes particulares que viven la historia. Así mismo, los niños respetan de forma espontánea las reglas gramaticales que le dan coherencia y cohesión al texto, mediante el uso apropiado de los tiempos verbales y el enriquecimiento del contenido a través de la inclusión de descripciones de ambientes y personajes, así como el uso del suspenso y la aceleración o retardo de las acciones a desarrollar. Lo anterior les permite comprender la sucesión de transformaciones por las que debe pasar un texto hasta llegar a considerarse como versión definitiva.

2.3 ESCRITURA

Desde la orientación significativa y semiótica postulada por el Ministerio de Educación Nacional, respecto a la escritura, ocurre algo similar a la lectura. No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un

mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo.

Cassany (1999)²⁹ define la escritura como un hecho claramente cultural, un artefacto inventado por las personas para mejorar su organización social: para comunicarse a distancia, establecer formas de control grupal o acumular los saberes e inaugurar la historia en el sentido actual. Se trata principalmente de una actividad para la consecución de objetivos, según señala este autor.

Jolibert y otros (1998)³⁰ plantean que escribir es producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales, lo cual se opone a copiar o caligrafiar. Así mismo, plantea que escribir es producir un tipo de texto particular en función de necesidades, lo cual resalta el hecho de que los diversos tipos de textos se ponen al servicio del escritor, quien debe seleccionar el más adecuado de acuerdo a la práctica social en la que participa.

Finalmente queda claro que la escritura no es solamente un sistema de notación gráfica cuya comprensión consiste en entender sus elementos (letras, signos, etc.) y las reglas que rigen las relaciones entre ellos, concepción que se tenía algunos años atrás. Como refiere Vigotsky (1989)³¹, es ante todo una función psíquica superior con la misma legitimidad que el razonamiento o el pensamiento verbal,

²⁹ CASSANY, Citado por FERREIRO, Emilia y GÓMEZ, Margarita. Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura. México. Siglo XXI Editores. 1982.

³⁰ JOLIBETt, Josette y otros. Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula. Providencia Santiago: Dolment estudio, p. 209 (1998).

³¹ OWENS, JR Roberth E. Desarrollo Del Lenguaje. 5edición. Pearson educación. MADRID 2003.p, 364.

con los que interactúa.

La posición en esta investigación da cuenta de la orientación, la cual se está comprendiendo, desde la perspectiva significativa y semiótica, el acto de escribir.

2.3.1 Lenguaje escrito y sistema de escritura

Ferreiro, Teberosky (1982) refieren que los niños cuando inician su aprendizaje de la escritura, se vinculan simultáneamente con dos cuestiones involucradas en los textos: el sistema de escritura y el lenguaje escrito. Entendemos por *sistema de escritura* a la escritura como sistema de notación, cuya comprensión se relaciona con acceder a conocer sus elementos (letras, signos, etc.) y las reglas por la que se relaciona los mismos. *El lenguaje escrito*, que Blanche (1982) denominó lenguaje que se escribe, alude a la particularidad de un lenguaje más formal que el lenguaje oral e incluye las diferentes variables discursivas que forman parte de ese lenguaje (noticias, poemas, recetas, cuentos, textos científicos, etc.)³²

Del mismo modo, Bruner, Teberosky (1992)³³ y otros, plantean: “Que el lenguaje y la lengua escrita en particular son determinantes en los procesos de construcción de los saberes”, convirtiéndose en objeto de conocimiento de carácter social, que le permite al niño reconocer y reproducir el lenguaje escrito, aún sin saberlo

³² Citado por KAUFMAN, Ana María. Pedagogías constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano (Memorias) Santa fe de Bogota, Colombia 1997..Pag 248.

³³ Citado por JURADO, Fabio. El aprendizaje de la lecto-escritura desde la perspectiva de la narratividad, la competencia comunicativa y la argumentación infantil. En: Programa de capacitación docente básica primaria. Bogota. Colombia. Pág. 8 – 12. 1998.

conceptualmente, pero reconociéndolo si, como una forma de comunicación”. Es así como los niños a partir de las actividades que desarrollan en su entorno y aquellas situaciones didácticas en las que participan, irán apropiándose y conociendo las propiedades del lenguaje escrito. Por tal motivo Kaufman (2007)³⁴ insiste en la simultaneidad de la reconstrucción del sistema de escritura y del lenguaje escrito y está convencida de que el aprendizaje del sistema de escritura y del lenguaje escrito tienen lugar, simultáneamente desde el comienzo de la alfabetización. Así mismo sostiene que los niños aprenden a leer y escribir textos leyendo y escribiendo textos.

Teberosky (1991)³⁵ propone que la convivencia de los niños en la escuela debe ser la oportunidad para que ellos compartan y experimenten la producción textual de forma socialmente activa y de gran valor intelectual para el niño, en otras palabras para que la escritura pueda convertirse en la base del lenguaje escrito, este debe ser adquirido por el niño como una forma de representación de significados y no como un método de transcripción de conocimientos.

Finalmente y aunque la escritura y el lenguaje escrito van directamente relacionados, cada uno depende de la evolución del pensamiento del lector. Es importante aclarar que la escritura cumple unos procesos que se van desarrollando a partir de la experiencia del niño, pero que en todos se cumplen de la misma manera y en el mismo orden, lo que finalmente da como resultado el sistema de escritura convencional.

³⁴ KAUFMAN, Ana María. Pedagogías constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano (Memorias) Santa fe de Bogota, Colombia 1997..Pag 249.

³⁵ TEBEROSKY, Ana. Aprendiendo a escribir Ed. Horsory. Barcelona España. Pag 17-23 1991.

2.3.2 Aprendizaje de la escritura

Kaufman (1997)³⁶ refiere que hace mas de dos décadas que las primeras investigaciones psicogenéticas dirigidas por Emilia Ferreiro pusieron de manifiesto los saberes del los niños menores de seis años, que constituyen un testimonio irrefutable acerca de que los niños no esperan a que un maestro se pare frente a ellos para comenzar a aprender (Ferreiro y Teberosky,1979). Además agrega que cuando los niños dicen “no sabemos escribir” no tiene sentido contradecirlos insistiendo en que si saben hacerlo, porque lo que ellos están expresando es que no saben escribir convencionalmente, que es la única modalidad que la sociedad acepta como escritura valida. ¿Qué hacer entonces?, responderles con la verdad. Coincidir con ellos que no saben escribir “como los grandes”, pero informarles que los niños van escribiendo de diferentes maneras hasta que llegan a escribir como su maestra y que, justamente, en este camino van construyendo su aprendizaje.

Para Jolibert (1998)³⁷, aprender a producir textos es, desde el inicio, aprender a elaborar un texto que tenga significado para un destinatario real y de acuerdo con un propósito dado. Se aprende a producir textos múltiples, en situaciones de comunicación real, con auténticos interlocutores, en el marco de un proyecto. En con secuencia y desde nuestra posición ante el proceso de aprendizaje de la escritura, se considera que los niños deben adquirir consciencia, a través de sus propias vivencias, de la importancia y utilidad que tiene escribir un texto. De la misma forma que lo refiere esta autora, quien agrega que también debe tener la oportunidad de experimentar el poder y el placer que da el dominio adecuado de la producción de un texto, lo cual puede convocar un evento, expresar sentimientos, sueños y opiniones; solicitar algo, exigir el cumplimiento de algo, argumentar para

³⁶ KAUFMAN, Ana María. Pedagogías constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano (Memorias) Santa fe de Bogotá, 1997.Pag 248.

³⁷ JOLIBERT, Op .cit. p. 52.

lograr un objetivo, divertir o conmover.

Del mismo modo Teberosky y col (1991)³⁸ basándose en la teoría de Piaget, demostraron que antes de ingresar a primer grado, los niños tienen ya información sobre el sistema escrito, sobre todo en zonas urbanas donde existen variadas posibilidades de adquirir el lenguaje escrito a través de diversas expresiones del mismo en la vida cotidiana por lo anterior, dichos autores afirman que el contacto con el lenguaje escrito permite descubrir la relación directa entre los sistemas oral y escrito y su utilidad.

Por otro lado y si se tiene en cuenta los trabajos de Ferreiro (1979)³⁹, han hecho referencia a la capacidad de los niños pequeños, para producir mensajes significativos, graficándolos a su manera a medida que están construyendo el sistema de escritura, es esencial estimular a escribir en forma regular. Pero en kínder y al inicio del primer año, la capacidad de producción de un niño, no tiene ser confundida con la capacidad de grafiar sus propios mensajes.

Muchos niños representan y comunican su mundo interior con garabatos, dos o tres letras clocadas desde el punto de vista del adulto en forma arbitraria, pero para el niño lógicamente estructuradas. Estas producciones escritas son las que explican la escritura como proceso, pues los niños no pasan de un no saber escribir a escribir la palabra convencionalmente.

³⁸ TEBEROSKY, Op. Cit, p. 47

³⁹ FERREIRO, Emilia y GOMEZ, Margarita. Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura .México, Siglo XXI editores.1982

Al principio los niños simulan escribir aunque ni siquiera conocen las letras o sin saber que la escritura representa palabras, aquí la primera letra representa toda la palabra y se presta muy poca atención al resto de las letras. Esto es muy parecido a lo que pasa en la primera etapa de la lectura en la que los niños solo prestan atención a la primera letra de una palabra y más adelante presentan las sílabas aunque suelen faltar las vocales y algunos espacios.⁴⁰

En las primeras etapas del aprendizaje de la escritura, los niños intentan realizar producciones escritas esto sin importar si sus lectores los comprenden, esto sucede de forma similar como cuando inician sus expresiones orales, por esto los niños en esta etapa no prestan atención a los aspectos formales de la escritura. Esto empieza a cambiar a medida que los niños empiezan a utilizar sus escritos en contextos reales y con propósitos reales.

Cabe agregar que los niños no solamente pueden realizar producciones textuales una vez sepan escribir alfabéticamente, si no que a través de una persona alfabetizada y mediante dictado pueden hacerlo.

Con respecto a lo anterior Kaufman (1998) afirma que los niños en la escuela pueden realizar producciones textuales a través del maestro o por sí mismos. Cuando lo hacen a través del maestro, efectivamente los alumnos pueden planificar un texto determinado, dictarlo y luego, a partir de la lectura del docente, el proceder a efectuar revisiones y correcciones.

⁴⁰ HURTADO, Rubén Darío y cols, Lectura y escritura en la infancia, estrategias pedagógicas para facilitar su construcción, Escuela normal superior María Auxiliadora de Copacabana, Abril 2003. Pag 9 – 11

¿Qué aprendizaje está realizando el alumno en este tipo de situación?, está aprendiendo a tomar en cuenta el propósito y el destinatario; al elaborar un texto que se adecue a las características del género (que conocerá gracias a las lecturas a través del maestro); a tomar recaudos para que la producción final tenga coherencia y quede bien escrita, evitando repeticiones, ambigüedades e incongruencias. En suma, está aprendiendo a escribir.

Es importante recordar que, en las situaciones de dictar al maestro, es este quien se hace cargo del sistema de escritura; y la actividad de los niños se concentra en tomar decisiones vinculadas con el lenguaje escrito (género coherencia, cohesión y con aspectos discursivos (tomar decisiones vinculadas con el propósito y con el destinatario o lector).

Existe mucha bibliografía referente a como escriben los niños antes de hacerlo de manera convencional: La mayoría de los docentes de numerosos países conocen cinco periodos que van transitando los pequeños en la construcción de la escritura.⁴¹

Ferreiro (1982), presenta cinco niveles fundamentales de construcción de la escritura:

El nivel 1: Reproducción de rasgos que constituyen una forma básica de escritura, ya sea esta cursiva o de imprenta. Si es cursiva se pueden encontrar grafismos ligados entre sí.

⁴¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares. Preescolar: Lineamientos Pedagógicos, Niveles de educación Formal. Bogotá, Colombia: El Ministerio, 1998. p. 17-97



Si en cambio trata de imitar a la letra de imprenta los grafismos se encuentran separados y se combinan líneas rectas y curvas.



El nivel 2: El niño, valiéndose de escaso número de grafismos, realiza diferentes combinaciones para lograr también significaciones diferentes: Marcela Escalante combinará su nombre y apellido de la siguiente manera:

MRA

= Marcela

EMR

= Escalante

El nivel 3: Hipótesis silábica: aquí el niño trata de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura, pero en ese intento divide a la palabra en sílabas y cada letra vale por una sílaba.

M:me

A:sa

En esta etapa se produce un conflicto cognitivo entre la cantidad mínima de caracteres y la hipótesis silábica en aquellas palabras bisílabas.

El nivel 4: Es el pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética. Comienzo de la proyección de la hipótesis de cantidad, variedad y posición en por lo menos una de las silabas

MAEA por MANTECA

El nivel 5: Constituye la escritura alfabética. El niño otorga un fonema para cada grafismo y a partir de ese momento afrontará solamente problemas de ortografía.

Hachen (2001) refiere que los niveles de construcción de la escritura descritos por Ferreiro (pre silábico, silábico inicial, silábico, silábico estricto, silábico alfabético y alfabético) Si bien sintetizan, en cierta medida, las producciones infantiles (y de adultos en proceso de alfabetización) no dan cuenta de los aspectos lingüísticos – cognitivos que regirán esta “evolución”. Así parecen naturalizarse procesos que requieren una indagación puntual y analítica que permita evidenciar su lógica intrínseca. El mismo autor agrega que el nivel alfabético se divide en 3 sub niveles:

Nivel alfabético inicial: En este pasaje los estudiantes se dan cuenta que para escribir una silaba se necesitan dos letras. Consolidación de la estructura silábica consonante - vocal (C-V).

Tapote x Transporte.
CV-CV-CV

Nivel alfabético medio: Proyección en el seno de la rima y/o en el del ataque de la hipótesis de cantidad generando la posibilidad de otras posibilidades de

estructuras silábicas consonante-vocal–consonante y consonante-consonante-vocal (C-V-C y C-C-V).

Tanporte x Transporte
CVC-CVC-CV

Nivel alfabético avanzado: Esta etapa representa la consolidación de todas las estructuras silábicas de nuestra lengua. Habilitación de todos los espacios funcionales de la estructura general de la sílaba consonante-consonante-vocal-consonante-consonante (C-C-V-C-C) y conceptualización de la posibilidad de la existencia de diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra.

Transporte
CCVCC -COCCV

Cuando se logra escribir alfabéticamente son normales y corrientes las hipo e hipersegmentaciones, Zamudio (2004) afirma que la adquisición de la representación de las palabras forma parte de un proceso constructivo, esto es, de un proceso mediante el cual los niños elaboran o reconstruyen para sí mismos las palabras que figuran en la escritura. Por eso es importante notar que la adquisición de dicha etapa no implica el dominio de la segmentación gráfica de las palabras.

En cuanto a las separaciones que los niños hacen en los enunciados orales y las discrepancias con lo escrito, Ferreiro (1997) refiere que aislar las palabras en los enunciados orales es una tarea que cualquier alfabetizado experto considera muy sencilla. Sin embargo, para los niños que están alfabetizándose esto puede resultar una tarea de gran complejidad. Ha demostrado que cuando a los niños

que ya escriben alfabéticamente (en este caso segundo grado de primaria), se les pide que separen las palabras de un enunciado oral, ellos proponen respuestas que no coinciden con las separaciones de escritura convencional ni con la de sus propias escrituras.

La misma autora reporta que “no hay coincidencia ni cuantitativa ni cualitativa entre el conteo oral y el escrito”, en lo oral los niños tienden a aislar y cortar silabas mientras que en lo escrito, como se sabe, tienden a hiposegmentar. De los niños que escriben convencionalmente, solo una tercera parte cuenta los mismos segmentos en lo oral y lo escrito. Este dato es muy importante porque significa que los niños que establecen las palabras en lo escrito primero y solo después, ajustan los recortes posibles de lo oral a estas porciones.

