

Conciencia fonológica y Lectura. Estudio descriptivo en niños de Primer Año de
Educación Primaria Básica.

Tutor: Dr Víctor Feld.

Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje.

F.L.A.C.S.O.

Virginia James

Farias 528 Muñiz

E- mail: jamesvirginia@hotmail.com

RESUMEN

Este estudio ha consistido en indagar en una muestra de niños de primer año de E.P.B de una escuela del conurbano bonaerense, el desarrollo de la conciencia fonológica y la habilidad lectora en dos tomas realizadas en los meses de abril y noviembre. Para ello se usaron adaptaciones del protocolo de conciencia fonológica de Delfior,S (1996) que comprende un conjunto de tareas metafonológicas y la prueba de habilidad lectora Domínguez,A (1994) que requiere la lectura de palabras regulares, palabras excepcionales y pseudopalabras.

Las nuevas propuestas de alfabetización inicial acuerdan con posturas psicogenéticas respecto a la importancia de la participación de los niños /as en situaciones reales de lectura y escritura; no obstante, no desestiman otras actividades que posibilitan la reflexión sobre el lenguaje, convirtiéndolo en objeto de análisis; las actividades en las que los/as niños/as reparan en el nivel fónico de las palabras son importantes para la adquisición de la lengua escrita

Los hallazgos encontrados en este estudio aportan nuevos elementos para revisar la relación entre conciencia fonológica y lectura inicial en dos momentos claves como son los inicios de la enseñanza sistemática de la lectura y un segundo momento al final del primer año de escolaridad primaria cuando la lectura inicial ha sido un aprendizaje continuo y sistemático.

Palabras claves: alfabetización inicial, lectura, conciencia fonológica

CONCIENCIA FONOLÓGICA: ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE UNA MUESTRA DE NIÑOS DE PRIMER AÑO DE E.P.B

Los cambios producidos en el mundo actual, las demandas de la sociedad obligan a un replanteo del lenguaje como instrumento de comunicación. La comunicación no se agota sólo en lo lingüístico, la lengua ya no es concebida como un objeto fijo estático y homogéneo, sino como una actividad que se da en situaciones comunicativas concretas.

El niño adquiere el lenguaje escrito de la misma forma que adquiere el lenguaje oral, participando activamente en la comunicación y captando las reglas básicas que le permiten interpretar mensajes como significativos.

La adquisición de lectura y la escritura es imprescindible para moverse con autonomía en una sociedad letrada, provocando una situación de desventaja en quienes no la logran

El lenguaje humano impregna toda la vida del hombre y tiene suma importancia en la adquisición de la lectura, el niño necesitará manipularlo y reflexionar sobre él para adquirir una lectura comprensiva. Leer supone interrogar el lenguaje escrito y formular hipótesis sobre su significado a partir de los datos del texto y del contexto.

La relación del ser humano con la cultura es social e histórica y lo convierte en el ser vivo con mayor capacidad de aprendizaje. La oralidad debe ser también un contenido a trabajar en la escuela ya que el aprendizaje en el aula se realiza en su mayor parte a través de la interacción oral.

El ingreso del niño a la escuela supone nuevas exigencias cognitivas y lingüísticas. A menudo las representaciones socio culturales entre la familia y la escuela son muy dispares. Para que el proceso de enseñanza aprendizaje tenga éxito el maestro deberá trabajar a partir de esas diferencias y compensarlas, creando en el aula un ambiente estimulante del lenguaje oral y escrito. Dar la oportunidad de interactuar con la lengua para equiparar los diferentes grupos de niños de diversa procedencia social, es una tarea que la escuela debe asumir y que a menudo no lo hace consolidando aún más la desigualdad.

Desde un enfoque sociohistórico el aprendizaje desde el comienzo de la vida humana está relacionado con el desarrollo, ya que si bien el camino de éste último está definido por los procesos de maduración del organismo del individuo, es el aprendizaje el que posibilita el despertar de los procesos internos de desarrollo en contacto con un determinado ambiente cultural. En la construcción de las funciones psicológicas superiores, las que incluyen la conciencia, la intención, la planificación, se establecen relaciones interpersonales. Vigotsky (1987) destaca que la psiquis es una función propia del hombre como ser material dotado de un órgano específico, el cerebro, cuyas leyes son moldeadas por la historia de la sociedad, de esta manera el instrumento cultural se integra a la psiquis sin contraponerse. Es así como explica el nacimiento del lenguaje interior, como interiorización del diálogo.

Vigotsky demuestra que el lenguaje egocéntrico además de ser un medio expresivo y de relajar la tensión de la actividad de la infancia es un instrumento de pensamiento en la búsqueda y planeamiento de la solución de un problema. Al revisar la función del lenguaje egocéntrico es necesario reconsiderar su desaparición en la edad escolar.

La egocéntrica es una etapa de transición en la evolución que va del lenguaje verbal al interiorizado. Observemos que cuando los más pequeños encontraban obstáculos su comportamiento era muy distinto al de los mayores. Frecuentemente el niño examinaba la situación en silencio, y encontraba luego la solución.

Cuando se le preguntaba qué estaba pensando daba respuestas que se hallaban muy cerca del pensamiento en voz alta del preescolar. Esto indicaría que las mismas operaciones mentales que los pequeños llevan a cabo a través del lenguaje egocéntrico se encuentran también relegadas al lenguaje interiorizado, sin sonido en el escolar.”

(Vygotsky, 1987:41)

La vida material del hombre está mediatizada por los instrumentos, de la misma manera que su actividad psicológica está mediatizada por eslabones producto de la vida social, de los cuales es el lenguaje el más importante

La consideración de Pavlov (1933) en Azcoaga (1997) del lenguaje, como segundo sistema de señales está muy relacionada con las ideas de Vigotsky, demuestran el papel de lo histórico y lo social en la creación y desarrollo del lenguaje al asociar la actividad refleja cerebral con las condiciones de existencia de los seres humanos.

Pavlov consideraba que el conjunto de estímulos condicionados que adquieren los animales forman un sistema de carácter adaptativo, ya que cada una de esas señales permite una anticipación válida ante los estímulos del ambiente. El hombre elabora innumerables conexiones, visuales, auditivas, olfatorias, que le proveen características del ambiente sin necesidad de las palabras. No obstante lo significativo es que en el hombre, las palabras pueden sustituir al primer sistema de señales. El segundo sistema de señales tiene sus propias leyes internas, correspondientes a la gramática por ejemplo, y aquellas relacionadas con la realidad, a la cual pueden sustituir.

El lenguaje, tal como afirma Azcoaga, (1997) impregna toda la vida del hombre. La cultura a lo largo de cuarenta siglos tiene como vehículo al lenguaje, aquello que la transmisión cultural condensa no sería posible sin el lenguaje con todas sus particularidades. La interpretación de la realidad es posible gracias al lenguaje ya que cualquier conexión con la realidad exige su participación.

El lenguaje es por una parte el resultado de un aprendizaje que se da en los primeros años de vida y por otra es un vehículo de suma importancia en la adquisición del aprendizaje pedagógico como instrumento de comunicación y como condición necesaria para la adquisición de la lectura y la escritura. El ámbito familiar y escolar deben propiciar el dominio de las leyes específicas del segundo sistema de señales en términos de Pavlov.

El niño en edad escolar posee un lenguaje completamente integrado, tiene un vocabulario amplio, maneja estructuras gramaticales flexiblemente y adquirió significados, tanto para las palabras que ya maneja como para las nuevas que incorpora.

La base fisiológica del lenguaje está formada por los estereotipos fonemáticos que el niño ha ido sintetizando en estereotipos motores verbales, logrando la emisión de palabras. Por otra parte la utilización del lenguaje en la comunicación y en su soliloquio refuerza la construcción de significados. El lenguaje es la materia prima del aprendizaje y cualquier deficiencia que se presente en el mismo repercutirá en el aprendizaje de la lectura. El proceso de alfabetización desde un marco comunicativo supone el desarrollo del lenguaje oral en tanto que hablar y escuchar leer y escribir forman parte del proceso general de adquisición del lenguaje. Los logros en la lectura y escritura, se relacionan íntimamente con la competencia en el lenguaje hablado.

El aprendizaje de la lectura inicial está sumamente relacionado con el desarrollo del lenguaje oral, de allí la importancia de promover actividades de lenguaje oral que no se independicen del lenguaje escrito. Entre las dificultades más frecuentes que presentan los niños que se inician en la lectura y la escritura está el no reconocimiento de los sonidos del lenguaje oral y que la escritura los representa mediante grafías, no hay un conocimiento explícito de este hecho es decir no hay “conciencia fonológica”.

En el medio pedagógico se ha cuestionado el trabajo con sonidos por su falta de significatividad, no obstante es posible crear situaciones didácticas que respondan a los intereses de los niños, a la función comunicativa de la lengua y que posibiliten el desarrollo de la “conciencia fonológica”.

La iniciación del proceso de aprendizaje de la lectura está constituido por un proceso continuo de adquisición de gnosias visoespaciales, independientemente del método seguido, la identificación de formas de letras, sílabas o palabras con su sonido, tiende a consolidar un nuevo tipo de síntesis entre estereotipos fonemático, motor verbal y verbal.

Para acceder a un texto de manera autónoma es necesario acceder a su código, lo cual no implica afirmar que leer es decodificar, pero sí que es necesario para leer autónomamente decodificar. Aprender a decodificar supone aprender las correspondencias entre los sonidos del lenguaje y los signos gráficos, tarea que trae muchas dificultades porque aunque los sonidos son las unidades básicas del lenguaje, aislarlos e identificarlos resulta difícil, ya que no existen como tales en la emisión oral.

Los niños cuando ingresan a la escuela se muestran muy competentes en el uso del lenguaje oral, condición fundamental para el aprendizaje de la lectura y la escritura. No obstante cuando se trata de aprender a leer y escribir suelen surgir dificultades, de allí la importancia de crear situaciones de aprendizaje que permitan reflexionar y usar el lenguaje escrito.

Los sistemas de escritura transmiten mensajes mediante representaciones del lenguaje, la escritura alfabética que es nuestro sistema de escritura, representa la estructura fonológica de las palabras, las grafías representan fonemas.

En el lenguaje oral resulta innecesario atender conscientemente a la estructura sintáctica o a los sonidos no obstante para poder leer y escribir en una escritura alfabética es necesario tomar conciencia de que las palabras están formadas por sonidos. El dominio de la correspondencia grafema- fonema resulta un factor central en la lectura y escritura inicial.

La conciencia fonológica es una condición importante para la adquisición de la lectura. Liberman y otros (1980) en Borzone (1996) consideran que la relación entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura es recíproca ya que la primera es importante para la adquisición de la segunda, a la vez que aprender a leer favorece la conciencia fonológica.

El conocimiento fonológico va más allá de la asociación fonema grafema, implica comprender la segmentación de los elementos y su recombinación.

La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que permite analizar y sintetizar de manera consciente los segmentos sonoros de la lengua. La importancia del conocimiento metalingüístico, concretamente la capacidad de representación fonológica se justifica por la naturaleza alfabética de nuestro sistema de escritura, tal como lo indican Jiménez y Ortiz (1995). En los sistemas logográficos los signos representan directamente el significado, mientras que en los alfabéticos las representaciones gráficas u ortográficas transcriben los sonidos del lenguaje oral.

El reconocimiento de palabras y acceso a su significado se hace posible a través de dos vías de acceso, la vía o ruta visual y la fonológica (Alegría y cols, 1982; Coltheart, 1980; Byne, 1992 en González, 1996). La ruta visual o directa supone el reconocimiento de una palabra por selección de claves visuales ignorando la palabra en sí misma, se utiliza cuando las palabras son familiares para el lector y la fonológica o indirecta implica el acceso al léxico a través de la traducción de los grafemas en fonemas, reconociendo las palabras por su estructura fonémica cuando son desconocidas o de larga longitud. Estas rutas son alternativas y/o complementarias.

En el marco de modelos cognitivos distintas investigaciones, determinaron fases en el desarrollo de la lectura, teniendo en cuenta el tipo de información que utiliza el niño. (Ehri,1991, en Borzone, 1996) En la primera fase o fase logográfica el niño usa pistas contextuales y no alfabéticas para leer. Se observó que niños entre 4 y 5 años, leían etiquetas y carteles a partir de pistas contextuales. Al modificar letras de un logo, por ejemplo, no lo advertían o ante una escritura sin la pista visual de un logo, no podían realizar la lectura. Los lectores logográficos atienden a pistas perceptivas más evidentes que las letras, no obstante reconocen algunas de ellas.

...tampoco procesan las palabras globalmente o como gestalten, asociando la forma general con el significado. Por el contrario, seleccionan sólo un fragmento del ordenamiento visual, una pista gráfica saliente y la asocian con la palabra en la memoria. Si seleccionan letras como pistas lo hacen porque su forma tiene algún rasgo visual relevante, no porque se apoyen en la relación letra- sonido.

Borzone de Manrique, (1996:239)

Los lectores en esta fase leen algunas palabras, su nombre, letreros, logos. La asociación entre las pistas visuales y la palabra es arbitraria y a medida que se aprenden más palabras es difícil encontrar rasgos distintivos. Los niños que se hallan en esta fase leen frecuentemente palabras asociadas semánticamente a la palabra escrita, ya que las pistas de las que se valen no los conducen a asociar grafema-fonema, cuando comienza a realizar esta asociación su estrategia cambia.

Ehri (1992) en Borzone (1996), denomina estrategia alfabética rudimentaria a aquella que utiliza pistas fonéticas en contraste con las pistas visuales utilizadas por los lectores logográficos. En esta fase establecen correspondencias parciales letra-sonido, generalmente las letras iniciales o finales de una palabra. Cuando las mismas pistas se encuentran en diversas palabras y el niño no apela a otras pistas contextuales, por ejemplo, se producen errores de lectura, en las investigaciones referidas los niños leían Luis por lunes.

En la fase alfabética el niño establece conexiones sistemáticas entre la escritura de las palabras y su pronunciación, estableciendo la correspondencia grafema-fonema. Es importante destacar que en cada fase predomina un tipo de estrategia, sin embargo los niños usan simultáneamente pistas fonológicas y contextuales ante una situación de lectura.

La fase alfabética supone el conocimiento y la aplicación de reglas de conversión grafema-fonema que hacen posible la lectura de palabras nuevas y pseudopalabras regulares. La fase alfabética es una de las más importantes en el proceso del aprendizaje de la lectura, y supone cierta recodificación fonológica, además de la utilización de habilidades de segmentación fonémica. (González, 1996).

En el acto de leer, el significado y la decodificación se hallan siempre presentes, lo que difiere es el peso de cada uno según la etapa de lectura. Tal como lo expresa Solé (1992), mientras que en el lector experto las habilidades de decodificación se automatizan, el aprendiz necesita hacer uso de ellas con gran frecuencia en el contexto de la búsqueda de significado.

Es sabido por diversos estudios realizados durante más de dos décadas, que "el desarrollo de la habilidad metalingüística para analizar y sintetizar de manera consciente los segmentos sonoros de la lengua -conocida como *conciencia fonológica*- ha sido identificado como el mejor predictor del aprendizaje lector y sus dificultades, se han relacionado con la presencia de trastornos de aprendizaje de tipo disléxico" (Mejía de Eslava, L 2004).

Se entiende, en consecuencia a la conciencia fonológica, como una habilidad metalingüística que consiste en la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado. Se la ha definido como la capacidad de ser concientes de las unidades en que puede dividirse el habla.

Abarcaría, en un sentido amplio, las habilidades de identificar y manipular las palabras que componen las frases (conciencia lexical), las sílabas de las palabras (conciencia silábica), hasta llegar a la manipulación de las unidades más pequeñas del habla, los fonemas (conciencia fonémica). En un sentido estricto abarcaría únicamente la manipulación de las unidades que componen las palabras, en tareas de análisis y síntesis. (Defior, 1996)

Otros autores (e.g Adams,1990; Blachman,1984,1989; Bradley & Bryant 1978; Mann 1984,1993; Treiman, 1991), propusieron usar el término *conciencia segmental* ("segmental awareness"), para describir la habilidad que deben tener los niños en descubrir y separar conscientemente los fonemas que componen las palabras. La conciencia segmental opera con el reconocimiento y el análisis de las unidades significativas del lenguaje.

Morais y Mousty (1992) en Lorenzo (2001) distinguen entre conciencia fonológica y conciencia fonémica. La primera alude a la discriminación de las diferencias auditivas, es decir a la habilidad para discriminar los fonemas en una palabra cuando es presentada a nivel oral, representando una capacidad analítica del procesamiento del lenguaje. La segunda se centra en la utilidad que aporta el procesamiento de los fonemas. La conciencia fonológica sería un requisito para la conciencia fonémica, dado que a partir de la correcta segmentación de las unidades a nivel oral, se pueden establecer las correspondencias con los grafemas representados en el texto.

