

¿Cómo evaluar la conciencia fonológica en alumnado de primaria y de secundaria?

Trabajo de fin de grado
Universidad de La Laguna
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Tutor:

Juan Eugenio Jiménez

Autores:

Patricia Suárez Espinel

Natalia Vargas Medina

Curso Académico:

2016/2017

RESUMEN

El principal objetivo de este estudio fue examinar el peso que tienen la complejidad de la estructura silábica y el tipo de tarea, a la hora de medir el constructo de conciencia fonológica (CF). Se aplicaron distintas tareas de CF para determinar el valor de cada una de las variables en niños de 2º de primaria y de 1º de la E.S.O. Se encontró que la CF se explica mejor por la estructura silábica en interacción con una tarea, específicamente en la tarea de segmentación y síntesis, y a su vez, se detectó que ello dependía del grupo de edad del lector.

Se discuten los resultados a la vista de los hallazgos obtenidos en investigaciones previas y se describen las implicaciones educativas.

Palabras claves: Conciencia fonológica, 1º E.S.O., 2º Primaria, Estructura silábica, Tipos de Tarea.

ABSTRACT

The main purpose of this study was to examine the role of complexity of the syllabic structure and the type of task in defining phonological awareness (PA). We administered different PA tasks to 2º grade and 1º E.S.O students. We found that PA is better explained by the syllabic structure in interaction with type of task, specifically in segmentation and syntesis, for both groups. The findings and educational implications are discussed.

Key words: Phonological Awareness, 1º E.S.O., 2º Grade, Syllabic Structure, Type of task.

Este trabajo ha sido posible gracias a la financiación del Ministerio de Ciencia y Tecnología, Plan Nacional I+D+i con ref. SEJ2006-09156 que se concediera al investigador principal D. Juan E. Jiménez, profesor tutor de este trabajo fin de grado.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer principal y fundamentalmente a nuestro tutor Juan Eugenio Jiménez, por la ayuda, colaboración y consejos aportados a lo largo de la realización de este trabajo de fin de grado.

La conciencia fonológica dentro del lenguaje.

El lenguaje es la capacidad mediante la cual los seres humanos son capaces de interactuar con los otros, relacionarse y expresarse. A lo largo del tiempo esta capacidad ha ido evolucionando, y se ha convertido en un medio de aprendizaje, de transmisión de cultura y una manera de representar el contexto. Bloom y Lahey (1978) describen el lenguaje como un código que se construye a través de las interacciones entre la forma (fonología, morfología y sintaxis), el contenido (semántica) y el uso (pragmática). El lenguaje, desde este punto de vista, se considera un sistema de signos que permite representar la realidad, estando compuesto por elementos arbitrarios con una organización interna cuyas combinaciones responden a reglas fijas.

Las dimensiones del lenguaje se pueden dividir en distintos niveles: fonológico, el cual hace referencia al estudio de los fonemas que componen una lengua; morfosintáctico, relacionado con la organización interna de las palabras, frases y oraciones gramaticalmente correctas; semántico, haciendo alusión al significado y contenidos de las palabras; pragmática, la cual es un conjunto de reglas acerca del funcionamiento del lenguaje en diferentes contextos; y metalingüística, refiriéndose a la capacidad de reflexionar sobre el propio lenguaje. En el momento en el que el niño comienza el proceso de aprendizaje de la lectura, será capaz de codificar ideas (semántica) utilizando diferentes representaciones para simbolizar una idea; de comunicar dichas ideas a través de unidades fonológicas; ordenar y categorizar las palabras (morfosintaxis) y comunicarlas dentro de un contexto (pragmática).

Dentro de la conciencia metalingüística, encontramos la conciencia fonológica (CF), la cual se define como la habilidad para manipular los sonidos del habla, mediante el reconocimiento de las unidades fonológicas del lenguaje hablado (Jiménez y Ortiz 2000). Como citan Stahl y Murray (1994), la CF está compuesta por procesos tales como la identificación de fonemas, el reconocimiento de la extensión de las palabras, y la capacidad para modificar los fonemas de las

mismas. Este último proceso es necesario para poder formar nuevas palabras a partir de la división de las unidades fonológicas.

Otros autores como Bravo (2006) definen la conciencia fonológica como “la toma de conciencia de los componentes fonéticos del lenguaje oral y el dominio de diversos procesos que los niños pueden efectuar conscientemente sobre el lenguaje oral”. Por otro lado, Villalón (2008) afirma que “la conciencia fonológica es una capacidad metalingüística o de reflexión sobre el lenguaje que se desarrolla progresivamente durante los primeros años de vida, desde la toma de conciencia de las unidades más grandes y concretas del habla, las palabras y sílabas, hasta las más pequeñas y abstractas, que corresponden a los fonemas.”