Finalmente, Ferreiro refiere que el desacuerdo entre el tipo de segmentaciones que los niños son capaces de hacer en lo oral y en lo escrito y sobre todo, el predominio que el grafico que parece tener sobre lo oral durante la adquisición de las palabras convencionales de la escritura, sugieren que es la escritura la que moldea la concepción de palabra. Dicho de otra manera, las palabras graficas no transcriben la omisión oral; por el contrario sirven de modelo para analizar el lenguaje.

2.4. RELACIÓN ENTRE CONCIENCIA FONOLÓGICA, LA LECTURA Y LA ESCRITURA.

Los hallazgos hasta ahora obtenidos sobre la influencia de las habilidades de conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y la escritura, son bastante consistentes, a pesar de las diferentes investigaciones empleadas. La conciencia

fonológica está relacionada con la habilidad lectora, tal y como lo demuestran los estudios predictivos de Carrillo (1990), experimentales de Fox y Routh (1984) y los de entrenamiento de Treiman y Baron (1983).

Cabe destacar que en comparación con la lectura, el estudio sobre la relación entre conciencia fonológica y escritura ha recibido menos atención, pero según Lundberg y Tunmer (1988) también hay evidencia empírica que apoya un vínculo causal entre ambos dominios.

Con respecto a la comprensión de la lectura se han planteado aspectos como el de Stanovich (1982), quien presenta evidencias empíricas de los procesos fonológicos que explican “una amplia proporción de la varianza en la habilidad de decodificación de palabras”. La decodificación ha sido definida como “el proceso de extraer información suficiente de las unidades de palabras escritas de tal modo que active el léxico mental” y adquieran significado. Para Downing y Leong (1982), el significado es la esencia de la lectura, y ésta consiste en que el lector extrae de la decodificación fonológica los elementos que le permiten reconstituir las palabras escritas y entender el mensaje del texto. Entre ambos procesos hay una estrecha interacción y cierta continuidad.

Stahl y Murray, (1994) refiere que la escritura tiene un mayor grado de complejidad, al requerir habilidades como la creatividad, la producción de nuevas ideas y la capacidad de organizarlas, mientras que para la comprensión de lectura se hace uso de otro nivel de destrezas como la segmentación y la decodificación.

Es importante resaltar que estas dos habilidades al estar inscritas dentro del alfabetismo tienen algunos elementos en común como la conciencia fonológica o el deletreo.⁴²

Otros autores conciben que la relación entre conciencia fonológica, lectura y escritura no solamente beneficie la codificación y decodificación en lectura y escritura respectivamente, sino que además influye en el proceso de comprensión.

Para conseguir una lectura comprensiva se tiene en cuenta el orden de presentación de los fonemas el cual está en consonancia con la importancia de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura y escritura. Así, se comienza por las vocales por ser más fáciles de aislar, ya que se pueden percibir como sílabas y se introducen después algunos fonemas consonánticos cuyo sonido se puede alargar voluntariamente, para que aislarlos e identificarlos resulte más fácil. Los demás se van introduciendo de tal manera que los fonemas consecutivos presenten el menor número posible de características comunes, tanto auditivas como gráficas.

Además, la orientación fonética no impide que desde el comienzo del aprendizaje se pretenda superar el simple reconocimiento de letras y sílabas, presentando palabras y frases con significado que deben ser entendidas, como primer paso hacia una lectura comprensiva.

⁴² STANOVICH, DOWNING, STAHL citado por Valdivieso. Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año, Revista Latinoamericana de Psicología. Junio 2006

Cabe agregar que los niños no solamente pueden comprender textos escritos una vez sepan leer convencionalmente, también pueden hacerlo a través de una persona alfabetizada que sirva de intermediaria.

Dentro de los diversos estudios en conciencia fonológica se han estructurado tres teorías en relación con la lectura y la escritura: una que señala a la conciencia fonológica como facilitadora de la lectura y la escritura, otra, como consecuencia del aprendizaje de la lectura y la escritura, y la tercera que plantea la existencia de una interacción bidireccional entre la conciencia fonológica, la lectura y la escritura.⁴³

2.4.1 Conciencia fonológica como facilitadora de la lectura y la escritura

Los defensores de esta postura, representados en Europa por el Grupo de Oxford (Bradley y Brayan, 1985; MaClean 1987); y el grupo Umea (Lundeberg 1980 y Olofsson 1985) consideran no sólo que la conciencia fonológica, o al menos algunos niveles de conciencia fonológica, facilita la adquisición lectora sino que es un requisito necesario para iniciarse en el aprendizaje de lectura y la escritura.

Para Jiménez (1995), esta alternativa es meritoria si se considera que en las primeras etapas del aprendizaje lector se requiere establecer correspondencias entre grafemas y fonemas, para lo cual es necesario ser capaz de segmentar y

⁴³ CARRILLO, FOX, TREINMAN Y LUNDEMBERG citados por JIMÉNEZ, Juan E y ORTÍZ María del Rosario, Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención. Editorial Síntesis, España 1995.

tomar conciencia de las unidades que constituyen el lenguaje oral.⁴⁴

Otros autores como Muñoz (2002) han demostrado la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica, ya que el desempeño de esta durante la etapa pre-escolar y el primer año de enseñanza básica demuestran estar fuertemente correlacionados en el éxito del aprendizaje de la lectura y la escritura, es más, la medida de desarrollo de conciencia fonológica resulta ser una mejor influencia para el logro de la lectura y escritura que la del coeficiente intelectual.⁴⁵

Investigadores como Bradley y Bryan (1983) han centrado sus esfuerzos en demostrar que la conciencia fonológica puede preceder a la instrucción lectora, encontrándose resultados en este sentido en relación a la conciencia de sílabas y conciencia de secuencias fonológicas tanto en niños como en adultos analfabetos. Además en cuanto a la conciencia fonémica, algunos investigadores como Lundberg (1988) afirman que se evidencian habilidades de conciencia fonémica en sujetos que no han tenido experiencia con un sistema alfabético.⁴⁶

Ahora bien, autores como Hulme y Snowling (1997) mencionan específicamente las pruebas de omisión de fonemas y Rohl y Pratt (1995), una prueba de omitir los fonemas iniciales, como las más predictivas del aprendizaje de la lectura en un

⁴⁴ JIMENEZ Op. Cit., Pag 36.

⁴⁵ MUÑOZ, Carla. *Aprendizaje de la lectura y la conciencia fonológica. Un enfoque psicolingüístico del proceso de alfabetización inicial. Chile, 2002. Tesis de grado, Universidad Católica De Chile, Facultad De Ciencias Sociales, Escuela de Psicología. (En línea), www.scielo.com. (Citado mayo del 2008)*

⁴⁶ BRADLEY, Citado por JIMÉNEZ, Juan E y ORTÍZ María del Rosario, *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención.* Editorial Síntesis, España 1995.

grupo de niños de nivel socioeconómico medio bajo.⁴⁷

Carrillo (1994), por su parte, también estima que la conciencia segmental, es decir, aquella que se refleja en tareas de dividir las palabras en segmentos u omitir segmentos, aparece como crítica para el éxito de la lectura. Es por esto que este mismo autor refiere que la conciencia explícita de la estructura del lenguaje oral es el mejor predictor del logro en rendimiento lector, y la identificación temprana de aquellos alumnos con bajo nivel en conciencia fonológica es una tarea fundamental, para que el niño desarrolle su competencia lectora.⁴⁸

Esto también se complementa con estudios como el realizado por Wagner (1997)⁴⁹, quien confirma la relación entre los procesos de la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura. Sus resultados muestran que cada etapa del aprendizaje de la lectura está asociada en un grado diferente con estos procesos predictivos de la conciencia fonológica, que también evolucionan a medida que el aprendizaje progresa.

La anterior posición es también compartida por Ellis, (1997) y Domínguez (1996)⁵⁰. Al afirmar que la conciencia fonológica es primordial para realizar una escritura alfabética. Esto lo ratifican autores como Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán,

⁴⁷ HULME, SNOWLING. Citado por JIMÉNEZ, Juan E y ORTÍZ María del Rosario, Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención. Editorial Síntesis, España 1995. p 37

⁴⁸ CARRILLO, WAGNER, ELLIS, DOMINGUEZ Citado por Valdivieso Luis Bravo, la Conciencia Fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura escuela de psicología,, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2002

⁴⁹ WAGNER, Citado por JIMÉNEZ, Juan E y ORTÍZ María del Rosario, Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención. Editorial Síntesis, España 1995.

⁵⁰ ELLIS, DOMINGUEZ, Citado por JIMÉNEZ, Juan E y ORTÍZ María del Rosario, Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención. Editorial Síntesis, España 1995.

(1999) quienes consideran que la escritura se beneficia gracias al conocimiento previo de la conciencia fonológica; y que son tres los factores causales del cambio en el aprendizaje de la escritura: 1) las habilidades de conciencia fonológica que poseen los niños en la edad preescolar, 2) el acceso al conocimiento de los fonemas y su relación con los grafemas debido a la instrucción, y 3) la influencia recíproca entre la lectura y la escritura.

A partir de las afirmaciones anteriores se contempla que la activación de los procesos fonológicos en la enseñanza preescolar cumpliría el papel de detonador de la decodificación, ya que compromete a los niños en el dominio de los componentes fónicos del lenguaje oral y facilita su asociación con la escritura. En la medida en que el sujeto toma conciencia de que las letras representan sonidos significativos de su propio lenguaje, que se pueden articular en palabras y entender su significado, se apropian del proceso de decodificación.

Dichas afirmaciones permiten establecer que la conciencia fonológica pueda ser tomada en cuenta para nuevos diseños metodológicos. Los diferentes tipos de habilidades metalingüísticas que puedan jugar un papel importante en el inicio lector y escritor, la conciencia fonológica ha traído la máxima atención en el campo de la investigación⁵¹ y se debe tener en cuenta además que más allá de cuál sea el enfoque metodológico del nivel inicial y sin entrar en discusiones de estilos de enseñanza, es de importancia saber y tomar conciencia de que estudios en diversas lenguas demuestran que existen dos funciones críticas para aprender a leer: Conciencia Fonológica y Conocimiento de Letras. Entrenando una destreza, debería ayudarse a mejorar la otra.

⁵¹ José Márquez y Patricia de la Osa, Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector, Universidad de Granada, 2003

2.4.2 Conciencia fonológica como consecuencia del aprendizaje de la lectura y la escritura

A partir de esta perspectiva Jiménez (1995)⁵², considera que la correspondencia grafema-fonema se descubre cuando se aprende el alfabeto y que este descubrimiento permite la toma de conciencia de los segmentos del habla, es decir que son las letras las que facilitan la conciencia de las unidades fonológicas. Por lo tanto, la conciencia fonológica sería un efecto de la instrucción lectora.

Los autores que apoyan esta postura como: Alegria y Morais (1979); Content y Cary (1979) y Mann (1986) se han valido en estudios con niños prelectores y con lectores no alfabéticos, encontrando que distintos grupos de sujetos que no tienen experiencia lectora en sistemas alfabéticos (prelectores o adultos analfabetos) presentan menos conciencia fonológica que los lectores alfabéticos.

Sin embargo para Jiménez (1995) solo la conciencia fonémica se puede considerar un efecto del aprendizaje del código alfabético y está totalmente aceptado que la conciencia de sílabas puede preceder a la instrucción lectora tal como lo evidencian numerosos estudios como los de Kolinsky y Morais (1987).⁵³

Los estudios que apoyan la hipótesis de que la conciencia fonológica es una consecuencia de la lectura y escritura, son poco numerosos por tal motivo se

⁵² JIMENEZ Op. Cit., p.37

⁵³ BRAVO-VALDIVIESO, Luis, VILLALON, Malva e ORELLANA, Eugenia. Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. Rev. Latinoam. Psicol., 2006, vol.38, no.1, p.9-20.

realizará un descripción breve de los mismos.

Goldstein (1976)⁵⁴ realizó un estudio en el que manipuló la variable lectura para estudiar su efecto sobre la conciencia fonológica, particularmente sobre la conciencia fonémica. Estudió a un grupo experimental el cual fue entrenado en un sistema de lectura y otro grupo control no lectores que no recibieron entrenamiento. Los resultados de este trabajo evidenciaron que el entrenamiento tuvo efectos en memoria secuencial, pero no se encontró efecto significativo en segmentación y síntesis fonémica.

También estudios como el de Alegría y Morais (1982)⁵⁵ realizaron un entrenamiento en lectura por medio de un método fonético de lectura y otro método el global de lectura de palabras para comparar su efecto sobre el rendimiento en tareas de conciencia fonológica. El análisis reveló que el grupo de entrenamiento en el método fonético rindió mejor que el grupo del método global. De este estudio pudieron deducir que la instrucción en un método fonético tiene su efecto facilitador sobre la conciencia fonémica.

Por último Read y col, (1986) compararon el efecto del entrenamiento de la lectura de diferentes sistemas de escritura sobre la conciencia fonémica, al entrenar la lectura a partir de un sistema logográfico y un sistema de escritura alfabético. Los resultados revelaron que el grupo entrenado con el sistema de escritura

⁵⁴ GOLDSTEIN, Citado por JIMÉNEZ, Juan E y ORTÍZ María del Rosario, Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención. Editorial Síntesis, España 1995. P. 38

⁵⁵ ALEGRÍA, (1985): "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectoescritura". Infancia y Aprendizaje, 29.

logográfico, no era capaz de realizar la tarea de conciencia fonémica mientras que el grupo entrenado en la lectura de un sistema alfabético, la realizaba sin dificultad.

Estos mismos autores afirman que los lectores de un sistema logográfico no demuestran tener conciencia fonémica y concluyen que no es la habilidad lectora en sí misma la que facilita el desarrollo de la conciencia fonémica, sino que es la lectura de un sistema alfabético la que produce tal efecto. Por lo tanto, se puede concluir que el anterior estudio apoya de forma consistente la idea de que la adquisición de conciencia fonémica requiere de la instrucción del código alfabético.⁵⁶

2.4.3 Interacción bidireccional entre la conciencia fonológica, la lectura y la escritura.

Según este punto de vista se afirma que se requiere del desarrollo de actividades mínimas de conciencia fonológica para adquirir destrezas básicas en lectura y la escritura que a su vez, proporcionarían la base para rendir en tareas fonológicas más complejas.

Wagner, Torgesen y Rashotte (1994) defienden la existencia de una relación bidireccional entre conciencia fonológica y lectura, apoyándose en un estudio en el cual encontraron que la conciencia fonológica (análisis y síntesis de unidades

⁵⁶ READ y Col. Citado por citados por JIMÉNEZ, Juan E y ORTÍZ María del Rosario, Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención. Editorial Síntesis, España 1995

intrasilábicas y fonemas) de los niños que asisten al kinder tiene una influencia causal sobre la habilidad de decodificación que presentan en primer grado. Así mismo, la conciencia fonológica de primer grado tiene una influencia causal similar sobre la habilidad de decodificación que alcanza en segundo grado. Concluyen que sus datos apoyan una relación bidireccional porque revelan la existencia de una influencia causal del conocimiento de letras en niños de kinder sobre la conciencia fonológica de primer grado, y del conocimiento de letras de primero sobre la conciencia fonológica que tienen en segundo grado.⁵⁷

Según Badían (1995), partir de cierto umbral de sensibilidad fonológica a los componentes del lenguaje oral, los niños van desarrollando la conciencia fonológica del lenguaje escrito en la medida en que empiezan a decodificar las letras en una interacción con la enseñanza.

Jiménez (1991) refiere que hay otras versiones que apoya la teoría de la bidireccionalidad la cual es explicada por las diferencias en la relación encontrada entre la lectura y la conciencia fonológica las cuales son:

a) En función de si la tarea es de síntesis o de análisis fonémico. Prefetti y col, (1987) realizaron una interpretación con base en un estudio longitudinal que realizaron con niños de primer grado, en el cual determinaron que la síntesis fonémica facilita la lectura temprana, y tal habilidad lectora permite desarrollar la habilidad de análisis fonético que, a su vez, estimula la subsiguiente habilidad

⁵⁷ WAGNER y Col, Citado por citados por JIMÉNEZ, Juan E y ORTÍZ María del Rosario, Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención. Editorial Síntesis, España 1995. P. 40

lectora.

b) En función del tamaño de la unidad lingüística. Otra perspectiva expuesta por Goswami y Bryant (1990) evidencia que los niños son conscientes de las unidades intrasilábicas y pueden categorizar palabras en base al onset y la rima. Este conocimiento les permite en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura, hacer inferencias o analogías acerca de nuevas palabras sobre la base de los patrones de la escritura que ellos ya conocen.