Wagner y Torgesen (1987), en Lorenzo (2001) introdujeron el término conciencia fonológica en un modelo de etapas al que llamaron procesamiento fonológico, con tres procesos subsidiarios:

La conciencia fonológica: que se manifiesta en la destreza que tiene un sujeto para detectar y discriminar fonemas.

La recodificación fonológica: que consiste en la capacidad de decodificar las secuencias de grafemas y transformarlas a sus correspondientes fonemas para que puedan ser pronunciadas.

La memoria operacional fonológica: que sirve para retener la secuencia de los fonemas mientras se procesa la totalidad de la palabra.

...la conciencia fonológica actúa como el conocimiento elemental referido a la discriminación de las unidades mínimas del lenguaje oral que tiene relevancia para la lectura. En la etapa de remodificación fonológica, se produce el apareamiento de los códigos grafofónicos que instala en la memoria operacional las secuencias pronunciables de un texto leído. Lorenzo (2001:11)

Los diversos estudios, a su vez, han hecho hincapié en la relación existente entre conciencia fonológica y lectura, relacionando el papel que la transparencia de la lengua - entendida como la estricta correlación uno a uno de fonema-grafema- juega en la generación de dificultades: a mayor transparencia, mayor facilidad en el aprendizaje y al contrario, a menor transparencia mayores dificultades. (Mejía de Eslava 2004)

Algunos conceptos de Luria (1995) han sido premonitorios de la actual definición de conciencia fonológica.

El proceso de formación de la percepción de los sonidos del lenguaje y del oído verbal se realiza con la participación inmediata del aparato articulatorio, y sólo en el proceso de la experiencia articulatoria activa adquiere su carácter final. En una formación tal del oído verbal, realizado con participación de las articulaciones, transcurren los primeros años del desarrollo verbal del niño. Este proceso de análisis auditivo-articulatorio tiene al comienzo un carácter manifiesto; sólo va retrocediendo gradualmente hacia la edad preescolar y, más aún, en la escolar, cuando el oído verbal comienza a prescindir de la participación evidente de las articulaciones.

Sin embargo, basta que le propongamos al niño pronunciar una palabra con un sonido complicado o, mejor aún, si le pedimos que la escriba, para que la participación del aparato articulatorio, que tantea y puntualiza la composición sonora de la palabra, reaparezca en su forma desplegada.

La articulación de los sonidos del lenguaje, lo mismo que el proceso de su percepción auditiva, culmina, por consiguiente, de acuerdo con las leyes del análisis y síntesis y también con las leyes de la diferenciación, destacando los signos esenciales (fonemáticos) o inhibiendo los no esenciales con la única diferencia de que los propios signos que sirven de base a los sonidos del lenguaje son determinados por el sistema del idioma y tienen un carácter generalizado, complejo y social por su origen.

Por ello, está claro que para la percepción auditiva del lenguaje se precisa, no sólo un oído agudo, sino también sistematizado, y cuando este trabajo de distinción de los signos esenciales está alterado, el oído verbal se perturba. Precisamente a causa de esto las fronteras delimitadas entre la audición y la comprensión del lenguaje caen.

La percepción directa de los sonidos del lenguaje, que se suceden con rapidez, se realiza con participación inmediata de la corteza auditiva (zona temporal izquierda). Cuando se produce un déficit del oído fonemático es por una alteración de las formas complejas de análisis y síntesis auditivos.

... los síntomas de alteración del aspecto acústico del lenguaje se pueden ver en las dificultades del análisis de la composición acústica de las palabras y en la escritura.

Es sabido que el lenguaje bien automatizado de un adulto deja, en algunos casos, de apoyarse en el análisis auditivo de las palabras y comienza a pronunciarse mediante engramas cinestésicos consolidados. Sin embargo, para la escritura se necesita la conservación completa del oído fonemático preciso. Al ser alterado el oído fonemático, el paciente no puede realizar la tarea de precisar cuántos sonidos tiene la palabra dada, qué sonido está en segundo lugar, en el tercero, etc.; qué sonido está después y cuál está delante. Estas mismas dificultades aparecen en la tarea de sintetizar una serie dada de sonidos, cuando hay que construir una palabra a partir de sonidos que se le enumeran (“c-a-m-p-o”).

La alteración de la lectura en los niños tiene también un carácter parecido al descripto. Identifican con facilidad los ideogramas conocidos, bien consolidados en las experiencias anteriores (su nombre, ciudad donde viven, etc.); cuando en lo pasado el paciente ha tenido una gran experiencia en la lectura, puede incluso examinar la prensa y comprender la idea general de lo leído, pero no puede leer letras aisladas, sílabas independientes o palabras menos conocidas. Luria, (1979:53)

Más adelante el autor señala que

...la participación de las regiones audio-verbales de la corteza (del tercio posterior de la primera circunvolución temporal del hemisferio izquierdo) no se refleja en la agudeza auditiva, sino que se encuentra manifiesto el sistema del oído auditivo-verbal. Los enfermos con estas afecciones continúan discriminando bien diferentes sonidos no-verbales, pero no están en condiciones de identificar los rasgos fonemáticos de la lengua natal, que son portadores del sentido de las palabras”.

A consecuencia de ello, aparecen confusiones entre los fonemas parecidos, y a veces entre fonemas distantes, es decir, que se pierde la posibilidad de individualizar los rasgos esenciales de los sonidos verbales.

...la alteración del oído fonemático provoca inevitablemente una dificultad grave en la identificación de las unidades léxicas de la lengua. Luria, (1995:122).

La importancia de la activación de los procesos fonológicos en la enseñanza preescolar cumpliría el papel detonador de la decodificación, ya que compromete a los niños en el dominio de los componentes fónicos del lenguaje oral y facilita su asociación con la escritura. (Bravo Valdivieso, L 1999). En la medida en que el sujeto toma conciencia de que las letras representan sonidos significativos de su propio lenguaje, que se pueden articular en palabras y entender su significado, se apropian del proceso de decodificación.

La intervención mediadora del educador va produciendo una transformación de las estructuras cognitivas en los niños, que facilita el significado de las palabras. Tanto los procesos de integración pedagógica como la instrucción formal pueden contribuir al desarrollo de los diferentes niveles de conciencia fonológica, en este último caso mediante los juegos psicolingüísticos. Su desarrollo en jardines y en el hogar determina el umbral para que el proceso pedagógico de integración de la lectura y escritura en los primeros años básicos cubra la distancia con la lectura convencional.

Tanto la neurofisiología como la fisiopatología dan cuenta de la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica en el conocimiento metalingüístico, entendido este último como la habilidad para poner el lenguaje en el foco de atención y transformarlo en objeto de análisis. Esto adquiere relevancia en las intervenciones pedagógicas de alfabetización inicial. En el acto de leer el significado y la decodificación se hallan siempre presentes, lo que difiere es el peso de cada uno según el estadio de lectura.

Durante las últimas décadas se han realizado en el marco de la Psicología Cognitiva numerosas investigaciones sobre el proceso de aprendizaje del sistema alfabético de escritura, que avalan la existencia de una estrecha relación entre metaconocimiento fonológico y aprendizaje de la lectura.

La Teoría de los Recursos Cognitivos Generales (La Berge & Samuels,1974; Perfetti,1985; Walczyk,1993) en Lorenzo (2001) explica como se conjugan los procesos básicos y superiores durante la lectura. Los procesos básicos se encargan de la decodificación del texto, traducir los grafemas a fonemas durante la identificación automática de las palabras. Los procesos superiores se encargan de tomar la información aportada por ellos y lograr la significación y comprensión del texto.

Los procesos básicos son de tres tipos a) fonológicos, b) memoria, c) visoespaciales. Los fonológicos son los responsables de la correspondencia grafema-fonema, para obtener una representación pronunciable del material escrito. Los procesos de memoria se encargan de retener la información procesada a nivel fonémico, mientras se disponen los procesos superiores para continuar con una instancia más elevada como es la comprensión.

La conversión grafema –fonema no es un proceso unitario sino que implica subprocesos dependientes fonológicos y de memoria que intervienen en el aprendizaje a modo de automatismos en función del acceso a la comprensión y elaboración creativa de textos en forma espontánea. La lectura, la escritura son funciones psicológicas superiores avanzadas en términos de Vigosky.

Vigotsky (1987), establece en el desarrollo procesos de tipo elementales y superiores siendo en éstos últimos determinante la influencia del medio social a través de actividades intersubjetivas mediadas por los signos. Los procesos psicológicos elementales no son privativos de los hombres y su desarrollo está acompañado por procesos de maduración; los superiores son específicamente humanos se constituyen histórica y socialmente, son producto de la línea cultural de desarrollo.

Una nueva distinción se desprende al interior de los PSS, aparecen clasificados en rudimentarios y avanzados. En los rudimentarios se sitúan los adquiridos en la vida social general por todos los miembros de la especie, estarían ejemplificados por la adquisición del habla y el desarrollo de formas de conceptualización cotidianas, los avanzados en cambio no son universales en tanto las condiciones de su aparición requieren de desarrollos históricos y de prácticas culturales específicas. (Baquero: 2001).

La lectura se realiza sobre un sistema de escritura donde las unidades de escritura representan la estructura sonora del lenguaje hablado, cuando se aprende a leer en un sistema alfabético, se requiere un conocimiento explícito de la estructura del lenguaje, aunque en un primer momento los niños usen estrategias de reconocimiento visual, es necesario el empleo de la ruta fonológica para acceder al significado.

La enseñanza inicial de la lectura es una actividad lingüística cognitiva muy compleja que se produce en una interacción significativa y funcional del niño con la lengua escrita. Son diversos los factores implicados en el proceso de aprender a leer; no existen acuerdos aún respecto a si la conciencia fonológica es un requisito o una consecuencia del aprendizaje de la lectura, (Goswami & Briant,1990; Paul, Murray, Clancy& Andrews,1997) en Eslava, tal como lo plantea la autora, este puede ser un debate estéril ya que en el desarrollo superior de una habilidad, los elementos que en un principio necesitan de ella, se convierten en nutrientes para alcanzar los más altos logros. De allí la importancia de indagar en contextos escolares, los niveles de desarrollo de la conciencia fonológica y su relación con la adquisición inicial de la lectura, propósitos de este estudio.

CONCIENCIA FONOLÓGICA: ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE UNA MUESTRA DE NIÑOS DE PRIMER AÑO DE E.P.B.

Objetivos Generales

Describir el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de 5/6, años de edad cronológica que se encuentren en 1 año de EPB.

Relacionar el desarrollo de la conciencia fonológica y la lectura de palabras.

Objetivos Específicos

- Evaluar el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de 5/6, años de edad cronológica que se encuentren en 1° año de E.P.B.
- Evaluar la habilidad lectora de palabras regulares y excepcionales en niños de 5/6, años de edad cronológica que se encuentren en 1° año de EPB.
- Determinar relaciones entre el desarrollo de la conciencia fonológica y la lectura de palabras en niños de 5/6, años de edad cronológica que se encuentren en 1° año de E.P.B.
- Identificar discrepancias y/o coincidencias entre este estudio descriptivo y los aportes teóricos analizados.

Método

Participantes: 30 niños de 5-6 años de edad cronológica que se encuentren cursando el primer año de la E.P.B. Se seleccionará una muestra aleatoria estratificada de un total de 105 niños pertenecientes al 1° año de EPB de una escuela pública de gestión privada, ubicada en el distrito de José C Paz del conurbano bonaerense.

Materiales: Taxonomía de quince tareas tipo para la evaluación de la conciencia fonológica, de Sylvia Delfior, Universidad de Granada (1996), adaptada.

Prueba de habilidad lectora de Domínguez Ana Belén. Universidad de Salamanca. (1994), adaptada

Diseño y procedimiento: Se realizará un diseño descriptivo, a cada niño se le administrará en dos sesiones, el protocolo de evaluación de conciencia fonológica

En una tercera sesión se tomará la prueba de habilidad lectora.

Análisis de los resultados: se realizará un análisis cuantitativo descriptivo y un análisis cualitativo de cada una de las tareas propuestas y de la relación entre conciencia fonológica y habilidad lectora, con el objeto de dejar planteados algunos interrogantes que se podrán profundizar en etapas posteriores de la investigación

JUSTIFICACIÓN DE LAS PRUEBAS DE CONCIENCIA FONOLÓGICA

1 - Duración acústica: se basa en que la conciencia de la duración acústica es una de las primeras en desarrollarse.

Se eligieron palabras según distintos criterios:

- que no tengan relación perceptiva con el objeto que representan (pan-chocolate)
- que puedan tener una relación perceptiva inversa (oso-hormiga)
- que tengan la misma duración: bi y polisilábicas, todas constituidas con sílabas directas (mesa-pelo; camiseta-mamadera)
- todos son sustantivos de alta frecuencia

2 - Identificación de palabras: Se dispusieron oraciones y estructuras de complejidad creciente: una palabra (¡Hola!), construcción sustantiva de dos y tres palabras (“mi mamá”; “la caja gigante”) y frases simples de tres y cuatro palabras (“el sol brilla”; “el perro ladró fuerte). Todas con sustantivos y verbos de alta frecuencia.

3 - Reconocimiento de unidades: Se deben identificar fonemas consonánticos ubicados en distintas posiciones dentro de las palabras (inicial, media y final) y a su vez constituyendo diferentes tipos de sílabas:

Café: /f/ en posición intermedia, sílaba directa

Pastor: /s/ en posición intermedia, sílaba mixta

Cantar: /r/ en posición final, sílaba mixta

Tapa: /t/ en posición inicial, sílaba directa

Actor: /c/ en posición intermedia, sílaba inversa

Banda: /b/ en posición inicial, sílaba mixta

4 - Reconocer rimas: se utilizaron palabras mono, bi y trisilábicas de alta frecuencia, con rimas consonantes.

5 - Comparación del primer fonema: Se debe identificar si el primer fonema del par de palabras presentado es el mismo. Son sustantivos, verbos y adverbios de alta frecuencia.

Casa – coco

Llave – llueve

Tomate – tirar

Rojo - rápido

6 - Mezclar unidades: Se eligieron palabras constituidas por sílabas directas y una monosilábica (sílaba mixta) de alta frecuencia. La tarea consiste en hacer la síntesis de los fonemas escuchados para integrar la palabra.

7 - Aislar unidades: Se debe determinar cuál es el primer sonido de los sustantivos dados. Se buscaron palabras que comenzaran con sílaba inversa (alma), sílaba compleja (trueno), sílaba directa (mesa, lupa), sílaba mixta (chanchó) y vocal aislada (orangután). Todas de alta frecuencia.

8 - Contar las unidades: Se eligieron palabras de tres a seis unidades, desde monosílabos (sol-mes) hasta trisílabos (tomate) con diferentes combinaciones silábicas, todas de alta frecuencia.

Sol – mes: sílabas mixtas

Alto: sílaba inversa + sílaba directa

Pala: sílaba directa + sílaba directa

Mosca: sílaba mixta + sílaba directa

Tomate: sílaba directa + sílaba directa + sílaba directa

Crema: sílaba compleja + sílaba directa

Blanco: sílaba compleja terminada en consonante + sílaba directa

9 - Descomponer en unidades: Se utilizaron palabras de alta frecuencia de diversa combinatoria silábica, donde se deben aislar todas las unidades constitutivas de las mismas.

10 - Añadir unidades: (sólo en posición inicial). Se seleccionaron palabras bisilábicas de alta frecuencia a las que se les debe agregar un fonema inicial, modificando el tipo de sílaba:

Alto + /s/ : salto (al: sílaba inversa pasa a ser “sal”: sílaba mixta)

Ala + /m/: mala (a: vocal aislada, pasa a ser “ma”: sílaba directa)

Ola + /k/: cola (o: vocal aislada, pasa a ser “co”: sílaba directa)

Ojo + /rr/: rojo (o: vocal aislada, pasa a ser “ro”. sílaba directa)

11 - Sustituir una unidad: Se buscaron palabras mono y bisilábicas de alta frecuencia en las que se deben sustituir consonantes y vocales en posición intermedia e inicial para formar nuevos vocablos.

Masa: cambiar la /s/ por la /p/ para formar “mapa”

Sol: cambiar la /o/ por la /a/ para formar “sal”

Pesa: cambiar la /a/ por la /o/ para formar “peso”

Bala: cambiar la /b/ por la /k/ para formar “cala”

12 - Suprimir unidades: Los fonemas que deben ser omitidos están en posición inicial y final en sustantivos bisilábicos de alta frecuencia:

/r/ en rosa

/k/ en cola

/a/ en mesa

/r/ en cantor

13 - Especificar la unidad suprimida: Se han seleccionado palabras bisilábicas de alta frecuencia. Los fonemas suprimidos están en posición inicial y media

Caro - aro: sonido inicial de sílaba directa en posición inicial

Gato - ato: sonido inicial de sílaba directa en posición inicial

Costa - cosa: sonido inicial de sílaba directa en posición intermedia

Bajo - ajo: sonido inicial de sílaba directa en posición inicial

Plato - pato: consonante líquida de sílaba completa

14 - Invertir el orden de las unidades de las palabras: Se buscaron palabras monosilábicas y bisilábicas de alta y baja frecuencia (ora, ser), por ser una tarea de difícil ejecución, y que implica a la memoria fonológica inmediata.

