

**TRABAJO DE FIN DE GRADO  
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**HABILIDADES PRELECTORAS EN EDUCACIÓN INFANTIL:  
CONCIENCIA FONOLÓGICA Y FLUIDEZ VERBAL**

**NATALIA BATISTA DÍAZ**

**MARÍA CRISTINA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ**

**CURSO ACADÉMICO 2017/2018**

**CONVOCATORIA: JUNIO 2018**

## RESUMEN

Esta investigación se centra en dos predictores de habilidades fonológicas como son, conciencia fonológica y fluidez verbal. Según afirma (Martínez-Giménez & Sellés nohales, 2008) el predictor más importante de la lectura es el conocimiento fonológico, ya que, es la conciencia de la estructuración de los sonidos del lenguaje, y su función tiene que ser comprendida para que el sistema ortográfico represente el nivel fonológico del mismo. Mientras que la fluidez verbal es una tarea de producción que requiere la puesta en marcha de los procesos subyacentes de acceso al léxico (García et al., 2012). Por eso, existe relación entre la velocidad a la hora de nombrar palabras y el éxito que el niño tendrá en la lectura. Teniendo en cuenta estas habilidades, se llevará a cabo reflejar estas destrezas en el curriculum de infantil, teniendo como objetivo, estudiar las habilidades prelectoras en educación infantil, estudiando así la relación que existe entre ellas, y a continuación, concretarlas en las rúbricas que presenta el Gobierno de Canarias.

Se aplicaron tareas de conciencia fonológica y fluidez verbal a un grupo de 40 prelectores. Con los datos obtenidos se realizaron un análisis de correlación de Pearson y un análisis de frecuencia. Los resultados muestran que existe correlación entre fluidez verbal y algunas tareas de conciencia fonológica. También se demuestra que los niños que son más lentos para identificar y recuperar la presentación fonológica de palabras o letras serían lectores más tardos.

Por lo tanto, los resultados que se han encontrado son relevantes para saber cómo intervenir y el porqué de los problemas con la lectura cuando estén relacionados con la conciencia fonológica. Esto da pie a trabajar tareas, actividades y los niveles de dificultad para poder preparar a los niños con esas dificultades.

**PALABRAS CLAVES:** Lectura, habilidades prelectoras, fluidez verbal, conciencia fonológica, educación infantil.

## **ABSTRACT**

This research focuses on two predictors of phonological skills such as phonological awareness and verbal fluency. According to affirms (Martínez-Giménez & Sellés nohales, 2008) the most important predictor of reading is phonological knowledge, since, it is the awareness of the structuring of the sounds of language, and its function must be understood so that the system orthographic represents the phonological level of it. While verbal fluency is a production task that requires the implementation of the underlying processes of access to the lexicon. (García et al., 2012). For this reason, there is a relationship between the speed at which to name words and the success that the child will have in reading. Considering these skills, this research will be carried out to reflect these skills in the children's curriculum, being the objective of this research is to study pre-literacy skills in early childhood education, studying the relationship between them, and then specify them in the rubrics presented by the Government of the Canary Islands.

Tasks of phonological awareness and verbal fluency were applied to a group of 40 preachers. With the obtained data, a Pearson correlation analysis and a frequency analysis were performed. The results show that there is a correlation between verbal fluency and some phonological awareness tasks. It also shows that children who are slower to identify and recover the phonological presentation of words or letters would be slower readers.

Therefore, the results that have been found in the research are relevant to know how to intervene and why the problems with reading when they are related to phonological awareness. This gives rise to work tasks, activities and levels of difficulty to prepare children with these difficulties.

**KEY WORDS:** Reading, pre-reading skills, verbal fluency, phonological awareness, early childhood education.

## ÍNDICE

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
1.1 Justificación .....	5
1.2 Conciencia fonológica .....	6
1.3 Fluidez verbal .....	8
1.4 Las habilidades en el curriculum de infantil .....	9
2. OBJETIVO.....	12
2.1 Objetivo general.....	12
2.2 Objetivos específicos .....	12
3. MÉTODO.....	12
3.1 Participantes.....	12
3.2 Materiales.....	12
3.3 Procedimiento .....	14
4. RESULTADOS.....	15
5. DISCUSIÓN .....	22
6. PERSPECTIVAS Y LIMITACIONES .....	25
7. BIBLIOGRAFÍA.....	26

## 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 1.1 Justificación

La lectoescritura es uno de los pilares fundamentales en la educación y sigue siendo en la actualidad uno de los retos de la enseñanza. Y es que la lectura es una actividad cultural que permite la transmisión de conocimientos a través de prácticas sociales y comunicativas. Pero también es una actividad cognitiva compleja en la que intervienen numerosos procesos mentales de manera totalmente sincronizada (Herrera & Defior, 2005) algunos específicos de la lectura y otros más generales, pero no por ello menos importantes, como son los procesos cognitivos motivacionales y afectivos (Serrano, 2005).

Cuando un niño inicia el aprendizaje formal de la lectura, cuenta con un bagaje de habilidades fonológicas, semánticas y léxicas (Serrano, 2005), el cual, proceden del lenguaje oral e influye en su desarrollo lector, que a la vez son retroalimentadas por la adquisición del lenguaje escrito (Cuadro & Berná, 2015). En este sentido, se hace especial hincapié la relación entre las habilidades fonológicas y el aprendizaje de la lectura en sistemas alfabéticos (Martínez-Giménez & Sellés nohales, 2008). Es importante mencionar que para la adquisición del lenguaje oral únicamente es necesario contar con un entorno de estimulación natural del lenguaje, mientras que para la adquisición de la lectura resulta imprescindible la presencia de una instrucción formal, sistemática e intencional, la cual tiene un lugar en Educación Primaria y no antes. No obstante, existen acciones previas que tiene un impacto enorme en el desarrollo posterior de la lectura.