Por otro lado, Tunmer, Herriman y Nesdale (1988) describieron la CF como “una de las habilidades metalingüísticas; puede ser descrita como un tipo de funcionamiento lingüístico que se desarrolla separado de las habilidades de hablar y escuchar”. En cuanto a Gombert (1992) la explicó como la capacidad de identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y de manipularlos deliberadamente.

El constructo de CF no ha sido fácil de operacionalizar. Autores como Stahl y Murray, lo han hecho mediante dos variables: tipo de tarea, tales como la de aislar, omitir, segmentar y síntesis; y la complejidad de la estructura silábica (i.e., consonante-vocal (CV), consonante-consonante-vocal (CCV) o consonante-vocal-consonante (CVC)). La tarea de aislar, consiste en el que la persona evaluada identifique el primer (o último) fonema de una palabra. En la tarea de omitir, el evaluado tiene que identificar y eliminar el primer (o último) fonema. La prueba de segmentación requiere que se identifiquen todos los fonemas que forman la palabra. Por último, la tarea de síntesis, demanda que la persona se centre en los fonemas dictados de una palabra, con el fin de reconocerla.

Asimismo, la complejidad de la estructura silábica de los ítems presentados ha sido controlada en estudios previos, considerando posibilidades como CV, CCV,

y CVC. Anthony y Francis (2005) definen el "onset" como la consonante o el grupo de consonantes del inicio de una palabra y la rima como la consonante y vocal final de la misma. Treiman (1992) consideró que la estructura silábica CV requería el análisis entre el onset y la rima, es decir, entre la primera letra y el resto de la palabra. Sin embargo, la estructura silábica CCV requería el análisis de los fonemas que componían el conjunto de consonantes iniciales, por ejemplo "plato". De esta manera llegó a la conclusión de que era mucho más fácil aislar el primer fonema de una palabra dentro de una estructura silábica CV que en una palabra con estructura silábica CCV.

El constructo de conciencia fonológica tiene que ser entendido como un conjunto de distintas unidades subléxicas (sílabas, rimas, principios y fonemas).

Treiman (1991), propuso un modelo en el que clasificaba jerárquicamente, los tres componentes de la habilidad de conciencia fonológica. Hæien, Lundberg, Stanovich y Bjaalid (1995), estudiaron la evidencia empírica de este modelo y hallaron la evidencia de tres factores independientes, en función de la unidad lingüística que se había analizado (sílabas, rimas y fonemas).

El primer nivel del modelo de Treiman, denominado conciencia silábica, se traduce como la habilidad de identificar, segmentar o manipular de manera consciente las sílabas que componen una palabra. El segundo nivel, conciencia intrasilábica, hace referencia a la habilidad de segmentar sílabas en función del principio y de la rima. El principio está formado por la consonante o consonantes iniciales; la rima, sin embargo, está constituida por la vocal y consonantes siguientes. El tercer y último nivel de este modelo, denominado conciencia fonémica, se explica como la habilidad de segmentar y manipular los fonemas.

Autores como Anthony y Lonigan (2004), consideran el desarrollo evolutivo normal de la conciencia fonológica comienza con la adquisición de la conciencia silábica, seguida de la intrasilábica, y finalmente, de los elementos que componen el nivel de la conciencia fonémica, es decir, consideran que para la

adquisición de la CF primero tiene que surgir la conciencia de las sílabas y de las rimas, y, por último, la de los fonemas.

La relación entre conciencia fonológica y el proceso de aprendizaje.

Existen diversas investigaciones realizadas por Bradley y Bryant (1985) y Stanovich (2000) en las que exponen que la CF es un proceso cognitivo esencial para el éxito en el aprendizaje de la lectura. Se han encontrado muchos otros estudios que avalan estos datos, aportando que esta habilidad es independiente de diversos factores tales como el coeficiente intelectual y el nivel socioeconómico.

Vigotsky (1998) definió la zona de desarrollo próximo (ZDP) como la distancia entre la capacidad del individuo para enfrentarse a un problema y solucionarlo de manera independiente, y la capacidad del individuo para resolver problemas con ayuda, ya sea de una persona que ejerza de guía u otro compañero que le pueda facilitar apoyo. A esta diferencia es la que se le conoce como la distancia entre el nivel de desarrollo real y el potencial.