PRIMER ACERCAMIENTO AL CAMPO DE ESTUDIO
MODIFICACIONES REALIZADAS EN LOS MATERIALES Y EN EL
PROCEDIMIENTO

En el transcurso del año 2006, una vez seleccionado el instrumento de evaluación, se realizó una primera toma seleccionando una muestra al azar de treinta alumnos de primer año del Instituto donde se realizó la investigación.

El protocolo de evaluación de conciencia fonológica resultó ser muy extenso para realizarlo en una sola toma, a partir de la prueba 10 Añadir Unidades los/as niños/as se fatigaban, por otra parte el desempeño disminuía considerablemente, por el tipo de tarea.

En la prueba Duración los/as niños /as tuvieron dificultades para identificar las palabras de igual duración acústica.

Identificación de Palabras, tuvo un grado de acierto muy bajo, incluso para los lectores alfabéticos. El reconocimiento de palabras resulta más difícil que el de la sílaba ya que este segmento es una unidad de producción fácilmente deslindable en el continuo del habla, no así las palabras.

La prueba Reconocimiento de Unidades resultó de fácil resolución, no obstante al tomarla pareció que algunos niños/as respondían con un si a cada ítem, sin reflexión previa.

La prueba que ofreció menor dificultad a los/as alumnos/as fue la de reconocimiento de Rimas. Investigaciones diversas, (Stanovich y cols ,1984); Yopp 1988; Signorini y Borzone de Manrique 1996) en Borzone de Manrique (1999), mostraron que las pruebas de rimas son las más fáciles para niños/as y las de elisión de fonemas las más difíciles.

Se advierte, también que faltan distractores en estas dos últimas pruebas para determinar la fiabilidad de los resultados.

En Clasificación de Palabras se observó que los/as niños/as que no respondieron correctamente identificaron como primer sonido el de la sílaba.

En Mezclar Unidades se establecieron diferencias en la resolución entre lectores alfabéticos y logográficos, las palabras más cortas fueron de resolución más fácil.

Muchos de los /as niños/as que no resolvieron correctamente la prueba Aislar Unidades identificaron como primer sonido el silábico.

Contar Unidades fue una tarea de resolución correcta baja, algunos/as entre ellos lectores alfabéticos, contaron sílabas.

La prueba Descomponer en Unidades fue de difícil resolución, algunos/as identificaban y recordaban los sonidos vocálicos de las palabras.

Añadir Unidades, Sustituir Unidades, Suprimir Unidades resultaron ser pruebas de resolución baja, sólo las lograron resolver satisfactoriamente los/as lectores/as más autónomos.

Las pruebas Especificar la Unidad Suprimida e Invertir Unidades fueron muy difíciles de resolver, sólo lo pudieron hacer los /as identificados/as como lectores alfabéticos.

Esta primera toma se realizó a lo largo del primer semestre del ciclo lectivo de allí que los resultados hayan sido dispares influyendo el momento de evaluación.

Esta disparidad obedece a que

1. El desempeño de los /as niños/as fue muy distinto al inicio del ciclo lectivo que en el mes de julio.
2. Entraron en juego variables pedagógicas que optimizaron el desempeño de algunos/as.
3. Los/as alumnos/as participaron durante la primer etapa del año de distintas situaciones de lectura y escritura que favorecieron el desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura.

Teniendo en cuenta las evaluaciones realizadas en la primer toma (2006), se introdujeron modificaciones en el instrumento de evaluación de la conciencia fonológica y en las sesiones destinadas a la toma.

Se decidió hacer una nueva toma al inicio del ciclo lectivo 2007, en un lapso no mayor de dos semanas, para poder evaluar el desarrollo de la conciencia fonológica y la habilidad lectora y determinar las relaciones entre las dos variables.

Luego de un primer análisis, con el objeto de enriquecer la investigación, se determinó realizar una nueva toma al final del ciclo lectivo 2007, en las mismas condiciones que la primera toma del año en curso.

El procedimiento de toma se realizó en una sola sesión en la que se suministraron las dos pruebas Protocolo de Conciencia Fonológica, Prueba de Habilidad Lectora

Sobre la base de la adaptación del Protocolo de Conciencia Fonológica. (Sylvia Delfior 1996), se realizaron las siguientes modificaciones:

En la toma de la tarea 1) Duración Acústica se introdujo la aclaración que las palabras pueden ser iguales, la opción cocodrilo- mamadera se modificó por camiseta- mamadera, para que los/as niños/as centren su atención en la duración de la palabra, sin contaminar con la evocación perceptiva, aspecto contemplado en otra opción.

En la tarea 2) Identificación de Palabras, se decide dejar las opciones de frases simples con tres y cuatro palabras para evaluar la segmentación, con el objeto de facilitar la prueba, ya que fue de difícil resolución

En las tareas 3) Reconocimiento de Unidades y 4) Rimas se introducen distractores, para garantizar la fiabilidad de los resultados.

Se modifica el título de la tarea 5) Clasificación de Palabras por Comparación del Primer Fonema en función de la tarea que requiere y se presenta un distractor para evitar respuestas mecánicas.

En el ítem 6) Mezclar Unidades, se reduce la cantidad de opciones, teniendo en cuenta la dificultad de la tarea.

En el ítem 7) Aislar Unidades, se suprimen opciones con sílaba mixta y sílaba compleja, teniendo en cuenta la dificultad de la tarea, se dejan las que se inician con vocales- aisladas y con sílabas directas con consonantes de uso frecuente.

En el ítem 8) Contar Unidades, por ser una tarea de difícil resolución, se reduce la cantidad de opciones suprimiendo aquellas que presentan sílabas complejas.

En el ítem 9) Descomponer en Unidades, se suprimen opciones privilegiando las que presentan sílabas simples, teniendo en cuenta que fue de resolución baja.

En el ítem 11) Sustituir Unidades se modificó la primer opción, ya que la palabra col tiene poca significación para los /as alumnos de la Provincia de Bs As.

Los ítems 12) Suprimir Unidades, 13) Especificar la Unidad Suprimida, 14) Invertir Unidades se suprimieron de la toma a partir de la evaluación cualitativa realizada, ya que fue de difícil resolución. Por otra parte el protocolo anterior resultó demasiado extenso para los/as alumnos de primer año, teniendo en cuenta que se administró en una toma, con el objeto de no interferir en cuestiones organizativas de la institución escolar escogida para el estudio.

CONCIENCIA FONOLÓGICA: ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE UNA MUESTRA
DE NIÑOS DE PRIMER AÑO DE E.P.B.

Objetivos Generales

Describir el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de 5/6, años de edad cronológica que se encuentren en 1 año de EPB.

Relacionar el desarrollo de la conciencia fonológica y la lectura de palabras.

Objetivos Específicos

- Evaluar el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de 5/6, años de edad cronológica que se encuentren en 1° año de E.P.B.
- Evaluar la habilidad lectora de palabras regulares y excepcionales en niños de 5/6, años de edad cronológica que se encuentren en 1° año de EPB.
- Determinar relaciones entre el desarrollo de la conciencia fonológica y la lectura de palabras en niños de 5/6, años de edad cronológica que se encuentren en 1° año de E.P.B.
- Identificar discrepancias y/o coincidencias entre este estudio descriptivo y los aportes teóricos analizados.

Método

Participantes: 30 niños de 5-6 años de edad cronológica que se encuentren cursando el primer año de la E.P.B. Se seleccionará una muestra aleatoria estratificada de un total de 105 niños pertenecientes al 1º año de EPB de una escuela pública de gestión privada, ubicada en el distrito de José C Paz del conurbano bonaerense.

Materiales: Taxonomía de diez tareas tipo para la evaluación de la conciencia fonológica, Sylvia Delfior, Universidad de Granada (1996). Adaptada

Prueba de habilidad lectora. Domínguez Ana Belén. Universidad de Salamanca. (1994). Adaptada

Diseño y procedimiento: Se realizará un diseño descriptivo, a cada niño se le administrará en una sesión, el protocolo de evaluación de conciencia fonológica y la prueba de habilidad lectora. Se realizarán dos tomas una en el mes de abril y otra en el mes de noviembre, coincidiendo con el inicio y finalización del ciclo lectivo.

Análisis de los resultados: se realizará un análisis cuantitativo descriptivo y un análisis cualitativo de cada una de las tareas propuestas y de la relación entre conciencia fonológica y habilidad lectora, con el objeto de dejar planteados algunos interrogantes que se podrán profundizar en etapas posteriores de la investigación

ANALISIS DE LOS RESULTADOS

PRIMERA TOMA

La Tabla I recoge los resultados obtenidos por los sujetos en cada una de las tareas de evaluación de la conciencia fonológica, al final de cada columna se expresa porcentaje de respuestas correctas y de incorrectas, los gráficos que acompañan expresan estos resultados.

Tabla I

	Duración	Identificación	Reconocimiento de Unidades	Rimas	Comparaciones	Mezclar Unid	Aislar	Contar Unidades	Descomponer Unid.	Sustituir Unid.
Fr.A. Respuestas Correctas	46	12	144	118	50	17	53	15	17	9
Fr.A Respuestas Incorrectas	74	78	66	32	70	73	67	105	103	111
Porcentaje Respuestas Correctas	38%	13%	69%	79%	42%	19%	44%	13%	14%	8%
Porcentaje Respuestas Incorrectas	62%	87%	31%	21%	58%	81%	56%	88%	86%	93%

Al comparar el rendimiento en las distintas tareas se puede observar que los sujetos obtienen mayor éxito en determinadas tareas que ordenadas de menor a mayor dificultad se presentan en la Tabla II

Tabla II

Tarea evaluada	Porcentaje de Acierto
Rimas	79%
Reconocimiento	69%
Aislar	56%
Comparaciones	42%
Duración	38%
Mezclar	19%
Descomponer	14%
Contar	13%
Identificación	13%
Sustituir	8%

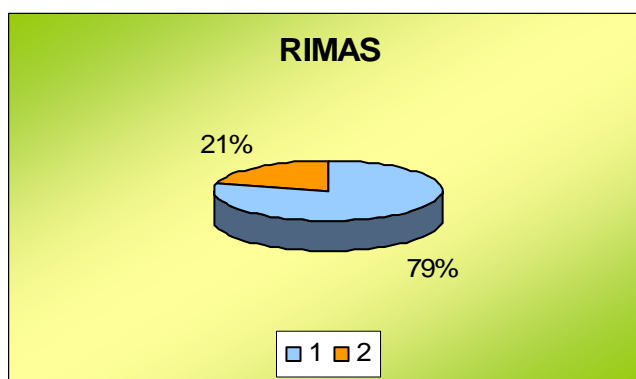
El reconocimiento de rimas es la tarea que menor dificultad ofreció, lo que coincide con otros estudios que han evaluado el desarrollo de la conciencia fonológica.

Stanovich y cols(1984) tomaron diez medidas de conciencia fonológica a 58 niños de preescolar, había pruebas de rima, apareamiento de sonido y elisión de fonemas. Las tareas de identificación y producción de rimas resultaron ser las más fáciles, las de identificación del sonido inicial y final fueron a su vez más fáciles que las de elisión de fonemas (calala)

Yopp (1988) en Borzone (1999) administró diez pruebas de conciencia fonológica en niños, encontró que la síntesis de sonido resulta fácil, la elisión de fonemas la más difícil, las de rima las más fáciles.

Los estudios de Signorini y Borzone de Manrique (1996) mostraron una progresión de complejidad creciente: identificación y producción de rimas, identificación de sonido inicial, identificación de sonido final, segmentación fonológica y elisión de sonidos.

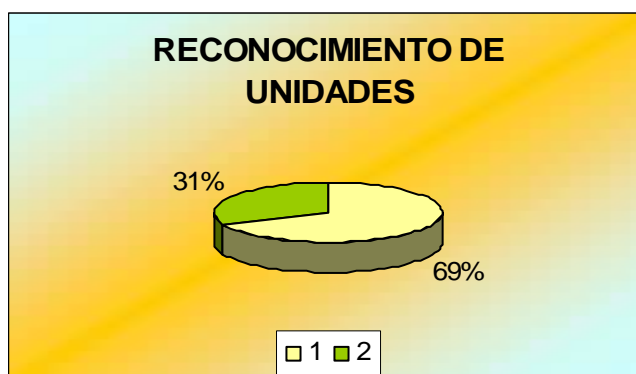
Figura 1



El reconocimiento de unidades fue otra tarea de fácil resolución, se observó que los items con mayor porcentaje de error (50%) son aquellos en los que se introdujo un distractor (/s/ en foca), planteando la posibilidad que los/as niños/as que respondieron correctamente los otros ítems y erróneamente ante el distractor no hayan identificado el sonido, por otra parte las identificaciones en el medio de la palabra suelen ofrecer mayor dificultad.

El reconocimiento de la f en café fue el item de mayor resolución, se cometieron sólo 3 errores, probablemente porque las consonantes fricativas son más fáciles de identificar.

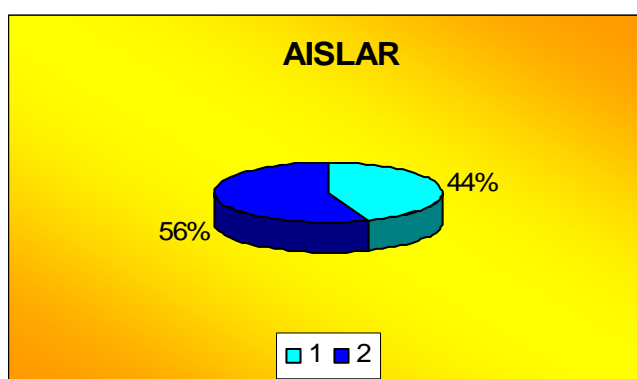
Figura 2



La tercer prueba que ofreció menor dificultad con un logro levemente superior a la mitad fue aislar unidades observándose diferencias significativas en los ítems, el reconocimiento de los sonidos vocálicos fue mucho más fácil que el resto, destacándose el reconocimiento del sonido vocálico a en una palabra corta, algunos alumnos en el ítem c) (lupa) identificaron el sonido u y no el consonántico. Cada sílaba contiene un núcleo vocálico que corresponde al pico de energía acústica o sonoridad de allí que los/as niños/as identifiquen fonemas vocálicos y con mayor facilidad si están al comienzo de la palabra que al final de la misma, a su vez están más consolidadas por el proceso de reforzamiento del medio.

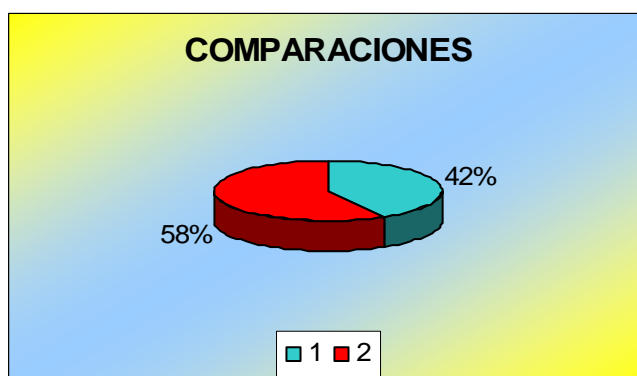
Las vocales del español son bien identificadas tanto cuando se presentan en forma aislada, como en contexto Borzone (1999). En el sistema ortográfico del español las vocales están representadas de manera inequívoca, los factores perceptivos y ortográficos facilitan el establecimiento entre el sonido vocálico y el grafema correspondiente, al contrario de lo que ocurre con otras lenguas como el inglés.