Previo a la enseñanza formal del lenguaje escrito, en la etapa de Educación Infantil uno de los objetivos prioritarios es el desarrollo del lenguaje oral, y especialmente de aquellas habilidades orales vinculadas a la lectura. De acuerdo con (Bravo Valdivieso, 2004) existe una fuerte relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, de tal manera que el primero contribuye de forma determinante en el desarrollo del segundo. De hecho, el lenguaje oral, según el autor, fija los cimientos mínimos a nivel cognitivo para que se pueda desarrollar el conocimiento alfabético y la decodificación posteriormente.

En este sentido el interés de la presente investigación estará centrada en estudiar habilidades del lenguaje oral, conciencia fonológica y fluidez, los cuales han demostrado estar relacionados con el desarrollo de habilidades lectoras en estadios posteriores (Suárez-Coalla, García-De-Castro, & Cuetos, 2013). Estas dos habilidades han sido seleccionadas como objeto de estudio, no sólo por la evidencia de investigaciones previas si no también, por la atención recibida en el Curriculum de Educación Infantil.

Estas dos destrezas son habilidades que están presentes desde edades tempranas ya que habitualmente se realizan juegos en el hogar en los que implica el manejo de estas. El contexto alfabetizador familiar toma importancia como conjunto de experiencias en las cuales los alumnos de la etapa de infantil entran en contacto con elementos relacionados con la lectura, y las habilidades y conocimiento prelectores (Marí Sanmillán, Gil Llarío, Ceccato, & Cisternas Rojas, 2014). Se ha de destacar que, las familias que dedican más tiempo a actividades de lectura tanto activas (leer un libro), como receptivas (escuchar un cuento), ejercen una notable influencia sobre el inicio de la lectura en sus hijos, ya que presentan una mayor velocidad al nombrar una serie de estímulos familiares. (Marí Sanmillán et al., 2014)

## 1.2 Conciencia fonológica

La Conciencia Fonológica (CF) ha sido definida por Gombert (1992) como la capacidad de identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y de manipularlos deliberadamente. La CF ha sido clasificada como una de las habilidades metalingüísticas, que implica funcionamiento lingüístico que se desarrolla separado de las habilidades de hablar y escuchar (Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988). Existen diferentes trabajos en los que se demuestran la existencia de una alta correlación entre habilidades fonológicas, especialmente la conciencia fonológica y diferentes aspectos de la lectura (Suárez-Coalla et al., 2013)

La conciencia fonológica se desarrolla progresivamente, inicialmente se adquieren conciencia de unidades lingüísticas más grandes, y poco a poco se van alcanzando conciencia de unidades más pequeñas. Así se establecen tres niveles de CF, conciencia silábica, es decir, conocimiento por el cual el niño se hace consciente de que las

palabras están compuestas por una secuencia de unidades fonológicas, “sílabas” que pueden ser articuladas, diferenciadas y manipuladas. Conciencia intrasilábica o habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos, ataque-rima; Y conciencia fonémica o habilidad que permite ser consciente de que las palabras están compuestas por fonemas, y que éstos pueden ser manipulados. Los diferentes niveles de conciencia fonológica exigen diferentes demandas cognitivas. Comúnmente en español la conciencia fonológica a nivel de sílabas está presente desde edades tempranas.

Se puede señalar que las habilidades de conciencia fonológica constituyen un factor fundamental para que los niños y niñas prelectores lleguen a ser lectores y escritores eficaces (Jiménez & O’Shanahan, 2008) Uno de los principales problemas que deben afrontar los maestros de Educación Infantil es que los niños y niñas sean capaces de comprender que el habla puede ser segmentada en unidades tales como las palabras, pasando por sílabas y unidades intrasilábicas, hasta llegar a las más pequeñas que son los fonemas, y que estas unidades son las que se representan mediante letras. Se ha constatado que la habilidad fonológica que tiene mayor correlación con la lectura es la conciencia fonémica; sin embargo, es la más confusa por el hecho de que los fonemas son unidades lingüísticas que aparecen coarticulados en palabras y es más difícil su división. (Velarde, Canales, Meléndez, & Lingán, 2010). La conciencia fonológica se empieza a desarrollar en la etapa de infantil, cuando el niño y la niña comienzan a ser instruidos en las habilidades del lenguaje oral. Según afirma (Suárez-Coalla et al., 2013) el entrenamiento fonológico realizado con niños y niñas prelectoras parece tener efectos positivos sobre el aprendizaje de la lectura.

En un trabajo llevado a cabo con 20 niños preescolares (5-6 años) y 18 de 11 curso de Educación Primaria, en el que fueron entrenados en CF se constata que cuando la unidad trabajada es menor que la sílaba se produce una facilitación para establecer el correlato fonológico posterior de los grafemas. La investigación afirma que un buen desempeño en conciencia fonémica facilita la lectura, pues beneficia los procesos de descodificación (Bizama M, Arancibia G, & Sáez S, 2011). En este sentido los autores señalan dos implicaciones educativas relevantes. La primera se refiere a la importancia de evaluar a edades muy tempranas el conocimiento metafonológico de los alumnos. La segunda se refiere al interés de integrar en el currículum de educación infantil actividades lúdicas que lleven la atención de los niños hacia la estructura fonológica del

habla. Asimismo, se favorecerá el aprendizaje lectoescritor en el aula y se podrán prevenir posibles dificultades en este aprendizaje. (Herrera & Defior, 2005)

La conciencia fonológica tiene una labor importante dentro del ámbito educativo, ya que constituye un factor fundamental para que los niños y niñas prelectores lleguen a ser lectores y escritores eficaces. (Herrera & Defior, 2005). Por otro lado, también es importante el rol de la CF en la detección temprana de las dificultades de aprendizaje en lectura. El uso de CF como predictor es vital para poder detectar precozmente el riesgo a desarrollar alteraciones en la escritura y lectura. (Suárez-Coalla et al., 2013)

### 1.3 Fluidez verbal

La Fluidez Verbal (FV) es una habilidad de producción de lenguaje oral que requiere la puesta en marcha de los procesos subyacentes de acceso al léxico, implica también la habilidad de organización cognitiva, la capacidad de llevar a cabo una búsqueda no habitual de palabras, atención focal, atención sostenida y procesos de inhibición, entre otros. (García et al., 2012, p. 54). La FV se suele medir con pruebas que consiste que el niño o la niña emitan la mayor cantidad de palabras que pertenezcan a una categoría en un tiempo dispuesto, suele ser de un minuto. Según la madurez del sujeto, y del vocabulario que presente podrán añadir más cantidad de palabra o menos.

