

**ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO ALFABÉTICO COMO
COMPONENTE DE LA LECTURA EN NIÑOS Y NIÑAS
DE 5 AÑOS**

Grado en Maestro en Educación Infantil

Universidad de La Laguna

Facultad de Educación

ALUMNA: JENNIFER RAMOS CARBALLO

TUTORAS:

ISABEL O'SHANAHAN JUAN

NATALIA SUÁREZ RUBIO

CURSO ACADÉMICO: 2017/2018

Convocatoria: JULIO

2018

Resumen

Este trabajo de fin de grado consiste en una investigación llevada a cabo para conocer el nivel de aprendizaje de la lectura en los niños de 5 años, centrándonos más profundamente en el conocimiento alfabético. La finalidad de este trabajo es analizar el nivel de rendimiento de los niños del tercer curso de Educación Infantil pertenecientes a diferentes centros públicos y concertados de Tenerife, España. Así como averiguar, si los alumnos se encuentran en situación de riesgo o no riesgo. Para ello, se utilizó el instrumento IPAL (Indicadores de Progreso en el Aprendizaje de la Lectura) (Jiménez y Gutiérrez, 2016), el conocimiento alfabético fue evaluado mediante dos subtareas: Conocimiento del Nombre de las Letras (CNL) y Conocimiento del Sonido de las Letras (CSL). Se ha contado con la colaboración de 159 participantes. Los resultados nos indican que por regla general los niños y niñas tienen mayor dificultad en el Conocimiento del Sonido que en el Conocimiento del Nombre las Letras. También, se han encontrado diferencias significativas en el rendimiento de las tareas en función del tipo de centro. Los datos indicaron mejores resultados en los colegios privados frente a los colegios públicos.

Palabras clave: *lectura, conocimiento alfabético, predictores, leer, currículo.*

Abstract

The objective of this investigation Degree is to know the reading level specifically in the alphabetical knowledge on Kindergarden. We want to analyze if there are differences in performance depending on the type of school (public and private) in Tenerife, Spain. As to find out if the students are at risk or not at risk. For this, the IPAL instrument was used (Indicadores de Progreso de Aprendizaje en la Lectura); the alphabetical knowledge was evaluated through two subtasks: Name Letters Knowledge (CNL) and Sound Letters Knowledge (CSL). A total of 159 students participated in the study. The results indicate that, as a general rule, children have greater difficulty on the the sound letters knowledge than the name letters knowledge. Also, we found significant differences in the performance according to the type of school. The data indicated better results in private schools than public schools.

Keywords: *reading, alphabetic knowledge, predictors, read, curriculum.*

Indice

1. Introducción.....	1
2. Diseño metodológico	
2.1. Objetivo general.....	6
2.2. Objetivos específicos.....	6
2.3. Hipótesis.....	7
3. Método	
3.1. Participantes.....	7
3.2. Instrumento.....	8
3.3. Procedimiento.....	9
3.4. Análisis de datos.....	11
4. Resultados.....	11
5. Discusión y conclusiones.....	14
6. Referencias bibliográficas.....	17

1. Introducción.

Cuando formulamos preguntas como ¿qué es leer?, o ¿qué es aprender a leer? nos damos cuenta de que no siempre se deja claro que noción de lectura se está empleando. Pero sí podemos estar de acuerdo en que no hay lectura sin un texto escrito y que leer es “traducir” lo que está escrito, lo que representa un texto, y no sería posible entender lo que es la lectura y como se aprende a leer sin tener en cuenta el texto escrito, su lengua y la manera de representarlo.

El proceso de lectura consiste en dominar el código que nos permite transformar los signos ortográficos de las palabras escritas en lenguaje, de forma que, cuando vemos una expresión escrita, seamos capaces de identificar esa palabra y acceder a su significado. En un sentido más amplio, supone que las palabras tengan un sentido más comunicativo y funcional, no solo quedándonos en el significado de la palabra sino que podamos llegar a comprender el mensaje que contiene aisladamente o en compañía de otras palabras que constituyen un texto.

De ahí la importancia en este proceso lector de conocer que nuestra lengua sea definida como transparente y alfabética, porque hay relación coherente entre los sonidos y grafías. El castellano se compone de una veintena de letras y la relación, en el caso de esta lengua, entre grafemas y fonemas (lectura) y entre fonemas y grafemas (escritura) es simple si se compara con otras lenguas opacas como el inglés o el francés.

Si centramos la atención en la lengua inglesa, se puede comprobar que un mismo grafema puede ser leído de diferentes maneras y que no siempre se llega a escribir correctamente con solo saber su pronunciación. Esto no pasa con el castellano, porque la mayoría de sus grafemas tienen una pronunciación clara.

Siempre va a ser más fácil el aprendizaje de la lectura en una lengua como el castellano que en otras como el inglés o el francés.

Según la teoría de Share (1995) los encuentros repetidos con una palabra escrita mejoran su descodificación y generan representaciones ortográficas que facilitan el reconocimiento de la palabra. Esto pone en manos del niño una buena manera de autoaprendizaje.

Tal y como se puede comprobar en distintas lecturas de **Bados (2001)**, la acción de leer implica tener un sistema de tratamiento cognitivo de la información escrita, un proceso constituido por un conjunto complejo de acciones que transforman representaciones mentales en otro tipo de representaciones. Todo esto es adquirido de manera progresiva mediante la instrucción, la práctica de la lectura y, por supuesto, a través de las propias habilidades cognitivas de los niños y al ser capaces de hablar y entender una lengua.