Además, el concepto de ZDP hace referencia a dos mecanismos esenciales: el nivel de conciencia fonológica oral, y la interacción de las unidades del lenguaje oral y escrito. Para poder adquirir el lenguaje escrito, el niño ha de aprender a transformar las estructuras que ya conoce del lenguaje oral a la forma escrita. Esto se consigue mediante el aprendizaje y asociación de las palabras escritas con su forma oral (fonemas). Carrillo (1994) expone que “el hecho de que las mayores diferencias entre prelectores y lectores tempranos ocurren en tareas que implican la detección y aislamiento de segmentos, sugiere que la adquisición de las habilidades segmentales básicas es la forma crítica del desarrollo fonológico al comienzo de la adquisición de la lectura”. Es decir, a medida que se va adquiriendo el proceso de lectura, se va adquiriendo a la vez la decodificación de letras y palabras y la segmentación de fonemas.

Jiménez (2008), evaluó a niños con y sin dificultades de lectura, además de adultos con una baja alfabetización, y concluyó que es importante que estos últimos tengan conocimientos sobre el proceso de lectura en los adultos y que sería adecuado que los educadores incluyan, a su vez, una adecuada estimulación de la conciencia fonológica.

En otra investigación conducida por Porta (2012), se llevó a cabo un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica en el que se crearon actividades para ejercitar la manipulación de las letras y de los sonidos entre otras. Esta actividad, estaba apoyada en el estudio realizados por Ehri et al. (2001) en el que se defiende la importancia de la adquisición paralela de la conciencia fonológica y la manipulación de letras. Datos similares se han extraído de los estudios de Jiménez y Venegas (2004) en el que se encuentra que en el lenguaje español, no es relevante el conocimiento de las letras para adquirir la conciencia fonológica. En contraste, en el estudio realizado por Stahl y Murray (1994) con participantes ingleses, se encontró que solo un 40.5% de los adultos que conocían el nombre de las letras, eran capaces de manipular arranques y rimas.

En un estudio realizado por Stahl y Murray (1994) hallaron que la capacidad para manipular onsets y rimas dentro de una misma sílaba, está vinculada con la habilidad lectora. Dicha capacidad será mejor una vez se consiga un óptimo reconocimiento de letras.

La conciencia fonológica en un contexto translingüístico.

Por otra parte, se han estudiado las diferencias entre la naturaleza de los códigos ortográficos de las distintas lenguas. En el estudio “Defining Phonological Awareness and Its Relationship to Reading Skills in Low-Literacy Adults” (Jiménez y Venegas, 2004) se comparó una muestra de adultos españoles con baja alfabetización, con niños ingleses que aprendían a leer. Este estudio considera la diferencia de la naturaleza de los códigos alfabéticos entre ambas

lenguas. El lenguaje inglés es considerado una lengua opaca, es decir, el nivel de exactitud de la conversión grafema-fonema (CGF) no es tan exacto como ocurre en las lenguas transparentes, como es el caso del español. En las lenguas opacas, existen muchas palabras irregulares, las cuales son identificadas a partir de rimas, mientras que las ortografías transparentes, tienen palabras más regulares y no es necesario la utilización de rimas, puesto que cada fonema representa un grafema. Por esta razón el español es considerado un lenguaje en el que es fácil y rápida la adquisición de las reglas. Asimismo, en lenguas opacas y profundas, la adquisición de la CF es más compleja debido a la poca correspondencia en la conversión grafema – fonema.

Referente a esto, Bryson y Welker (1989) señalan una predisposición del uso de la ruta fonológica en español en contraposición de una ruta visual en la lengua inglesa.

Por otro lado, Sebastián-Gallés (1991) concluyó que la pronunciación del español puede llegar a ser muy simple debido a que la correspondencia entre la pronunciación de las letras puede ser derivada de su forma escrita.

El propósito de la presente investigación es analizar el peso que tienen las variables complejidad de la estructura silábica y el tipo de tarea, dentro de la conciencia fonológica.

MÉTODO

Participantes

Para llevar a cabo este estudio, se seleccionaron 439 menores ($M=123.19$, $DA=32.27$) de distintos centros de la isla de Tenerife, Canarias. Ambos centros educativos disponían de dos o más niveles por curso. Del total de estudiantes, 209 estaban cursando 2º de primaria, con una media de 7-8 años ($M= 90.14$, $DT= 4.09$) y 230 adolescentes, de 1º de la E.S.O, con edades comprendidas

entre los 12 y los 14 años ($M=153.36$, $DT= 8.08$). El grupo de 2° de primaria estaba compuesto por 120 niños y 89 niñas, lo que corresponde a un porcentaje de 57.4 y 42.6, respectivamente. El grupo de 1° de la E.S.O, sin embargo, estaba constituido por 125 niños (54.3%) y 105 niñas (45.7%). Ninguno de estos alumnos presentaba alguna deficiencia intelectual, sensorial, física, psíquica ni motora.