Todos estos componentes forman las funciones ejecutivas, que son las actividades cognitivas encargadas de la anticipación y el establecimiento de metas, la formación de planes y programas, el inicio de las actividades y operaciones mentales, de la organización temporal y secuenciación, comparación, clasificación y categorización, autorregulación de las tareas y llevarlas a cabo eficientemente (García et al., 2012, p. 54). Se ha constatado que la capacidad para nombrar estímulos familiares rápidamente está relacionada con el éxito en el inicio de la lectoescritura. (Marí Sanmillán et al., 2014).

En un estudio llevado a cabo con 1.032 niños entre 6 y 12 años se observó una tendencia lineal en el desarrollo de la habilidad de fluidez verbal. Los niños de 6 años emitían 10.82 palabras por minuto; los niños de 8 años emitían 17.79 palabras por minuto. Las diferencias entre estas edades fueron significativa entre casi todos los



cursos, lo que demuestra que se trata de una habilidad que interactúa con la instrucción y la experiencia con el medio (García et al., 2012).

La Fluidez verbal dentro de la etapa de educación infantil tiene un papel importante, ya que, fomentar la rapidez lectora en niños y niñas es una habilidad sustancial. Esto se debe a que existe una correlación entre el conocimiento fonológico y los componentes de la RAM. Por eso, aquellos niños que trabajan la lectura en casa leerán mejor y más rápido. (Marí Sanmillán et al., 2014).

Es necesario medir estos elementos para poder detectar cuanto antes cualquier dificultad que padezca el niño o la niña, ya que cuanto antes se detecte, antes se podrá trabajar para una evolución correcta de la dificultad y evitar fracasos posteriores.

La velocidad de nombrar parece ser una variable prometedora a la hora de predecir el éxito en el aprendizaje de lecto-escritura, por lo tanto, resulta de gran interés, de cara a una intervención temprana, la búsqueda de elementos facilitadores de su desarrollo como por ejemplo, leer un libro, escuchar un cuento... (Marí Sanmillán et al., 2014)

#### 1.4 Las habilidades en el curriculum de infantil

Como se ha ido observando a lo largo del marco teórico, la lectura está presente en la etapa de educación infantil, a través del lenguaje oral, entendidas como habilidades prelectoras. Por eso es esperable y deseable que estas destrezas aparezcan en el Currículo de Educación Infantil.

De acuerdo con el Decreto 183/2008 de 29 de Julio (BOC nº 163, jueves 14 de agosto de 2008) por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias, las habilidades prelectoras son abordadas en el área del Lenguaje, tal y como se señala:

El lenguaje oral es especialmente relevante en esta etapa por ser el instrumento por excelencia de aprendizaje, de regulación de la conducta y de manifestación de sentimientos, ideas, emociones, etc. Con la lengua oral se irá estimulando, a través de interacciones diversas, el acceso a usos y formas cada vez más convencionales y complejas. (BOC nº163, p.15998)

La utilización funcional y significativa de la lectura y la escritura en el aula los llevará, con la intervención educativa pertinente, a iniciarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales, cuya adquisición se ha de completar en niveles y etapas posteriores. Es preciso un acercamiento a la literatura infantil, a partir de textos comprensibles y accesibles, para que esta iniciativa literaria sea fuente de disfrute, de diversión y de juego, y estimule el deseo de leer. (BOC nº163, p. 15999)

El objetivo que recoge los dos elementos a trabajar en la investigación es el siguiente:

Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute. (BOC nº163, p. 16002)

En cuanto a los contenidos hace referencia a la segmentación del lenguaje oral (conciencia léxica, silábica y fonémica), mediante actividades de segmentar, identificar, aislar, añadir, omitir, sustituir sílabas y fonemas en palabras. (BOC nº163, p. 16002)

El criterio de evaluación hace reseña a segmentar el lenguaje oral con conciencia léxica, silábica y fonémica, en lengua materna y lengua extranjera, así como discriminar auditivamente las diferencias fonéticas del lenguaje oral. (BOC nº163, p. 16005)

Con este criterio se pretende conocer si los niños y niñas son capaces de segmentar oralmente las frases que emiten en palabras, y éstas, a su vez, en sílabas y fonemas, demostrando capacidad para analizar la estructura sonora del habla, realizando con eficacia actividades de identificar, aislar, añadir, omitir, sintetizar, sustituir sílabas y fonemas en palabras, así como reconocer y producir rimas. Asimismo, se intenta apreciar la capacidad de los niños y niñas para procesar temporalmente las señales acústicas que facilitan la discriminación auditiva de sonidos de diferentes características. (BOC nº163, p.16005)

La siguiente rúbrica es la que aporta Consejería de Educación para evaluar a los niños de 5 años en el área del lenguaje y concretamente con el criterio de evaluación nombrado anteriormente.