Como puede denotarse en las reflexiones de diferentes autores, la lectura no es un proceso que se desarrolle de manera natural, sino que por el contrario es importante enseñarlo de una forma constante.

Es por ello que, a continuación, se presentan aquellos conocimientos y habilidades con los que debe contar un niño para poder afirmar que está preparado para el aprendizaje de la lectura.

- **Habilidades fonológicas:** la conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje, cuya función es hacer comprensible la forma en la que un sistema de ortografía alfabético representa el nivel fonológico del lenguaje (Wagner y Torgesen, 1987).
- **Habilidades pragmáticas:** el niño es capaz de usar el lenguaje de manera correcta en diferentes contextos.
- **Habilidades metalingüísticas:** el niño reconoce los segmentos lingüísticos (sílabas, palabras, fonemas...) para poder entender la lectura y escritura descubriendo la utilidad de las mismas (Shatil y Share, 2003; Speece et al., 2004).
- **Habilidades semánticas:** el niño puede reconocer objetos y conceptos y el significado de las palabras y las cosas. Dominando el lenguaje oral, pilar fundamental en el dominio de la lectoescritura (Arnaiz, Castejon, Ruiz, 2001).
- **Habilidades morfosintácticas:** tiene que ver con que el niño sea capaz de formar oraciones de manera coherente a nivel oral. El niño atiende el significado de las palabras, después las combina en oraciones, y más adelante podría organizar oraciones según la secuencia de eventos (Herrera, Borges, Guevara y Román, 2008; Lonigan y Shanahan, 2009; y Spencer et ál., 2012).

Al igual que el autor anterior, **Solé (2011)** también considera a la lectura como objeto de conocimiento y como instrumento para adquirir nuevos aprendizajes, destacando que la lectura no es únicamente un proceso de interacción entre el lector y el texto sino que además se considera leer, al proceso para comprender el lenguaje escrito. Se infiere de las palabras de esta autora que enseñar a leer es un proceso complejo que requiere una intervención antes, durante y después.

Otro de los autores, en este caso, **Cassany (2007)**, ve la lectura como una potente arma de aprendizaje, y afirma que leyendo libros, periódicos, etc. se pueden aprender diferentes habilidades o disciplinas del ser humano. Destaca, además, que quien aprende a leer de manera eficiente y con constancia desarrolla parte de su pensamiento.

La lectura, por tanto, se convierte en un aprendizaje vital para la escolarización y el crecimiento intelectual en el niño; pudiendo afectar directamente en su actividad escolar de manera positiva o negativa.

Spolski (1980) dice que la lectura *“no puede ser separada de la educación del lenguaje: la selección de que lengua deben aprender los/as niños/as es crucial, y una vez que los pasos iniciales en la instrucción de la lectura son pasados, la lectura se transforma en el enriquecimiento del lenguaje”*

Todos los autores mencionados anteriormente coinciden en la importancia que tiene el proceso de aprendizaje de la lectura en el crecimiento del niño, tanto a nivel académico como a nivel personal, haciendo énfasis también en que no solo es una tarea que tenga que adquirirse de manera formal en las escuelas ya que leyendo fuera de este contexto se fomenta que el niño pueda tener menores dificultades durante el proceso.

Existe un informe realizado por el *National Institute for Literacy* (2008) en el que se detallan cuáles son las habilidades que predicen el éxito lector en los niños, desde su nacimiento hasta los cinco años.

En este informe se muestra que existen cinco componentes esenciales en la lectura, los cuales deben enseñarse a los niños para que puedan aprender a leer.

- 1. La conciencia fonológica:** es la capacidad para detectar y manipular los segmentos sonoros del lenguaje oral (**Pufpaff, 2009**). La conciencia fonológica es una habilidad imprescindible en los primeros años de

escolaridad de un niño, llegándose a demostrar que el conocimiento del sonido y la conciencia de los fonemas son necesarios para que los niños entiendan el código alfabético.

2. El conocimiento alfabético: se conoce como la capacidad para relacionar los procesos fonológicos y visuales (Harris y Hodges, 1995). Esto permite al niño deletrear y asociar la correspondencia grafema-fonema de letras, palabras y sílabas. Para trabajar esta habilidad existen diversos métodos, a continuación se enumeran:

- Sintéticos: convertir las letras en sonidos, mezclar sonidos para formar palabras.
- Analíticos: identificar palabras y sus sonidos.
- Deletreo: transformar los sonidos en letras.
- Según el contexto: utilizar la correspondencia sonido-letra y encontrar palabras desconocidas en un texto.
- Analogía: usar partes de las palabras escritas para encontrar nuevas.

Los resultados encontrados por el *National Reading Panel (2000)*, como los de Hulme, Caravolas, Malkova y Bridgstocke (2005), basándose en Perfetti et al. (1987), verifican la importancia de trabajar también el conocimiento alfabético, hablando de un modelo bidireccional, donde no solo es importante la conciencia fonológica sino que también lo es el conocimiento de la letra y el sonido. Según estos autores, la enseñanza de estas habilidades fomenta el aprendizaje lector en niños que están en situación de riesgo o aprendiendo a leer.