Después, al mismo tiempo que reciben instrucción lectora sobre las reglas de conversión grafema – fonema, desarrollan la conciencia de los fonemas, ya que la propia instrucción les obliga a segmentar la palabra y tomar conciencia de estas unidades fonológicas mínimas.⁵⁸

También el estudio de Bryant y col, (1990) apoya esta hipótesis bidireccional, con resultados más consistentes en cuanto a la conciencia intrasilábica se refiere. Pues, la conciencia de la rima predice el éxito de los niños en lectura incluso después de que el efecto de las diferencias en la habilidad de los niños para detectar fonemas haya sido controlado.

En resumen, esta versión de la hipótesis bidireccional considera que la conciencia fonológica puede ser tanto causa como efecto de la lectura, en función de la

⁵⁸ PREFETTI y col., GOSWAMI Citado por citados por JIMÉNEZ, Juan E y ORTÍZ María del Rosario, Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención. Editorial Síntesis, España 1995. P. 41

unidad fonológica. Así, la conciencia intrasilábica es una causa de la lectura, mientras que la conciencia fonémica es una consecuencia de la instrucción lectora.

c) En función de la posición de los segmentos fonológicos en la palabra. Para Foormant col. (1993) la relación entre conciencia fonológica y lectura depende de la posición del sonido (inicial, medial o final) en la palabra. Los resultados de su estudio con niños de primer y segundo grado que ya han recibido instrucción lectura son consistentes con la idea de que la conciencia de los sonidos iniciales y finales (ya sean sílabas o fonemas) es un factor causal de la lectura, pero la conciencia de los sonidos mediales es una consecuencia de la experiencia lectora.

d) En función de haber recibido o no en el código alfabético. Ball afirma que la conciencia fonémica capacita para comprender las relaciones entre grafemas y fonemas, facilitando un mejor aprovechamiento de la instrucción lectora. Pero que la naturaleza de esta relación cambia cuando los niños comienzan a usar el código alfabético convirtiéndose en una relación bidireccional.⁵⁹

En conclusión el estudio de Foorman y col, (1991) sugieren que la dirección de la relación entre conciencia fonológica y lectura puede depender del nivel de conciencia fonológica que se estudie: conciencia silábica, intrasilábica o fonémica. De forma que los niveles de conciencia fonológica que son más accesibles serían una causa de la habilidad lectora, mientras que aquellos niveles que presentan

⁵⁹ BALL. Citado por citados por JIMÉNEZ, Juan E y ORTÍZ María del Rosario, Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención. Editorial Síntesis, España 1995.p. 41

mayor dificultad serían una consecuencia de la instrucción lectora o incluso, podrían tener una relación recíproca con la lectura.⁶⁰

⁶⁰ FOORMAN y Col. Citado por citados por JIMÉNEZ, Juan E y ORTÍZ María del Rosario, Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención. Editorial Síntesis, España 1995.p. 41

3. DISEÑO METODOLOGICO

3.1 TIPO DE ESTUDIO

Se trata de un estudio descriptivo, cuantitativo, de corte trasversal.

3.2. POBLACIÓN

La población estuvo constituida por 30 niños de 6 a 10 años de edad de la jornada de la mañana de la Institución Educativa Los Comuneros del Municipio de Popayán.

3.2.1 CRITERIOS DE INCLUSIÓN

- ✓ Niños que cursan primer año escolar en la institución educativa Los Comuneros.
- ✓ Niños con edades entre los 6 y 10 años.

3.2.2 CRITERIOS DE EXCLUSIÓN

- ✓ Niños diagnosticados con trastornos asociados como: parálisis cerebral, retardo mental e hipoacusia.
- ✓ Niños con diagnostico de alteraciones en los órganos de los sentidos.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

* Test PSL (Prueba de segmentación lingüística) forma A, el cual fue elaborado por los autores: Juan E. Jiménez Gonzáles y María del Rosario Ortiz González. A pesar de que el test está estandarizado y se aplicó de manera completa se realizó prueba piloto para lograr habilidad en su implementación.

Se aplicó la forma A debido a que los niños de la Institución Educativa los comuneros se encontraban en primer año escolar y además no habían tenido contacto con actividades de conciencia fonológica lo que se comprobó en el momento de la aplicación de la prueba.

Con esta prueba se evaluó la conciencia fonológica y se determinaron los resultados a partir de la calificación de 16 factores los cuales son:

Factor 1: Descubrir palabras que no riman

Se refiere a la habilidad para descubrir que pares de palabras no tienen una terminación fonética similar ya que no coincide la sílaba final, la cual está compuesta por los ítems: 31,33,34,35,37,38,41,43,44,45,46,48.

Factor 2: Omisión de sílabas en posición inicial en palabras bisílabas

Este factor hace referencia a la habilidad para omitir, en el momento de pronunciar el nombre del dibujo que contiene dos sílabas, la primera CV (consonante vocal), este factor está constituido por los ítems: 21, 25, 26, 27, 67, 68, 71, 72,73.

Factor 3: segmentar palabras trisílabas

Se refiere a la habilidad para identificar el número de sílabas que contiene una serie de palabras trisílabas compuesta por los ítems: 54, 55, 56, 57, 58.

Factor 4: Omisión de sílabas en posición inicial en palabras trisílabas.

Este factor hace referencia a la habilidad para omitir, en el momento de pronunciar el nombre de un dibujo que contiene tres sílabas, la primera CV, compuesta por los ítems: 20, 22, 23, 24, 28.

Factor 5: Descubrir palabras que coincidan en la sílaba final.

Se refiere a la habilidad para descubrir que pares de palabras tienen una terminación fonética similar al coincidir la sílaba final. Compuesta por los ítems: 36, 39, 40, 42, 47.

Factor 6: Omisión de sílabas especificadas previamente en posición final en palabras bisílabas.

Se refiere a la capacidad de omitir, en el momento de pronunciar el nombre de un dibujo que contiene dos sílabas, la última sílaba VC (vocal consonante) compuesta por los ítems: 64, 65, 69, 70.

Factor 7: Reconstruir palabras trisílabas

Se refiere a la habilidad para descubrir que palabras se forman al escuchar previamente las sílabas que la forman con su intervalo temporal con cada una de ellas, está compuesto por 59, 60, 61, 62, 63.

Factor 8: Segmentar palabras bisílabas

Se refiere a la habilidad para identificar una serie de sílabas que contienen una serie de palabras bisílabas, compuesto por los ítems: 49, 50, 51, 52, 53.

Factor 9: Omisión de sílabas en posición final en palabras bisílabas.

Este factor hace referencia a la habilidad para omitir, en el momento de pronunciar el nombre de un dibujo que contiene dos sílabas, la última sílaba CV, compuesto por los ítems: 15, 16, 17.

Factor 10: Segmentar oraciones con nexos.

Se refiere a la habilidad para dividir oraciones que contiene palabras de clase abierta y cerrada. Compuesta por los ítems: 5, 6, 7, 8.

Factor 11: Omisión de sílabas en posición final el palabras trisílabas.

Este factor hace referencia a la habilidad para omitir, en el momento de pronunciar el nombre de un dibujo que contiene tres sílabas, la última sílaba CV. Compuesto por los ítems: 18, 19.

Factor 12: Aislar sílabas

Se refiere a la habilidad para detectar aquellos dibujos cuyos nombres comienzan o terminan por un sonido vocálico o sílaba determinada. Compuesto por los ítems: 9, 12, 13.

Factor 13: Descubrir palabras que coinciden en la sílaba inicial

Hace referencia a la habilidad para descubrir que pares de palabras tienen en común la sílaba inicial. Compuesto por los ítems: 29, 30, 32.

Factor 14: Segmentar oraciones sin nexos

Hace referencia a la habilidad para dividir oraciones que solo contienen palabras de clase abierta. Compuesto por los ítems: 1, 2, 3, 4.

Factor 15: Aislar sonidos consonánticos.

Se refiere a la habilidad para detecta aquellos dibujos cuyos nombres comienzan o terminan con un sonido consonántico, compuesto por los ítems: 10, 11, 14.

Factor 16: Omisión de sílabas especificadas previamente en posición inicial en palabras trisílabas.

Se refiere a la habilidad para omitir, en el momento de pronunciar el nombre de un dibujo que tiene tres sílabas, la sílaba CV, compuesto por los ítems: 66, 68, 73.

Para obtener el valor total del factor se sumó los ítems correspondientes a cada uno y para determinar el puntaje total de la prueba de segmentación lingüística se sumó el total de los 16 factores y se ubicaron en la escala correspondiente:

Muy bajo: De 1 a 5

Bajo: De 6 a 20

Casi bajo: De 21 a 40

Medio: De 41 a 60

Casi alto: De 61 a 80

Alto: De 81 a 95

Muy alto: De 96 a 99

* Instrumento para la evaluación de la lectura y la escritura en niños preescolares realizado por las Fonoaudiólogas Gloria Rodríguez y Rosa María Niño en la Universidad del Valle, quienes a su vez lo tomaron de una propuesta de evaluación hecha por el licenciado Mauricio Pérez Abril en el año de 1997 para la Universidad Nacional. Este instrumento fue adaptado a los objetivos propuestos en esta investigación y se validó mediante Juicio de Experto, realizado por la docente Gloria Rojas y Prueba Piloto, a raíz de la cual se eliminaron algunos ítems a evaluar.

Para determinar los resultados de esta prueba se tuvieron en cuenta los siguientes criterios.

Producción textual

Bueno: puntaje 3	Regular: puntaje 2	Deficiente: puntaje 1
* Cumple con el propósito del texto.	* Cumple con el propósito del texto.	* No cumple con el propósito del texto.
* Cumple con la superestructura del texto.	* Cumple de forma incompleta con la superestructura del texto.	* No cumple con la superestructura del texto.
* Nombra el enunciador y el enunciatario.	* Nombra o al enunciador o al enunciatario.	* No nombra al enunciador y al enunciatario.

Renarración

Bueno: puntaje 3	Regular: puntaje 2	Deficiente: puntaje 1
* Enuncia los eventos centrales.	* Enuncia algunos eventos centrales.	* No enuncia los eventos centrales.
* Retoma todos los personajes.	* Retoma dos personajes del cuento.	* No retoma todos los personajes.
* Narra el cuento con la secuencia adecuada.	* No altera la secuencia del cuento.	* No narra el cuento con la secuencia adecuada.

Para la calificación de los anteriores ítems se asignaron los siguientes valores:

Valor cuantitativo	Rangos de calificación	Valor cualitativo
1	De 1 – 3 puntos	Deficiente
2	De 4 – 6 puntos	Regular
3	De 7 – 9 puntos	Bueno
4	N.A	No aplica (se dará esta calificación cuando el niños no realice la tarea)

Nota: en las tareas de producción textual y renarración, se asignó un valor a cada uno de los ítems que la conforman 1, 2 o 3 (valor cuantitativo) después se sumaron los valores de cada tarea y se ubicó en el rango de calificación (1– 3, 4 – 6 o 7 - 9), para así establecer el valor cualitativo (deficiente, regular o bueno).

Sistema de escritura

Para ubicar a cada niño en el nivel de construcción del sistema de escritura, se tiene en cuenta los niveles de construcción definidos por los autores Ferreiro y Hachen, descritos anteriormente en el marco teórico.

1. Presilábico
2. Silábico no convencional
3. Silábico convencional
4. Silábico alfabético
5. Alfabético inicial
6. Alfabético intermedio
7. Alfabético avanzado

* Presenta hipo e hipersegmentaciones.

3.4 PROCEDIMIENTO:

- Se aplicó el consentimiento informado a los padres de familia de los niños implicados en el estudio (Anexo 1).
- Se aplicó el instrumento para la evaluación de la lectura y la escritura en niños preescolares para establecer, las dificultades en estas en niños que cursan el primer grado escolar (Anexo 2).

- Se aplicó el test PSL de conciencia fonológica para recopilar información sobre: segmentación léxica, aislar silabas y fonemas en las palabras, omisión de silabas y fonemas en palabras, reconocer si la silaba inicial y/o final coincide con la de otra palabra, conteo silábico, síntesis silábica, omisión silábica, en los niños de primer grado (Anexo 3).

- Se estableció un análisis comparativo de los resultados obtenidos en cuanto a las habilidades en conciencia fonológica y el desempeño en la lectura y la escritura.

3.5 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE	MICROVARIABLE	DEFINICIÓN	INDICADOR	NIVEL DE MEDICIÓN	NATURALEZA
EDAD		Número de años transcurrido desde el nacimiento hasta el momento de la evaluación	* 6 años * 7 años * 8 años *10 años	Razón	Cuantitativo
GENERO		Lo que parece diferenciar la identidad femenina de masculino.	* Femenino * Masculino	Nominal	Cualitativo
CONCIENCIA FONOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> * Segmentación léxica * Aislar sílabas y fonemas en las palabras * Omisión de sílabas y fonemas en las palabras * Reconocer si la sílaba inicial y/o final coincide con la de otra palabra * Contar las sílabas en una palabra * Reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas * Omisión de sílabas en las palabras. 	Habilidad metalingüística que consiste en "la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado" la cual comprende distintas habilidades tales como: aislar, dividir, igualar y omitir unidades fonológicas del lenguaje.	Muy bajo	Nominal	Cualitativo
			Bajo		
			Casi bajo		
			Medio		
			Casi alto		
			Alto		
			Medio alto		
LECTURA	* Renarración	Proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector.	Deficiente	Nominal	Cualitativo
			Regular		
			Bueno		
			No aplica		
ESCRITURA	* Nivel de aprendizaje del Sistema de Escritura	Sistema de notación, cuya comprensión se relaciona con acceder a conocer sus elementos (letras, signos, etc) y las reglas por la que se relacionan los mismos	Nivel presilábico	Nominal	Cualitativo
			Nivel silábico no convencional		
			Nivel silábico convencional		
			Nivel silábico alfabético		
			Alfabético inicial		
			Alfabético intermedio		
			Alfabético avanzado		
	*Producción Textual	Aprender a elaborar un texto que tenga significado para un destinatario real y de acuerdo común propósito dado	Deficiente	Nominal	Cualitativo
			Regular		
			Bueno		
* Hipo e Hipersegmentaciones	Segmentaciones no convencionales entre palabras.	Presenta	Nominal	Cualitativo	
		No presenta			

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 ANÁLISIS UNIVARIADO

Para el análisis de la información se utilizaron los paquetes estadísticos: SPSS.17 y EXCEL, en el presente apartado se realizara el análisis univariado y bivariado teniendo en cuenta las variables a estudio.

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN SEGÚN LA EDAD DE LOS NIÑOS DE PRIMER GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LOS COMUNEROS AÑO 2008.

Edad	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
6	9	30.0%	30.0%
7	15	50.0%	80.0%
8	5	16.7%	96.7%
10	1	3.3%	100.0%
Total	30	100.0%	

Teniendo en cuenta la tabla anterior, la población evaluada está situada en un rango entre 6 y 10 años, siendo la edad de 7 años (50%) la más prevalente. Este dato es coherente con lo manifestado por el MEN (2005) según el cual la edad promedio de terminación del primer año escolar, es de 7 años.

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN SEGÚN GÉNERO DE LOS NIÑOS DE PRIMER GRADO DEL LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LOS COMUNEROS AÑO 2008.

Genero	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Femenino	12	40.0%	40.0%
Masculino	18	60.0%	100.0%
Total	30	100.0%	

De la población evaluada la mayor frecuencia corresponde al género masculino, con 18 niños (60%), lo cual refleja los datos encontrados en la pirámide poblacional del Municipio de Popayán según el DANE para el año 2005, donde la mayor frecuencia corresponde al género masculino. Además Montano Sonia (2004) aduce que la mayoría de niñas de bajos recursos no asisten a la escuela, porque se dedican a labores domesticas lo que podría estar causando la mayor presencia de varones en las aulas escolares.