Figura 3



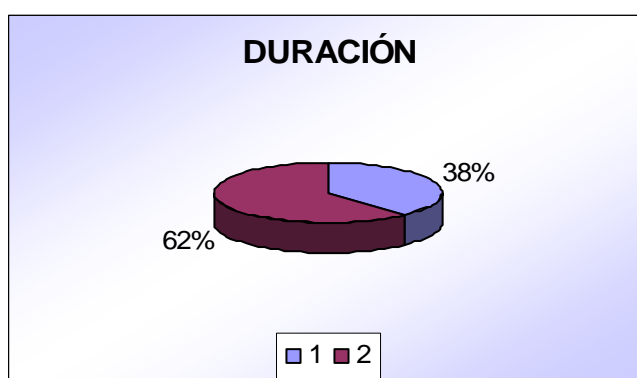
En la prueba comparación del primer fonema, los niños/as que no respondieron correctamente identificaron, a pesar de la aclaración del operador, como primer sonido el silábico, el fonema es de difícil acceso, esta dificultad encuentra su explicación en que el habla es un código Liberman (1967) en Borzone (1999) y no un alfabeto. En el continuo del habla la información sobre fonemas sucesivos se superpone en un mismo segmento acústico debido a que éstos no se producen como una sucesión de sonidos sino que se coarticulan en unidades que tienen aproximadamente el largo de una sílaba. El ítem b) ofreció más dificultad teniendo en cuenta que la pronunciación rioplatense del sonido correspondiente al grafema ll se confundió con el sonido ch.

Figura 4



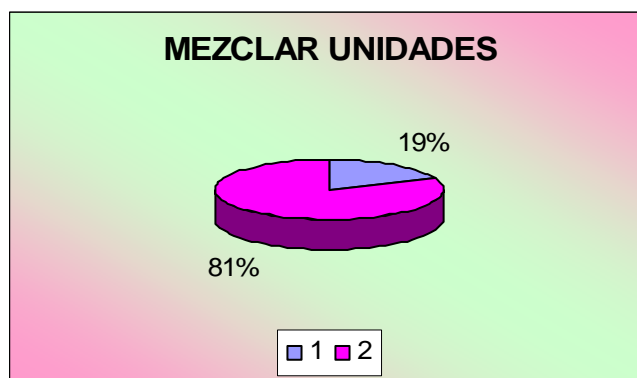
Los resultados de la prueba duración se vieron afectados por el débil desempeño de los niños/as en los ítems c) (mesa-pelo) y d) (camiseta-mamadera) ya que generalmente no reconocieron la igual duración acústica de estas palabras. La tercera parte del grupo que no identificó correctamente la duración de las dos primeras palabras seguramente evocó la representación del elemento/animal al que aludía Ej oso-hormiga.

Figura 5



La prueba mezclar unidades supone un proceso de identificación de los fonemas para luego sintetizarlos en la formación de la palabra, esta tarea fue de difícil resolución, acentuándose la dificultad en la palabra más larga, p-o-m-e-l-o, ya que implica mantener los estímulos acústicos en la memoria a corto plazo para procesar la síntesis.

Figura 6



La prueba descomponer unidades fue una de las de difícil resolución; implica que ante la emisión de la palabra los /as niños niñas identifiquen los fonemas que la componen; en contar unidades se suma a la identificación el conteo, ambas tuvieron un porcentaje de resolución similar.

Figura 7

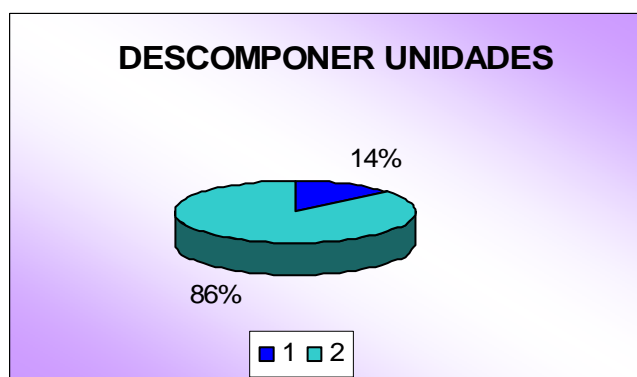
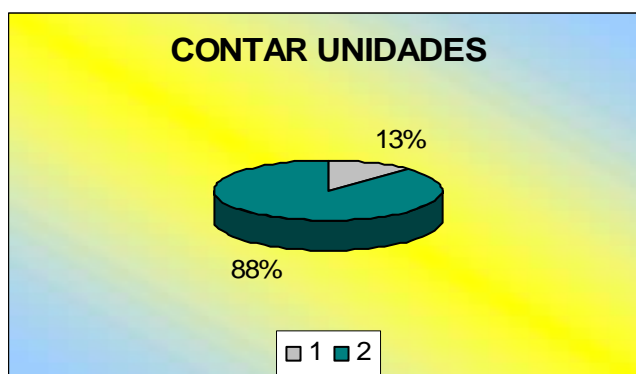
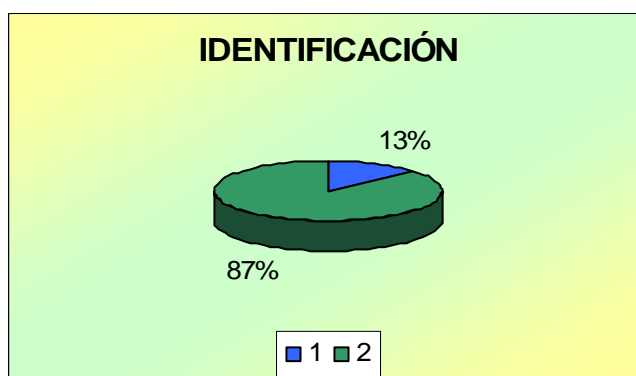


Figura 8



La identificación de palabras es una prueba que tuvo un porcentaje de resolución bajo. El estudio acústico del habla ha demostrado que esta es una señal continua en la que los fonemas, sílabas y palabras no aparecen como segmentos discretos. El hablante-oyente posee un dominio tácito de estas unidades que le permite producir y comprender mensajes sin atender en forma explícita a las unidades que conforman las emisiones. (Borzone de Manrique 1999)

Figura 9



La prueba más difícil fue sustituir unidades, en esta tarea los niños/as se mostraban fatigados, muchos sin comprender la consigna, uno de ellos dijo “no me acuerdo de tantas cosas”, la resolución correcta implicaría mantener los estímulos en la memoria a corto plazo, compararlos y sustituir un fonema por otro y tener la representación de la nueva palabra formada. Las tareas de mayor dificultad son las de recomposición de sílabas en palabras y separación de algún componente en la misma, segmentación de palabras en fonemas y adición omisión e inversión de fonemas y producción de la palabra o pseudo palabra resultante. (Adams, 1990 en Lorenzo 2001).

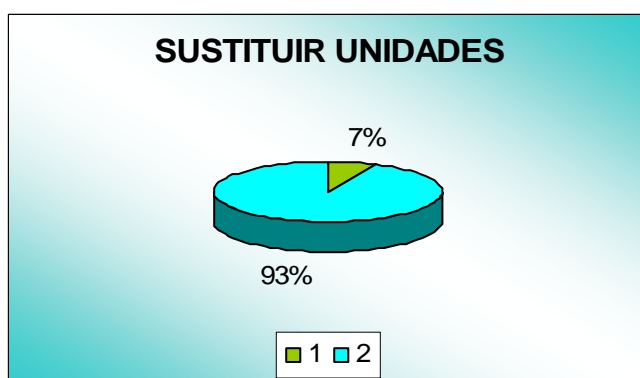


Figura 10

ANALISIS DE LOS RESULTADOS

PRIMERA TOMA. LECTURA

Durante las últimas décadas se han realizado en el marco de la Psicología Cognitiva numerosas investigaciones sobre el proceso de aprendizaje del sistema alfabético de escritura, que avalan la existencia de una estrecha relación entre metaconocimiento fonológico y aprendizaje de la lectura

Los sistemas de escritura transmiten mensajes mediante representaciones del lenguaje, la escritura alfabética que es nuestro sistema de escritura, representa la estructura fonológica de las palabras, las grafías representan fonemas.

En el lenguaje oral resulta innecesario atender conscientemente a la estructura sintáctica o a los sonidos no obstante para poder leer y escribir en una escritura alfabética es necesario tomar conciencia de que las palabras están formadas por sonidos. El dominio de la correspondencia grafema -fonema resulta un factor central en la lectura inicial.

A esta capacidad de atender en forma explícita a los sonidos del lenguaje se la ha denominado conciencia fonológica:

... se entiende por “conciencia fonológica” la capacidad de reconocer y operar conscientemente sobre las secuencias de sonidos que integran la palabra y la capacidad de manipularlos conscientemente, segmentarlos e integrarlos como un aspecto del dominio del código fonológico que, a su vez será uno de los sustentos para conocer el futuro rol de las letras.

Peña (2000:4)

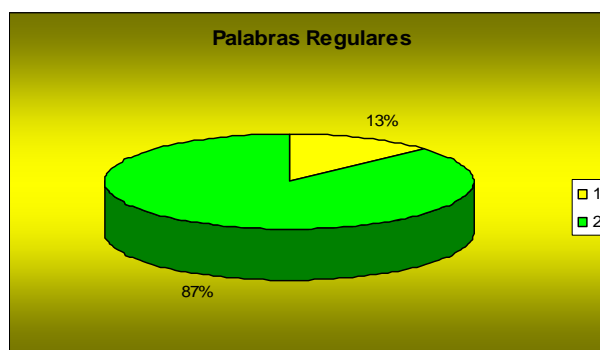
La conciencia fonológica es una condición importante para la adquisición de la lectura Liberman y otros (1980) en Borzone (1999) consideran que la relación entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura es recíproca ya que la primera es importante para la adquisición de la segunda a la vez que aprender a leer favorece la conciencia fonológica, de allí la importancia de indagar en este estudio junto a la conciencia fonológica el nivel lector de los /as niños/as de la muestra

La Tabla III recoge los resultados obtenidos por los sujetos en cada una de las categorías de evaluación de lectura, se expresa también el porcentaje de respuestas correctas e incorrectas, los gráficos que acompañan expresan estos resultados

Tabla III

	Palabras Regulares	Palabras Excepcionales	Pseudopalabras
Fr.A. Resp. C	39	12	10
Fr.A. Resp. I	261	288	290
%. Resp. C	13%	4%	3%
%. Resp. I	87%	96%	97%

Figura 11



A partir de los resultados obtenidos se puede determinar que los porcentajes de acierto en la lectura de palabras y pseudopalabras son bajos. El más alto 13% corresponde a la lectura de palabras regulares, categoría que tiene un total de respuestas correctas de 39/300, destacándose la lectura correcta de dos ítems la palabra sol (10/39) y la palabra mamá (18/39)

En el marco de modelos cognitivos distintas investigaciones determinaron fases en el desarrollo de la lectura, teniendo en cuenta el tipo de información que utiliza el niño.

En la primera fase o fase logográfica el niño usa pistas contextuales y no alfabéticas para leer. Los lectores logográficos atienden a pistas perceptivas más evidentes que las letras, no obstante reconocen algunas de ellas, seguramente los/as niños/as reconocieron logográficamente palabras frecuentes como sol y mamá.

Figura 12

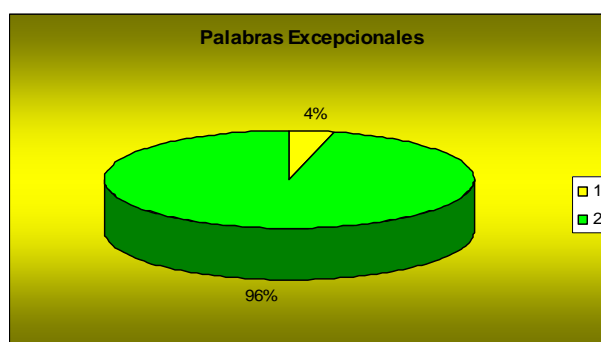


Figura 13



Las palabras excepcionales y las pseudopalabras obtuvieron un porcentaje mínimo de acierto que representa el desempeño de dos alumnos, quienes utilizaron una estrategia alfabética rudimentaria Ehri (1992) en Borzone (1999) en contraste con las pautas visuales de los lectores logográficos.

Uno de ellos realizó conexiones más sistemáticas predominando una estrategia alfabética que supone el conocimiento y la aplicación de reglas de conversión grafema-fonema. .

A partir de la primera Evaluación de Lectura tomada al inicio del ciclo lectivo se puede inferir que los /as alumnos/as atienden esencialmente a pistas visuales más que a las fonológicas

Los lectores en esta fase leen algunas palabras de uso regular, su nombre, letreros, logos. La asociación entre las pistas visuales y la palabra es arbitraria y a medida que se aprenden más palabras es difícil encontrar rasgos distintivos. Los niños que se hallan en esta fase leen frecuentemente palabras asociadas semánticamente a la palabra escrita, ya que las pistas de las que se valen no los conducen a asociar grafema-fonema, cuando comienzan a realizar esta asociación su estrategia cambia.

Algunos niños/as ingresan a la Educación Primaria o incluso a la Inicial sabiendo leer o escribir algunas palabras o conociendo los nombres o el trazado de ciertas letras, pero es en la escuela donde toman conciencia de que la escritura no es continua como el habla y de que las palabras que dicen están formadas por distintos sonidos que son representadas por grafías o letras, comprenden así el principio alfabético de nuestra escritura.

ANALISIS DE LOS RESULTADOSSEGUNDA TOMA CONCIENCIA FONOLÓGICA

La tabla IV recoge los resultados obtenidos por los sujetos en cada una de las tareas de evaluación de la conciencia fonológica, al final de cada columna se expresa porcentaje de respuestas correctas y de incorrectas, los gráficos que acompañan expresan estos resultados

Tabla IV

	Duración	Identificación	Reconocimiento de Unidades	Rimas	Comparaciones	Mezclar Unid	Aislar	Contar Unidades	Descomponer Unid.	Sustituir Unid.
Fr.A Respuestas Correctas	83	27	185	129	85	47	112	82	95	39
Fr.A Respuestas Incorrectas	33	60	18	16	31	40	4	34	21	77
Porcentaje Respuestas Correctas	72%	31%	91%	89%	73%	54%	97%	71%	82%	34%
Porcentaje Respuestas Incorrectas	28%	69%	9%	11%	27%	46%	3%	29%	18%	66%

Al comparar el rendimiento en las distintas tareas se puede observar que los sujetos obtienen mayor éxito en determinadas tareas que ordenadas de menor a mayor dificultad se presentan así en la Tabla V

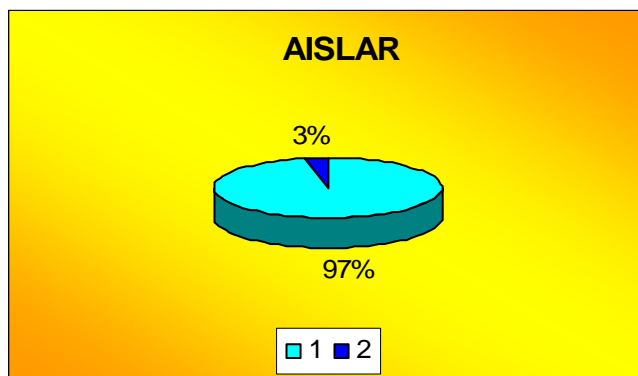
Tabla V

Tarea evaluada	Porcentaje de Acierto
Aislar	97%
Reconocimiento	91%
Rimas	89%
Descomponer	82%
Comparación	73%
Duración	72%
Contar	71%
Mezclar	54%
Sustituir	34%
Identificación	31%

Aislar unidades fue la prueba con mayor nivel de acierto y se ubicó en tercer lugar respecto a los progresos en relación a la primera toma-56%-; en esta instancia no se observaron diferencias significativas entre los ítems, los/as niños/as reconocen fácilmente sonidos iniciales vocálicos y consonánticos; para los/as alfabéticos/as es una tarea que no ofrece dificultades y para los que están en una etapa previa, que Ehri(1992) en González(1996) denomina, lectura por claves fonéticas, tampoco ya que establecen la asociación sonido-letra y viceversa.

Ball (1993) en Lorenzo (2001) entiende que la conciencia fonológica capacita para comprender las relaciones entre grafemas y fonemas, esta relación se hace recíproca cuando los /as niños /as comienzan a usar el código alfabético.

Figura 14



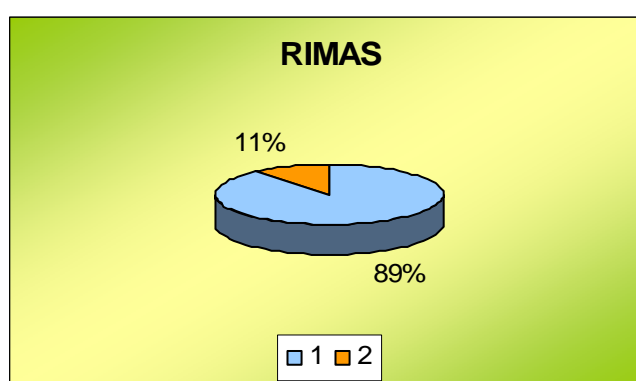
El reconocimiento de unidades resultó en esta toma ser de fácil resolución, El reconocimiento de la f en café fue total, en la s de pastor hubo sólo un error, sin embargo las diferencias no son notables como para asegurar una diferencia en la identificación de fricativas por sobre las oclusivas.