Una percepción que se desarrolla en los primeros años de los niños mediante la instrucción es este conocimiento alfabético, la comprensión de que hay una relación sistemática entre letras y sonidos (Adams, 1990). Diferentes investigaciones de Luxon y Leven (1975) indican que las formas de letras se aprenden distinguiendo una de la otra por su tipo de características espaciales.

Ehri (1992, 1998; Ehri y Wilce, 1985) ha propuesto que el conocimiento del nombre de las letras y de los sonidos juega un papel mucho más determinante a la hora de explicar cómo los niños representan el habla a través de la escritura. De hecho, Ehri sostiene la opinión de que la primera manifestación de esta comprensión consta de ortografías representando sonidos en la pronunciación de palabras por letras que son fonéticamente

apropiadas. Al principio, sin embargo, los niños sólo son capaces de representar unos pocos sonidos en la representación de una palabra y parecen fiarse más del nombre de las letras en su intento de relacionar el habla y la escritura. Por tanto, el hecho de que los niños se fíen más del nombre de las letras para escribir las palabras parece ser una explicación fiable demostrada por algunas investigaciones (v.gr., Cardoso-Martins, et al., 2006).

3. **La fluidez:** es la habilidad para leer un texto de forma rápida, precisa y con la entonación adecuada (Allington, 1983). Esta destreza contribuye a mejorar la comprensión haciendo que el alumno libere un mayor número de recursos cognitivos.

4. **La producción y el conocimiento** de nuevas palabras empieza cuando el niño comienza a hablar y continúa hasta producirse la explosión de vocabulario y el descubrimiento por parte de los niños de que las palabras se refieren a cosas que tienen nombre (Dore, 1978)

5. **La comprensión:** es la destreza con la que el significado de las palabras se construye a través de la interacción entre el texto y el lector. Este proceso requiere de habilidades complejas, vocabulario y razonamiento (Durkin,1993)

Los predictores de la lectura se basan en lo establecido por el **Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias.**

En el área de lenguaje: comunicación y representación, correspondiente a este currículo de la etapa se establece el siguiente objetivo: *“iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.”*

En esta etapa predomina el lenguaje oral frente a cualquier otra forma de comunicación, es la vía de aprendizaje, de regulación de conducta y la manera que utilizan los niños para manifestarse en cuanto a emociones, sentimientos e ideas se refiere.

Los diferentes contenidos que se han propuesto en el **Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias**, permiten a los niños ir expresando sus emociones, sus pensamientos; les permite establecer vínculos con personas de su entorno más cercano e ir desarrollando la capacidad de escucha, respetando las normas de comunicación establecidas en nuestra sociedad.

Los niños y niñas adquieren la competencia en comunicación a través de la expresión oral de ideas, experiencias opiniones...siempre con un vocabulario adecuado a su edad y mediante la comprensión de pequeños textos leídos por los adultos entre otras cosas.

Después de analizar detenidamente el currículo de este segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias podemos ver que independientemente de que en la etapa de Educación Infantil no sea obligatorio enseñar a leer, si se recomienda dotar de un acercamiento a la escritura y a la lectura a los más pequeños, teniendo en cuenta siempre los contenidos planteados en el currículo de la etapa, que orientan al docente acerca de aquellas habilidades mínimas que el niño debe adquirir en los diferentes niveles de infantil. Pero, ¿realmente se lleva a cabo este procedimiento tal cual lo plantea el currículo de etapa? si es cierto que en esta etapa se da prioridad siempre al lenguaje oral frente a la escritura, lo que no queda siempre tan claro es si este aprendizaje sigue un orden lógico en cuanto a su enseñanza, es decir, si comienza con la enseñanza de las diferentes letras con sus respectivos sonidos o se hace con la enseñanza a través de silabas como ocurre en la mayoría de los casos.

2. Diseño metodológico

2.1. Objetivo general

Conocer y analizar en qué medida el alumnado de cinco años de Educación Infantil, tiene adquirido el conocimiento alfabético.

2.2. Objetivos específicos

Identificar el porcentaje de niños que se encuentran en situación de riesgo o no riesgo en el conocimiento alfabético.

Analizar si existen diferencias significativas en el rendimiento del alumnado en el conocimiento alfabético en función del tipo de centro (público y concertado).

2.3. Hipótesis

- Los alumnos de 3º de Educación Infantil tienen adquirida la conversión grafema-fonema.
- Los alumnos de 3º de Educación Infantil tienen un nivel diferente en cuanto al reconocimiento de las letras y sus correspondientes fonemas según el tipo de centro (privado-concertado y público).

3. Método

3.1. Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se contó con la participación de 159 sujetos, un 52.5% niños y un 45.7% niñas, pertenecientes a diferentes centros de la isla de Tenerife, España. Se contó con un total de 8 colegios públicos y concertados (ver figura 1)