A continuación se presentan las tablas de análisis de los ítems de conciencia fonológica según los factores de la prueba de segmentación lingüística PSL.

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGÚN EL DESCUBRIMIENTO DE PALABRAS QUE NO RIMAN.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Muy bajo	1	3.3%	3.3%
Bajo	5	16.7%	20.0%
Casi bajo	5	16.7%	36.7%
Medio	4	13.3%	50.0%
Casi alto	2	6.7%	56.7%
Alto	10	33.3%	90.0%
Muy alto	3	10.0%	100.0%
Total	30	100.0%	

De la población evaluada se puede observar que la mayor frecuencia de respuestas se dio en el nivel alto con un 33.3% (10 niños). Si se considera en conjunto los niños que obtuvieron el anterior puntaje y los que obtuvieron casi alto y muy alto, se observa un porcentaje total del 50% (15 niños), en comparación con los niveles inferiores, representados en un 36.7% (11 niños). Además se debe tener en cuenta que un 13.3% (4 niños) se ubicaron en el nivel medio. De lo anterior se puede deducir que la mitad de la población evaluada realiza de forma adecuada esta tarea.

TABLA 4: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGÚN LA OMISIÓN DE SÍLABAS EN POSICIÓN INICIAL EN PALABRAS BISÍLABAS.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Muy bajo	1	3.3%	3.3%
Bajo	0	0%	3.3%
Casi bajo	1	3.3%	6.7%
Medio	2	6.7%	13.3%
Casi alto	8	26.7%	40.0%
Alto	15	50.0%	90.0%
Muy alto	3	10.0%	100.0%
Total	30	100.0%	

En la tabla anterior se puede evidenciar que la mayor frecuencia de respuestas se dio en el nivel alto con un 50% (15 niños). Si se considera en conjunto los niños que obtuvieron el anterior puntaje y los que obtuvieron casi alto, alto y muy alto se observa un porcentaje total del 86.7% (26 niños), en comparación con los niveles inferiores representados en un 6.6% (2 niños). Se puede observar, entonces, que la mayoría de los niños realiza la tarea de omisión de sílabas en posición inicial en palabras bisílabas de forma adecuada.

TABLA 5: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGÚN LA SEGMENTACIÓN DE PALABRAS TRISÍLABAS

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Muy bajo	1	3.3%	3.3%
Bajo	0	0%	3.3%
Casi bajo	4	13.3%	16.7%
Medio	1	3.3%	20.0%
Casi alto	17	56.7%	76.7%
Alto	4	13.3%	90.0%
Muy alto	3	10.0%	100.0%
Total	30	100.0%	

En la tabla anterior se puede observar que la mayor frecuencia de respuestas se encuentra en el nivel casi alto, representado en un 56.7% (17 niños). Si se considera en conjunto los niños que obtuvieron el anterior puntaje y los que obtuvieron alto y muy alto, se encuentra un porcentaje total del 80% (24 niños), en comparación con los niveles inferiores representados en un 16.7% (5 niños). Es claro que la mayoría de los niños realiza de manera adecuada la tarea de segmentar palabras trisílabas.

TABLA 6: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGÚN LA OMISIÓN DE SILABAS EN POSICIÓN INICIAL EN PALABRAS TRISÍLABAS.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Muy bajo	3	10.0%	10.0%
Bajo	0	0%	10.0%
Casi bajo	2	6.7%	16.7%
Medio	8	26.7%	43.3%
Casi alto	3	10.0%	53.3%
Alto	12	40.0%	93.3%
Muy alto	2	6.7%	100.0%
Total	30	100.0%	

De la población evaluada se puede observar que la mayor frecuencia de respuestas se dio en el nivel alto representado en un 40% (12 niños). Si se considera en conjunto los niños que obtuvieron el anterior puntaje y los que obtuvieron casi alto y muy alto se observa un porcentaje total del 56.7% (17 niños), en comparación con los niveles inferiores representados en 16.7% (5 niños). Además hay que tener en cuenta que el 26.7% (8 niños) se encuentran en un nivel medio. De lo anterior se puede deducir que la mayoría de los niños realiza a tarea de omisión de silabas en posición inicial de las palabras trisílabas.

TABLA 7: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGÚN EL DESCUBRIMIENTO DE PALABRAS QUE COINCIDEN EN LA SÍLABA FINAL.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Muy bajo	4	13.3%	13.3%
Bajo	7	23.3%	36.7%
Casi bajo	4	13.3%	50.0%
Medio	4	13.3%	63.3%
Casi alto	6	20.0%	83.3%
Alto	4	13.3%	96.7%
Muy alto	1	3.3%	100.0%
Total	30	100.0%	

A partir de la tabla anterior se puede evidenciar que la mayor frecuencia de respuestas se dio en el nivel bajo con un 23.3% (7 niños). Se puede evidenciar que en comparación con las anteriores tareas de conciencia fonológica, en esta los niños no obtuvieron un buen desempeño, ya que presentaron un porcentaje total del 50% (15 niños) en los niveles muy bajo, bajo y casi bajo, contrario con el bajo porcentaje en los niveles casi alto, alto y muy alto con un total de 36.7% (11 niños). Además hay que tener en cuenta que el 13.3% (4 niños) se encuentran en el nivel medio. Con estos resultados se evidencia que la mitad de la población evaluada no realiza de forma adecuada la tarea de descubrir palabras que coinciden en la sílaba final.

TABLA 8: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGÚN LA OMISIÓN DE SÍLABAS ESPECIFICADAS PREVIAMENTE EN POSICIÓN FINAL EN PALABRAS BISÍLABAS.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Muy bajo	2	6.7%	6.7%
Bajo	0	0%	6.7%
Casi bajo	4	13.3%	20.0%
Medio	0	0%	20.0%
Casi alto	16	53.3%	73.3%
Alto	7	23.3%	96.7%
Muy alto	1	3.3%	100.0%
Total	30	100.0%	

Con respecto a la anterior tabla se evidencia que la mayor frecuencia de respuestas se dio en el nivel casi alto con un 53.3% (16 niños). Si se considera en conjunto los niños que obtuvieron el anterior puntaje y los que obtuvieron casi alto, alto y muy alto se observa un porcentaje total del 80% (24 niños), en comparación con los niveles inferiores representados en un 20% (6 niños). Con estos resultados se evidencia que más de la mitad de los estudiantes realiza de forma adecuada la tarea de omisión de sílabas específicas en posición final en palabras bisílabas.

TABLA 9: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGÚN LA RECOMPOSICIÓN DE PALABRAS TRISÍLABAS.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Muy bajo	0	0%	0%
Bajo	2	6.7%	6.7%
Casi bajo	4	13.3%	20.0%
Medio	0	0%	20.0%
Casi alto	17	56.7%	76.7%
Alto	6	20.0%	96.7%
Muy alto	1	3.3%	100.0%
Total	30	100.0%	

Con los resultados obtenidos en la anterior tabla se pudo evidenciar que la mayor frecuencia de respuestas se dio en el nivel casi alto con un 56.7% (17 niños). Si se considera en conjunto los niños que obtuvieron el anterior puntaje y los que obtuvieron casi alto, alto y muy alto se observa un porcentaje total del 62% (24 niños), en comparación con los niveles inferiores representados en un 20% (6 niños). De lo anterior se puede deducir que la mayoría de los estudiantes realiza la recomposición de palabras trisílabas de forma adecuada.

TABLA 10: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGÚN LA SEGMENTACIÓN DE PALABRAS BISÍLABAS.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Muy bajo	0	0%	0%
Bajo	3	10.0%	10.0%
Casi bajo	16	53.3%	63.3%
Medio	1	3.3%	66.7%
Casi alto	7	23.3%	90.0%
Alto	2	6.7%	96.7%
Muy alto	1	3.3%	100.0%
Total	30	100.0%	

Del total de los niños evaluados se puede evidenciar que la mayor frecuencia de respuestas se dio en el nivel casi bajo con un 53.3% (16 niños). Si se considera en conjunto los niños que obtuvieron el anterior puntaje y los que obtuvieron muy bajo y bajo se observa un porcentaje total del 63.3% (19 niños), en comparación con los niveles casi alto, alto y muy alto representados en un 33.3% (10 niños). Con estos resultados se evidencia que la mayoría de niños no realiza de forma adecuada la segmentación de palabras bisílabas.

TABLA 11: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGÚN LA OMISIÓN DE SÍLABAS EN POSICIÓN FINAL EN PALABRAS BISÍLABAS.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Muy bajo	2	6.7%	6.7%
Bajo	0	0%	6.7%
Casi bajo	2	6.7%	13.3%
Medio	1	3.3%	16.7%
Casi alto	17	56.7%	73.3%
Alto	7	23.3%	96.7%
Muy alto	1	3.3%	100.0%
Total	30	100.0%	

A partir de la tabla anterior se puede observar que la mayor frecuencia de respuestas se dio en el nivel casi alto representado en un 56.7% (17 niños), y en último lugar se encuentra los niveles inferiores con un porcentaje de 13.4 % (4 niños). Cabe mencionar que teniendo en cuenta los niveles casi alto, alto y muy alto representados en un 83.3% (25 niños) la mayoría de los niños realiza de forma adecuada esta tarea.

TABLA 12: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGÚN LA SEGMENTACIÓN DE ORACIONES CON NEXOS.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Muy bajo	10	33.3%	33.3%
Bajo	0	0%	33.3%
Casi bajo	9	30.0%	63.3%
Medio	0	0%	63.3%
Casi alto	4	13.3%	76.7%
Alto	2	6.7%	83.3%
Muy alto	5	16.7%	100.0%
Total	30	100.0%	

Con respecto a la tabla anterior se puede evidenciar que la mayor frecuencia de respuestas se dio en el nivel muy bajo con un 33.3% (10 niños). Si se considera en conjunto los niños que obtuvieron el anterior puntaje y los que obtuvieron casi bajo, se observa un porcentaje total del 63.3% (19 niños), en comparación con los niveles casi alto, alto y muy alto representados en un 36.7% (11 niños). Con estos resultados se evidencia que la mayoría de los niños no realiza de forma adecuada la segmentación de oraciones con nexos.

TABLA 13: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGÚN LA OMISIÓN DE SÍLABAS EN POSICIÓN FINAL EN PALABRAS TRISÍLABAS.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Muy bajo	4	13.3%	13.3%
Bajo	0	0%	13.3%
Casi bajo	4	13.3%	26.7%
Medio	6	20.0%	46.7%
Casi alto	11	36.7%	83.3%
Alto	3	10.0%	93.3%
Muy alto	2	6.7%	100.0%
Total	30	100.0%	

La tabla muestra que la mayor frecuencia de respuestas se dio en el nivel casi alto con un 36.7% (11 niños). Si se considera en conjunto los niños que obtuvieron el anterior puntaje y los que obtuvieron casi alto, alto y muy alto se observa un porcentaje total del 53.3% (16 niños), en comparación con los niveles inferiores representados en un 26.7% (8 niños). Cabe mencionar que hay un 20.0% (6 niños) que se encuentran en el nivel medio. Con estos resultados se evidencia que la mayoría de los niños realiza de forma adecuada la tarea de omisión de sílabas en posición final en palabras trisílabas.

TABLA 14: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGÚN EL AISLAMIENTO DE SÍLABAS

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Muy bajo	1	3.3%	3.3%
Bajo	2	6.7%	10.0%
Casi bajo	8	26.7%	36.7%
Medio	0	0%	36.7%
Casi alto	13	43.3%	80.0%
Alto	4	13.3%	93.3%
Muy alto	2	6.7%	100.0%
Total	30	100.0%	

De la población evaluada se evidencia que la mayor frecuencia de respuestas se dio en el nivel casi alto con un 43.3% (13 niños). Si se considera en conjunto los niños que obtuvieron el anterior puntaje y los que obtuvieron casi alto, alto y muy alto se observa un porcentaje total del 63.3% (19 niños), en comparación con los niveles inferiores representados en un 36.7 % (11 niños). De lo anterior se puede inferir que más de la mitad de los niños realiza de manera adecuada la tarea de aislar sílabas.

TABLA 15: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGÚN EL DESCUBRIMIENTO DE PALABRAS QUE COINCIDEN EN LA SÍLABA INICIAL.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Muy bajo	5	16.7%	16.7%
Bajo	0	0%	16.7%
Casi bajo	2	6.7%	23.3%
Medio	1	3.3%	26.7%
Casi alto	16	53.3%	80.0%
Alto	4	13.3%	93.3%
Muy alto	2	6.7%	100.0%
Total	30	100.0%	

Como se observa en la tabla la mayor frecuencia de respuestas se dio en el nivel casi alto con un 53.3% (16 niños). Si se considera en conjunto los niños que obtuvieron el anterior puntaje y los que obtuvieron alto y muy alto se observa un porcentaje total del 73.3% (22 niños), en comparación con los niveles inferiores muy bajo, bajo y casi bajo representado en un 23.4% (7 niños). Con estos resultados se evidencia que la mayoría de los niños realiza de manera adecuada la tarea de descubrir la palabra que coincida con la silaba inicial.

TABLA 16: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGÚN LA SEGMENTACIÓN DE ORACIONES SIN NEXOS.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Muy bajo	10	33.3%	33.3%
Bajo	8	26.7%	60.0%
Casi bajo	4	13.3%	73.3%
Medio	1	3.3%	76.7%
Casi alto	4	13.3%	90.0%
Alto	1	3.3%	93.3%
Muy alto	2	6.7%	100.0%
Total	30	100.0	

La tabla muestra que la mayor frecuencia de respuestas se dio en el nivel muy bajo con un 33.3% (10 niños). Si se considera en conjunto los niños que obtuvieron el anterior puntaje y los que obtuvieron bajo y casi bajo se observa un porcentaje total del 73.3% (22 niños), en comparación con los niveles casi alto, alto y muy alto representados en un 23.3% (7 niños). Con estos resultados se puede observar que la mayoría de los niños no realiza de forma adecuada la segmentación de oraciones sin nexos.

TABLA 17: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGÚN EL AISLAMIENTO DE SONIDOS CONSONÁNTICOS.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Muy bajo	0	0%	0%
bajo	0	0%	0%
casi bajo	2	6.7%	6.7%
medio	0	0	6.7%
casi alto	22	73.3%	80.0%
alto	5	16.7%	96.7%
muy alto	1	3.3%	100.0%
Total	30	100.0%	

A partir de los resultados obtenidos la mayor frecuencia de respuestas se dio el nivel casi alto en un 73.3% (22 niños). Si se considera en conjunto los niños que obtuvieron el anterior puntaje y los que obtuvieron alto y muy alto se observa un porcentaje total del 93.3% (28 niños), en comparación con los niveles inferiores muy bajo, bajo casi bajo representado en un 6.7% (2 niños). Con estos resultados se puede observar que la mayoría de los niños realiza el aislamiento de sonidos consonánticos de forma adecuada.

TABLA 18: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGÚN LA OMISIÓN DE SÍLABAS ESPECIFICADAS PREVIAMENTE EN POSICIÓN INICIAL EN PALABRAS TRISÍLABAS.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Muy bajo	2	6.7%	6.7%
Bajo	0	0%	6.7%
Casi bajo	3	10.0%	16.7%
Medio	0	0%	16.7%
Casi alto	11	36.7%	53.3%
Alto	13	43.3%	96.7%
Muy alto	1	3.3%	100.0%
Total	30	100.0%	

De la población evaluada se evidencia que la mayor frecuencia de respuestas se dio en el nivel alto con un 43.3% (13 niños). Si se considera en conjunto los niños que obtuvieron el anterior puntaje y los que obtuvieron casi alto y muy alto se observa un porcentaje total del 83.3% (25 niños), en comparación con los niveles inferiores muy bajo, bajo y casi bajo representado en un 16.7% (5 niños). Con estos resultados se puede observar que más de la mitad de los niños realiza la omisión de sílabas especificadas previamente en posición inicial en palabras trisílabas de forma adecuada.

A continuación se presenta el consolidado del desempeño en conciencia fonológica a partir de la sumatoria de sus factores de los niños de la Institución Educativa Los Comuneros en el año 2008.