Figura 15



El reconocimiento de rimas siguió siendo un ítem de resolución alto aunque no el primero ya que en esta toma entran en juego variables de la instrucción de la lectura y la escritura, que posibilitan el progreso de los/as niños niñas en otras tareas, la identificación de los sonidos medios por ejemplo, se ve facilitada por la instrucción.

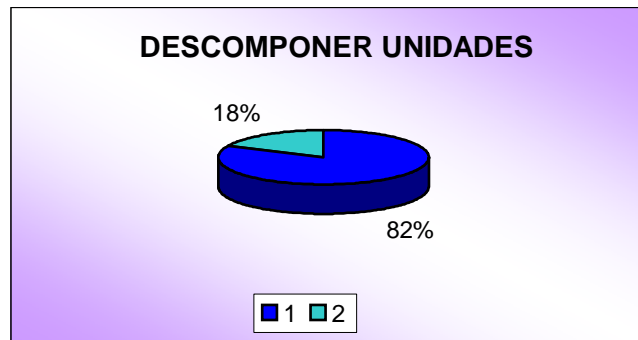
Figura 16



La tarea que mayor diferencia obtuvo entre la primera 14% y la segunda toma 82% fue descomponer unidades. Esta diferencia se debe seguramente a variables pedagógicas, hubo niños/as que no pudieron realizarla independientemente de la longitud de la palabra, evidenciando un ritmo diferente en la adquisición de la lectura y la escritura inicial; muchos/as logran la descomposición de las palabras cortas y/o de las de uso frecuente, caramelo obtuvo el mismo porcentaje que piel; tiburón resultó ser la más difícil de descomponer, algunos confundieron el sonido b por g.

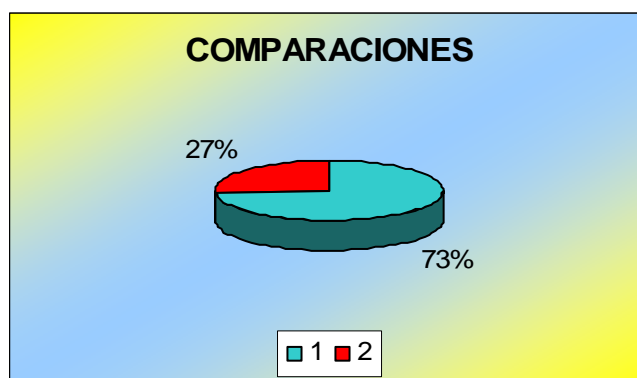
A partir del progreso considerable en este ítem se puede determinar que el contacto con la lengua escrita, el tipo de propuesta pedagógica de abordaje de la lectura y escritura inicial, han favorecido la descomposición de la estructura sonora del mensaje lingüístico en unidades mínimas. En sueco (Lundberg et al 1980), en italiano (Cossu et al, 1980), en español (Manrique y Gramigna, 1984), en francés (Morais et al, 1984); estos trabajos coinciden en señalar que es necesario un mayor nivel de conciencia lingüística para analizar las palabras en fonemas que en sílabas y que los niños que concurren a primer grado aventajan a los de inicial en segmentación fonológica. En (Borzzone de Manrique, 1999.)

Figura 17



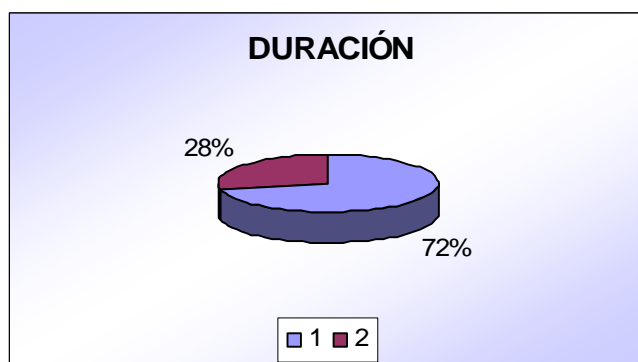
En la prueba comparación del primer fonema el porcentaje de error del ítem b) fue muy alto 62% en relación a los otros, resulta evidente tal como ocurrió en la primer toma que resultó confuso identificar los fonemas ll y ch, sin considerar este ítem el porcentaje de acierto fue del 85%. Esta es una prueba que tuvo un progreso importante, evidenciando un conocimiento fonológico en los/as niños /as que les permite comparar dos palabras habladas en su componente fónico inicial y no establecer comparaciones entre las sílabas con las que comienzan las palabras.

Figura 18



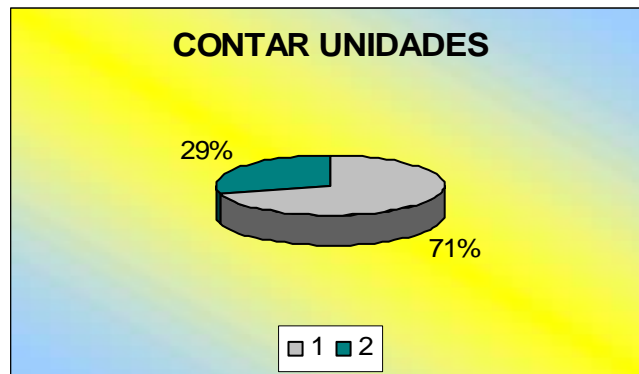
En duración todos/as pudieron identificar entre dos palabras cuál era la más larga independiente mente de la representación semántica de las mismas, no obstante en menor proporción establecen la igualdad acústica de dos palabras, se observaron mayores dificultades en las palabras más largas con un porcentaje de acierto del 34%, a pesar de la aclaración del operador que advertía que podían ser iguales, la correcta resolución implicaría mantener en la memoria a corto plazo la representación de las dos palabras para comparar y contar sus elementos constitutivos.

Figura 19



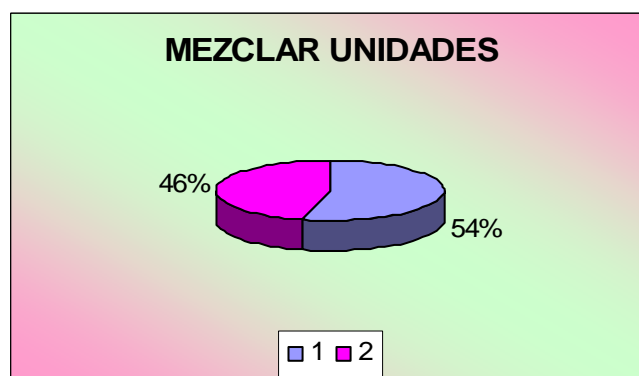
La prueba contar unidades fue una de las que tuvo una diferencia cuantitativa importante en sus porcentajes de acierto de una toma a la otra pasó de un 13% a un 71%, evidentemente se debe a un mayor contacto del grupo con la lengua escrita que les permite a muchos/as mantener el estímulo acústico en su memoria a corto plazo, descomponerlo en sus fonemas y contarlos; los avances son notables en una de las palabras de uso frecuente sol, de fácil acceso a través de la lectura logográfica y alfabética, se observan diferencias también en los items según la longitud de las palabras.

Figura 20



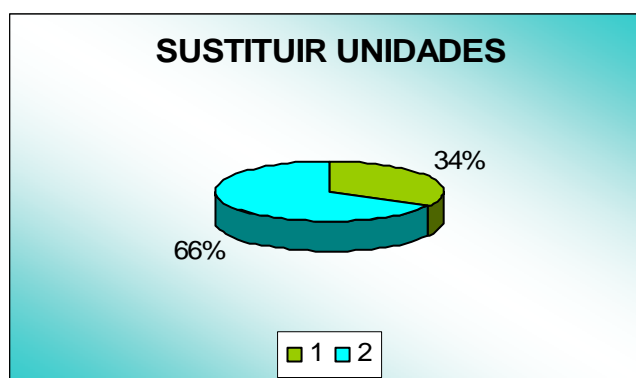
La prueba mezclar unidades es considerada de difícil resolución implica un proceso de análisis y síntesis de los fonemas a partir del estímulo acústico, la diferencia fue notable en el ítem c) pomelo, la longitud de la palabra ha sido determinante en la resolución correcta de la tarea; los avances observados en los otros ítems seguramente se deben a la toma en conciencia de los fonemas constitutivos de las palabras. Se ha demostrado que la enseñanza explícita del código alfabético favorece la toma en conciencia de los fonemas, estableciéndose así una relación de facilitación mutua entre el nivel de conciencia para los fonemas y el aprendizaje de la lectura. (Lorenzo, 2001).

Figura 21



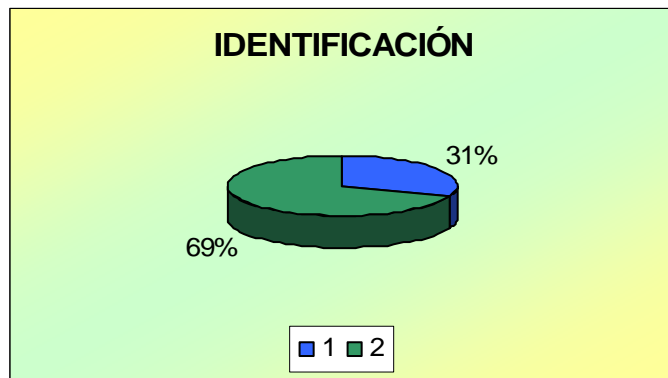
Sustituir unidades ha sido una prueba de resolución baja, en las tareas que miden el grado de conciencia fonológica es considerada de mayor dificultad. (Adams, 1990 en Lorenzo, 2001). Esta tarea supone la identificación de los fonemas constitutivos de la palabra escuchada, la sustitución de uno de ellos y la producción de la palabra resultante. No obstante se observaron avances en la sustitución de una vocal por otra, particularmente en una palabra de uso frecuente como sol.

Figura 22



La identificación de palabras fue la prueba que tuvo el porcentaje de resolución más bajo; el oyente no atiende explícitamente a las unidades del continuo del habla, las sílabas, al contener un núcleo vocálico, están marcadas en forma claramente perceptible en la corriente del habla, no ocurre lo mismo con las palabras, de allí que algunos contaron las sílabas de la frase. Por otra parte en el ámbito escolar son más frecuentes las actividades de segmentación de sílabas que las de palabras.

Figura 23



ANALISIS DE LOS RESULTADOS

SEGUNDA TOMA. LECTURA

La enseñanza inicial de la lectura es una actividad lingüística cognitiva muy compleja que se produce en una interacción significativa y funcional del niño con la lengua escrita.

La iniciación del proceso de aprendizaje de la lectura está constituido por un proceso continuo de adquisición de gnosias visoespaciales, independientemente del método seguido, la identificación de formas de letras, sílabas o palabras con su sonido, tiende a consolidar un nuevo tipo de síntesis entre estereotipos fonemático, motor verbal y verbal.

Los niños aprenden a leer y a escribir utilizando integradamente distintas estrategias; para comprender un texto el niño puede beneficiarse tanto del contexto como de su experiencia en correspondencias grafema-fonema

“...el buen lector es aquel que hace uso simultáneamente de los índices contextuales, textuales y grafofónicos para construir el significado.” Solé, (1992:61)

Para acceder a un texto de manera autónoma es necesario acceder a su código, lo cual no implica afirmar que leer es decodificar, pero sí que es necesario para leer autónomamente decodificar. Aprender a decodificar supone aprender las correspondencias entre los sonidos del lenguaje y los signos gráficos, tarea que trae muchas dificultades porque aunque los sonidos son las unidades básicas del lenguaje, aislarlos e identificarlos resulta difícil, ya que no existen como tales en la emisión oral.

La tabla VI recoge los resultados obtenidos por los sujetos en cada una de las categorías de evaluación de lectura, se expresa también el porcentaje de respuestas correctas e incorrectas, los gráficos que acompañan expresan estos resultados

Tabla VI

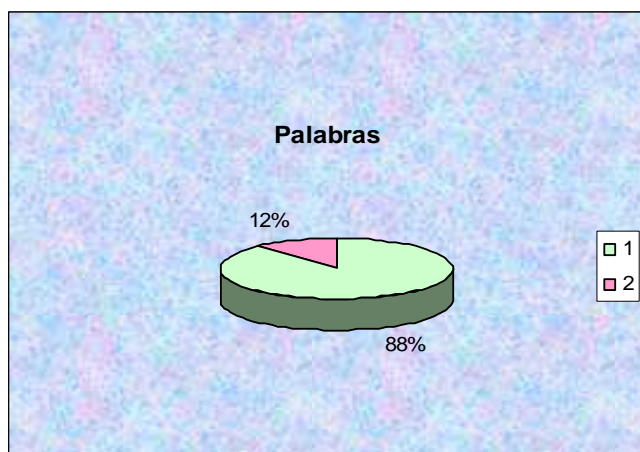
	Palabras Regulares	Palabras Excepcionales	Pseudopalabras
Fr.A.Resp.C	255	218	193
Fr.A.Resp.I	35	72	97
% Resp. C	88%	75%	67%
% Resp. I	12%	25%	33%

En esta segunda toma de lectura se observaron avances significativos en las tres tareas evaluadas: palabras regulares, excepcionales y pseudopalabras.

A partir de los resultados obtenidos se pudo determinar que 5 alumnos/as están en un primer período lector, en el que inician la lectura a través del reconocimiento visual de algunos rasgos representativos en la grafía de las palabras, pudieron leer palabras regulares de alta frecuencia.

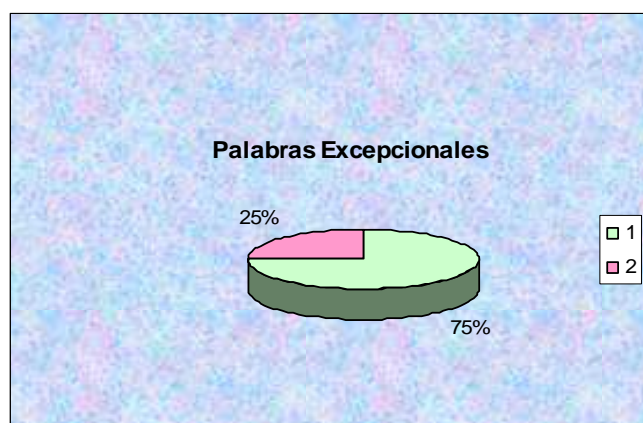
El porcentaje de acierto de la lectura de palabras regulares fue alto lo que evidencia que los /as niños /as en esta etapa algunos /as son alfabéticos, otros/as comenzaron a asociar aquello que dicen al leer con los signos gráficos, surgió en ellos/as la reflexión respecto a la relación grafema-fonema, se detuvieron en las conexiones sistemáticas - fonológicas. La lectura de palabras que comienzan con sílabas compuestas como plancha y con sílabas inversas elefante, fueron las que ofrecieron mayor dificultad, de todas maneras el porcentaje de acierto se vio afectado por el desempeño del grupo que tiene lectura logográfica.

Figura 24



La lectura de palabras excepcionales tuvo un porcentaje de acierto medio-alto, las palabras cortas y/o de uso frecuente fueron leídas rápidamente. Las palabras más difíciles para leer fueron juguete y castigar, la primera es de uso frecuente en los textos presentados a los /as niños/as pero tiene un sílaba compuesta que es de difícil acceso gue; la segunda que no fue leída correctamente por 12 /29 niños/as, presenta dos limitaciones es una palabra de poco uso y tiene el grafema g al que no le corresponde unívocamente un fonema.

Figura 25

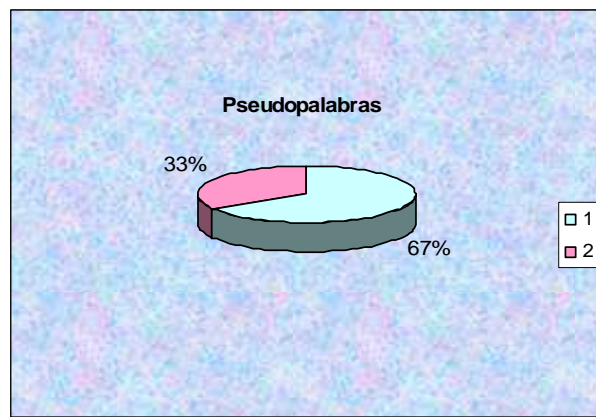


La lectura de pseudopalabras tuvo un desempeño medio, si bien fue el más bajo de las tres tareas, evidencia la aplicación de las reglas de conversión grafema- fonema independientemente de las pistas semánticas; al igual que en la lectura de palabras regulares los ítems que ofrecieron mayor dificultad fueron los que comenzaron con sílabas compuestas e inversas, aeta, elfambra, plencho.

Algunos estudios han demostrado que los lectores normales y los malos lectores no difieren significativamente en la lectura de palabras aisladas de alta frecuencia. Sin embargo, se diferencian en la lectura de pseudopalabras, teniendo los buenos lectores un rendimiento considerablemente mejor en esta habilidad, como lo demuestran Frith y Snowinlig (1983). (Lorenzo,2001:20).