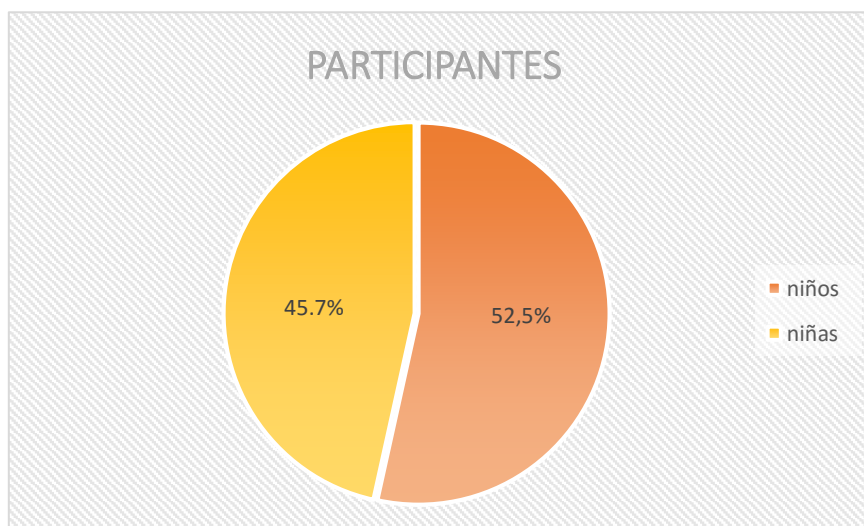


Fig.1. Gráfico de participantes por sexo

3.2. Instrumento

El IPAL, (Indicadores del Progreso en el Aprendizaje de la Lectura) (Jiménez y Gutiérrez, 2016) es un cuestionario que se basa en los principios de evaluación curricular y en los predictores de la lectura para pasarlo a los niños de la tercera etapa de la Educación Infantil y evaluar de manera objetiva si el alumno tiene adquiridos los indicadores del aprendizaje en la lectura.

El cuestionario consta de diferentes tareas para medir los distintos predictores de la lectura:

- Adivinanzas: con esta tarea se evalúa la comprensión oral y el nivel de vocabulario en la última etapa de la educación infantil. Consiste en la lectura, por parte del examinador de manera individual de una serie de adivinanzas que describen un determinado objeto, lugar o ser vivo con el que el alumno pueda estar familiarizado y deberá seleccionar el dibujo que se corresponda con la solución. Las opciones que se ofrecen son palabras de distinta familiaridad del mismo campo semántico para el alumno. Las adivinanzas van aumentando su complejidad según la familiaridad que los alumnos tengan con el estímulo expuesto. Como en todas las pruebas se aplicará la prueba de los tres segundos, dejando al alumno tres segundos para dar la respuesta, y en caso de no darla se pasará a la siguiente.
- Conciencia fonológica: esta tarea evalúa la habilidad del alumno para segmentar los aspectos auditivos del lenguaje hablado. Para la evaluación de esta actividad se usará una prueba que consiste en analizar el primer sonido de la palabra, una actividad que implica la habilidad de conciencia intrasilábica. Para ello se le dice al alumno de manera oral una serie de palabras familiares, para que repita el sonido por el que empieza.
- Conocimiento acerca del lenguaje escrito: esta tarea consiste en evaluar los aspectos funcionales, formales y convencionales del lenguaje escrito y consta de dos partes. La primera de ellas consiste en realizar una serie de preguntas utilizando un libro de texto infantil. En la segunda parte se le presentará al alumno un cuadernillo con una serie de ítems ya preparados.

- Fluidez en identificar letras alfabéticas: esta tarea se lleva a cabo para evaluar el conocimiento alfabético del alumno a través de dos tareas. En la primera de ellas el alumno tiene que decir el nombre de cada una de las letras que se le presentan, siempre con un tiempo determinado. La segunda tarea consiste en que el alumno diga el sonido correspondiente a cada una de las letras. Para construir el estímulo se han escogido letras al azar, 10 por línea, mezclándose mayúsculas y minúsculas.

3.3. Procedimiento

En primer lugar se explicó a la maestra en que iba a consistir la prueba y se le entregó los diferentes cuestionarios y autorizaciones, tanto para las familias como para el centro, dado que también tenía que tener constancia de la misma. Días más tarde, cuando ya se contaba con las autorizaciones firmadas por los padres y madres, se concretó con la docente las horas en las que se llevaría a cabo la prueba para no interrumpir la rutina que tienen establecida dentro del aula, algo complicado de cuadrar dado que siempre había o alguna especialidad o alguna actividad complementaria de por medio.

Una vez estaba todo en orden se habilitó el aula de permanencia porque se consideraba, de entre las aulas disponibles, la mejor preparada, con buena luminosidad y alejada de los ruidos que pudieran distraer a los niños en el momento de pasarles la prueba de manera individual. Por lo tanto, la rutina que se seguía con cada uno de ellos era recogerlo en su aula y llevarlo a la clase cedida. Una vez allí, se le comentaba que iban a trabajar algunas actividades en las que no tenían que escribir nada, solo seguir las indicaciones que se le iban a dar y hacerlo como en el ejemplo que se les daría al acabar la explicación. También, se les presentaba el cuadernillo antes de dar comienzo a las actividades.

En cada una de las actividades, incluidos sus correspondientes apartados, se le proporcionaba al niño o a la niña un ejemplo tal y como se redacta a continuación: en el caso de las adivinanzas, por ejemplo, preguntaba en voz alta “¿Con qué se trabaja la tierra?” y señalaba a la vez que decía “pala” en voz alta. En ningún momento se les decía el tiempo del que disponían, si cometían algún error o se consumía el tiempo del que disponían para la actividad se pasaba al siguiente ítem o tarea sin más.