TABLA 19: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO SEGÚN LA CONCIENCIA FONOLÓGICA.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Muy bajo	0	0%	0%
Bajo	1	3.3%	3.3%
Casi bajo	4	13.3%	16.7%
Medio	10	33.3%	50.0%
Casi alto	15	50.0%	100.0%
Alto	0	0%	100.0%
Muy alto	0	0%	100.0%
Total	30	100.0%	

Con respecto a la tabla anterior se puede evidenciar que en primer lugar, la mayor frecuencia de respuestas se dio en el nivel casi alto representado en un 50% (15 niños), lo que significa que la mitad de la población realizó las tareas de conciencia fonológica de manera adecuada. En segundo lugar, el 33.3% (10 niños) logró un desempeño medio y en último lugar el 16.7% (5 niños) tuvieron un bajo desempeño para dicha habilidad correspondientes al nivel bajo y casi bajo.

Las tablas siguientes corresponden al análisis de los ítems de lectura (renarración) y de escritura (producción textual y sistema de escritura). De los niños de la Institución Educativa Los Comuneros en el años 2008.

TABLA 20: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN LECTURA SEGÚN LA RENARRACIÓN.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Deficiente	2	6.7%	6.7%
Regular	10	33.3%	40.0%
Bueno	16	53.3%	93.3%
No aplica	2	6.7%	100.0%
Total	30	100.0%	

De la población evaluada se evidencia que la mayor frecuencia de respuestas se ubicó en el ítem de bueno en un 53% (16 niños) y en el ítem regular con un 33.3% (10 niños) y en último lugar se encuentra el nivel deficiente en un porcentaje de 6.7% (2 niños). Con estos resultados se puede observar que la mayoría de los niños realiza de forma adecuada la tarea de renarración. Cabe mencionar que al 6.7% (2 niños) de los niños se les calificó en este ítem no aplica, ya que no realizaron la renarración del texto.

A continuación se muestra un ejemplo en el que es evidente la renarración de todos los eventos del cuento leído, tanto de los centrales como de los secundarios.

Niño # 18

“Que un tigre tenia un amigo que eran un ratón, entonces que el ratón decía que, que el ratón, que el era muy pequeño y que el tigre era grande, gigante y entonces que...compartieron un bizcocho y que tigre partía un pedazote para el y para el ratón un pedacitico y que luego que..luego que jugaron a un baquero y entonces que el ratón era el malo y tigre era el bueno y entonces lo amarro al ratón y luego el tigre quería una flor y la señaló y tumbó al ratón que la cogiera y el ratón quedó lastimado y luego en..el ratón hizo un castillo y el tigre estaba leyendo un cuento, entonces destruyó y le destruyó su castillo al ratón y el ratón le gritó y luego el ratón se estaba columpiando preocupado y luego tigre lo asustó y èl le gritó y luego el tigre hizo un nuevo castillo, pero el ratón le dijo que no quería seguir siendo su amigo y entonces jugaron al baquero y que el ratón era el bueno y tigre era el malo y luego un bizcocho que lo compartieron y le dijo al ratón que si lo quería partir y entonces cogió el mas chiquito para el tigre y al mas grande para el ratón y luego le señaló una flor el ratón entonces le hizo así, se la señaló, hizo caer al tigre y luego tigre le dijo que seguían haciendo amigos entonces el rató tenía la flor y el tigre estaba golpeado y entonces le sonrió al ratón y luego consiguió un nuevo amigo, tuvieron un nuevo amigo un rinoceronte y entonces que el rinoceronte `partió el pedazo mas grande para el y el pedacito mas chiquitito se los dio a los dos”.

TABLA 21: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN ESCRITURA SEGÚN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL.


Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Deficiente	3	10.0%	10.0%
Regular	10	33.3%	43.3%
Bueno	16	53.3%	96.7%
No aplica	1	3.3%	100.0%
Total	30	100.0%	

Se evidencia que la mayor frecuencia de respuestas se ubicó en el ítem de bueno en un 53.3% (16 niños) y en el ítem regular con un 33.3% (10 niños) y en último lugar se encuentra el nivel deficiente en un porcentaje de 10% (3 niños). Cabe mencionar que el 3.3% (1 niño) obtuvo como calificación no aplica, pues no realizó la tarea, por lo cual no fue posible evaluar su producción textual. Con estos resultados se puede observar que más de la mitad de los niños realiza de manera adecuada esta tarea.

A continuación se muestra un ejemplo de una adecuada producción textual.

Niño # 18

Atosít Perdoname por berte pisado el castillo
i que me perdone por todos los días golpiandote
todolos días por mandandote a coje flore
i que lo quiera mucho



Tatiana Duran Dulcei

TABLA 22: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO DE ESCRITURA SEGÚN EL NIVEL DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA DE ESCRITURA.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Presilábico	1	3.3%	3.3%
Silábico no convencional	0	0%	3.3%
Silábico convencional	0	0%	3.3%
Silábico alfabético	2	6.7%	10.0%
Alfabético inicial	3	13.3%	23.3%
Alfabético intermedio	8	23.3%	46.7%
Alfabético avanzado	16	53.3%	100.0%
Total	30	100.0%	

De la población evaluada se evidencia que en primer lugar se encuentra el nivel de escritura alfabético avanzado con un porcentaje del 53.3% (16 niños), seguido del nivel alfabético intermedio con un 23.3% (8 niños) y en último lugar se encuentra el nivel presilábico con un porcentaje de 3.3 % (1 niño). Con estos resultados se puede observar que la mayoría de los niños escriben de forma convencional.

A continuación se muestra el sistema de escritura del niño que se encontró en el nivel de escritura presilábico.

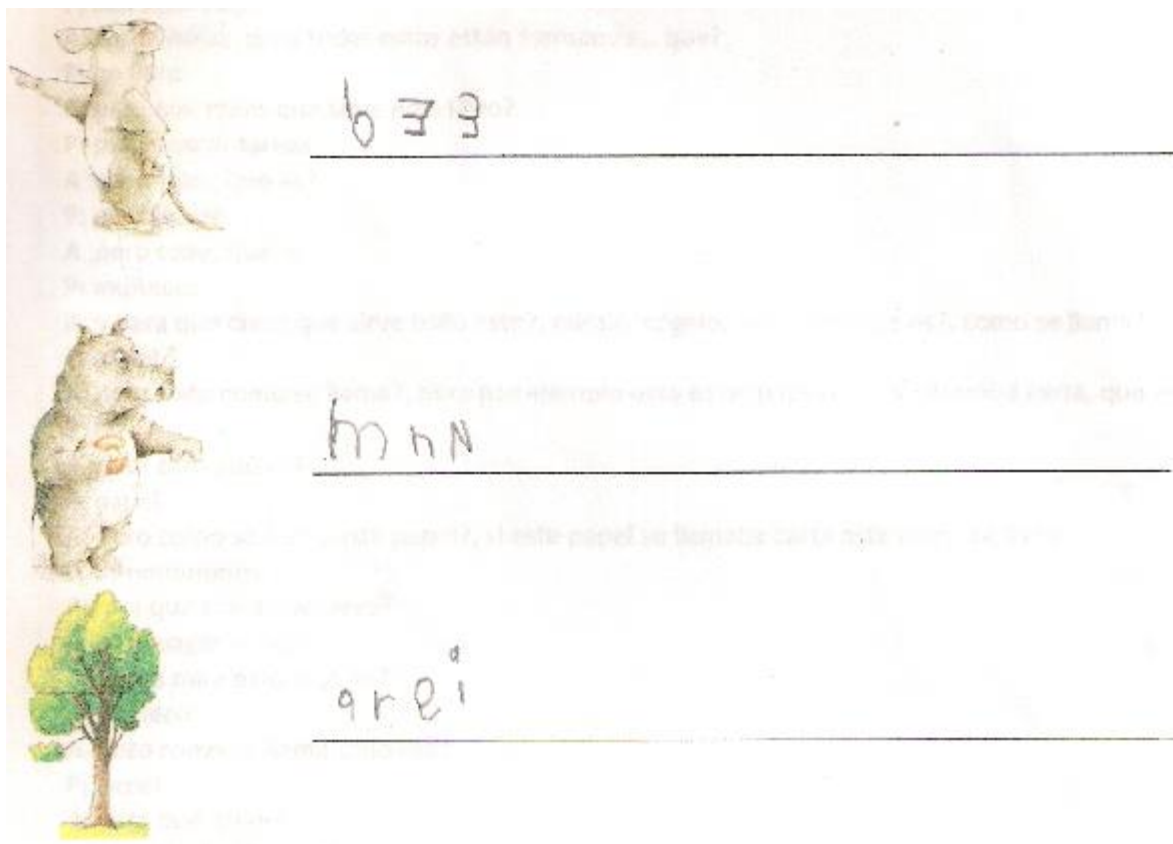


TABLA 23: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO DE ESCRITURA SEGÚN LA PRESENCIA DE HIPO O HIPERSEGMENTACIONES.

Criterio	Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Presenta	14	46.7%	46.7%
No presenta	16	53.3%	100.0%
Total	30	100.0%	

De la población evaluada se evidencia que la mayoría de niños no presentan hipo o hipersegmentaciones esto está representado en un 53.3% (16 niños) y el 46.7% (14 niños) si las presenta.

4.2. ANÁLISIS BIVARIADO

En este apartado se analizan algunas de las variables en relación con otras pertinentes, de acuerdo con la evaluación realizada en la Escuela Los Comuneros del Municipio de Popayán, en el año 2008, con los estudiantes que finalizaban primer grado, desempeño en conciencia fonológica y la lectura y la escritura.

TABLA 24: DISTRIBUCIÓN DE LAS HABILIDADES EN CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGÚN LA EDAD DE LA POBLACIÓN

Años	CONCIENCIA FONOLÓGICA							Total
	Muy bajo	Bajo	Casi bajo	Medio	Casi alto	Alto	My alto	
6	0 .0%	1 3.3%	1 3.3%	2 6.7%	5 16.7%	0 .0%	0 .0%	9 30.0%
7	0 .0%	0 .0%	2 6.7%	6 20.0%	7 23.3%	0 .0%	0 .0%	15 50.0%
8	0 .0%	0 .0%	1 3.3%	2 6.7%	2 6.7%	0 .0%	0 .0%	5 16.7%
10	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 3.3%	0 .0%	0 .0%	1 3.3%
Total	0 .0%	1 3.3%	1 3.3%	10 33.3%	15 50.0%	0 .0%	0 .0%	30 100.0%

A partir de esta tabla se infiere que la edad puede estar relacionada con el desempeño de la conciencia fonológica. Algunos autores como Tunmer y Fletcher⁶¹ (1981), afirman que el desarrollo de esta habilidad metalingüística se da

⁶¹ TUNMER Y FLERCHER (1981), Citado por citados por JIMÉNEZ, Juan y ORTÍZ, Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención. Editorial Síntesis, España 1995.

entre los 4 y 8 años de edad, lo que se ve reflejado en la tabla, con un porcentaje de 16.7% (5 niños), correspondiente a la edad de 6 años, 23.3% (7 niños) para la edad de 7 años y finalmente 6.7% (2 niños) en la edad de 8 años. Lo que corresponde a un total de 46.7 % (14 niños) que se ubicó en el nivel casi alto. Cabe mencionar que el niño de menor edad (6 años) obtuvo un puntaje bajo, mientras que el niño de mayor edad (10 años) logró un puntaje casi alto, observándose una posible relación entre la edad y el desempeño de la conciencia fonológica.

TABLA 25: DISTRIBUCIÓN DE LAS HABILIDADES EN CONCIENCIA FONOLÓGICA SEGÚN EL GÉNERO DE LA POBLACIÓN.

Genero	CONCIENCIA FONOLÓGICA							Total
	Muy bajo	Bajo	Casi bajo	Medio	Casi alto	Alto	My alto	
Femenino	0 .0%	0 .0%	1 3.3%	3 10.0%	8 26.7%	0 .0%	0 .0%	12 40.0%
masculino	0 .0%	1 3.3%	3 10.0%	7 23.3%	7 23.3%	0 .0%	0 .0%	18 60.0%
Total	0 .0%	1 3.3%	4 13.3%	10 33.3%	15 50.0%	0 .0%	0 .0%	30 100.0%

A partir de esta tabla puede inferirse que del 40% de la población representada por 12 niñas, 8 niñas se ubicó en un nivel casi alto, 3 niñas en medio y 1 niña en nivel bajo. Con estos resultados se evidencia que la gran mayoría de las niñas tiene un nivel casi alto en el desempeño de la conciencia fonológica.

Entre tanto, del 60% de la población representada por 18 niños, 7 niños se ubicaron en un nivel casi alto, con igual número en nivel medio, 3 niños en casi bajo y 1 niño en nivel bajo. Estos porcentajes reflejan que los niños presentan un menor desempeño en las habilidades de conciencia fonológica con respecto a las niñas.

TABLA 26: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN LA RENARRACIÓN SEGÚN LAS HABILIDADES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA.

Renarración	CONCIENCIA FONOLÓGICA							Total
	Muy bajo	Bajo	Casi bajo	Medio	Casi alto	Alto	My alto	
Deficiente	0 .0%	0 .0%	1 3.3%	0 .0%	1 3.3%	0 .0%	0 .0%	2 6.7%
Regular	0 .0%	0 .0%	3 10.0%	3 10.0%	4 13.3%	0 .0%	0 .0%	10 10.0%
Bueno	0 .0%	0 .0%	0 .0%	6 20.0%	10 13.3%	0 .0%	0 .0%	16 53.3%
No aplica	0 .0%	1 3.3%	0 .0%	1 3.3%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	2 6.7%
Total	0 .0%	1 3.3%	4 13.3%	10 33.3%	15 50.0%	0 .0%	0 .0%	30 100.0%

En la tabla se observa que el 53.3% representado en 16 niños realiza una adecuada renarración, de los cuales 10 niños obtuvieron un puntaje casi alto mientras que 6 niños obtuvieron un puntaje medio en conciencia fonológica. Con estos resultados podría pensarse en una posible relación entre comprensión de lectura y conciencia fonológica, ya que la mayoría de los niños que tuvo buen desempeño en renarración, obtuvo un nivel casi alto en conciencia fonológica.

TABLA 27: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL, SEGÚN LAS HABILIDADES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA.

Producción Textual	CONCIENCIA FONOLÓGICA							Total
	Muy bajo	Bajo	Casi bajo	Medio	Casi alto	Alto	My alto	
Deficiente	0 .0%	1 3.3%	2 6.7%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	3 10.0%
Regular	0 .0%	0 .0%	2 6.7%	5 16.7%	3 10.0%	0 .0%	0 .0%	10 33.3%
Bueno	0 .0%	0 .0%	0 .0%	5 16.7%	11 36.7%	0 .0%	0 .0%	16 16.7%
No aplica	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 3.3%	0 .0%	0 .0%	1 3.3%
Total	0 .0%	0 3.3%	4 13.3%	10 33.3%	15 50.0%	0 .0%	0 .0%	30 100.0%

Los niños que realizan las tareas de conciencia fonológica de forma adecuada y realizan producción textual correctamente, están representados en un 36.7% (11 niños). Además los niños que realizan las tareas de conciencia fonológica en un nivel medio también presentan un puntaje regular en producción textual 16.7% (5 niños), de igual forma los niños que realizan de manera inadecuada las tareas de conciencia fonológica en los niveles bajo y casi bajo, obtuvieron un puntaje deficiente en producción textual representados en un 10% (3 niños). Con estos resultados se puede inferir una posible relación entre el desempeño de la conciencia fonológica y el nivel que presentan los niños en producción textual.

TABLA 28: DISTRIBUCIÓN DEL DESEMPEÑO EN EL SISTEMA DE ESCRITURA SEGÚN LAS HABILIDADES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA.