La habilidad de conversión grafema-fonema no es un proceso unitario sino que implica subprocesos dependientes de habilidades fonológicas (segmentación fonémica, memoria fonológica), de allí que se postule que esta habilidad es el pilar fundamental para el adecuado manejo del código alfabético.

Figura 26



RELACIONES ENTRE CONCIENCIA FONOLÓGICA Y LECTURA INICIAL

Durante el lapso comprendido entre la primera y segunda toma los /as niños/as participaron en distintas situaciones de lectura y escritura en el ámbito escolar. La asociación grafema -fonema, el reconocimiento de letras, la familiaridad con patrones de letras, se desarrollaron a partir de actividades de lectura y escritura propuestas en el aula que favorecieron el desempeño del grupo en las pruebas de lectura y conciencia fonológica

El conocimiento fonológico supone la segmentación de una palabra, la asignación de un fonema a cada grafema y el ensamblaje de fonemas para pronunciar la palabra entera, posibilita la traducción fonológica de las palabras escritas. La fase alfabética es una de las más importantes en el proceso de aprendizaje de la lectura y requiere cierta recodificación fonológica, además de habilidades de segmentación fonémica, es decir supone la adquisición de la conciencia fonológica

La Fig 27 muestra en porcentajes el desempeño del grupo en las tareas de lectura en los dos momentos evaluados: abril- noviembre. Los avances han sido significativos.

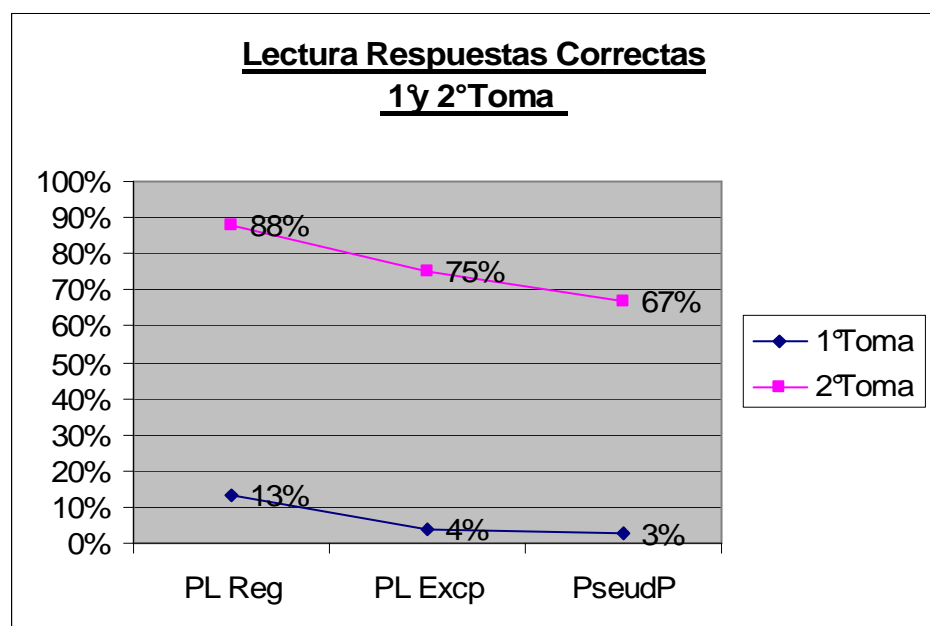


Figura 27

En la lectura el reconocimiento de palabras y el acceso a su significado se hace posible a través del uso de dos vías de acceso, la visual y la fonológica. La ruta visual o directa supone el reconocimiento de una palabra por selección de claves visuales ignorando la palabra en sí misma, el /la lector/a la usa para leer las palabras familiares; la ruta fonológica o indirecta implica el acceso al léxico a través de la traducción de los grafemas en fonemas se usa para leer palabras desconocidas, poco frecuentes o de larga longitud. Estas dos rutas de acceso son consideradas alternativas y/o complementarias. En esta segunda etapa, a partir de los avances obtenidos por los /as niños /as en la lectura de palabras y pseudopalabras se puede inferir que ha predominado la ruta fonológica, por otra parte los resultados de la segunda toma del protocolo de evaluación de la conciencia fonológica apoyan este supuesto.

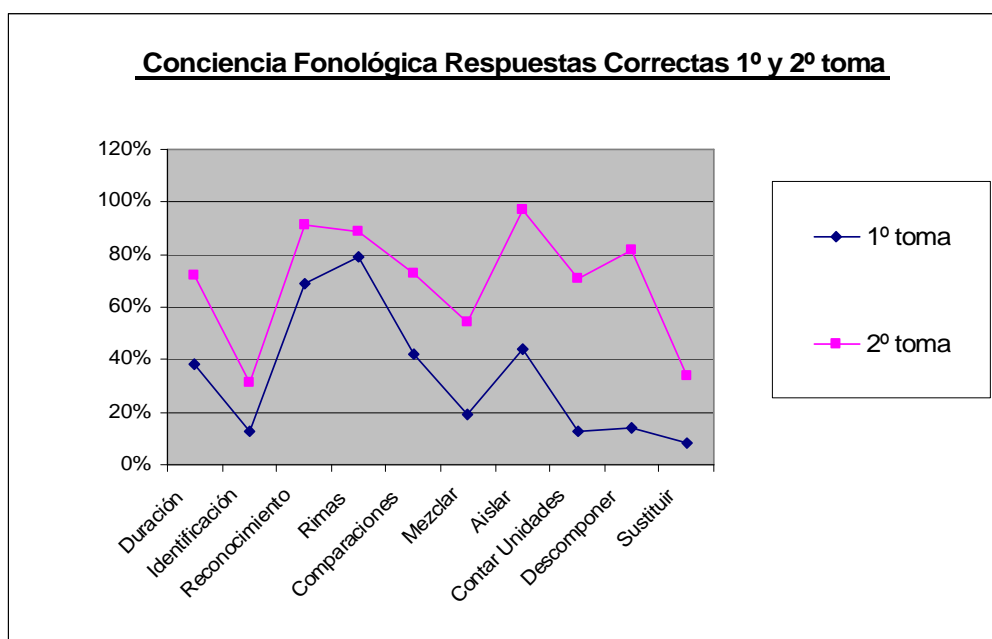
Existe una etapa intermedia entre la lectura logográfica y la alfabética en la que los/as lectores/as establecen correspondencias parciales grafema-fonema para leer palabras de uso frecuente, cuando se encuentran con otras palabras con las mismas pistas visuales, se equivocan. Los/as alumnos/as que leyeron palabras regulares y algunas excepcionales, usaron esta estrategia; los/as que lograron la lectura de todos los ítems, incluso las pseudopalabras se valieron de una estrategia alfabética.

Es relevante destacar la importancia de la fase alfabética, relacionada con el conocimiento fonológico (Fox y Routh, 1984; Fritz, 1985; Morais, 1991; Perfetti y col, 1988; Seymour, 1887; Turner, 1991, en González M. 1996). Esta fase requiere el conocimiento y la aplicación de reglas de conversión grafema- fonema que hacen posible la lectura de palabras nuevas.

Los niños/as que resolvieron satisfactoriamente las tareas de conciencia fonológica han tenido las habilidades suficientes de segmentación para detectar los sonidos en las palabras y establecer las correspondencias fonema-grafema, ante la emisión oral y grafema-fonema al leer palabras y pseudopalabras.

La Figura 28 muestra comparativamente el desempeño del grupo en las tareas de conciencia fonológica en los dos momentos evaluados: abril-noviembre, el salto cuantitativo en algunos ítems es considerable.

Figura 28



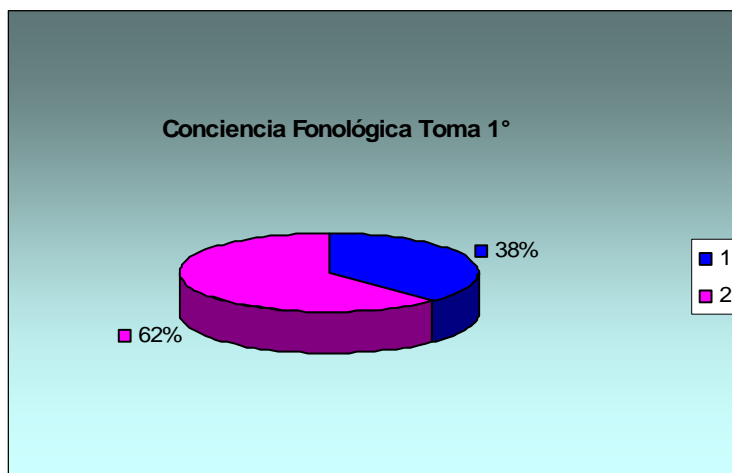
La tabla VII muestra las frecuencias absolutas y porcentajes con el objeto de analizar comparativamente el desempeño general del grupo en las tareas de lectura y conciencia fonológica en las dos tomas. Los gráficos ilustran los porcentajes.

Tabla VII

	Conciencia Fonológica		Lectura	
	Toma 1°	Toma 2°	Toma 1°	Toma 2°
Resp.Correc. Frecuencia Abs	481	884	61	666
Resp.Correc. %	38	73	7	77
Resp.Incorrec. Frecuencia Abs	779	334	839	204
Resp.Incorrec. %	62	27	93	23
Total %	100	100	100	100

El porcentaje de respuestas correctas de la primera toma de conciencia fonológica fue superior al de lectura; este desempeño general se constituyó con los altos puntajes de pruebas como el reconocimiento de rimas, una tarea de fácil resolución incluso para niños que no han accedido a la lectura y a la escritura. El reconocimiento de unidades con un porcentaje de acierto alto, plantea la posibilidad que algunos niños/as que no identificaron el distractor, hayan contestado sin reflexión respecto al fonema a deslindar, no obstante, Delfior (1996) identificó el logro de esta tarea como previo al aprendizaje de la lectura. Aislar unidades ha sido también de fácil resolución confirmando otros estudios que mencionan la identificación de rimas y de sonido inicial como de las más fáciles, especialmente cuando las palabras comienzan con vocal. (Staznovich y cols, 1984; Yopp 1988; Signorini y Borzone de Manrique, 1996 en Borzone de Manrique 1996)

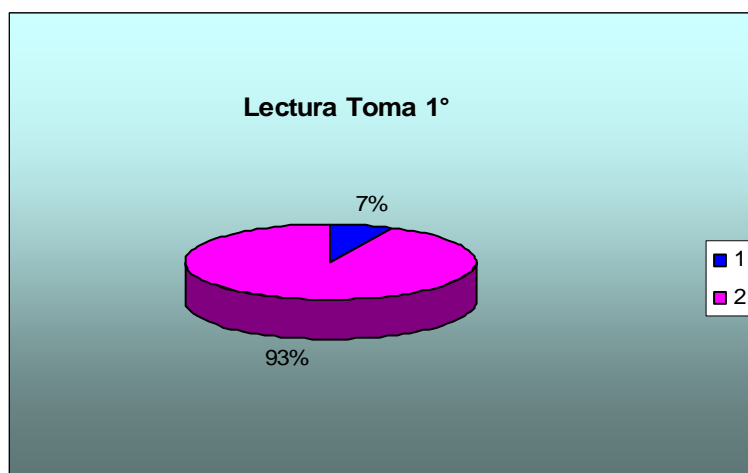
Figura 29



En la segunda toma de Conciencia Fonológica se observó que Aislar Unidades fue la que tuvo mayor nivel de acierto, esta tarea no ofreció dificultades a los /as alfabéticos/as y a los/as alfabéticos rudimentarios. Descomponer unidades obtuvo la mayor diferencia entre tomas, logrando un porcentaje de acierto en la primera de 14% y de 82% en la segunda; el desempeño en la última toma se relaciona con los progresos en el aprendizaje de la lectura y la escritura que favorecieron la realización de este tipo de tareas que requiere un mayor desarrollo de la conciencia fonológica. Supone también el desarrollo del lenguaje interior que les permite regular esta actividad compleja, ya que el lenguaje es un instrumento semiótico central en la interiorización de los procesos psicológicos superiores.

La primera toma de lectura evidenció un desempeño bajo, un 7% en la lectura de palabras y pseudopalabras. Los /as niños /as en esta época del año lograron en general una lectura logográfica atendiendo a pistas visuales más evidentes que las letras, no obstante reconocían algunas de ellas.

Figura 30



Distintos trabajos han demostrado la importancia del conocimiento fonológico en el aprendizaje de la lectura y ha sido identificado como el mejor predictor de aprendizaje lector (Mejía de Eslava, L, 2004)

En la segunda toma-noviembre- los porcentajes generales de resolución satisfactoria en conciencia fonológica y lectura se igualan, CF 73%, L 77%, siendo levemente superior el de lectura.

Figura 31

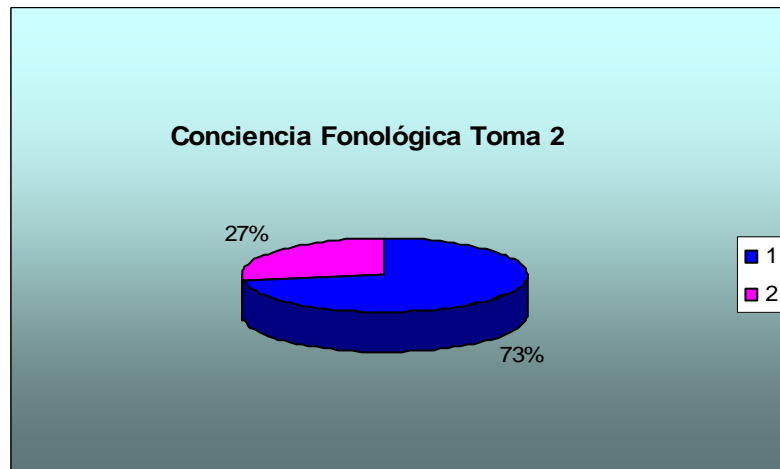
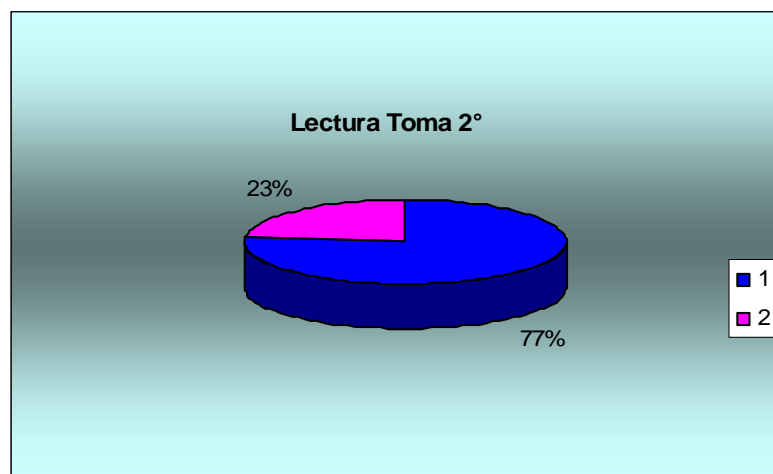


Figura 32



Los/as alumnos/as obtuvieron una mayor diferencia en las respuestas correctas en Lectura que en Conciencia Fonológica, entre la primera y la segunda toma. Se analizaron los 10 casos que obtuvieron un porcentaje de acierto total la lectura y se los comparó con el de resolución de conciencia fonológica

Tabla VIII

Lectura	Con. Fono
N°3 100%	86%
N°5 100%	78%
N°7 100%	90%
N°9 100%	83%
N°10 100%	74%
N°16 100%	81%
N°18 100%	69%
N°19 100%	76%
N°20 100%	69%
N°27 100%	78%

Se observa que alumnos/as que han leído todos los ítems de lectura satisfactoriamente, tienen un desempeño en conciencia fonológica que oscila entre el 69% y 90%.

Estos resultados indican que hay pruebas en el protocolo de conciencia fonológica que fueron de difícil resolución incluso para los lectores alfabéticos. Identificación de Palabras fue una tarea de baja resolución en las tres tomas realizadas, en el primer acercamiento al campo de estudio con un grupo distinto al evaluado y en las dos tomas del grupo analizado. Estos resultados no coinciden con otros estudios. Delfior (1996) afirma que la segmentación de las frases en sus palabras es una tarea más fácil para niños/as de 4 y 5 años que la segmentación de las palabras en sílabas. La autora, no obstante, señala que los resultados dependen del tipo, longitud de las palabras y hace referencia a una investigación de Berthoud-Papandropoulou (1978) que demostró con una tarea de contar palabras que los /as niños/as no tomaban los artículos por palabras hasta los 11 años. Existen también variables pedagógicas que hacen que ante la tarea los/as niños/as tiendan a contar las sílabas de una frase.