MATERIALES

Prueba de conciencia fonológica

Se administró la prueba de conciencia fonológica (PCF) de Jiménez (1995), la cual está incluida en los anexos. La prueba utiliza cuatro tipos de subtareas para medir la conciencia fonológica (aislar, omitir, segmentar y síntesis). En la tarea de aislar, el niño tiene que escuchar una palabra dictada por el examinador (/foca/) y tiene que identificar el primer (o último) fonema de la palabra (/f/). La tarea de omitir requiere que el niño escuche una palabra emitida por el evaluador e identifique y elimine el primer (o último) fonema, dando lugar a otra palabra (se escucha /rata/ y la respuesta correcta sería /ata/). En la tarea de segmentación, el examinador le presentará al niño una palabra oralmente y éste debe responder identificando y nombrando todos los fonemas que forman dicha palabra (se le presenta /foto/ y debe decir /f-o-t-o/). Por último, en la tarea de síntesis, el niño tiene que escuchar de forma clara y secuencial, los fonemas de una palabra y debe reconocerla (/s-o-l/ la respuesta correcta sería /sol/). En ambas tareas, se registran los aciertos y los errores por ítem.

El coeficiente ALFA de fiabilidad para la tarea de aislar fue de un .75, en la tarea de omitir, un .83, en la tarea de segmentar, .80 y finalmente, en la tarea de síntesis fue de .86.

En la prueba de conciencia fonológica, a parte del tipo de tarea, se controla que la frecuencia de las palabras no tenga un efecto sobre las tareas de conciencia fonológica a la hora de medir este constructo. Esta apreciación se obtuvo del

estudio realizado por Guzman y Jiménez (2001) en el que se examinaron 3000 palabras mediante una serie de juegos. En cada uno de ellos, se debía puntuar la frecuencia de cada palabra en una escala Likert, de ahí se obtuvieron las palabras de alta frecuencia de esta prueba.

En esta prueba, también se tiene en cuenta la estructura silábica de las palabras presentadas en las distintas tareas. En cada una de ellas, se presentan 10 palabras, 5 con una estructura silábica consonante-vocal (CV) y otras 5 con estructura consonante-consonante-vocal (CCV).

Factor “g”

El Test de Factor “g” de Cattell y Cattell (1984) nos proporciona información sobre el coeficiente intelectual. Consta de 3 escalas, cada una con un tiempo límite de administración, adaptadas según la edad del evaluado, aunque en esta investigación solo se utilizaron las dos primeras. La primera escala se utiliza para niños con edades comprendidas entre los 4 y los 8 años. La escala dos, es utilizada para niños con edades comprendidas entre los 8 y los 14 años y se compone de 46 elementos. Por último, la escala 3, se aplica en adolescentes mayores de 15 años y adultos y está compuesta por 50 elementos. Los índices de validez de dicha prueba se estiman superiores a .85.

PROLEC (Batería de Evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria)

Esta prueba de Cuetos, Rodríguez, Ruano, y Arribas (2007) está diseñada para niños de 6 a 12 años de edad y evalúa los procesos lectores mediante 9 pruebas. Las dos primeras se centran en los procesos iniciales de identificación de letras; la tercera y la cuarta prueba, evalúan los procesos léxicos; la quinta y la sexta los procesos sintácticos y las tres últimas tareas, miden los procesos semánticos. Su duración es de 40 minutos para los niños de 1º a 4º de primaria.

Los autores informaron acerca de un coeficiente de .92, y utilizaron como validez de criterio las puntuaciones de la habilidad de lectura de los profesores. Se les

pidió a los profesores que realizaran una escala de 10 puntos acerca de la habilidad de lectura, haciendo un rango de baja habilidad (1) y alta habilidad (10). Todas las correlaciones entre medidas de lectura y las puntuaciones de los profesores fueron significativas estadísticamente ($p < .001$)

PROCEDIMIENTO

Diseño

El diseño utilizado es transversal, efectivo para medir variables en un momento concreto, en este caso, la evaluación de ambos grupos tuvo una duración de dos sesiones y fue administrada por psicólogos experimentados.