Para la tarea “Conciencia fonológica” se le dice al alumno que todas las palabras empiezan con un sonido y que cuando comience la actividad tendrá que decir el sonido de cada palabra que se le vaya diciendo. Previamente se le hará un ejemplo: *si te digo la palabra “flor”, el primer sonido es la /f/.*

Una vez tenga claro lo que tiene que hacer se dará comienzo a la tarea, cronometrando el tiempo y marcando en la plantilla de corrección los aciertos o errores que va cometiendo el alumno o la alumna, que contará con tres segundos por cada palabra.

Para la puntuación se guiarán de diferente manera según se haya respondido con el primer sonido de la palabra o con el nombre de la letra.

Con la tarea “Conocimiento acerca de lenguaje escrito” se trabajara con un libro de texto adecuado al nivel del alumnado y se les indicará que las preguntas que se le van a hacer serán todas sobre el libro. Siempre que quede clara la explicación se dará comienzo a la prueba activando el cronometro y haciendo las correspondientes preguntas. El examinador irá anotando los resultados en la plantilla correspondiente para su corrección. Se dispondrá de tres segundos para cada pregunta como en la tarea anterior.

La segunda parte para esta tarea se trabajará con la plantilla delante del alumno para que pueda ver las imágenes y así responder a las preguntas que se le irán haciendo: “*señala que cosas podemos leer en los dibujos*”, “*señala que signos son números*”, “*señala que signos son letras*” y “*señala donde hay palabras escritas*”. El examinador irá anotando las respuestas en la plantilla de corrección.

Para la preparación de la prueba que evalúa el conocimiento alfabético, concretamente en la subtarea: Conocimiento del nombre de las letras, se le dice al alumno que deberá decir el nombre de las letras en orden, lo más rápido que pueda y sin equivocarse. Previamente, se realiza un ejemplo para que el alumnado aprenda cómo debe contestar a los ítems. En cuanto a la segunda subtarea: Conocimiento del sonido de las letras, con el cuadernillo frente al niño o la niña se le explicará que tiene que ir diciendo el sonido de las letras según vayan apareciendo, sin equivocarse y lo más rápido que pueda como en la tarea anterior. También, se hará un ejemplo para que lo tome como referencia.

El progreso del alumno se seguirá con la plantilla de corrección de la prueba tachando los errores y dando por terminada la prueba al minuto o cuando superado el máximo de errores permitidos.

Al finalizar el cuestionario se acompañaba al niño a su clase y se recogía al siguiente, con el que se llevaba a cabo la misma metodología de trabajo.

3.4. Análisis de datos

Para analizar el rendimiento de los alumnos en la tarea, así como el porcentaje de alumnos que se mostraron en situación de riesgo o no riesgo en el conocimiento alfabético, se llevó a cabo un análisis de frecuencias en el programa estadístico SPSS tanto para la tarea de CNL (Conocimiento del Nombre de las Letras) como para la de CSL (Conocimiento del Sonido de las Letras). Para analizar si existían diferencias significativas en el rendimiento de las subtareas “CNL” Y “CSL”, se llevó a cabo un análisis de pruebas no paramétricas para muestras independientes, con una variable dependiente (número de aciertos en cada caso) y como variable grupo el tipo de centro (público vs privado-concertado).

4. Resultados

En la tabla 1 se presentan las medias y desviaciones típicas en relación al rendimiento en la tarea: “Conocimiento del sonido de las letras”.

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas en el rendimiento en la tarea Conocimiento del sonido de las letras.

	N	M	DT
CSL	159	10,17	9,25

(Nota: CSL: Conocimiento del sonido de las letras; N: Muestra; M: Media; DT: Desviación Típica)

En relación al Conocimiento del sonido de las letras como se puede observar en la tabla superior, una puntuación media en aciertos de 10,17 y una desviación típica de 9,25, esto quiere decir que las puntuaciones son dispersas. Asimismo, podemos concluir que la media en aciertos es muy baja si lo comparamos con el total de aciertos posibles en la tarea.

En la tabla 2 se presentan las medias y desviaciones típicas en relación al rendimiento en la tarea: “Conocimiento del nombre de las letras”

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas en el rendimiento en la tarea Conocimiento del nombre de las letras

	N	M	DT
CNL	159	17,64	12,7

(Nota: CNL: Conocimiento del nombre de las letras; N: Muestra; M: Media; DT: Desviación Típica)

En cuanto al Conocimiento del nombre de las letras, podemos observar una puntuación media en aciertos más alta que la obtenida en la prueba anterior. Esto nos indica que dentro de las aulas, el alumnado tiene mejor interiorizado en nombre de las letras que su sonido, es decir ha resuelto la tarea con mejores resultados que la correspondiente al sonido de las letras. Esto puede deberse a que dentro del aula se centran más en el aprendizaje de las letras sin focalizar del todo la atención en la enseñanza del sonido de cada una de ellas.

Otro de los aspectos que se han querido analizar en este trabajo es comprobar el porcentaje de niños y niñas que se encuentran en riesgo en el componente conocimiento alfabético, tanto en el conocimiento del nombre de las letras (ver Figura 2), como el conocimiento del sonido de éstas (ver Figura 3).