RÚBRICA - LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN - INFANTIL 6º (5 años)

CRITERIO DE EVALUACIÓN	POCO ADECUADO	ADECUADO	MUY ADECUADO	EXCELENTE
<p><b>2.- Segmentar el lenguaje oral con conciencia léxica, silábica y fonémica, en lengua materna y lengua extranjera, así como discriminar auditivamente las diferencias fonéticas del lenguaje oral.</b></p> <p>Con este criterio se pretende conocer si los niños y las niñas son capaces de segmentar oralmente las frases que emiten en palabras, y éstas, a su vez, en sílabas y fonemas, demostrando capacidad para analizar la estructura sonora del habla, realizando con eficacia actividades de identificar, aislar, añadir, omitir, sintetizar, sustituir sílabas y fonemas en palabras, así como reconocer y producir rimas. Asimismo, con este criterio se intenta apreciar la capacidad de los niños y niñas para procesar temporalmente las señales acústicas que facilitan la discriminación auditiva de sonidos de diferentes características. Se observará si en la presentación de frases orales son capaces de reconocer el número de palabras que están contenidas en la oración y de aislar sílabas o sonidos en palabras, u omitirlos; de igual modo, se prestará atención a su capacidad para reconocer semejanzas de sílabas iniciales y finales entre palabras. Al efecto, se podrían tener en cuenta las producciones orales, gráficas y gestuales de los niños y niñas en actividades tales como adivinanzas de sonidos de diferente naturaleza, juegos de palabras, creación de rimas, pareados, trabajos sobre retahílas, canciones de corro y para sortear, etc.</p>	<p><u>Sin gran dificultad</u>, <u>identifica sonidos</u>, <u>aisla</u>, <u>añade</u>, <u>omite</u>, <u>sintetiza</u>, <u>sustituye</u> sílabas y fonemas en palabras y frases, en actividades con carácter lúdico tales como adivinanzas de sonidos de diferente naturaleza, juegos de palabras, creación de rimas, pareados, trabajos sobre retahílas, canciones de corro y para sortear, etc., en lengua materna y en lengua extranjera.</p>	<p><u>Generalmente con facilidad</u>, <u>identifica sonidos</u>, <u>aisla</u>, <u>añade</u>, <u>omite</u>, <u>sintetiza</u>, <u>sustituye</u> sílabas y fonemas en palabras y frases, en actividades con carácter lúdico tales como adivinanzas de sonidos de diferente naturaleza, juegos de palabras, creación de rimas, pareados, trabajos sobre retahílas, canciones de corro y para sortear, etc., en lengua materna y en lengua extranjera.</p>	<p>Con <u>bastante facilidad</u> <u>identifica sonidos</u>, <u>aisla</u>, <u>añade</u>, <u>omite</u>, <u>sintetiza</u>, <u>sustituye</u> sílabas y fonemas en palabras y frases, en actividades con carácter lúdico tales como adivinanzas de sonidos de diferente naturaleza, juegos de palabras, creación de rimas, pareados, trabajos sobre retahílas, canciones de corro y para sortear, etc., en lengua materna y en lengua extranjera.</p>	<p>Con <u>mucha facilidad</u> <u>identifica sonidos</u>, <u>aisla</u>, <u>añade</u>, <u>omite</u>, <u>sintetiza</u>, <u>sustituye</u> sílabas y fonemas en palabras y frases, en actividades con carácter lúdico tales como adivinanzas de sonidos de diferente naturaleza, juegos de palabras, creación de rimas, pareados, trabajos sobre retahílas, canciones de corro y para sortear, etc., en lengua materna y en lengua extranjera.</p>

Los maestros y maestras de infantil se basan en esta rúbrica para observar y evaluar al niño, dependiendo del grado de adquisición, lo calificara con uno de los adverbios de frecuencia que aparecen en la tabla, ya que, si el niño es capaz de segmentar el lenguaje e identifica los sonidos con facilidad, su calificación sería adecuada.

Como se puede observar, finalmente es importante mencionar, que conciencia fonológica y fluidez verbal son destrezas del lenguaje oral a las que el curriculum de Educación Infantil le pone un especial interés debido a su influencia en el aprendizaje de la lectura en estadios posteriores, muy pocos son los estudios que han abordado sobre estas variables. El estudio de esta relación permitiría conocer si estas habilidades aportan de forma independiente a la lectura o si bien aportan desde un mismo constructo. Al respecto (Suárez-Coalla et al., 2013) encontraron que ambas destrezas no estaban relacionadas significativamente. De hecho, al estudiar la estructura factorial de

múltiples predictores entre los que incluían fluidez verbal, conciencia fonológica y RAM; las tareas de fluidez verbal no saturaban en ninguno de los factores obtenidos, demostrando ser una habilidad independiente a las mencionadas. No obstante, en el estudio mencionado, solo se utilizaron dos tareas de conciencia fonémica para medir este constructo, así que, sería conveniente replicar el mismo para testar la relación entre fluidez verbal y conciencia fonológica y no solo otras tareas sino también otros niveles de conciencia fonológica.

## 2. OBJETIVO

### 2.1 Objetivo general

- Estudiar el rendimiento en las habilidades prelectoras: conciencia fonológica y fluidez verbal en niños y niñas de educación infantil.

### 2.2 Objetivos específicos

- Estudiar la relación entre la conciencia fonológica y la fluidez verbal.
- Caracterizar las habilidades fonológicas en niños y niñas de 5 y 6 años para concretar las rúbricas que presenta el Gobierno de Canarias.

## 3. MÉTODO

### 3.1 Participantes

La muestra de estudio estuvo compuesta por 40 alumnos de 2º ciclo de Educación Infantil (18 niños y 22 niñas), entre 5 y 6 años, provenientes de un colegio público del municipio de Candelaria en la provincia de Santa Cruz de Tenerife.

### 3.2 Materiales

*Prueba de Segmentación Lingüística PSL* (J. Jiménez, R. Ortiz, 2014). Esta prueba está compuesta de siete tareas, con un cuadernillo con varios dibujos y una hoja de registro

individual y otra hoja para la corrección y puntuación. No dispone de tiempo para llevarlo a cabo (Alpha 0.97).