RESULTADOS

En el análisis de componentes principales empleado en este estudio se ha hallado que la tarea de aislar y omitir en el grupo de 2º de primaria acumuló el 66.91% de la varianza común (ver Gráfico 1), con un valor propio de 1.338. En el análisis de esta tarea en el grupo de 1º de la E.S.O, se halló un 60.78% de la varianza explicada (ver Gráfico 5).

La estructura silábica CV/CCV en la tarea de aislar y omitir en 2º de primaria, acumula un 75.28% del total de la varianza (ver Gráfico 3), con un valor propio de 1.506 mientras que esta misma estructura silábica dentro de la tarea de aislar y omitir en el grupo de 1º de la E.S.O, acumula un valor propio de 1.182 y un total de 59.08% de la varianza explicada (ver Gráfico 7).

En la tarea de segmentación y síntesis se encuentra que el grupo de 2º de primaria acumula un porcentaje de 65.99 de la varianza (ver Gráfico 2), factor que tiene un valor propio equivalente a 1.320. Sin embargo, en el grupo de 1º de la E.S.O, la misma tarea acumula un 58.37% del total de la varianza explicada (ver Gráfico 6).

En cuanto a los datos recogidos en las pruebas de estructura silábica (CV/CCV) dentro de la tarea de segmentación y síntesis, se encontró que éste es el factor que mejor explica la conciencia fonológica dentro del grupo de 2º de primaria, obteniendo un 84.03% de la varianza (ver Gráfico 4) y un valor propio de 1.681. Así mismo, en el grupo de 1º de la E.S.O, también se puede considerar que este mismo factor es el que mejor explica el constructo, acumulando un 77.98% de la varianza explicada (ver Gráfico 8).

Los datos obtenidos se reflejan en los siguientes gráficos:

2º PRIMARIA

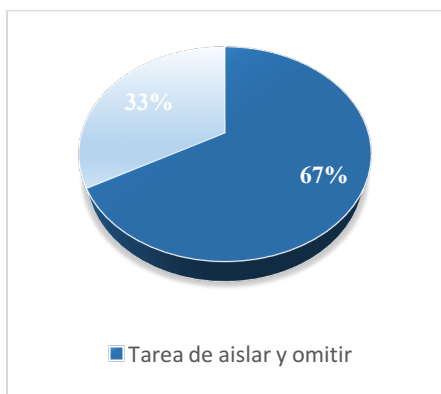


Gráfico 1

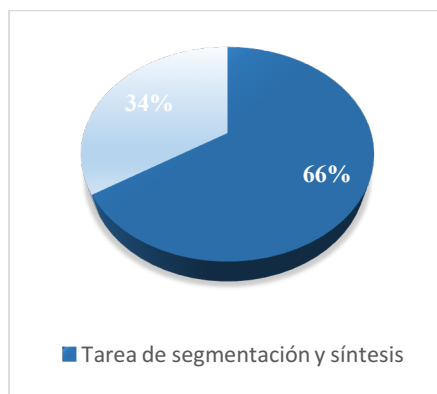


Gráfico 2

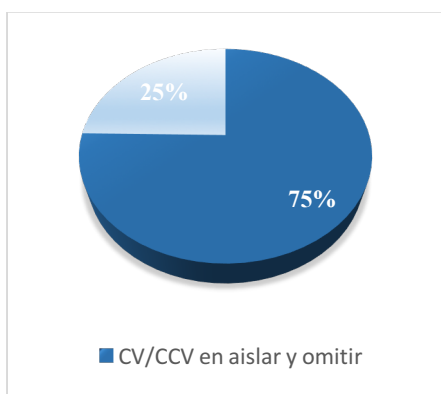


Gráfico 3

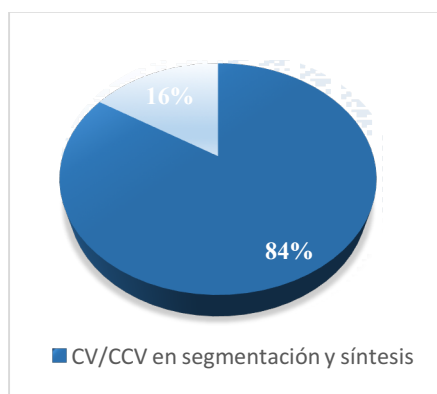


Gráfico 4

1º E.S.O

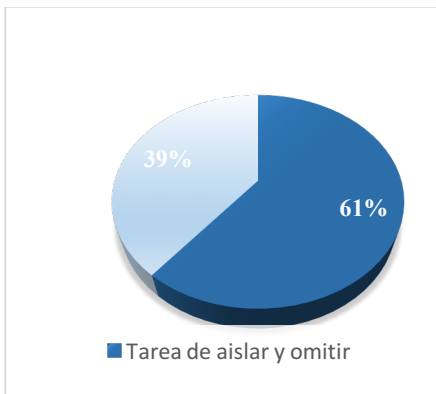


Gráfico 5

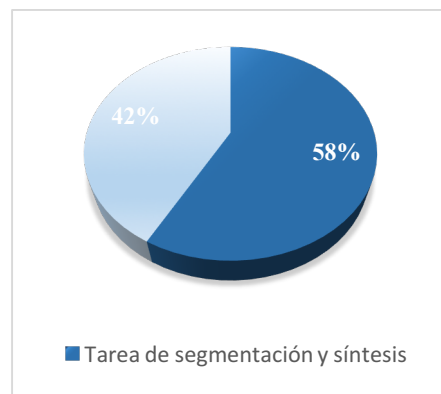


Gráfico 6

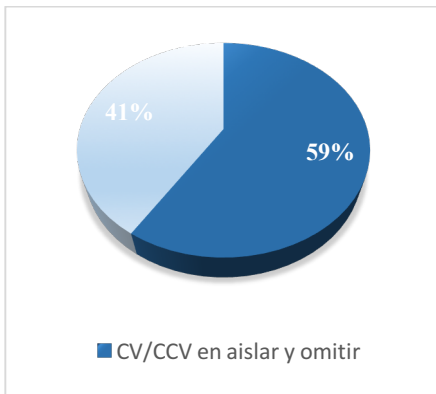


Gráfico 7

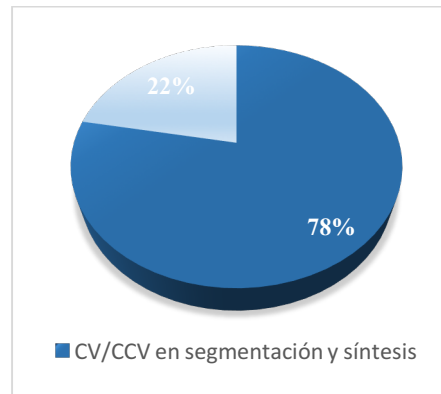


Gráfico 8

DISCUSIÓN

En el presente estudio se ha utilizado un análisis de componentes principales en el que se llevó a cabo un procedimiento donde se analizaron cuatro tipos de tareas (segmentación, síntesis, aislar y omitir) a través de distintos niveles de complejidad silábica (CV, CCV) en una muestra de estudiantes de 2º de primaria y 1º E.S.O.

Murray (1994), condujo un estudio en el que también consideró los diferentes tipos de tarea y las distintas estructuras silábicas. Respecto a las tareas utilizadas en el estudio que aquí presentamos, se han subdividido en dos grupos:

aislar y omitir frente a segmentación y síntesis. Las características comunes de dichas parejas es la similitud de demanda cognitiva que requieren a la hora de llevar a cabo la actividad. La primera pareja, aislar y omitir, requiere la concentración del evaluado en el fonema inicial o el final de una palabra, mientras que la pareja de segmentación y síntesis, por el contrario, requiere la atención en todos y cada uno de los fonemas de una palabra.

En cuanto a la complejidad de la estructura silábica, en estudios previos, se ha tenido en cuenta la estructura silábica de los ítems utilizados y éstos han sido divididos en tres subcategorías (CV, CCV y CVC). En el presente estudio, solo se han utilizado dos de estas subdivisiones (CV y CCV) porque como se ha expuesto con anterioridad, la lengua española es una lengua transparente, en la que cada grafema tiene un correspondiente fonema. En el caso de la lengua inglesa, la cual es opaca y profunda, existen patrones de grafemas cuya representación fonológica requiere solo un sonido, denominado rima. Es por ello, que no es relevante utilizar dicha estructura silábica (i.e., C-VC) en estudios con población española.

El objetivo principal de esta investigación era comprobar si el constructo de conciencia fonológica se explica mejor por la complejidad de la estructura silábica, o bien, por el tipo de tarea, analizando cada factor por separado. El propósito de este estudio no era comparar el nivel de conciencia fonológica en cada grupo de estudiantes, sino averiguar el valor que tenía cada componente en ambos grupos de edad lectora.

Como se puede observar en los resultados, en el grupo de 2º de primaria, se encuentran variaciones intragrupo respecto a las puntuaciones en las diferentes pruebas, teniendo puntuaciones más altas en las pruebas que miden la complejidad de estructura silábica. Por otro lado, en el grupo de 1º de la E.S.O., no se encuentran tantas variaciones intragrupo, siendo las puntuaciones obtenidas más homogéneas entre las pruebas que evalúan el tipo de tarea y las que evalúan la complejidad de la estructura silábica.