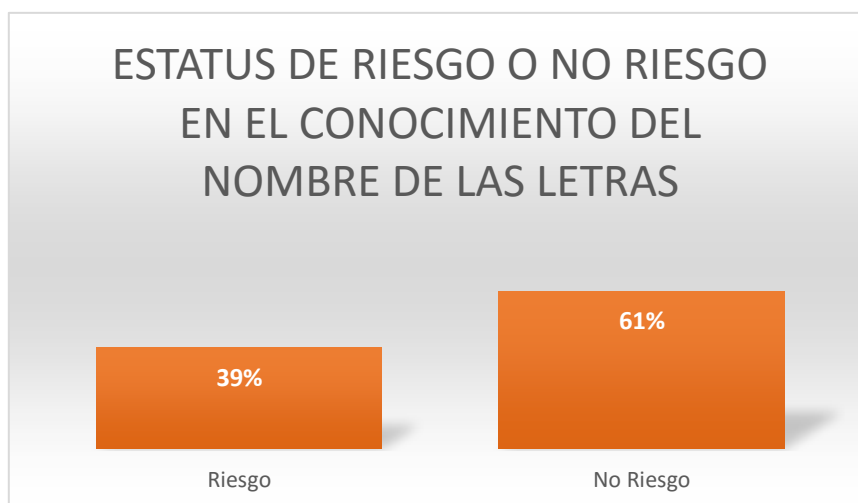


Figura 2. Estatus de riesgo o no riesgo en el Conocimiento del Nombre de las Letras

Como se puede ver en el gráfico anterior, un 39% del alumnado es el que se encuentra en riesgo no siendo capaces de reconocer aún el nombre de las letras de manera correcta. Si se compara con el 61% restante de niños que sí lo han resuelto adecuadamente, es un porcentaje inferior pero aun así podemos concluir que una cantidad importante de niños

no ha alcanzado el nivel adecuado identificando el nombre de cada una de las letras que ha ido trabajando en el aula.

Respecto a la tarea de Conocimiento del Sonido de las Letras, se observa que un 39,6% del alumnado no se encuentra en situación de riesgo frente a un 60,4% que presenta estatus de riesgo. Dichos resultados nos indican que los niños y niñas no tienen asimilado completamente el sonido que corresponde a cada una de las letras que se les ha presentado a pesar de conocer en su mayoría el nombre de las mismas. Solo casi un 40% han sido capaces de demostrar la habilidad en esta tarea.

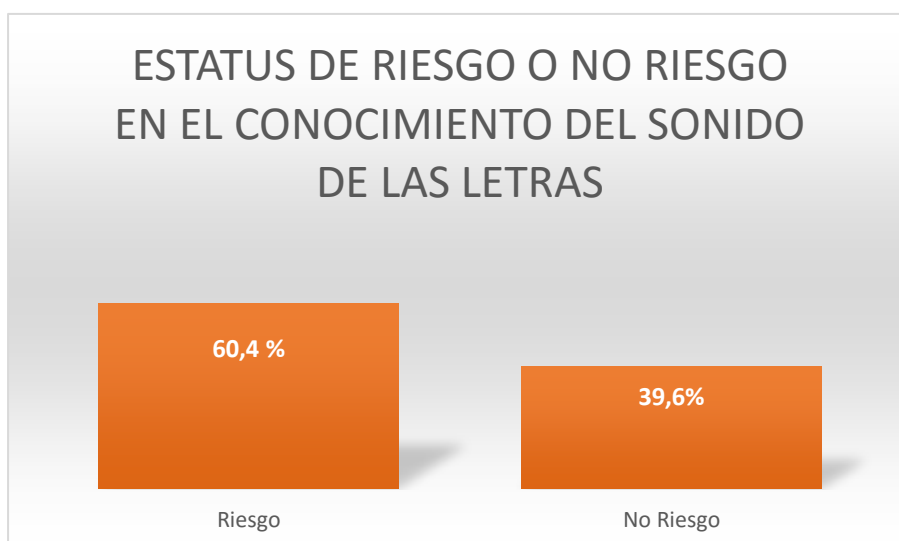


Fig.3. Estatus de riesgo o no riesgo en el conocimiento del sonido de las letras

La prueba Mann Whitney U, para muestras independientes, arrojaron diferencias significativas entre los niños según el tipo de centro en colegios públicos y concertados en conocimiento del sonido de las letras $U=1916$ con el contraste $Z= -2,11$ $p<.05$. Esto significa que los alumnos de los centros privados-concertados han obtenidos resultados más favorables en la resolución de la tarea relacionada con el CSL frente a aquellos alumnos de colegios públicos, los cuales la han resuelto de manera menos favorable, con más errores.

Sin embargo no se encontraron diferencias significativas en el rendimiento entre los niños según el tipo de centro en colegios públicos y concertados en conocimiento del nombre de las letras $U= 2089$ con el contraste $Z= - 1,44$ $P>. 05$. Esto quiere decir que en el caso del CNL, los alumnos de los centros privados-concertados han obtenido resultados favorables en la tarea del conocimiento del nombre de las letras pero no con una diferencia tan notable frente a los alumnos de los colegios públicos, quienes a pesar de obtener

resultados inferiores estos no han sido con un margen excesivamente amplio. Con esto se podría extraer que independientemente del tipo de centro, el resultado en conocimiento del nombre de las letras es bastante similar.

La tabla III muestra las medias, la desviación típica y el rango para cada una de las subtareas correspondientes al Conocimiento alfabético, CNL Y CSL.