Sistema de escritura	CONCIENCIA FONOLÓGICA							Total
	Muy bajo	Bajo	Casi bajo	Medio	Casi alto	Alto	My alto	
Presilábico	0 .0%	1 3.3%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 3.3%
Silábico alfabético	0 .0%	0 .0%	0 .0%	2 6.7%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	2 6.7%
Alfabético inicial	0 .0%	0 .0%	2 6.7%	1 3.3%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	3 10.0%
Alfabético intermedio	0 .0%	0 .0%	1 3.3%	6 20.0%	1 3.3%	0 .0%	0 .0%	8 26.7%
Alfabético avanzado	0 .0%	0 .0%	1 3.3%	1 3.3%	14 46.7%	0 .0%	0 .0%	16 53.3%
Total	0 .0%	1 3.3%	4 13.3%	10 33.3%	15 50.0%	0 .0%	0 .0%	30 100.0%

A partir de esta tabla se puede observar que los niños que realizan las tareas de conciencia fonológica de forma adecuada y tienen un nivel de aprendizaje del sistema de escritura alfabético avanzado, están representados en un 46.7% (14 niños). Además, los niños que realizan las tareas de conciencia fonológica en un nivel medio también presentan un sistema de escritura alfabético intermedio: 20% (6 niños). Así mismo, los niños que realizan de manera inadecuada las tareas de conciencia fonológica tienen un nivel de aprendizaje del sistema de escritura presilábico, representados en un 3.3% (1 niño). Con estos resultados se puede observar que existe una estrecha relación entre el desempeño de la conciencia fonológica y el sistema de escritura.

TABLA 29: DISTRIBUCIÓN DE LA PRESENCIA DE HIPOSEGMENTACIÓN O HIPERSEGMENTACIÓN EN ESCRITURA SEGÚN LA TAREA DE SEGMENTAR ORACIONES SIN NEXOS.

Hipo e hipersegmentación	SEGMENTAR ORACIONES SIN NEXOS							Total
	Muy bajo	Bajo	Casi bajo	Medio	Casi alto	Alto	My alto	
Presenta	7 23.3%	2 6.7%	1 3.3%	1 3.3%	1 3.3%	1 3.3%	1 3.3%	14 46.7%
No presenta	3 10.0%	6 20%	3 10.0%	0 .0%	3 10.0%	0 .0%	1 3.3%	16 53.3%
Total	10 33.3%	8 26.7%	4 13.3%	1 3.3%	4 13.3%	1 3.3%	2 6.7%	30 100.0%

En la tabla anterior se puede evidenciar que el 53.3% representado por 16 niños no presentaron hipo e hipersegmentaciones en sus escritos, de los cuales 12 obtuvieron un nivel inferior en la tarea de segmentar oraciones sin nexos, mientras que sólo 4 niños obtuvieron un adecuado desempeño para dicha tarea. En cuanto al 46.7 % representado por 14 niños, presentaron hipo e hipersegmentaciones, de los cuales 10 niños tienen un desempeño bajo en esta tarea de conciencia fonológica. Con dichos resultados se podría pensar que no existe una clara relación entre la capacidad de segmentar palabras en un enunciado oral y la capacidad de hacerlo en un enunciado escrito.

TABLA 30: DISTRIBUCIÓN DE LA PRESENCIA DE HIPOSEGMENTACIÓN O HIPERSEGMENTACIÓN EN ESCRITURA SEGÚN LA TAREA DE SEGMENTAR ORACIONES CON NEXOS.

Hipo e hipersegmentación	SEGMENTAR ORACIONES CON NEXOS							Total
	Muy bajo	Bajo	Casi bajo	Medio	Casi alto	Alto	My alto	
Presenta	3 10.0%	0 .0%	7 23.3%	0 .0%	1 3.3%	1 3.3%	2 6.7%	14 46.7%
No presenta	7 23.3%	0 .0%	2 6.7%	0 .0%	3 10.0%	1 3.3%	3 10.0%	16 53.3%
Total	10 33.3%	0 .0%	9 30.0%	0 .0%	4 13.3%	2 6.7%	5 16.7%	30 100.0%

Según la tabla anterior se puede evidenciar que el 53.3% representado por 16 niños no presentaron hipo e hipersegmentaciones en sus escritos, de los cuales 9 niños obtuvieron un nivel inferior en la tarea de segmentar oraciones con nexos, mientras 7 niños obtuvieron un adecuado desempeño para dicha tarea. En cuanto al 46.7 % representado por 14 niños, presentaron hipo e hipersegmentaciones de los cuales 10 niños tienen un desempeño bajo en esta tarea de conciencia fonológica. Con dichos resultados se podría pensar que no existe una clara relación entre la capacidad de segmentar palabras en un enunciado oral y la capacidad de hacerlo en un enunciado escrito.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se establecen relaciones entre los resultados encontrados en este proyecto y algunos arrojados por otros estudios a nivel internacional y nacional.

En cuanto a las tareas de conciencia fonológica que resultan más fáciles para los niños, este trabajo coincide con los resultados del estudio realizado por Jiménez (1992), quien empleó para su investigación el mismo instrumento de evaluación de la conciencia fonológica utilizado en el presente estudio (PSL). En los dos estudios se evidenció que solo la tarea de omisión de sílabas especificadas previamente en posición final en palabras bisílabas, comparten el mismo grado de dificultad en los dos estudios, ya que el 79.9% de los niños evaluados en esta investigación realizaron los ejercicios correctamente y en el estudio de Jiménez esta tarea fue una de las más fáciles de realizar por parte de los niños con un promedio del 83.3%.

Además en el estudio de Jiménez (1992) la tarea más difícil de realizar para los niños fue el de segmentar oraciones con nexos, encontrándose que el 68.4% no logró realizar la tarea, lo que coincide con el presente proyecto ya que el 63.3% les resultó difícil segmentar oraciones con nexos.

Por el contrario, se encontró una gran diferencia con respecto a los dos estudios en la tarea de segmentar palabras bisílabas, ya que para la población de Jiménez esta tarea resultó fácil de realizar representado en un 83.3%, mientras que en la

población de la Institución Los Comuneros sólo el 33.3% logró llevar a cabo esta tarea de forma efectiva.

La diferencia de resultados entre los estudios pueden ser debidos a diferentes factores como la edad de los niños ya que en el estudio de Jiménez la población tenía 5 años 8 meses, mientras que en este estudio los niños contaban con una edad promedio de 7 años. Además, los niños que asisten a la Institución educativa Los Comuneros pertenecen a un grupo socioeconómico bajo, en tanto en el estudio de Jiménez los participantes procedían de un nivel medio.

En cuanto a la relación entre conciencia fonológica y comprensión de lectura, se encontró que del presente estudio se infiere una posible relación entre estas dos variables, ya que del 53.3% (16 niños) de los niños que realizó una adecuada renarración, 10 niños obtuvieron un puntaje casi alto en conciencia fonológica.

Al respecto Wagner (1994) refiere que la conciencia fonológica no se relaciona con la comprensión de lectura sino simplemente con el proceso de decodificación que se realiza al leer convencionalmente, ya que la conciencia fonológica tiene una influencia causal sobre la habilidad de decodificación que presentan los niños en primer grado y la conciencia fonológica de primer grado tiene una influencia causal similar sobre la habilidad de decodificación que alcanza en segundo grado. Tal resultado no es compartido por el presente estudio, ya que pareciera existir una relación entre conciencia fonológica y la capacidad de renarrar un texto leído.

Con respecto al mismo asunto, Vargas (2007) encontró que existe una correspondencia entre comprensión lectora y conciencia fonológica, ya que la mayoría de niños realizó adecuadamente las tareas correspondientes. Al respecto Valdivieso (2002) afirma que existen autores que conciben que la relación entre conciencia fonológica, lectura y escritura no solamente benefician a la decodificación en lectura y escritura, sino que además influye en el proceso de comprensión, planteamiento que pareciera confirmarse con este estudio.

Otro aspecto analizado es la relación entre la producción textual y la conciencia fonológica. En el estudio realizado por Vargas (2007), se encontró que no existe relación significativa entre la producción textual (18%) y la conciencia fonológica (84.7%), ya que la mayoría de los niños realizó de forma incorrecta las tareas de producción textual, pero realizó de forma adecuada las tareas de conciencia fonológica. Sin embargo, en la presente investigación se observó una posible relación entre estos dos aspectos, ya que el niño que se encontró en el nivel casi bajo en conciencia fonológica también obtuvo un puntaje deficiente en producción textual, esta misma situación se evidenció en el nivel medio y casi alto en conciencia fonológica, donde la mayoría de los niños 16.7 (5 niños) y 36.7% (11 niños) respectivamente, realizan las tareas de conciencia fonológica de forma regular en el nivel medio y adecuada en el nivel casi alto.

De acuerdo a los anteriores datos, se puede establecer que probablemente existe una relación entre la conciencia fonológica y producción textual, contrario a lo encontrado en la investigación de Vargas (2007). Además es importante resaltar que, el porcentaje de niños de la Institución Educativa Los Comuneros que realizó de manera adecuada la tarea de producción textual fue mayor que el de los niños de grados iniciales de la ciudad de Bogotá, aún considerando que dicho grupo

poblacional cursaba segundo grado de educación básica, en relación con los niños evaluados en este proyecto que cursaban primer grado escolar.

Al analizar la relación entre el nivel de aprendizaje del sistema de escritura y conciencia fonológica, se evidenció que hay una tendencia lineal entre estas dos variables, ya que el 46.7% (14 niños) de los niños que realizan las tareas de conciencia fonológica de forma adecuada presenta un nivel de escritura alfabético avanzado. También se identificó que los niños con un nivel medio en conciencia fonológica, presentan un sistema de escritura alfabético intermedio y de la misma forma el niño que evidencia un nivel muy bajo en conciencia fonológica tiene un sistema de escritura presilábico.

Al respecto Ellis (1997) y Domínguez (1996) señalan que la conciencia fonológica está relacionada con aprendizaje del sistema de escritura y aducen que esa habilidad metalingüística es primordial para realizar una escritura alfabética. Esto lo ratifican autores como Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán, (1999).⁶², quienes consideran que la escritura se beneficia gracias al conocimiento previo de la conciencia fonológica y que son tres los factores causales del cambio en el aprendizaje de la escritura: 1) las habilidades de conciencia fonológica que poseen los niños en la edad preescolar, 2) el acceso al conocimiento de los fonemas y su relación con los grafemas debido a la instrucción, y 3) la influencia recíproca entre la lectura y la escritura.

⁶² BRAVO-VALDIVIESO, Luis, VILLALON, Malva e ORELLANA, Eugenia. Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. Rev. Latinoam. Psicol., 2006, vol.38, no.1, p.9-20.

Además en el estudio realizado por Gabriela Calderón (2005), se ratifica que existe una relación entre la escritura y la conciencia fonológica, ya que los niños que evidenciaron menor conocimiento en escritura obtuvieron peores resultados en conciencia fonológica, que los niños cuyo conocimiento de la escritura es mayor. Se debe tener en cuenta también, el estudio realizado por Juan de Dios y col (2004) en el cual se evidenció un aumento significativo en la conciencia fonológica y un aumento en el rendimiento académico en lectura y escritura.

Los resultados del presente estudio evidenciaron que existe una estrecha relación entre el sistema de escritura y la conciencia fonológica, lo que se corrobora con lo dicho por los anteriores autores.

Finalmente, al analizar la presencia de hipo e hipersegmentaciones en la escritura de los niños, se deduce que no hay una correspondencia significativa entre esta condición y la capacidad para segmentar oraciones con y sin nexos. Con respecto a lo anterior, Zamudio (2004)⁶³ afirma que usualmente no hay coincidencia entre el conteo de palabras en un enunciado oral y la segmentación de palabras en la escritura. Esto significa que los niños establecen las palabras en lo escrito primero y después ajustan los recortes posibles de lo oral a estas porciones, lo que sugiere que la escritura es la que moldea la concepción de la palabra. Dicho de otra manera, las palabras graficas no transcriben la emisión oral; por el contrario sirven de modelo para analizar el lenguaje.

Según esa autora, esto es evidente al solicitarle a los niños que ya escriben

⁶³ ZAMUDIO Celia, aprender y enseñar la lengua escrita en el aula, primera edición 2004, editorial aula nueva.

alfabéticamente que separen las palabras de un enunciado oral sin apoyo visual, pues ellos proponen respuestas que no coinciden con las separaciones de sus propias escrituras, situación que coincide con lo encontrado en esta investigación, en la que los niños con un buen desempeño en conciencia fonológica, presentaron o no hipo e hipersegmentaciones en la escritura.

6. CONCLUSIONES

A partir del análisis de los resultados obtenidos en esta investigación, se presentan las siguientes conclusiones:

- Se encontró que el promedio de edad de la población evaluada fue de 7 años y el género con mayor prevalencia fue el masculino.

- La mayoría de los niños evidencia un nivel de aprendizaje del sistema de escritura alfabético avanzado, lo cual puede deberse a que la evaluación se realizó al finalizar primer grado escolar y generalmente, para poder ser promovido al siguiente año escolar en esta institución, es necesario escribir de manera convencional. Además, la mayoría de estudiantes obtuvo resultados positivos en comprensión y producción textual.

- En cuanto a sus habilidades de conciencia fonológica, se encontró que el mayor número de participantes obtuvo un puntaje casi alto. Se identificó que la tarea que les resultó más difícil fue la de segmentar palabras bisílabas y la más fácil fue omitir sílabas en posición inicial en palabras bisílabas.

- Parece existir una discreta relación entre la conciencia fonológica y producción textual, mientras que entre ella y el aprendizaje del sistema de escritura, los datos son más contundentes, posiblemente porque esta habilidad metalingüística permite reflexionar más sobre los sonidos del habla lo que se ve reflejado a la hora

de escribir convencionalmente.

- Al evaluar la escritura se encontró que la mayoría de niños no presenta errores de hipo e hiper segmentación, sin embargo se evidenció en ellos dificultad para segmentar enunciados orales en palabras, de lo que puede inferirse que no existe una relación significativa entre esos dos aspectos.

- El buen desempeño en conciencia fonológica parece tener relación en la ejecución de la renarración, ya que en los resultados de este estudio se evidencio una posible relación entre los mismos, esto puede ser debido a la reflexión que realizan los niños de los sonidos del lenguaje que permite acceder más fácilmente a la palabra y por ende al significado de esta.

- Podría inferirse de este trabajo que la conciencia fonológica es uno de los posibles factores que beneficiaría el aprendizaje del sistema de escritura, producción textual y comprensión de textos. Sin embargo es importante reconocer, apoyándose en autores como Ana María Kaufman (1998) y Emilia Ferreiro (1979) que la conciencia fonológica no es un factor suficiente para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

- En la misma línea de pensamiento, es conveniente señalar que no se puede concluir a partir de este estudio que la conciencia fonológica es suficiente para formar niños competentes en lectura y escritura, entre otras, porque se desconocen las estrategias metodológicas que el docente de los estudiantes evaluados usó con sus estudiantes.

7. RECOMENDACIONES

A continuación se presentan algunas recomendaciones que surgen del análisis de los resultados obtenidos y las conclusiones mencionadas.

- Tener en cuenta la conciencia fonológica como uno de los factores y estrategias metodológicas para favorecer el aprendizaje del sistema de escritura en los grados iniciales.

- Aplicar a poblaciones similares pruebas de nuevas investigaciones de segmentación intrasilábica y segmentación fonémica, ya que en la prueba de segmentación léxica no se incluyen este tipo de tareas y sería bueno explorar la relación entre ellas y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

- Incluir al fonoaudiólogo en las actividades de aprendizaje de lectura y escritura en las aulas de clase, ya que este puede abordar de manera diferente y teniendo en cuenta otros aspectos como la conciencia fonológica las necesidades de los estudiantes.

- Promover prácticas de lectura y escritura, pero desde un punto de vista de construcción de significados, con prácticas reales de comunicación donde se retome la definición de lectura y escritura según los lineamientos teóricos avalados actualmente por el Ministerio de Educación Nacional.

- Continuar el proceso de investigación en conciencia fonológica a partir del entrenamiento de esta, en una investigación de tipo de estudio casos y controles, anulando todas las variables externas como fatigabilidad, ambiente, estados físicos y emocionales, para que de esta forma y según los resultados la conciencia fonológica pueda convertirse en un posible factor de intervención.