En conclusión, los porcentajes correspondientes a los componentes extraídos respecto a la estructura silábica en la tarea de segmentación y síntesis, son los más significativos, independientemente del nivel lector, siendo este factor el que mejor explica el constructo de conciencia fonológica. A pesar de esto, se observa que esta variable es más relevante en el grupo de 2º de primaria.

Haciendo referencia a los datos mencionados anteriormente, se deduce que es la interacción entre tarea y estructura silábica, ya que el mayor porcentaje de varianza obtenida en ambos grupos ha sido en la combinación entre la estructura silábica y la tarea de segmentación y síntesis.

Por esta razón, se ha de tener en cuenta el nivel de conciencia fonológica desde el que parten los niños a leer, y según el desarrollo de éste, el profesor deberá optar por una intervención u otra. Es por ello que es relevante estimular la capacidad del menor en la identificación de sonidos a medida que va adquiriendo la habilidad referente a la conversión grafema - fonema. De esta manera, se trata de llegar a un nivel óptimo de CF en el que se consiga la asociación entre la identificación de las palabras escritas y sus respectivos componentes fonológicos. Para conseguir dicho funcionamiento, se puede trabajar mediante la segmentación de las palabras y así acercarse a una mejor comprensión de las palabras escritas al poder identificar los segmentos orales de las palabras.

Además de considerar la edad del niño y su nivel lector, se considera importante tener en cuenta las particularidades del idioma en el que se vaya a llevar a cabo la investigación y/o intervención. En la lengua española, debido a la transparencia de la lengua, es más fácil leer cualquier palabra presentada, ya sea conocida o no para el lector. En el inglés, sin embargo, la lectura de las palabras está más determinada por estrategias como la analogía.

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, se recomienda una segunda línea de investigación en la que se analicen en profundidad las variables

estudiadas con el fin de validar las conclusiones expuestas. Para ello se podría realizar un estudio con tres grupos de niños normo-lectores. Uno de los grupos practicaría tareas referentes a la complejidad de la estructura silábica. Otro entrenaría sólo las tareas de segmentación, síntesis, aislar y omitir. Y el último grupo, realizaría tareas en las cuales estén implicadas una interacción entre la estructura silábica y los distintos tipos de tarea.

Según nuestras conclusiones, cabe esperar que en futuros estudios se encuentre que lo óptimo para medir la conciencia fonológica sea una interacción entre el tipo de tareas y la estructura silábica.

BIBLIOGRAFÍA

Anon, (2017). [online] Available at: <http://ftp.emineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/leccion1.pdf> [Accessed 19 May 2017].

Anon, (2017). [online] Available at: <http://ftp.emineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/leccion1.pdf> [Accessed 19 May 2017].

Anthony, j. & Francis, d. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255-259.

Anthony, J. L., y Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 43-55.

Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Nueva York: Wiley.

Bradley, L., P. Bryant. (1985). Rhyme and reason in reading and spelling, IARLD Monographs series. Ann Arbor, MI. The University of Michigan Press.

Bravo L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista Estudios Pedagógicos*, 28, 165-177.

Bravo, L. (2006). *Lectura inicial y Psicología cognitiva*. 2a edición. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Carrillo, M. (1994). "Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 6: 279-298

de Jong PF, van der Leij A. Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 1999;91:450–476.

Hæien, I., Lundberg, I., STanovich, K.E. Y Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 17-188.

Jiménez, J. E. (1995). Evaluación de la conciencia fonológica [Test of phonemic awareness]. En J. E. Jiménez y M. R. Ortiz (Eds.), *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura [Phonological awareness and learning to read]* (pp. 74–78). Madrid: Síntesis.

Jiménez, J.E., García, E., Ortiz, M.R., Hernández-Valle, I., Guzmán, R., Rodrigo, M., Estévez, A., Díaz, A., y Hernández, S. (2005). Is the deficit in phonological awareness better explained in terms of task differences or effects of syllable structure? *Applied Psycholinguistics*, 26, 267-283.

Jiménez, J. E., García, E., & Venegas, E. (2010). Are phonological processes the same or different in low literacy adults and children with or without reading disabilities?. *Reading and Writing*, 23(1), 1-18.