Tabla 3. *Media, Desviación Típica y Rango de las subtareas CNL y CSL.*

		N	M	DT	Rango
CNL	Concertado	42	17,64	12,69	88,76
	Público	117			76,85
CSL	Concertado	42	10,17	9,25	93
	Público	117			75,38

(Nota: CNL: Conocimiento del Nombre de las Letras; CSL: conocimiento del Sonido de las Letras; N= Muestra; M=Media; DT=Desviación Típica)

Según los datos que se aprecian en la tabla 3. Podemos confirmar que los centros concertados tienen mejores resultados en el conocimiento alfabético, tanto en las subtareas del Conocimiento del nombre de las letras como en el Conocimiento del sonido de las letras, frente a los colegios públicos, los cuáles obtienen puntuaciones inferiores y unas diferencias más notables entre aquellos que resuelven las subtareas adecuadamente de aquellos que no lo hacen tan bien. Esto puede deberse a la diferente metodología de enseñanza que se aplica en los centros dependiendo de su clasificación entre públicos o privados concertados.

5. **Discusión y conclusiones**

La idea principal de este estudio era llevar a cabo un análisis sobre el conocimiento alfabético como componente de la lectura, para así conocer un poco más acerca del rendimiento que presentaban los niños y niñas de cinco años en las respectivas subtareas que componen este ítem: Conocimiento del nombre de las letras (CNL) y Conocimiento del sonido de las letras (CSL).

La conclusión principal que se puede extraer después de analizar los resultados es que los niños y niñas poseen todavía en el último año de su etapa Infantil muchas dificultades

para reconocer que una letra va acompañada de un sonido. Los datos indicaron un alto porcentaje de alumnos a los que les resultaba de gran complejidad conocer el sonido (60,4%). Al preguntarles por el sonido, su respuesta en la mayoría de ocasiones siempre iba acompañada de una sílaba con la cual la identificaban, lo que nos lleva a pensar que es la manera en la que se les enseña en el aula.

Por otro lado, en lo referente al Conocimiento del nombre de las letras, se ha podido comprobar que les resultaba más familiar, siempre obteniendo mejores resultados que la subtarea anterior. Destacar que la tasa de alumnos en situación de riesgo en esta tarea es menos elevada que la encontrada en la tarea anterior (39%), podemos concluir que en la mayoría de los casos se resolvió positivamente, lo cual nos lleva a deducir que al menos en esta etapa de Infantil los niños van adquiriendo adecuadamente el nombre de las letras que van trabajando. Sin embargo, aunque la tasa es menor, se deben tomar medidas con el alumnado detectado en situación de riesgo.

Otro de los datos relevantes que se extrae es la falta de conocimiento en cuanto al sonido de las letras se refiere. Tanto en colegios públicos como en colegios privados-concertados se ha podido apreciar que es el tipo de tarea que más les ha costado resolver adecuadamente a los niños y niñas a los que se les ha aplicado el IPAL, un dato que refleja la diferencia entre un buen lector y otro que no lo es. Estos resultados, solo dejan a la luz que tanto los conocimientos del nombre como del sonido de las letras han sido adquiridos de diferentes formas y ponen de manifiesto la independencia entre ambos conocimientos y los efectos separables que cada uno de ellos tienen en la adquisición de la lectura.

Dado que un 60,4% del alumnado se encuentra en situación de riesgo en el Conocimiento del sonido de las letras y un 39 % en el Conocimiento del Nombre de las letras, es recomendable tener en cuenta la importancia de diseñar medidas que se lleven a cabo en el aula para disminuir este porcentaje de manera efectiva tal y como se plantea en el modelo de respuesta a la intervención (RtI) (Jiménez et al. 2011)

Este modelo está centrado en los alumnos con riesgo de padecer DEA, es decir, trata de prevenir y anticipar las dificultades realizando una identificación temprana y una evaluación progresiva de la respuesta del niño. Según este modelo todos los niños deben ser evaluados tempranamente, tratando de distinguir aquellos que puedan tener mayores dificultades que su grupo de referencia (niños con riesgo). A continuación, debe llevarse un control de la respuesta del alumno a la intervención para la mejora de sus habilidades,

la cual debe estar basada en la evidencia científica (Vaughn y Fuchs, 2003). Pero, ¿Cómo podría mejorarse la situación de estos niños en riesgo en el Conocimiento alfabético según este modelo? Según Juel (1991) el conocimiento de las reglas de conversión grafema-fonema (CGF) es un prerrequisito para la identificación eficaz de la palabra ya que teniendo la capacidad de asociar la correspondencia de la letra con su sonido facilitamos la identificación de las palabras y por lo tanto, también el aprendizaje lector en los niños, sin olvidar también que el porcentaje de alumnos en riesgo disminuiría para ambas tareas relacionadas con el conocimiento alfabético.

Existen datos que aportan evidencias empíricas que afirman que el nombre y el sonido de las letras constituyen dos conocimientos independientes que también pueden ser aprendidos en diferentes momentos, entornos o de diversas formas (Foy y Mann, 2006; Ritchey, 2007; Treiman et al., 1998).

Una medida que se puede llevar a cabo para intentar mejorar estos resultados y conseguir buenos lectores, indicando al profesorado que el sistema de lenguaje español tiene un sistema ortográfico con gran transparencia y que casi no presenta ambigüedad en la relación grafema-fonema podría centrarse en el cambio de la metodología a la hora de trabajar la enseñanza de la lectura en el aula, modificando prácticas no basadas en la evidencia (i.e enseñanza que mediante el aprendizaje de sílabas) por prácticas acordes tales como: la asociación de letra-sonido a través de actividades como la activación de conocimientos previos repitiendo el sonido de determinadas letras en voz alta; desarrollar actividades de conciencia fonológica (segmentar, síntesis, aislar) (Suárez, 2015).