8. BIBLIOGRAFÍA

1. BAUTISTA, Paola y PERAFÁN, Isabel. Caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes en el nivel preescolar de las instituciones educativas oficiales del municipio de Popayán 2005. Popayán- Cauca, 2005. Trabajo de grado (Fonoaudiología) Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. Programa de Fonoaudiología.
2. BORAFULL, M^o Teresa, Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento clave para la innovación educativa, editorial laboratorio educativo, España 2001.
3. CASSANAY, Daniel. Construir la escritura. Editorial Paidós. Pedagogía: Barcelona, España 1999.
4. COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – ICFES. Pruebas SABER 2003: Marco de interpretación de resultados. Santa Fé de Bogotá: febrero de 2006. [Artículo de Internet] www.menweb.mineducacion.gov.co (Consultado Enero de 2008)
5. DANE. Censo general del 2005: Datos estadísticos por sexo. Dirección de Censos y Demografía. Dirección de Metodología y Producción Estadística. Marzo de 2007. [Artículo de Internet] www.dane.gov.co (Consultado Octubre de 2008)
6. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Colombia. Lineamientos

curriculares. Lengua castellana áreas obligatoria y fundamentales. Bogotá 1998.

7. FERREIRO, Emilia y GOMEZ, Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI Editores. México 1982.
8. FERREIRO, E. la escritura antes de la letra. Colección pedagógica universitaria. Xalapa México. Universidad Veracruzana. 1992
9. FERREIRO, E y TEBEROSKY, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 14^a edición. México. Siglo XXI Editores. 1995
10. GUERRERO, Juan Pablo. País y niñez. Continúa la deserción escolar. Artículo del periódico el pulso. Bogotá, Julio, 2006. (En línea) www.periodicoelpulso.com.co, (Citado abril del 2009).
11. JIMÉNEZ, Juan E y ORTÍZ María del Rosario, Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención. Editorial Síntesis, España 1995.
12. KAUFMAN, Ana María. Leer y escribir. El día a día de las aulas. Editorial Aique Educación. Buenos Aires 2007
13. KASZA, Keiko. Buenas Noches: El tigre y el ratón. Santa Fé de Bogotá: Ed. Norma, 1993. p.12-28.
14. OROZCO, Blanca Cecilia, El niño: científico, lector y escritor. Santiago de Cali: Centro de investigación en psicología, cognición y cultura, 2003

15. PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Primera edición. Bogotá. Febrero, 2003. (En línea) www.icfes.gov.co. (Citado mayo del 2007).
16. PRATO, Norma Lidia, Abordaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva psicolingüística, editorial novedades educativas, Argentina 1998.
17. ROJAS, Gloria y MUÑOZ Isabel, Perspectiva perceptivo motriz versus perspectiva Cognitivo – lingüística, en la lectura y escritura en población infantil, Popayán, 2007. Proyecto de investigación (Fonoaudiólogas). Universidad del Cauca. Facultad ciencias de la Salud. Departamento de Fonoaudiología.
18. SILVA, Lourdes. *Actividades de aprestamiento para la lectura*, Ed. Trillas 1993.
19. TEBEROSKY, Ana. *Aprendiendo a escribir*, Ed. Horsory. Barcelona (España). 1991
20. VALDIVIESO, Luis. La Conciencia Fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2002 (artículo de Internet).
21. ZAMUDIO, Celia: *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula- aula nueva*. Primera edición 2004.

ANEXOS

ANEXO 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ identificado con
cedula de Ciudadanía N° _____ Madre /padre o acudiente de

CERTIFICO

- 1- Que fue solicitado mi permiso para que le relancen a mi hijo una evaluación Fonoaudiología, para el proyecto de grado de los estudiantes de Fonoaudiología de IX semestre de la Universidad del Cauca.
- 2- Que me fueron explicados los motivos puramente académicos por los que se realiza esta actividad, que será objeto de evaluación por parte de estudiantes de IX semestre y docentes del programa de fonoaudiologia de la universidad del Cauca.
- 3- Este estudio le ofrece ventajas a mi hijo ya que podrá identificarse el grado de aprendizaje de la lectura, ya que posteriormente se realizaran aportes por parte de estudiantes y docentes para mejorar el manejo del aprendizaje a nivel escolar.
- 4- Que esta actividad no representa riesgo alguno para la salud ni la vida de mi hijo, que antes lo beneficia tanto para su desempeño escolar como para su vida.

Yo reconozco que la participación de mi hijo en el proyecto de Fonoaudiología sobre la lectura y la escritura es voluntaria Para constancia anexo mi firma.

C.C N° _____ de _____

ANEXO 2. FORMATO DE EVALUACION

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LECTURA Y DE GRADOS INICIALES

Nombre: _____ Edad (a-m): _____

La prueba será aplicada de forma individual y en su totalidad el mismo día, registrándose la respuesta en forma escrita, en grabación de voz y/o en filmadora.

Antes de iniciar la prueba, se registrarán los datos personales del niño.

1. LECTURA

1.1. Renarración: Se le dirá al niño@: “Te voy a leer el cuento, y luego tú se lo vas a contar a tu compañero tal y como yo te lo conté”. Las respuestas se registrarán por medio de la grabación.

2. ESCRITURA

2.1. Aprendizaje de sistema de escritura

En la hoja de evaluación de niveles de apropiación de la escritura anexo 1.1, están dibujados los personajes y objetos del cuento: “El Tigre y el Ratón”, presente al niño la hoja y pídale escribir al frente de cada uno su nombre.

2.2. Producción

Pídale al niño@ que le dicte una carta, teniendo en cuenta la siguiente consigna: “El tigre le pide perdón al ratón, hagamos de cuenta que tú eres el tigre y me vas a contar lo que quieres que le escriba al ratón”.

Por medio del dictado se registrará textualmente la respuesta del niño@.

ANEXO 2.1 NIVELES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA DE ESCRITURA













ANEXO 2.2. TEXTO DEL CUENTO “EL TIGRE Y EL RATÓN” EMPLEADO DURANTE LA EVALUACION

EL TIGRE Y EL RATÓN⁶⁴

Soy un ratoncito muy pequeño. Tigre, en cambio, es un tipo muy grande y fuerte. Somos muy buenos amigos. Aún así, teníamos un pequeño problema.

Cada vez que jugábamos a los vaqueros, Tigre hacía de bueno y yo tenía que hacer de malo.

Tigre decía:

-Qué bueno es compartir, ¿verdad?

¿Qué podía decir yo? Yo tan solo era un ratón muy pequeño.

Cada vez que veía una flor que le gustaba mucho, me mandaba a recogerla.

Entonces Tigre decía:

- ¿No es acaso hermosa la naturaleza?

¿Qué podía decir yo? Yo tan solo era un ratón muy pequeño.

Un día construí el castillo más grande que jamás hubiera construido.

- ¡Mira Tigre! - Lo llamé emocionado. Y Tigre dijo:

-Buen trabajo.

Luego salto en el aire y destruyo mi castillo de un puntapié.

- ¡Excelente, Tigre! - grité. Ya no eres mi amigo. Es posible que yo sea un ratón muy pequeño, pero tú eres un grandulón muy malvado.

Estaba furioso y triste pero, sobre todo, estaba asustado. Jamás le había gritado a Tigre.

Cuando tigre me encontró, mi corazón se paralizó. Pensé que me daría un puntapié de la misma manera como se lo había dado a mi castillo.

- ¡Vete, Tigre! ¡No te tengo miedo! ¡Déjame en paz! - grité.

Sin embargo Tigre no había venido a pegarme. Había reconstruido mi castillo y tan solo quería mostrármelo. Acepte ir a verlo, pero antes de verlo le dije:

-Aún así, no soy tu amigo.

⁶⁴ KASZA, Keiko. Buenas Noches: El tigre y el ratón. Santa Fé de Bogotá: Ed. Norma, 1993. p.12-28.

Tigre me pregunto después si quería jugar a los vaqueros. Dijo que yo haría de bueno y que él haría de malo. Yo acepté.

Sin embargo, le dije:

-Aún así, no soy tu amigo.

Luego Tigre me preguntó si quería que compartiéramos un bizcocho. Yo acepté.

Sin embargo, le dije que aún no era su amigo.

Finalmente Tigre me preguntó si quería una flor. Yo le señale una, y Tigre, muy valientemente, decidió ir por ella.

-Es posible, tan solo posible, que vuelva a ser tu amigo -le dije a Tigre, y él sonrió.

Desde entonces nos llevamos muy bien. Nos turnamos para todo y repartimos los bizcochos por la mitad.

Pero aún así, tenemos un problema...

¡Un nuevo compañero de barrio!

ANEXO 3. PRUEBA DE SEGMENTACIÓN LINGÜÍSTICA (PSL)

ESTRUCTURA DE LA PRUEBA

El PSL (Prueba De Segmentación Lingüística) está compuesta de siete tareas, contiene un cuaderno con series de dibujos (para las tareas II, III, VII), una hoja de registro individual y una hoja de corrección y puntuación (anexo A). Las tareas que se incluyen en la prueba se describen a continuación:

- 1) *Segmentación léxica*: consiste en la presentación de oraciones a nivel oral, donde el niño ha de reconocer el número de palabras que están contenidas en la oración, ayudándose, para el recuento, de los dedos de las manos, palmadas o bloques manipulables.

- 2) *Aislar sílabas y fonemas en las palabras*: consiste en buscar en series de dibujos aquellos cuyos nombres contienen: primero el fonema vocálico emitido por el examinador en posición inicial y final, segundo, la sílaba en posición inicial y final y tercero el fonema consonántico en posición inicial y final.

- 3) *Omisión de sílabas y fonemas en las palabras*: consiste en ir nombrando series de dibujos omitiendo: primero el fonema vocálico inicial, segundo la sílaba inicial y tercero la sílaba final.

- 4) *Reconocer si la sílaba inicial y/o final coincide con la de otra palabra*: consiste en la presentación de pares de palabras a nivel oral, y el niño a de reconocer e

identificar: primero en pares de palabras bisílabas si empiezan por la misma sílaba, segundo, en pares de palabras bisílabas si terminan con la misma sílaba; tercero en pares de palabras trisílabas si finalizan con la misma sílaba.

5) *Contar las sílabas en una palabra:* consiste en contar sílabas que comprender las palabras que son presentadas a nivel oral, pudiéndose ayudar el niño de los dedos, palmadas o bloques manipulables.

6) *Reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas:* consiste en presentar palabras bisílabas y trisílabas descompuestas en sílabas y manteniendo un intervalo de separación constante entre ellas, y el niño a de reconocer y pronunciar las palabras que se forman con ellas.

7) *Omisión de sílabas en las palabras:* consiste en nombrar series de dibujos omitiendo la sílaba que indica el examinador en posición inicial o final en palabras bisílabas y trisílabas.

NORMAS DE APLICACIÓN

A) Prueba de segmentación lingüística (PSL, Forma A)

I. SEGMENTACION LEXICA

Vamos a hacer un juego. Te voy a decir unas frases y tenemos que adivinar cuántas palabras tiene. Primero lo hago yo, fijate, voy a decir una frase: “Juan corre”.

(El examinador debe acompañar cada palabra con palmadas o golpes en la mesa o contando con los dedos de la mano. Se debe asegurar que tipo de estrategias resulta mas facil al niño para poder entender el mecanismo de segmentación de las oraciones).

¿Ya sabes en qué consiste el juego?

(En caso contrario, el examinador debe asegurar que el niño lo ha entendido, procurando elegir otro ejemplo similiar al anterior y repetir de nuevo el mismo procedimiento)

Vamos a jugar con otras frases, pero ahora yo no te voy a ayudar. Ahora, vas a hacerlo tu solo. Vas a escuchar una frase y tu tienes que adivinar cuántas palabras tiene la frase.

(A partir de ahora no se facilitará ayuda. Las frases se irán presentando de una en una. Después de presentar la frase, se pregunta al alumno sobre el número de palabras que contiene la frase).

1. Chapulete salta
2. Alá bebe agua
3. Piraña come bocadillos
4. Mela lava ropa sucia
5. Esqueleto sube al castillo
6. El carro se cepillado
7. Superman tiene una capa azul
8. El pájaro se ríe

II. AISLAR SILABAS Y FONEMAS EN LAS PALABRAS

Te voy a enseñar unos dibujos. Vamos a hacer otro juego. Fíjate en estos dibujos. Me vas a decir el nombre de cada uno.

(El examinador debe asegurar que el niño identifica correctamente el nombre de cada dibujo. En caso contrario, se le dirá al niño el nombre correcto del dibujo)

Bien, aquí hay un “indio”, un “reloj”, una “pipa” y un “grifo”. Ahora vamos a adivinar cuál de estos dibujos empieza por “i”. Aquí vemos un “iiii-ndio”. ¿Empieza por “i”? Si, empieza por “i”. Ahora vemos un “Reloj”. ¿Empieza por “i”? no, no empieza por “i”. Después vemos una “pipa”, ¿Empieza por “i”? no, no empieza por “i”, empieza por “Pi” y no por “i” y después vemos un grifo, ¿Empieza por “i”? no, no empieza por “i”, empieza por “Gri”.

Vamos a ver otros dibujos, vemos una foca, un gallo, un tractor, un dado. Ahora vamos a adivinar qué dibujo empieza por el sonido “fffff...”. Primero vemos una foca, ¿Empieza por “f”? si foca empieza por el sonido “f”. Después vemos un gallo, ¿Empieza por “f”? no no empieza por “f”, empieza por “g”. También vemos un tractor, ¿Empieza por “f”? no no empieza por el sonido “f”, empieza por “t”. Vemos un dado, ¿Empieza por “f”? no no empieza por “f” empieza por “d”.

Bien, ¿Has entendido el juego?, pues ahora te voy a enseñar unos dibujos y tu vas a adivinar lo que yo te diga.

9. Dime el nombre de estos dibujos (sol, araña, loro, martillo)...

Ahora adivina que dibujo empieza por “a”.

10. Dime el nombre de estos dibujos (sol, lluvia, campana, candado)...

Adivina que dibujo empieza por “LL”

11. Dime el nombre de estos dibujos (Ancla, maleta, dedo, bombillo)

Ahora adivina qué dibujo empieza por “d”

Ahora adivina cuál de estos dibujos termina en “a” “iiii-ndio”, ¿termina en a?, no, termina en “o”, “reloj” ¿termina en “a”?, no, “reloj ” termina en J, y “pip aaa” ¿termina en “a”? si, pipa termina en “a”. Y “grifo” ¿termina en “a”? No, “grifo no termina en “a”.

Ahora que dibujo termina en “na”. “Saco” termina en “na”, no termina en “co”, tambor, termina en “na”, no termina en “bor”. “barca” termina en “na”, no, barca termina en “ca”. ¿Y Luna? Termina en ¿“na”?, si, luna termina en “na”.

12. Dime el nombre de estos dibujos (pala, tortuga, llave, pato)...

Ahora adivina que dibujo termina en “e”

13. Dime el nombre de estos dibujos (león, paleta, barco, mariposa)...

Ahora adivina que dibujo termina en “co”

14. Dime el nombre de estos dibujos (bota, pies, patín, árbol)...

Ahora adivina qué dibujo termina en “s”

III. OMISION DE SILABAS Y FONEMAS EN PALABRAS

Te voy a enseñar un juego, mira estos dibujos. Hay un chupo y una camisa, ahora tu me tienes que decir el nombre de cada dibujo, pero sin decir el final. Primero vemos un chupo, así que solo decimos “chu” y no decimos “po”. Porque es el final de la palabra. Después vemos una camisa. Dime el nombre del dibujo sin decir el final de la palabra. Solo tienes que decir “cami”, no puedes decir “sa”, porque es el final de la palabra.

¿Has entendido el juego? Entonces te voy a enseñar el nombre de los dibujos, pero sin decir el final.

15. Dime el nombre de este dibujo sin decir el final (rana)
16. Dime el nombre de este dibujo sin decir el final (perro)
17. Dime el nombre de este dibujo sin decir el final (caña)
18. Dime el nombre de este dibujo sin decir el final (gallina)
19. Dime el nombre de este dibujo sin decir el final (bombillo)

Ahora vamos a jugar a decir el nombre de dibujos pero sin decir el principio. Mira este dibujo, es una oveja. Di tu oveja... ahora dime el nombre del dibujo sin decir la "o". Si, veja. Dilo otra vez. Mira este dibujo, hay unas uvas. Di tu uvas... ahora dime el nombre del dibujo sin decir la "u". Si "vas". Dilo otra vez.