La Sustitución de Unidades fue otra de las tareas que ofreció dificultades incluso a los /as lectores/as, Lyda Mejía de Eslava (Comunicación Personal2007) considera que es una tarea para incluir en protocolos de evaluación de conciencia fonológica partir de los 8 años, cuando se consolida la adquisición de la lectura y la escritura

Los resultados de la segunda toma de la mayoría de las tareas de conciencia fonológica fueron satisfactorios, al igual que el desempeño en lectura, exceptuando el de 5 alumnos/as en quienes predominaba en el mes de noviembre una lectura logográfica, es probable que otras variables hayan influido al respecto. En la primera toma hubo una diferencia significativa entre los porcentajes de acierto de ambas pruebas, L 7%, CF 38%, porcentajes que en la segunda toma se igualaron, L 77%, CF 73 % lo que indicaría que la conciencia fonológica ha sido un prerequisite de la lectura, no obstante existió una influencia recíproca entre ambas ya que el aprendizaje de la lectura favoreció las habilidades de conciencia fonológica.

CONCLUSIONES

La alfabetización no es una adquisición natural es un proceso social que requiere el aprendizaje explícito del sistema y estrategias de uso de la lengua escrita

Los niños adquieren, antes de la escolaridad sistemática, saberes lingüísticos, textuales pragmáticos que les permiten desempeñarse en su medio familiar y social, sin embargo no todos tienen las mismas oportunidades de tomar contacto con los diferentes formatos de la lengua escrita, además la escuela debe promover el dominio de los géneros discursivos secundarios

En el desarrollo de los procesos psicológicos superiores es determinante la influencia del medio social a partir de actividades intersubjetivas mediadas por los signos. Riviére (1988) destaca la importancia de los procesos psicológicos avanzados en relación a las implicancias cognitivas y educativas.

Los sistemas de escritura transmiten mensajes mediante representaciones del lenguaje, la escritura alfabética que es nuestro sistema de escritura, representa la estructura fonológica de las palabras, las grafías representan fonemas.

En el lenguaje oral resulta innecesario atender conscientemente a la estructura sintáctica o a los sonidos no obstante para poder leer y escribir en una escritura alfabética es necesario tomar conciencia de que las palabras están formadas por sonidos. El dominio de la correspondencia grafema fonema resulta un factor destacado en la lectura inicial.

Los hallazgos encontrados en este estudio aportan nuevos elementos para revisar la relación entre Conciencia Fonológica y Lectura inicial en dos momentos claves como son los inicios de la enseñanza sistemática de la lectura y un segundo momento al final del primer año de escolaridad primaria cuando la Lectura inicial ha sido un aprendizaje continuo y sistemático.

La Conciencia Fonológica es una condición importante para la adquisición de la lectura y la relación entre Conciencia Fonológica y Lectura es recíproca, ya que la primera es importante para la adquisición de la segunda a la vez que aprender a leer favorece la conciencia fonológica, no obstante, se han observado en el grupo de estudio desempeños dispares en las tareas según el nivel lector.

En la primer toma cuando el nivel lector es menor *Rimas* ha sido la prueba que ofreció menor dificultad lo que coincide con otros estudios (Stanovich y cols 1984); la Conciencia Fonológica inicia su desarrollo cuando los /as niños /as empiezan a reconocer las rimas de las palabras.

En la segunda etapa cuando el nivel lector es mayor; la reflexión metalingüística se centra en cada uno de los sonidos de la emisión de la palabra. *Aislar Unidades* resulta ser la prueba con mayor nivel de acierto estableciendo un progreso significativo para los /as alfabéticos y para los /as alfabéticos rudimentarios. Esta prueba que en otras investigaciones se reconoce como *Identificación de sonido inicial*, tiene una relación estrecha con la adquisición de la Lectura ya que en la segunda toma es la prueba de mayor resolución.

Los /as alumnos/as identifican el fonema inicial (97%) sin hacer alusión a la sílaba lo que me permite inferir un buen desarrollo de la Conciencia Fonológica al aislar el sonido con el que empieza la palabra escuchada, en el aprendizaje de la lectura el reconocimiento de fonemas es indispensable para la asociación fonema- grafema y las sucesivas combinaciones para leer textos.

La tarea que mayor diferencia obtiene entre tomas es *Descomponer Unidades* con una diferencia favorable en la segunda toma de 68%, logrando un nivel de acierto de 82% (14% en la primer toma). La Lectura inicial está estrechamente relacionada con el desarrollo del lenguaje oral; en la primera toma no hay un reconocimiento explícito que los sonidos del lenguaje oral se representan mediante grafías. En la segunda etapa se observa la habilidad metalingüística que permite analizar los segmentos sonoros de la palabra, mantener los estímulos acústicos en la memoria a corto plazo, para posteriormente reproducirlos. Este proceso supone también el desarrollo del lenguaje interior que les permite regular esta actividad compleja sintético-analítica, ya que el lenguaje es un instrumento semiótico central en la interiorización de los procesos psicológicos superiores.

Este estudio demuestra que no todas las tareas de Conciencia Fonológica son equivalentes y que la diferencia de la complejidad de las tareas me lleva a considerar este aspecto en el análisis de los resultados.

La *Identificación de Palabras* es una tarea de baja resolución en las dos tomas, estos resultados no coinciden con lo planteado por Delfior (1996) que afirma que la segmentación en palabras es una tarea más fácil para los niños/as de 4 y 5 años que la segmentación en sílabas; en el presente estudio se observa claramente que los/as niños/as ante una frase tienden a segmentar en sílabas, sin identificar palabras. Las sílabas, a diferencia de las palabras y de los fonemas, son perceptibles en el habla, proporcionando a los/as niños/as pistas físicas para distinguirlas (Borzzone 1999). En el continuo del habla la información sobre fonemas sucesivos se superpone en un mismo segmento acústico debido a que éstos no se producen como una sucesión de sonidos sino que se coarticulan en unidades que tienen aproximadamente el largo de una sílaba

En este estudio se observa que los niños/as adquieren primero la segmentación silábica y luego la fonética a partir del desarrollo de la Conciencia Fonológica, coincidiendo con Jiménez (1992) quien demuestra que las habilidades de segmentación silábica aparecen antes que el análisis fonético de las palabras.

Sustituir Unidades ha sido una prueba de baja resolución en ambas tomas, en las tareas de Conciencia Fonológica es considerada de alta dificultad; se debería incluir en protocolos para niños/as que hayan consolidado la adquisición de la lectura y la escritura (Mejía de Eslava 2007). Los avances entre ambas tomas están relacionados con el desempeño en la lectura y en la escritura de una parte del grupo.

En la segunda etapa a partir de los progresos obtenidos por los /as niños /as en la lectura de palabras y pseudopalabras puedo determinar que ha predominado la ruta fonológica.

Los /as alumnos/as que leyeron palabras regulares y algunas excepcionales usaron una estrategia intermedia, previa a la alfabética, en la que establecen correspondencias parciales grafema fonema para leer palabras de uso frecuente.

Los/as niños/as que leyeron todos los ítems, incluso las pseudopalabras se valieron de la estrategia alfabética, no obstante presentaron un despeño menor en el protocolo de Conciencia Fonológica debido a las limitaciones planteadas.

En otro estudio similar realizado en niños prematuros/as de menos de 1500grs en primer año de educación primaria Feld y cols (2008) se ha observado que éstos/as presentan un descenso en el desarrollo de la conciencia fonológica respecto a los niños/as nacidos en término. No obstante los prematuros/as al igual que los/as niños/as de término se igualan en la estrategia alfabética para la lectura de pseudopalabras. Esto supone que la estrategia alfabética es la elegida particularmente en los/as niños/as de primer año para abordar la tarea lectora.

Desde la década de los 70, las investigaciones realizadas en torno al aprendizaje lector y a sus problemas, evidenciaron la influencia de la Conciencia Fonológica reconociendo su alta correlación con el aprendizaje de la Lectura (Liberman, Shankweiler, Fisher & Carter, 1974; Blanchman 1989 y 1991; Adams, 1990; Torgenson Morgan y Davis, 1992; Catts, 1993; Watson, Kidd, Homer y cols 2003) en Mejía de Eslava (2006)

La Conciencia Fonológica influye decididamente en la lectura, en la primer toma hubo una diferencia significativa en el nivel de acierto de ambas pruebas (CF 38%, L 7%) lo que indicaría que la Conciencia Fonológica se adquiere antes del aprendizaje de la Lectura siendo un prerrequisito de la misma.

Sin embargo se podría afirmar que el desarrollo de la Conciencia Fonológica se potencia como consecuencia del aprendizaje de la lengua escrita, esto se hizo evidente en los resultados de la segunda toma (CF 73%, L 77%) al finalizar el primer período de enseñanza sistemática de la lengua, estableciéndose una influencia recíproca.

Esto puede plantearse como un debate circular ya que en el desarrollo de un proceso psicológico superior avanzado como la Lectura, aquellos aspectos que hayan sido prerrequisitos como la Conciencia Fonológica, adquieren un desarrollo mayor ante la participación de los niños /as en situaciones reales de lectura, escritura y en actividades que posibilitan la reflexión sobre el lenguaje, convirtiéndolo en objeto de análisis.

Los procesos psicológicos superiores como la lectura y la escritura reflejan los procesos sociales en los que los/as niños/as participan, internalizando las actividades que se llevan a cabo en su contexto. En un primer momento el desarrollo de la lengua escrita se produce en el plano interpsicológico entre el/la niño/a y las personas alfabetizadas que lo rodean, para luego pasar a lo intrapsicológico cuando internaliza los aspectos de la lengua escrita que el medio posibilitó desarrollar. (Vigotsky 1979)

En el estudio realizado se observa que los avances en las evaluaciones de Conciencia Fonológica y Lectura a lo largo del año han sido significativos, esto me lleva a establecer una estrecha relación entre el metaconocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura. Dejo planteado como un aspecto importantísimo a considerar en futuras indagaciones el papel que cumplen las intervenciones docentes en el desarrollo de los aspectos estudiados.

La mayoría de los/as niños/as adquieren el lenguaje oral no obstante no todos/as logran leer y escribir y a menudo vemos en las aulas niños/as que han aprendido a “leer” sin comprender lo que leen

La Lectura requiere una enseñanza específica y sistemática y es fundamental que los/as docentes conozcamos las investigaciones que nos brindan las herramientas para decidir con pertinencia las estrategias que optimicen su aprendizaje, por otra parte es importante recuperar el rol de enseñante, para favorecer el desarrollo de los procesos psicológicos superiores

El desafío es formar lectores competentes que sepan elegir los textos de acuerdo a sus propósitos, que puedan leer entre líneas y que puedan asumir una posición personal. La lengua es un objeto social y cultural que se desarrolla por la necesidad de comunicación entre las personas, lograr que los alumnos la usen autónomamente contribuye a la democratización. En la sociedad actual ciertos aspectos de la cultura visual amenazan el pensamiento crítico y la reflexión, es importante que nuestros alumnos/as aprendan a manipular y utilizar los textos para ampliar sus conocimientos, para descubrir los mensajes implícitos, para disfrutar del placer de leer y esto se logrará si se garantiza una alfabetización adecuada. La responsabilidad de la escuela es fundamental y debemos asumirla.

CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS

En el marco de la Psicología Cognitiva se han realizado numerosas investigaciones para explorar la relación entre conciencia fonológica y aprendizaje lector, las que determinaron entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura existe una relación interactiva y recíproca; las evidencias neuropsicológicas son contundentes al respecto

El conocimiento fonológico va más allá de la asociación fonema grafema, implica comprender la segmentación de los elementos y su recombinación, en un contexto significativo de uso de la lengua escrita. Cabe señalar que a diferencia de los métodos fónicos tradicionales en los que se enseñan explícitamente la relación fonema-grafema en las nuevas propuestas se enfatiza un análisis integral del lenguaje.

El problema del aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos, destacándose dos tipos fundamentales: sintéticos que parten de elementos menores que la palabra y analíticos que parten de la palabra o unidades mayores.

El método sintético pone énfasis en la correspondencia entre el sonido y la grafía, lo oral y lo escrito. Otra importante característica es el establecimiento de esa correspondencia a partir de los elementos mínimos de lo escrito, las letras. Los métodos alfabéticos adhieren a esta postura. Posteriormente, bajo la influencia de la lingüística, se desarrolla el método fonético, propone partir de lo oral, la unidad de sonido mínima es el fonema. El proceso consiste en aislar y reconocer los distintos fonemas, para luego relacionarlos con los signos gráficos.

El acento está puesto en el análisis auditivo para poder llegar a aislar los sonidos y establecer la correspondencia fonema-grafema. En el aprendizaje es prioritario en un primer momento el descifrado del texto que da lugar posteriormente a la lectura comprensiva y luego expresiva, agregando la entonación.

Este modelo es coherente con la teoría asociacionista, se pone el énfasis en las discriminaciones auditivas y visuales y en la correspondencia fonema- grafema.

Los defensores del método analítico caracterizan a la lectura como un acto global e ideo-visual. Decroly (1929) en Braslavsky (1979) postula que las visiones de conjunto preceden al análisis en el espíritu infantil. La lectura es vista fundamentalmente como una tarea visual que se debe comenzar por unidades significativas para el niño.

La llamada querrela de los métodos está planteada en los desacuerdos respecto a las estrategias perceptivas en juego en el acto de lectura auditiva para unos, visual para otros. (B.Braslavsky 1973)

Ferreiro, Teberosky, (1979) dicen que el énfasis puesto en las habilidades perceptivas descuida dos aspectos para ellas fundamentales:

- a) la competencia lingüística del niño;
- b) sus capacidades cognoscitivas.

Este enfoque interpreta el proceso de aprendizaje del sistema de la lengua escrita como un proceso constructivo que responde los principios teóricos piagetianos

Ferreiro (1991) afirma que tomar en serio las consecuencias del desarrollo psicogenético no significa organizar actividades escolares desde el conocimiento de la evolución de la alfabetización. Las implicancias pedagógicas suponen colocar a los /as niños/as con sus esquemas de asimilación en el centro del proceso de aprendizaje y tomar en cuenta que se aprende en situaciones sociales, no en aislamiento.

Las nuevas propuestas de alfabetización inicial acuerdan respecto a la importancia de la participación de los niños /as en situaciones reales de lectura y escritura; no obstante, no desestiman otras actividades que posibilitan la reflexión sobre el lenguaje, convirtiéndolo en objeto de análisis.

Desarrollar la posibilidad de pensar sobre el lenguaje implica pensar sobre los sonidos (conciencia fonológica), las palabras (conciencia léxica), las estructuras de las palabras y las de las oraciones (conciencia morfológica y sintáctica), la ortografía (conciencia ortográfica), el uso de la lengua en relación con las situaciones comunicativas (conciencia pragmática) y la reflexión y uso de los distintos formatos textuales.

En la enseñanza de la lectura y la escritura las propuestas pedagógicas que incluyen en sus estrategias actividades de desarrollo de la conciencia fonológica no han sido bien recibidas por los seguidores del enfoque psicogenético, quienes relacionan la propuesta con métodos fónicos tradicionales.

Para acceder a un texto de manera autónoma es necesario acceder a su código, lo cual no implica afirmar que leer es decodificar, pero sí que es necesario para leer autónomamente, decodificar. Aprender las correspondencias entre los sonidos del lenguaje y los signos gráficos, es una tarea que trae muchas dificultades porque aunque los sonidos son las unidades básicas del lenguaje, aislarlos e identificarlos resulta difícil, ya que no existen como tales en la emisión oral. Es en la escuela donde los/as niños/as comprenden el principio alfabético de nuestra escritura

Los juegos con sonidos, rimas, trabalenguas, sonido inicial y final y segmentación de palabras en sonidos facilitarán el desarrollo de la conciencia fonológica. Cuando el niño se da cuenta de la relación entre la palabra escrita y la hablada y toma conciencia de que la palabra hablada está formada por sonidos comienza a inducir las relaciones entre los sonidos y las letras.

Estas actividades en las que se repara en el nivel fónico de las palabras son importantes para la adquisición de la lengua escrita. El desarrollo de la conciencia fonológica no debe entenderse como una repetición de ejercitaciones sin sentido sino como juegos verbales que posibilitan el desarrollo de la percepción de lo fonológico.

Las actividades fonológicas tienen que complementarse con la lectura de diferentes tipos de textos- cuentos, noticias, recetas mensajes, etc que contribuyen al conocimiento de la estructura general de los discursos. La lectura de textos que realiza el adulto en situaciones de intercambio, proporciona el ámbito adecuado para que los niños desarrollen estrategias de comprensión: inferir relaciones implícitas en el texto, atender a lo más importante, relacionar con sus conocimientos.