Las tareas que se incluye son las siguientes:

1. *Segmentación léxica*: reconocer el número de palabras que se encuentran comprendidas en la oración (se pueden ayudar de palmadas o con el recuento de los dedos de la mano)
2. *Aislar sílabas y fonemas en las palabras*: clasificar en series de dibujos aquellos nombres que contengan primero el fonema vocálico expresado por el examinador en la posición inicial y a continuación en la final.
3. *Omisión de sílabas y fonemas en las palabras*: consiste en ir denominando una serie de dibujos omitiendo, el fonema vocálico inicial, después la sílaba inicial y por último la sílaba final.
4. *Reconocer si la sílaba inicial y/o final coincide con la de otra palabra*: representación de pares de palabras orales, y el niño o la niña tienen que reconocer e identificar si empiezan o terminan por la misma sílaba.
5. *Contar sílabas en una palabra*: contar las sílabas de las palabras que se les dice oralmente, pudiéndose ayudar de los dedos o palmadas.
6. *Reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas*: mostrar palabras bisílabas y trisílabas descompuestas en sílabas y conservando un intervalo de separación entre ellas, y el niño o la niña han de reconocer y pronunciar las palabras que se pueden formar con ellas.
7. *Omisión de sílabas en las palabras*: calificar series de dibujos excluyendo la sílaba que indica el examinador, así como, en la posición inicial como en la final en palabras bisílabas y trisílabas.

Para puntuar se hace de forma que cada respuesta correcta suma 1 punto, para luego recogerlo en un cuadro con dos tipos de escala, la escala hepta, es de categorización formada por 7 categorías y la escala de centiles. La equivalencia de estas categorías aproximadamente con respecto a los centiles, es la siguiente:

- Muy Bajo (MB) De 1 a 5
- Bajo (B) De 6 a 20
- Casi Bajo (CB) De 21 a 40

- Medio (M) De 41 a 60
- Casi Alto (CA) De 61 a 80
- Alto (A) De 81 a 95
- Muy Alto (MA) De 96 a 99

*Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas en expresión verbal*, (S.A. Kirk, J.J. McCarthy y W. D. Kirk, 1968) mide fluidez verbal y estaba formada por cuatro elementos: partes del cuerpo, frutas, animales y palabras.

En la primera parte se le pedía al niño que durante un minuto emitiera la máxima cantidad de palabras, sin cometer repeticiones. En el segundo elemento se le enseña los dibujos de los ojos y de la mano que aparecen en el cuaderno y tras preguntarle si sabían que elementos eran y explicarle la prueba, se pasaría a que el niño emitiera en un minuto todas las partes del cuerpo que supiese. En el tercer elemento se le enseña al niño el dibujo del conejo y del perro, y tras reconocer que son animales, se le pide que en un minuto diga todos los animales posibles. Por último, en el elemento cuatro, se le muestra los dibujos del plátano y la pera y el niño tras reconocer que son frutas, el examinador le pide que diga el número posible de frutas en un minuto.

Las puntuaciones se calcularon sumando el número de palabra correctamente enunciadas, incluidas las que el examinador les muestra como ejemplo.

### 3.3 Procedimiento

Las pruebas se aplicaron durante la jornada escolar en una sola sesión por alumno. La examinadora se llevaba a los niños y niñas individualmente a la sala de profesores para administrarles las diferentes pruebas. El tiempo aproximado de cada sesión fue de 20 minutos. La presentación de las pruebas se realizó de forma contrabalanceada para evitar el sesgo por cansancio. Antes de comenzar la sesión, se le explica al alumnado las pruebas y a continuación y con cada tarea se realizan elementos de prueba que permitan al examinador comprobar que los alumnos han entendido adecuadamente, para poder comenzar con los ítems de evaluación.

#### 4. RESULTADOS

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de frecuencia para cada una de las variables dependientes de este estudio: Segmentación léxica, aislar fonemas en palabras, omisión de sílabas y fonemas en 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 y omisión de sílabas en palabras.

En la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos, así como los parámetros característicos de distribución.

**Tabla 1.** Estadísticos descriptivos y parámetros de distribución.

		Segmenta léxica	Aislar fonema	Omitir silaba fonema	Reconocer silaba con palabra	Contar silaba en palabra	Reconocer y pronunciar palabra en silaba	Omisión de sílabas en palabras
N	Válidos	40	40	40	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		5.70	5.30	8.75	14.82	9.32	4.97	6.22
Mediana		6.00	6.00	9.00	14.50	10.00	5.00	7.00
Moda		5.00	6.00	14.00	18.00	10.00	5.00	10.00
Desv. típ.		1.66	.939	3.90	3.21	1.26	.158	3.519
Asimetría		-.369	-1.04	-.451	-.121	-1.76	-6.32	-.769
Error típ. de asimetría		.374	.374	.374	.374	.374	.374	.374
Curtosis		-.407	-.111	-.592	-.788	1.83	40.00	-.720
Error típ. de curtosis		.733	.733	.733	.733	.733	.733	.733
Percentil	25	5.00	5.00	6.00	12.25	9.00	5.00	4.25
	50	6.00	6.00	9.00	14.50	10.00	5.00	7.00
	75	7.00	6.00	11.75	18.00	10.00	5.00	9.00

La curtosis y asimetría responden a parámetros de normalidad en todas las tareas excepto para la tarea de reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas, en las que los índices superan en mucho (Asimetría= -6.32; Curtosis=40) lo recomendado para una distribución normal. Esto se debe a que la tarea está compuesta únicamente por 5 ítems los cuales presentan un bajo nivel de dificultad.

Tal y como se muestra en la tabla 1, podemos agrupar las tareas en niveles de dificultad medio y bajo. Las tareas de dificultad media serían: segmentación léxica, omisión de

sílabas y fonemas en las palabras, reconocer si la sílaba inicial y/o final coincide con la de otra palabra y omisión de sílabas en palabras. Las tareas de dificultad baja: aislar fonemas, contar sílabas en una palabra y reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas.