Jiménez, J., Guzmán, R., Ortiz, R., Díaz, A., Estévez, A., García, E., Hernández-Valle, I., Muñetón, M., Naranjo, F., Rodrigo, M., Rodríguez, C., & Rojas, E. (2009). Validez discriminante de la batería multimedia Sicole-R-Primaria para la evaluación de procesos cognitivos asociados a la dislexia. *Revista De Investigación Educativa*, 27(1), 49-71. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94271>

Jiménez, J. E., Ortiz, M. R. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 37–46.

Jiménez, J., & Venegas, E. (2004). Defining phonological awareness and its relationship to reading skills in low-literacy adults. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 798-810.

Lonigan, Ch., s. Burgess, j. Anthony, Th, Barker. (1998). “Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year old children”, *Journal of Educational Psychology* 90: 294-311.

Mann V, y Wimmer, H. Phoneme awareness and pathways into literacy: A comparison of German and American children. *Reading and Writing*. 2002;15(7–8):653–682.

Porta, M. E. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Orientación Educativa*, 26(50), 93-111.

Porta, M. E. y Difabio, H. E. (2009). Detección oportuna de niños en riesgo prelector. Ponderación del valor potencial de instrumentos de evaluación de la conciencia fonológica. *Revista de Psicología*, 5, 55-77.

Sebastián-Gallés, N. (1991). Reading by Analogy in a Shallow Orthography. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 17, 471-477.

Stahl, S. A., y Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86, 221–234.

Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading*. The Guilford Press. New York.

Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En: D. J. Sawyer & B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective* (pp. 159-189). New York:Springer-Verlag.

Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 65–106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Tunmer, W. E., Herriman, M. L. y Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.

Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente*. 2ª ed. brasileira. São Paulo, Martins Fontes.

ANEXOS (tomado de Jiménez, 1995).

I. Aislar

Instrucciones: Esta vez quiero que te centres solo en un sonido de la palabra. Dime qué sonido escuchas al principio de cada palabra que digo. Por ejemplo, si te digo fila, tú dices /f/.

Palabras para practicar: pila, foto, sota, roto

Onset-rime

sopa (/s/)	tela (/t/)	foca (/f/)	mono (/m/)	pita (/p/)
3.75	3.87	3.85	3.80	3.73

Cluster-rime

blusa (/b/)	frito (/f/)	crema (/c/)	frase (/f/)	pluma (/p/)
3.84	3.79	3.51	3.75	3.66

II. Omitir

Instrucciones: Me preguntaba si puedes quitar un sonido de una palabra y hacer una palabra completamente nueva. por ejemplo, yo digo rata. Ahora dila de nuevo, pero no digas /r/. (Para cada ítem, usa esta forma: Di [palabra]. Ahora dila otra vez pero si decir [fonema])

Palabras para practicar: lino, pasa, tarro, fama.

Onset-Rime

Sello (ello)	toro (oro)	Faro (aro)	Mojo (ojo)	Pupa (upa)
3.37	3.35	3.50	3.74	3.37

Cluster-Rime

Tren (ren)	flaco (laco)	crema (rema)	frito (rito)	claro (laro)
3.89	3.54	3.51	3.79	3.37

III.. Síntesis

Instrucciones: Ahora te voy a decir algunas palabras en un código secreto, extendiendo los sonidos hasta que salga una palabra. E intenta deducir qué palabra estoy diciendo. Por ejemplo, si digo s-o-f-a, tú dices sofá. (Para cada ítem, pronuncia los segmentos con la menor vocal adicional posible)

Palabras para practicar: queso, broma, pun.

Onset-Rime

b-e-s-o	s-e-t-a	t-o-r-r-e	n-i-d-o	v-i-n-o
3.78	3.64	3.64	3.74	3.77

Cluster-rime

p-l-a-n-o	b-r-u-j-a	f-l-a-n	p-l-a-t-o	f-r-a-s-e
3.22	3.71	3..68	3.76	3.75

IV. Segmentar

Instrucciones: Esta vez quiero que me digas los sonidos que escuches.. Yo diré una palabra y tu deberás decirme los sonidos que escuches en la palabra. Por ejemplo, si yo digo rana, tu dices /r-a-n-a/.

Palabras para practicar: pollo, goma, peso, porra.

Onset- Rime

s-a-c-o	t-i-z-a	f-o-t-o	m-e-s-a	p-o-l-o
3.77	3.65	3.42	3.66	3.81

Cluster-rime

t-r-e-s	f-r-e-s-a	c-r-o-m-o	f-r-í-o	c-l-a-s-e
3.98	3.86	3.37	3.53	3.64

Los números debajo de las palabras son las medidas de frecuencia.