20. Dime el nombre del dibujo pero quitándole lo primero (elefante)
21. Dime el nombre del dibujo pero quitándole lo primero (ojo)
22. Dime el nombre del dibujo pero quitándole lo primero (ala)
23. Dime el nombre del dibujo pero quitándole lo primero (iglesia)
24. Dime el nombre del dibujo pero quitándole lo primero (oreja)

Vamos a seguir jugando a quitarle lo primero del nombre de los dibujos.

Mira este dibujo, es un zapato. Di tu zapato... ahora dime el nombre del dibujo sin decir "za". Si "pato", dilo otra vez. Mira este dibujo ¿Qué es? Es un pino. Di tú pino. Ahora dime el nombre del dibujo sin decir "pi". Entonces tu tienes que decir "no".

Di otra vez el nombre del dibujo sin decir “pi”.

25. Dime el nombre del dibujo pero quitándole lo primero (Ratón)

26. Dime el nombre del dibujo pero quitándole lo primero (Silla)

27. Dime el nombre del dibujo pero quitándole lo primero (Carro)

28. Dime el nombre del dibujo pero quitándole lo primero (Paloma)

IV. RECONOCER SI LA SÍLABA INICIAL Y/O FINAL COINCIDE CON LA DE OTRA PALABRA

A) Ahora vamos a jugar con palabras. Escucha, yo te voy a decir dos palabras. Fijate bien a ver si suenan igual. Fijate bien en mis labios.

(El examinador debe prolongar la pronunciación de aquella sílaba que es idéntica en ambas palabras. Así mismo, debe gesticular muy bien procurando que el niño se fije en sus labios)

Escucha (caaaaaa-ña – caaaa-rro). ¿Suenan igual?, ¿Se ponen los labios de la misma forma? ¿en qué se parecen?. Se parecen en “caaaaa”.

¿Ya sabes cómo se juega?.

Ahora te voy a decir mas palabras para que tu me digas si suenan igual, y en qué se parecen.

(Los pares de palabras se van presentando de uno en uno. Después de presentar cada par de palabras, se pregunta al alumno si suenan igual).

29. Escucha (palo-pato). ¿Suenan igual? (Si el alumno contesta afirmativamente, se le hace la siguiente pregunta) ¿En qué se parecen?

30. Escucha (goma-gorra). ¿Suenan igual? (Si el alumno contesta afirmativamente, se le hace la siguiente pregunta) ¿En qué se parecen?
31. Escucha (sopa-lima). ¿Suenan igual? (Si el alumno contesta afirmativamente, se le hace la siguiente pregunta) ¿En qué se parecen?
32. Escucha (boca-bola). ¿Suenan igual? (Si el alumno contesta afirmativamente, se le hace la siguiente pregunta) ¿En qué se parecen?
33. Escucha (pino-caja). ¿Suenan igual? (Si el alumno contesta afirmativamente, se le hace la siguiente pregunta) ¿En qué se parecen?
34. Escucha (libro-casa). ¿Suenan igual? (Si el alumno contesta afirmativamente, se le hace la siguiente pregunta) ¿En qué se parecen?

B) Vamos a seguir jugando con palabras. Ahora yo te digo palabras y tú me dices si suenan igual. Mira bien mis labios. Ahora me tienes que decir si terminan igual. Mira “sopaaa - pipaaa” ¿Suenan igual?, ¿En que se parecen?, ¿Terminan en...? Terminan en “paaa”. Las dos palabras terminan igual. Las 2 palabras terminan en “paaa”.

Ahora te voy a decir más palabras para que tu me digas si suenan igual al final y en que se parecen. ¿Has entendido el juego?

35. Escucha (moto - vela) ¿Suenan igual?, (si el alumno contesta afirmativamente le hacemos la siguiente pregunta). ¿En que se parecen?
36. Escucha (tele - cole) ¿Suenan igual?, (si el alumno contesta afirmativamente le hacemos la siguiente pregunta). ¿En que se parecen?
37. Escucha (foto - leña) ¿Suenan igual?, (si el alumno contesta afirmativamente le hacemos la siguiente pregunta). ¿En que se parecen?
38. Escucha (luna - carro) ¿Suenan igual?, (si el alumno contesta afirmativamente le hacemos la siguiente pregunta). ¿En que se parecen?

39. Escucha (vaso - queso) ¿Suenan igual?, (si el alumno contesta afirmativamente le hacemos la siguiente pregunta). ¿En que se parecen?

C) Vamos a seguir jugando con palabras. Ahora yo te digo dos palabras y tu me dices si suenan igual. Mira bien mis labios. Ahora me tienes que decir si terminan igual. Mira “sobrino - rabanooo” ¿Suenan igual?, ¿En que se parecen?, ¿Terminan en...? Terminan en “noooo”. Las dos palabras terminan igual. Las dos palabras terminan en “nooo”.

Ahora te voy a decir más palabras para que tú me digas si suenan igual al final y en que se parecen. ¿Has entendido el juego? Es muy parecido al de antes.

40. Escucha (maleta - carpeta). ¿Suenan igual? (si el alumno contesta afirmativamente le hacemos la siguiente pregunta). ¿En que se parecen?

41. Escucha (mesero - zapato). ¿Suenan igual? (si el alumno contesta afirmativamente le hacemos la siguiente pregunta). ¿En que se parecen?

42. Escucha (oreja - bandeja). ¿Suenan igual? (si el alumno contesta afirmativamente le hacemos la siguiente pregunta). ¿En que se parecen?

43. Escucha (chaqueta - molino). ¿Suenan igual? (si el alumno contesta afirmativamente le hacemos la siguiente pregunta). ¿En que se parecen?

44. Escucha (camello - sirena). ¿Suenan igual? (si el alumno contesta afirmativamente le hacemos la siguiente pregunta). ¿En que se parecen?

45. Escucha (cochino - cartera). ¿Suenan igual? (si el alumno contesta afirmativamente le hacemos la siguiente pregunta). ¿En que se parecen?

46. Escucha (caseta - escoba). ¿Suenan igual? (si el alumno contesta afirmativamente le hacemos la siguiente pregunta). ¿En que se parecen?

47. Escucha (pepino - camino). ¿Suenan igual? (si el alumno contesta afirmativamente le hacemos la siguiente pregunta). ¿En que se parecen?

48. Escucha (campana - botella). ¿Suenan igual? (si el alumno contesta afirmativamente le hacemos la siguiente pregunta). ¿En que se parecen?

V. CONTAR LAS SÍLABAS EN UNA PALABRA

Ahora vamos a hacer otro juego. Yo te digo una palabra y tu me dices cuantas partes tiene.

(El examinador debe decir la palabra silabeando y acompañando cada golpe de sílaba con una palmada)

Mira bien. Yo te digo “peee - raaa”. ¿Cuántas partes tiene? Tiene dos partes. ¿verdad? Vamos a hacer otra. Mira bien. “Caaa – baa - lloo” ¿Cuántas partes tiene? Tiene tres partes ¿Entendiste el juego?

(A partir de ahora, no se facilita ayuda. Las palabras se van presentando de una en una. Después de la presentación de cada palabra, se pregunta al alumno cuántas partes tiene.)

49. Niño

50. Beso

51. Silla

52. Globo

53. Piedra

54. Barriga

55. Comida

56. Cabeza

57. Sombrero

58. Escribir

VI. RECONOCER Y PRONUNCIAR LA PALABRA DESCOMPUESTA EN UNA SECUANCIA DE SÍLABAS

Ahora vamos a hacer otro juego. Es un juego donde tienes que adivinar la palabra que es. Mira bien. Escucha ahora lo que te voy a decir “lo --- co”

(El examinador debe dejar transcurrir entre sílabas aproximadamente 3 segundos)

¿Qué palabra es? La palabra es “loco”. Muy bien. Ahora escucha lo que te voy a

decir a ver si adivinas “pe --- lo --- ta” ¿Qué palabra es? La palabra es pelota

¿Entendiste el juego?

(el examinador va presentando las palabras descompuestas en sílabas de una en una. Después de la presentación de cada una de ella, se pregunta al niño que adivine la palabra que es.) Bueno ahora tienes que estar muy atento. Primero vas a escuchar y luego me vas a decir que es.

59. Es --- tre --- lla

60. De --- pri --- sa

61. Bi --- go --- te

62. Ce --- pi --- llo

63. Mo --- ja --- do

VII. OMISIÓN DE SÍLABAS EN LAS PALABRAS

Te voy a enseñar un juego. Mira estos dibujos. Me vas a decir el nombre de cada dibujo.

(El examinador debe asegurar que el niño identifica correspondientemente el nombre de cada dibujo. En caso contrario, se le dirá al niño el nombre correcto del dibujo)

Bien, aquí va una “tapa”, “una carpeta”, una “raqueta” y una “taza”. Ahora tu me tienes que decir el nombre de cada dibujo pero sin decir “ta”. Primero vemos una “tapa”, entonces si le quitamos la “ta” solo podemos decir “pa”. Ahora vemos una carpeta, si le quitamos la “ta” ¿Cómo diríamos? Tendríamos que decir “carpe”, ahora vemos una “raqueta”, si le quitamos la “ta” ¿Cómo diríamos? Diríamos “raque”, ahora vemos una “taza”, si le quitamos la “ta” ¿Cómo diríamos?, diríamos “za” ¿Has entendido el juego?

Ahora te voy a enseñar más dibujos y tu me los vas a decir pero quitándole ahora la “ma”

1. 64. Goma
65. Cama
66. Matera
67. Mano
- 68 Maleta

Ahora me vas a decir el nombre de estos dibujos pero le tienes que quitar el “bo”

2. 69. Rabo
70. Globo
71. Botón
72. Bota
73. Botella

NORMAS DE CORRECCIÓN Y PUNTUACIÓN

La hoja de registro individual (anexo 3.1) es utilizada durante la aplicación de la prueba y es útil para ir registrando las respuestas anotando una cruz en el interior del paréntesis correspondiente a la columna de acierto o error. En algunas tareas no existe columna de acierto o error, entonces se anota solamente la cruz en el interior del paréntesis cuando se considera acierto. Una vez finalizada la aplicación, se utilizará la hoja de corrección y puntuación del PSL (anexo 3.2) donde cada respuesta recibe un punto (Columna A = acierto, y en aquellos casos donde haya una cruz en el interior del paréntesis) ó 0 puntos (Columna E = Error, y en aquellos casos donde no hay una cruz en el interior del paréntesis).

En la tarea IV, si el niño responde durante 5 ítems consecutivos la misma respuesta es conveniente no puntuar la correspondiente sesión. En ese caso la puntuación obtenida en esa sesión sería cero.

Cuadro 4.1 Tabla de conversión de puntuaciones directas a puntuaciones normativas

CENTIL	1 – 5	6 – 20	21 – 40	41 – 60	61 – 80	81 – 95	96 – 99
HEPTA	MB	B	CB	M	CA	A	MA
F1	0	1 – 3	4 - 7	8 – 10	11	12	12
F2	0	0	1	2 - 4	5 - 7	8 - 9	8 – 9
F3	0 – 1	2	3 - 4	5	5	5	5
F4	0	0	0	1 - 2	3	4 - 5	4 – 5
F5	0	1 - 2	3	4	5	5	5
F6	0 - 1	2	3	4	4	4	4
F7	0	1 - 2	3 – 4	5	5	5	5
F8	1	2 - 3	4	5	5	5	5
F9	0 – 1	2	2	3	3	3	3
F 10	0	0	0	1	1	2 - 3	2 – 3
F11	0	0	0	1	2	2	2
F12	0	1	2	3	3	3	3
F13	0 - 1	2	2	3	3	3	3
F14	0	1	2	3	4	4	4
F15	0	1	1	2	3	3	3
F16	0	0	0	1 - 2	1- 2	3	3
TOTAL	0 - 22	23- 32	33 - 39	40 - 46	47 - 55	56 – 64	64 – 75

ANEXO 3.1

Hoja de registro individual de la prueba P S L (Forma A)

Prueba de Segmentación Lingüística (PSL Forma A)

Hoja de registro individual

Nombre y Apellido _____ Curso _____ Sexo _____

Fecha de aplicación _____ Colegio _____

Zona de residencia _____ Nivel socioeconómico _____ Aula _____

Edad _____ Fecha de nacimiento _____

Nombre del examinador _____

I . SEGMENTACION LEXICA

A) Ítems

	A	E		A	E
1)	()	()	6)	()	()
2)	()	()	7)	()	()
3)	()	()	8)	()	()
4)	()	()			
5)	()	()			

II. AISLAR SILABAS Y FONEMAS EN LAS PALABRAS

A) Ítems

9) /a/	sol ()	araña ()	loro ()	martillo ()
10) /l/	oso ()	lluvia ()	campana ()	candado ()
11) /d/	ancla ()	maleta ()	dedo ()	bombilla ()

B) Ítems

- | | | | | |
|----------|----------|-------------|-----------|--------------|
| 12) /e/ | pala () | tortuga () | llave () | pato () |
| 13) /lo/ | león () | polo () | barco () | mariposa () |
| 14) /s/ | bota () | pies () | patín () | árbol () |

III. OMISION DE SÍLABAS Y FONEMAS EN LAS PALABRAS

A) Ítems:

- | | | | | |
|------|-------|------|---------|----------|
| 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| rana | perro | caña | gallina | bombilla |
| () | () | () | () | () |

B) Ítems:

- | | | | | |
|----------|-----|-----|---------|-------|
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| Elefante | ojo | Ala | Iglesia | oreja |
| () | () | () | () | () |

C) Ítems

- | | | | |
|-------|-------|-------|--------|
| 25 | 26 | 27 | 28 |
| Ratón | Silla | Coche | Paloma |
| () | () | () | () |

IV. RECONOCER SI LA SÍLABA INICIAL, y/o FINAL, COINCIDE CON LA OTRA PALABRA

A) Ítems

- | | | | | | |
|-----------|-----|-----|-----------|-----|-----|
| | A | E | | A | E |
| 29) | () | () | 32) | () | () |
| 30) | () | () | 33) | () | () |
| 31) | () | () | 34) | () | () |

B) Ítems

- | | A | E | | A | E |
|-----------|-----|-----|-----------|-----|-----|
| 35) | () | () | 38) | () | () |
| 36) | () | () | 39) | () | () |
| 37) | () | () | | | |

C) Ítems

- | | A | E | | A | E |
|-----------|-----|-----|-----------|-----|-----|
| 40) | () | () | 45) | () | () |
| 41) | () | () | 46) | () | () |
| 42) | () | () | 47) | () | () |
| 43) | () | () | 48) | () | () |
| 44) | () | () | | | |

V. CONTAR LAS SÍLABAS EN UNA PALABRA

A) Ítems

- | | A | E | | A | E |
|-----------|-----|-----|-----------|-----|-----|
| 49) | () | () | 54) | () | () |
| 50) | () | () | 55) | () | () |
| 51) | () | () | 56) | () | () |
| 52) | () | () | 58) | () | () |
| 53) | () | () | | | |

VI. RECONOCER Y PRONUNCIAR LA PALABRA DESCOMPUESTA EN UNA SECUENCIA DE SÍLABAS

A) Ítems

A E

- 59) () ()
 60) () ()
 61) () ()
 62) () ()
 63) () ()

VII. OMISION DE SILABAS EN LAS PALABRAS

A) Ítems

	64	65	66	67	68
ma	goma ()	Cama	maceta	mano	maleta
	69	70	71	72	73
bo	rabo ()	Globo	botón	bota	botella

P.D TOTAL	F1 + F2 + F3 + F4 + F5 + F6 + F7 + F8 + F9 + F10 + F11+ F12 + F13 + F14 + F15 + F16	$_ + _ + _ + _ + _ + _ +$ $_ + _ + _ + _ + _ + _ +$ $_ + _ + _ =$	
--------------	--	--	----------