Con el propósito de caracterizar al detalle el rendimiento de los niños y niñas de Educación infantil en las tareas de conciencia fonológica, realizamos un análisis ítem a ítem para cada una de las tareas pertenecientes a cada grupo:

**Tabla 2.** Porcentaje de acierto y errores por ítem en la tarea de segmentación léxica.

	Aciertos	Errores
Espinete salta	100%	0%
Epi bebe agua	95%	5%
Piraña come bocadillos	85%	15%
Chema lava ropa sucia	72.5%	27.5%
Esqueleto sube al castillo	37.5%	62.5%
El coche es encarnado	50%	50%
Superman tiene una capa azul	60%	40%
El pájaro se ríe	45%	55%

**Tabla 3:** Porcentaje de acierto y errores por ítem en la tarea de aislar sílabas y fonemas en las palabras.



	Aciertos	Errores
Empieza pro “a”	92.5%	7.5%
Empieza por “ll	90%	10%
Empieza por “d”	87.5%	12.5%
Termine en “e”	87.5%	12.5%
Termine en “lo”	87.5%	12.5%
Terminen en “ss”	85%	15%

**Tabla 4.** Porcentaje de acierto y errores por ítem en la tarea de omisión de sílabas y fonemas en las palabras.

	Aciertos	Errores
Rana	80%	20%
Perro	95%	5%
Caña	90%	10%
Gallina	82.5%	17.5%
Bombilla	75%	25%
Elefante	35%	65%
Ojo	62.5%	37.5%
Ala	65%	35%
Iglesia	45%	55%
Oreja	47.5%	52.5%
Ratón	52.5%	47.5%
Silla	52.5%	47.5%
Coche	55%	45%
paloma	37.5%	62.5%

**Tabla 5.** Porcentaje de acierto y errores por ítem en la tarea de reconocer si la sílaba inicial y/o final coincide con la de otra palabra.

	Aciertos	Errores
Palo-pato	52.5%	47.5%
Goma-gorra	70%	30%
Sopa-lima	82.5%	17.5%
Boca-bola	75%	55%
Pino-caja	90%	10%
Libro-casa	90%	10%
Moto-vela	85%	15%
Tele-cole	50%	50%
Foto-leña	72.5%	27.5%
Luna-coche	90%	10%
Vaso-queso	65%	35%
Maleta-carpeta	50%	50%
Caldero-zapato	87.5%	12.5%
Oreja-bandeja	72.5%	27.5%
Chaqueta-molino	82.5%	17.5%
Camello-sirena	80%	20%
Cochino-cartera	82.5%	17.5%
Caseta-escoba	77.5%	22.5%
Pepino- camino	47.5%	52.5%
Campana-botella	80%	20%

**Tabla 6.** Porcentaje de acierto y errores por ítem en la tarea de contar las sílabas en una palabra.

	Aciertos	Errores
Niño	100%	0%
Beso	100%	0%
Silla	100%	0%
Globo	100%	0%
Piedra	92.5%	7.5%
Barriga	90%	10%
Comida	95%	5%
Cabeza	90%	10%
Sombrero	80%	20%
Escribir	85%	15%

**Tabla 7.** Porcentaje de acierto y errores por ítem en la tarea de reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas.

	Aciertos	Errores
Estrella	100%	0%
Deprisa	100%	0%
Bigote	100%	0%
Cepillo	100%	0%
Mojado	97.5%	2.5%

**Tabla 8.** Porcentaje de acierto y errores por ítem en la tarea de omisión de sílabas en las palabras.

	Aciertos	Errores
Goma	75%	25%
Cama	72.5%	27.5%
Maceta	57.5%	42.5%
Mano	60%	40%
Maleta	50%	50%
Rabo	50%	50%
Globo	72.5%	27.5%
Botón	70%	30%
Bota	62.5%	37.5%
Botella	52.5%	47.5%

Centrándonos en aquellas tareas que los niños exhibieron más dificultad, como se puede observar en la tabla 2, la tarea muestra un grado de dificultad media, presentando un buen comienzo, ya que no sufrió ninguna dificultad, pero a medida que iba avanzando la prueba se obtienen dificultades en las actividades.

Como podemos apreciar en la tabla 4, los niños y niñas comenzaron la tarea de forma adecuada, pero según adoptaba un grado de dificultad la tarea, ellos no fueron capaces de superarla adecuadamente.

En la tabla 5 se observa como existe un incremento de fallos en aquellas palabras que se parecen fonológicamente.

Como se observa en la tabla 8, existe un número de fallos en aquellas palabras, en la cual la sílaba a omitir se encuentra en la segunda o tercera posición de la palabra

**Tabla 9.** Estadísticos descriptivos y parámetros de distribución de Fluidez Verbal

		Palabras libres	Partes del cuerpo	Animales	Frutas
N	Válidos	40.00	40.00	40.00	40.00
	Perdidos	.00	.00	.00	.00
Media		15.38	10.48	6.98	10.55
Mediana		14.00	10.50	7.00	11.00
Moda		14.00	8.00	6.00	11.00 <sup>a</sup>
Desv. típ.		6.13	3.43	2.12	3.71
Asimetría		.54	.32	.20	-.05
Error típ. de asimetría		.37	.37	.37	.37
Curtosis		.95	-1.05	-.66	-.76
Error típ. de curtosis		.73	.73	.73	.73
Rango		29.00	12.00	8.00	13.00
Mínimo		2.00	6.00	3.00	4.00
Máximo		31.00	18.00	11.00	17.00
Percentiles	25	12.00	7.25	6.00	8.00
	50	14.00	10.50	7.00	11.00
	75	18.75	13.00	8.75	13.00

En la tabla 9 observamos, que los niños y niñas presentan una gran dificultad a la hora de emitir animales, con una puntuación media de 6.98, mientras que para emitir palabras (m=15.38) tiene menos dificultad para ellos.