Para conseguir formar buenos lectores, es importante tener en cuenta la rapidez con la que se nombran los estímulos, o la referencia de los adultos en el lenguaje escrito, dado que diferentes estudios han demostrado que tanto en niños y niñas con desarrollo típico como en niños y niñas en situación de riesgo, les permite obtener mejoras sustanciales en este ámbito (Justice et al., 2009).

Un dato relevante que nos desvela la investigación llevada a cabo es la diferencia de resultados en ambas subtareas en cuanto al tipo de centro se refiere, por ejemplo, en el caso de los centros privados-concertados siempre se obtuvo mejores resultados que en los colegios públicos, que aunque fuera por poca diferencia en algunos casos, siempre se encontraba en un nivel inferior tanto en CNL como en CSL.

Esto puede deberse a que la metodología de trabajo que se emplea en los centros no siempre es la misma, pudiera ocurrir que no se actualicen las programaciones en base a las necesidades del alumnado. También, es necesario destacar que no siempre los dos tipos de centros cuentan con el mismo capital económico que les permita invertir en formación para sus docentes y así actualizarlos en las últimas metodologías de trabajo que puedan detectar a tiempo dificultades en la lectura de los alumnos y alumnas.

Otro de los aspectos que influye probablemente en este resultado es las pocas alternativas del profesorado en cuanto a la enseñanza de la lectura, en el caso de que alguno de los niños o niñas requiera una atención individualizada o adaptada.

Para paliar estas diferencias es importante tener claro que, un centro privado concertado en la mayoría de ocasiones cuenta con un número menor de alumnado, lo que facilita la implicación del docente en la enseñanza individualizada del niño en el caso de conocimiento de las letras y los sonidos. En el caso de los colegios públicos, una manera de ir eliminando estos resultados también podría ser reducir considerablemente el número de niños y niñas por aula para garantizar una buena atención.

En cuanto a metodologías, una de las pruebas que miden el rendimiento académico en los centros es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, 2015) y en las últimas que se realizaron, el alumnado de colegios privados y concertados evidenció mejor rendimiento que el de colegios públicos. Ahora bien, hay que destacar un factor importante que condiciona esta diferencia, y es el menor nivel socioeconómico y cultural de las familias. Si se deja a un lado este vector, la diferencia se reduce hasta casi igualarse en los distintos centros.

6. Referencias bibliográficas

Bravo-Valdesillo, L., Villalón, M. Orellana, E. (2001). Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primero básico. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 149-160.

Bravo-Valdesillo, L., Villalón, M. Orellana, E. (2006). “Diferencias en la predictividad de la lectura entre primer año y cuarto año básicos”. *Psyche*, 15, 3-11.

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Programa para la Atención Educativa del Alumnado con DEA. Curso 2010-2011.

DECRETO 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. (En BOC nº 163, jueves 14 de Agosto de 2008).

DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (En BOC, 156, miércoles 13 de agosto de 2014).

Defior, S. (2008) ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 333-345.

Ferroni, M., y Diuk, B. (2010). El nombre y el sonido de las letras: ¿conocimientos diferenciables? *SUMMA Psicológica UST*, 7(2), 15-24.

Foy, G. y Mann, V. (2006). Changes in letter sound knowledge are associated with development of phonological awareness in pre-school children. *Journal of Research in Reading*, 29(2), 143–161.

Guarneros, E. y Vega, L. (2014) Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. Universidad Nacional Autónoma de México.

Inizan, A. (1976). Cuándo enseñar a leer. Evaluación de la aptitud para aprender a leer. Madrid: Pablo del Río.

Jiménez J. E., Luft, D., Rodríguez, C., Crespo, P., Ceferino, A., Alfonso, M., González, D., Peake, C. y Suárez, N. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología*, 4(2), 56-64.

Jiménez, J.E., y Gutiérrez, N. (2016). IPAL: Indicadores de progreso de aprendizaje en lectura. Universidad de La Laguna.

Juel, C. (1991). Beginning reading. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, y P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 759-788). New York: Longman

Ortiz, M. R. y Jiménez, J. E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 24, 215-231.

Ritchey, K. D. (2007). The building blocks of writing: Learning to write letters and spell words. *Reading and writing, 21*(1-2), 27-47.

Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura.

Shatil, E. y Share D. (2003). Cognitive antecedents of early reading ability: A test of the modularity hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology, 86*, 1-31.

Specee, D.L., Ritchey, K., Cooper, D.H., Roth, F.P. y Schatscheider, C. (2004). Growth in early reading skills from kindergarten to third grade. *Contemporary Educational Psychology 29*, 312-332.

Suárez, N. (2015). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza de la lectura. (tesis doctoral). Universidad de La Laguna, Tenerife, España.

Treiman, R.; Tincoff, R.; Rodriguez, K.; Mouzaki, A. y Francis, D. J. (1998). The foundations of literacy: Learning the sound of letters. *Child Development, 69*, 1524-1540.

Wagner, R. y Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin, 101*, 192-212.

Vaughn, S. y Fuchs, D. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research y Practice, 18*, 137-146.