A continuación, con los datos obtenidos en las siete pruebas de Conciencia fonológica y en la prueba de Fluidez verbal se realizó un análisis de correlación bivariada de Pearson.

**Tabla 10.** Correlación entre las pruebas de CF y FV

	Correlación de Pearson		Sig. (bilateral)	N
	fluidez	fluidez	fluidez	fluidez
segmentación léxica	.320*	.044	.044	40
aislas fonemas en palabras	.234	.146	.146	40
omisión de sílabas y fonemas en palabras	.432**	.005	.005	40
reconocer si la sílaba inicial o final coincide con otra	.030	.856	.856	40
contar sílabas en una palabra	.368*	.019	.019	40
reconocer y pronunciar palabras descompuestas en sílabas	.132	.415	.415	40
omisión de sílabas en palabras	.402*	.010	.010	40

Los resultados muestran que existe una correlación significativa entre fluidez verbal y segmentación léxica (.320), entre omisión de sílabas y fonemas en palabras (.432), entre contar las sílabas de una palabra (.368) y, por último, entre omisión de sílabas en palabras (.402), presentando unos niveles de correlación entre moderado y medio.

## 5. DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue estudiar las habilidades prelectoras, conciencia fonológica y fluidez verbal en niños y niñas de educación infantil. Tiene gran interés en la finalidad de concretar las rúbricas que presenta el Gobierno de Canarias.

Los resultados obtenidos con relación en CF sugieren que los niños y niñas de 5 años de infantil, no cometían fallos a la hora de segmentar en sílabas y aislar fonemas en las palabras, ya que son capaces de reconocer fonéticamente y segmentar la palabra que se les pide, pero hay que destacar, que solían cometer algunos fallos cuando la frase estaba compuesta por tres o cuatro palabras. Este resultado va en la línea de los sugeridos por (Herrera & Defior, 2005), quienes sostienen que los niños españoles tienen un cierto grado de conciencia en las unidades fonológicas del lenguaje antes de saber leer, principalmente en unidades silábicas. De este modo, les resulta más fácil segmentar sílabas, ya que se pueden articular de forma independiente.

En el caso de las tareas de omitir sílabas y fonemas en las palabras les resulta difícil debido a que requieren realizar operaciones más complejas. Este resultado coincide con los encontrados en el estudio de (Jiménez & O'Shanahan, 2008). En el contexto de este tipo de tarea, les resulta más complejo omitir la unidad cuando se encuentran en la mitad de la palabra que en el inicio. Estos resultados convergen con los encontrados en estudios previos. Al igual que el estudio de (Villagrán, Consejero, Guzmán, Jiménez, & Cuevas, 2011) coincidimos en que los niños y niñas de la etapa de educación infantil y primaria de su investigación y de esta muestra, según el lugar que ocupa el fonema, presenta mayor o menor dificultad a la hora de emitir la palabra, siendo la identificación del fonema al principio más fácil que cuando se encuentran en el medio de la palabra.

Algo parecido ocurre con la tarea de reconocer si la sílaba inicial o final coincide con la de otra palabra (siendo la media 14.8), ya que los niños y niñas tienen que ser capaces de pensar si fonéticamente las palabras se parecen o no para luego emitir las. Y

comparándola con el estudio de (Villagrán et al., 2011), en este caso los niños y niñas de esta muestra y de las suyas, coinciden a la hora de reconocer el lugar que ocupa la sílaba en la palabra, siendo más difícil en posición media, seguida de la final, y siendo la más fácil el principio de la palabra, esto se debe a que cuando tienen que omitir en posición media o final, tienen que ser conscientes de las sílabas que van antes y después y esto les lleva a presentar un grado de conciencia fonológica más alto.

Dentro de las tareas más difíciles para el alumnado, hay que señalar las palabras que más complicación provocó entre los niños y niñas de educación infantil. En la tarea de omisión de sílaba y fonemas en palabras, las más difíciles fueron, elefante (65% de error), paloma (62.5%), iglesia (55%) y oreja (52.5%). En la tarea de reconocer si la sílaba inicial o final coincide con la de otra palabra fueron las siguientes palabras, pepino-camino (con un 52.5% de error), tele- cole y maleta- carpeta (con un 50% de error cada una). Y, por último, en la tarea de omisión de sílabas en palabras, maleta (50% de error) y rabo (50%). Esta dificultad se debe a la longitud de la palabra, ya que cuanto más grande es, más dificultad produce, pero también se debe a los niveles de conciencia fonológica que presenta el niño, ya que si no presenta un nivel alto es normal que cometa errores a la hora de recapacitar y emitir la respuesta correcta.

La conciencia fonológica, el conocimiento de algunas letras y sus sonidos, la memoria verbal y el lenguaje oral, se han considerado como aquellas competencias que están relacionadas con el éxito del aprendizaje de la lectura y que, a través de este instrumento, se podrá identificar a aquellos niños y niñas que puedan presentar algún déficit en estas áreas y así puedan ser intervenidas y solucionadas a tiempo de provocar un fracaso lector (Velarde et al., 2010).

En las tareas de fluidez verbal, en la primera tarea, que consistía en decir el máximo número de palabras, siendo la media 15.38, los niños y niñas no presentaron dificultad, ya que podían emitir cualquier tipo de palabra. En la segunda tarea, el tema de las partes del cuerpo ( $m=10.40$ ) les cuesta un poco más, ya que repetían algunas. Pero en las tareas de emitir animales ( $m=6.98$ ) y frutas ( $m=10.55$ ) fueron las más bajas, ya que no eran capaces de decir tantas variedades de los elementos que se les pedían, debido a que no son conocedores aún de la gran variedad de elementos que existen en cada uno de estos grupos. Estas tareas son de producción, por lo que se requiere la puesta en marcha de los procesos subyacentes de acceso al léxico, implicando también la habilidad de

organización cognitiva, la capacidad de llevar a cabo una búsqueda no habitual de las palabras, una atención sostenida, entre otros. (García et al.. 2012)

Finalmente se abordó la relación entre ambas variables, como se puede apreciar en la tabla 10, observamos que la fluidez verbal tiene correlación con varias tareas de conciencia fonológica, como segmentación léxica (.320\*), omisión de sílabas y fonemas en palabras (.432\*), contar sílabas en una palabra (.360\*) y omisión de sílabas en palabras (.402\*). La fluidez lectora en castellano es un marcador de la comprensión lectora. De ahí que exista una correlación entre conocimiento fonológico, exclusivamente en dichas tareas, y la exactitud lectora. Así que, los niños con una menor rapidez para identificar y recuperar la presentación fonológica de palabras o letras serían lectores más lentos. (Suárez-Coalla et al., 2013)

En resumen, los resultados que se han encontrado en la investigación son relevantes para saber cómo intervenir y el porqué de los problemas con la lectura cuando estén relacionados con la conciencia fonológica. Esto da pie a trabajar ciertas tareas, actividades y los niveles de dificultad para poder preparar a los niños y niñas con estas dificultades.

Esta investigación tiene una aplicación directa a nivel curricular, puesto que para poder responder a la pregunta de ¿El niño o la niña sabe realizar el aislamiento de sílabas y fonemas en palabras? Se van a plantear una sugerencia de rúbrica para concretar los diferentes niveles de dificultad que se propone, facilitando el trabajo de los profesores a la hora de evaluar si el niño ha alcanzado el objetivo deseado.

La propuesta de rúbrica sería la siguiente:

- Poco adecuado: el niño o la niña presentará una puntuación baja en la tarea de aislar sílabas y fonemas en palabras, por ejemplo, de los dibujos que se le muestra tiene que distinguir cual es la palabra que empieza por “a” (sol, araña, loro o martillo).
- Adecuado: no presenta ninguna dificultad a la hora de aislar y segmentar la palabra. El niño es capaz de identificar el dibujo de la palabra que empieza por la letra “d”, (ancla, maleta, dedo y bombilla).
- Muy adecuado: es capaz de aislar la sílaba o fonema que se le pide. En este caso el niño es capaz de distinguir aquel dibujo que termina por la letra “lo” (león, polo, barco, mariposa).



- Excelente: el niño realiza la tarea de aislar la sílaba y el fonema en la palabra que se le pide con éxito. Por ejemplo, es capaz de distinguir con éxito el dibujo que termina por la letra “s”, (bota, pies, patín y árbol).

## 6. PERSPECTIVAS Y LIMITACIONES

Este trabajo de investigación refleja una aportación relevante por los resultados obtenidos de cada uno de los niños y niñas. Sin embargo, uno de los convenientes encontrados ha sido presentar una muestra tan pequeña, por lo que sería importante en un futuro poder hacerlo con una muestra mayor. Así mismo, hubiera sido importante desarrollar estas pruebas a niños y niñas de Educación Infantil de 4 años, y así poder ver las diferencias entre los dos niveles. Al igual que poder hacer distinción entre sexos, buscando las diferencias entre niños y niñas, así que, sería interesante poder llevarlo a cabo en investigaciones futuras.

A lo largo de la investigación se pudo comprobar cuáles eran las tareas con un grado de dificultad para los niños y niñas de 5 años, así que, conociendo los ítems más difíciles, se puede aportar estrategias para futuras muestras, trabajando así primero con las tareas más fáciles y progresivamente pasando a las más complejas.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Bizama M, M., Arancibia G, B., & Sáez S, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomazein*, 23(1), 81–103. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342012000300001>
- Bravo Valdivieso, L. (2004). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536103>. *ISSN*, 36(1), 21–32.
- Cuadro, A., & Berná, J. (2015). inicio de la alfabetización, habilidades prelectoras y contexto alfabetizador familiar en una muestra de niños uruguayos literacy acquisition, pre-reading skills and family literacy context in a sample of uruguayan children. *ISSN*, 9(1), 7–14.
- García, E., Rodríguez, C., Martín, R., Jiménez, J. E., Hernández, S., & Díaz, A. (2012). Test de Fluidez Verbal: datos normativos y desarrollo evolutivo en el alumnado de primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1), 53–64. <https://doi.org/10.1989/ejep.v5i1.93>
- Herrera, L., & Defior, S. (2005). Herrera y Defior (2005). *Psykhé*, 14(2), 81–95.
- Jiménez, E., & O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5, 1–22. <https://doi.org/RevistaIberoamericana.deEducacion> (ISSN: 1681-5653)
- Marí Sanmillán, M. I., Gil Llario, M. D., Ceccato, R., & Cisternas Rojas, Y. (2014). Influencia de la velocidad de nombramiento en el inicio de la lectura. Retrieved from <http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/handle/10662/1517>
- Martínez-Giménez, T., & Sellés nohales, P. (2008). evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español e inglés. The assessment of predictors and enabling factors in reading . Analysis and comparison between Spanish and English language tests, 3(7), 113–129.
- Suárez-Coalla, P., García-De-Castro, M., & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia Y Aprendizaje*, 36(1), 77–89.

<https://doi.org/10.1174/021037013804826537>

Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M., & Lingán, S. (2010). enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (thp) en niños y niñas de la provincia constituvcional del callao, Perú  
cognitivite approach and psycholinguistics of reading: design and vali. *Revista IIPS*, 13(1), 53–68.

Villagrán, M. A., Consejero, E. M., Guzmán, J. I. N., Jiménez, I. M., & Cuevas, C. A. (2011). logopedia, foniatría y audiología. *Revista de Logopedia Foniatría Y Audiología*, 31(2), 96–105. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70177-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70177-2)