La enseñanza inicial de la lectura es una actividad lingüística cognitiva muy compleja que se produce en una interacción significativa y funcional del niño con la lengua escrita. Es importante que los/as niños/as interactúen desde el principio con todas las estructuras letra, sonido, palabra, texto.

Las nociones de andamiaje (Bruner 1983) y de rutinas e instrucción directa del adulto elaboradas en relación con el desarrollo del lenguaje oral son aplicables al dominio de la alfabetización. Las rutinas en la lectura de libros a los/as niños/as les proporcionan contextos predecibles, pero no rígidos, que los/as ayudan a aprender a participar en esas situaciones.

Lo importante es que la lengua sea abordada en la escuela, desde una perspectiva amplia que les permita apropiarse de ella por diversos caminos. El objetivo de la Lectura Inicial ha de ser la de formar lectores activos, que perciban a la lectura como un medio de construir y obtener significado. La enseñanza inicial de la lectura debe asegurar la interacción significativa y funcional de los niños con la lengua escrita.

Bibliografía

Azcoaga, J y otros. (1971) *Alteraciones del lenguaje en el niño*. Rosario. Biblioteca.

Azcoaga, J (1979). *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*. Bs.As. El Ateneo.

Azcoaga, J. (1992) *Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y en el adulto*. Buenos Aires. Barcelona. México. Paidós.

Azcoaga, J, Derman, B, Iglesias,P. (1997) *Alteraciones del aprendizaje escolar*.Barcelona.Paidós

Baquero, R. (2001) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires. Aique.

Borzzone de Manrique, A (1996). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires. Aique.

Borzzone de Manrique, A (1999). Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura. *Lingüística en el Aula*, 3, 7-29.

Braslavsky, B (1973).*La querrela de los métodos*. Buenos Aires. Kapelusz

Bravo Valdivieso, L. (1999). *Lenguaje y dislexias: Enfoque cognitivo del retardo lector*. Santiago. Alfaomega.

Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Barcelona. Paidós

Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.

Ferreiro, E, Teberosky, A (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo Veintiuno.

Feld, V y cols (2008). *Conciencia Fonológica en Prematuros menores de 1500grs*. Universidad Nacional de Luján

Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. Goodman, Y. *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano* (1ª.ed.21-36). Buenos Aires. Aique

González Cuberes y otros. (1996). *Articulación entre Jardín y la E.G.B. La alfabetización expandida*. Bs As. Aique

González, M. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 97-107.

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

Jiménez, J (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 109-121.

Lorenzo, R. (2001). Procesos Cognitivos Básicos relacionados con la Lectura. La Conciencia Fonológica. *Interdisciplinaria*. 18. (1), 1-33.

Luria 1979. Conciencia y Lenguaje. España Pablo del Río

Luria 1995. Las funciones corticales superiores del hombre. México Fontamara

Mejía de Eslava, L. (2004). Conciencia fonológica en las dificultades de aprendizaje. VII Jornadas de Neurociencias. Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires.

Mejía de Eslava, L. (2006). Conciencia y aprendizaje lector. Trastornos de Aprendizaje *Neuropediatría*. 13,14-20

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2006). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Primer Ciclo E.G.B/Nivel Primario. Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Peña E. (2002) La zona de desarrollo proximal en el apoyo al restablecimiento del código fonológico. Actas del V Curso Andino de Trastornos del Aprendizaje. Bogota.

Rivière,A.(1988). *La psicología de Vigotsky*. México. Grijalbo

Signorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja *.Lectura y Vida*. 1998. 15-22.

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona. Grao.

Vigotsky,L.(1979).*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Grijalbo.

Vigotsky, L. (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.

APENDICE A

PROTOCOLO CONCIENCIA FONOLÓGICA1) DURACIÓN ACÚSTICA:

CONSIGNA: ¿Qué palabra es más larga?

Pan - chocolate

Oso – hormiga

Mesa – pelo

Cocodrilo – mamadera

2) IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS:

CONSIGNA: ¿Cuántas palabras hay en...?

¡Hola!

Mi mamá

El sol brilla

La caja gigante

El perro ladró fuerte

3) RECONOCIMIENTO DE UNIDADES:

CONSIGNA: ¿Se oye una.... en ...?

Una /f/ en café

Una /s/ en pastor?

Una /r/ en cantar?

Una /p/ en campo?

Una /t/ en tapa?

Una /k/ en actor?

Una /b/ en banda?

RIMAS:

CONSIGNA: ¿RIMAN Y?

Tal – mal

Rojo – ojo

Amarillo – martillo

Mirar – cantar

5) CLASIFICACIÓN DE PALABRAS:

CONSIGNA: ¿Empieza.....igual que?

Casa – coco

Llave – llueve

Tomate – tirar

Rojo – rápido

6) MEZCLAR UNIDADES:

CONSIGNA: ¿Qué palabra es.....?

/s/ /o/ /l/

/p/ /i/ /s/ /o/

/k/ /a/ /m/ /i/ /s/ /a/

/f/ /o/ /k/ /a/

/p/ /o/ /m/ /e/ /l/ /o/

7) AISLAR UNIDADES:

CONSIGNA: ¿Cuál es el primer sonido de la palabra.....?

Chanco – mesa – alma – trueno – lupa – orangután

8) CONTAR UNIDADES:

CONSIGNA: ¿Cuántos sonidos se oyen en ...?

Sol – mes – alto – pala – mosca – tomate – crema – blanco

9) DESCOMPONER EN UNIDADES:

CONSIGNA: ¿Qué sonidos se oyen en la palabra.....?

Piel – mala – tiburón – trompeta – pasillo – caramelo

10) AÑADIR UNIDADES:

CONSIGNA: ¿Qué palabra resultará si le añadimos ... a?

/s/ a alto

/m/ a ala

/k/ a ola

/rr/ a ojo

11) SUSTITUIR UNIDADES:

CONSIGNA: ¿Qué resultará si cambiamos la ... por ...)

Col: la /k/ por la /g/

Sol: la /o/ por la /a/

Pesa; la /a/ por la /o/

Bala: la /b/ por la /k/

12) SUPRIMIR UNIDADES:

CONSIGNA: ¿Qué palabra queda si sacamos la ... de ...?

/r/ de rosa

/k/ de cola

/a/ de mesa

/r/ de cantor

13) ESPECIFICAR LA UNIDAD SUPRIMIDA:

CONSIGNA: ¿Qué sonidos oyes en ... que no está en ...?

Caro que no está en aro

Gato que no está en ato

Pala que no está en ala

Bajo que no está en ajo

Plato que no está en pato

14) INVERTIR UNIDADES:

CONSIGNA: ¿Qué palabra resultará si digo al revés?

Sol – sal – ora – río – ser

APÉNDICE B

CONCIENCIA FONOLÓGICAPROTOCOLO

Notas:

- a) En cada prueba se da la consigna y enseguida el ejemplo. Se debe estar bien seguro de que el niño ha comprendido la tarea que debe realizar
- b) Las consignas se pueden repetir hasta dos veces más.

1) DURACIÓN ACÚSTICA:

CONSIGNA: ¿Qué palabra es más larga? (pueden ser iguales)

Ej.: ¿Qué palabra es más larga: sol – rascacielos?

Pan - chocolate

Oso – hormiga

Mesa – pelo

Camiseta – mamadera

2) IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS

CONSIGNA: ¿Cuántas palabras hay en ...?

Ej.: El oso come miel.

El sol brilla

La caja gigante

El perro ladró fuerte

3) RECONOCIMIENTO DE UNIDADES:

CONSIGNA: ¿Se oye una.... en ...?

Ej.: ¿Se oye una /m/ en mano?

Una /f/ en café

Una /s/ en pastor?

Una /s/ en foca?

Una /r/ en cantar?

Una /k/ en actor?

Una /b/ en banda?

Una /l/ en mano?

4) RIMAS:

CONSIGNA: ¿RIMAN Y? ¿TERMINAN IGUAL...Y?

Ej.: ¿Terminan igual marrón y camión

Tal – mal

Rojo – ojo

Mesa - tapa

Amarillo – martillo

Mirar – cantar

5) COMPARACIÓN DEL PRIMER FONEMA:

CONSIGNA: ¿Empieza.....igual que? (es el primer sonido)

Ej.: ¿Empieza mesa igual que mamá?

Casa – coco

Chorizo -llorar

Tomate – tirar

Rojo – rápido

6) MEZCLAR UNIDADES:

CONSIGNA: ¿Qué palabra es.....?

Ej.: /p/ /a/ /p/ /á/ forman papá

/s/ /o/ /l/

/f/ /o/ /k/ /a/

/p/ /o/ /m/ /e/ /l/ /o/

7) AISLAR UNIDADES:

CONSIGNA: ¿Cuál es el primer sonido de la palabra.....? (es el primer sonido, uno solo)

Ej.: ¿Cuál es el primer sonido de la palabra luna?

Alma - mesa – lupa – orangután

(Observación: facilitar al niño si responde siempre con la primera sílaba en lugar del primer sonido)

8) CONTAR UNIDADES:

CONSIGNA: ¿Cuántos sonidos se oyen en ...?

Ej.: ¿Cuántos sonidos se oyen en la palabra pan?

Sol – alto – mosca – tomate

9) DESCOMPONER EN UNIDADES:

CONSIGNA: ¿Qué sonidos se oyen en la palabra.....?

Ej.: ¿Qué sonidos se oyen en la palabra “pala”?

Piel – mala – tiburón – caramelo

10) SUSTITUIR UNIDADES:

CONSIGNA: ¿Qué resultará si cambiamos la ... por ...)

Ej.: ¿Qué resultará si cambiamos en “pila” la /i/ por la /a/?

Masa: la /s/ por la /p/

Sol: la /o/ por la /a/

Pesa: la /a/ por la /o/

Bala: la /b/ por la /k/

APÉNDICE C

PRUEBA DE HABILIDAD LECTORA Domínguez.(1994).Adaptación

PALABRAS REGULARES:

SOL

MAMÁ

MOTO

AUTO

PEINE

DIENTE

PLUMERO

ELEFANTE

PLANCHA

ALFOMBRA

PALABRAS EXCEPCIONALES:

GOL

REY

GATO

JUGUETE

COLEGIO

PÁJARO

GENTE

DIBUJO

CUENTO

CASTIGAR

PSEUDOPALABRAS:

SEL

MAME

MATU

AETA

PAINO

DIUNTE

PLOTENO

ALOFANTE

PLENCHO

ELFAMBRA

APÉNDICE D	Duración				Identificación			Reconocimiento de Unidades							Rimas					Comparaciones				
	a	b	c	d	a	b	c	a	b	c	d	e	f	g	a	b	c	d	e	a	b	c	d	
Alumno																								
Rodrigo M	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	
María Luz M	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	
Agustín L B	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	
Lucía Ch	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	
Ramiro R	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	
Santiago M	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	
Felipe S C	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	
Cintia L	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	
Enzo B	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	
Fernando S V	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	
Santiago A	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	
Yenien M	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	
Tobías G	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	
Juan Pablo R	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	
Lisandro S	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	
Julieta S	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	
Lucas D	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Agustina B	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	
Martina F	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	
Imelda K	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	
Santiago f	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	
Camila A	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	
Alex M	1	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2	
Camila Ch	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	
Micaela P	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	
Agustín H	1	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	
Joaquín G	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	
Franco P	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	
Milena V	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	
Micaela C	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	
Totales 1	21	24	1	0	7	3	2	26	22	15	21	22	22	16	20	29	20	28	21	12	7	15	16	
Totales 2	9	6	29	30	23	27	28	4	8	15	9	8	8	14	10	1	10	2	9	18	23	15	14	
Porcentaje de 1	70%	80%	3%	0%	23%	10%	7%	87%	73%	50%	70%	73%	73%	53%	67%	97%	67%	93%	70%	40%	23%	50%	53%	
Porcentaje de 2	30%	20%	97%	100%	77%	90%	93%	13%	27%	50%	30%	27%	27%	47%	33%	3%	33%	7%	30%	60%	77%	50%	47%	
Totales 1 Rango Superior	46				12			144							118					50				
Totales 2 Rango Superior	74				78			66							32					70				
Porcentaje 1 Rango Sup	38%				13%			69%							79%					42%				
Porcentaje 2 Rango Sup	62%				87%			31%							21%					58%				

Mezclar unid			Aislar				Contar Unidades				Descomponer Unid.				Sustituir Unid.			
a	b	c	A	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
2	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2
1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2
2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2
2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1
1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2
2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
10	6	1	21	10	6	16	8	4	1	2	4	4	5	4	2	3	3	1
20	24	29	9	20	24	14	22	26	29	28	26	26	25	26	28	27	27	29
33%	20%	3%	70%	33%	20%	53%	27%	13%	3%	7%	13%	13%	17%	13%	7%	10%	10%	3%
67%	80%	97%	30%	67%	80%	47%	73%	87%	97%	93%	87%	87%	83%	87%	93%	90%	90%	97%
17			53				15				17				9			
73			67				105				103				111			
19%			44%				13%				14%				7%			
81%			56%				88%				86%				93%			

Conciencia Fonológica y Lectura

Alumno APÉNDICE E	Duración				Identificación			Reconocimiento de Unidades							Rimas					Comparaciones				
	A	B	c	d	a	b	c	a	b	c	d	e	f	g	a	b	c	d	e	a	b	c	D	
Rodrigo M	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	
María Luz M	1	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1
Agustín L B	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Lucía Ch	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2
Ramiro R	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Santiago M	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Felipe S C	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Cintia L	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	
Enzo B	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	
Fernando S V	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1
Santiago A	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	
Yenien M	1	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	
Tobías G	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Juan Pablo R	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1
Lisandro S	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Julieta S	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Lucas D	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Agustina B	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1
Martina F	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Imelda K	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	
Santiago f	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Camila A	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1
Alex M	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	
Camila Ch	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	
Micaela P	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Agustín H	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1
Joaquín G	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1
Franco P	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Milena V	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Micaela C																								
Totales 1	29	29	15	10	15	7	5	29	28	26	24	27	26	25	26	27	23	28	25	26	11	23	25	
Totales 2	0	0	14	19	14	22	24	0	1	3	5	2	3	4	3	2	6	1	4	3	18	6	4	
Porcentaje de 1	100%	100%	52%	34%	52%	24%	17%	100%	97%	90%	83%	93%	90%	86%	90%	93%	79%	97%	86%	90%	38%	79%	86%	
Porcentaje de 2	0%	0%	48%	66%	48%	76%	83%	0%	3%	10%	17%	7%	10%	14%	10%	7%	21%	3%	14%	10%	62%	21%	14%	
Totales 1 Rango Superior	83				27			185							129					85				
Totales 2 Rango Superior	33				60			18							16					31				
Porcentaje 1 Rango Sup	72%				31%			91%							89%					73%				
Porcentaje 2 Rango Sup	28%				69%			9%							11%					27%				

Mezclar uni			Aislar				Contar Unidades				Descomponer Unid.				Sustituir Unid.			
a	b	c	A	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2
1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2
1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2
1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2
2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2
1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2
2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2
2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2
1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2
1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2
1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2
1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2
1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2
2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2
1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2
1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2
2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2
1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1
1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1
1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2
23	21	2	28	29	28	27	27	21	17	17	24	26	21	24	10	13	11	5
6	8	27	1	0	1	2	2	8	12	12	5	3	8	5	19	16	18	24
79%	72%	7%	97%	100%	97%	93%	93%	72%	59%	59%	83%	90%	72%	83%	34%	45%	38%	17%
21%	28%	93%	3%	0%	3%	7%	7%	28%	41%	41%	17%	10%	28%	17%	66%	55%	62%	83%
46	112						82				95				39			
41	4						34				21				77			
53%	97%						71%				82%				34%			
47%	3%						29%				18%				66%			

PLANILLA DE LECTURA 1 APÉNDICE F

ALUMNO	PALABRAS REGULARES										PALABRAS EXCEPCIONALES										PSEUDOPALABRAS																
Rodrigo.M	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
María Luz M	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
Agustín L B	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Lucía Ch	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Ramiro R	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1		
Santiago M	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Felipe S C	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Cintia L	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Enzo B	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Fernando S.V	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Santiago A.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Yenien .M	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Tobías G	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Juan Pablo R	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Lisandro S	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Julieta S	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Lucas D	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Agustina B	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Martina F	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Imelda K	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Santiago F	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Camila A	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Alex M	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Camila Ch	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Micaela P	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Agustín H	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Joaquín G	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2
Franco P	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Milena V	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Micaela C	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	10	18	5	3	1	1	0	1	0	0	2	2	2	0	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	
Total Rango 1	39										12										10																
Total Rango 2	261										288										290																
Porcentaje R1	13%										4%										3%																
Porcentaje R2	87%										96%										97%																

PLANILLA DE LECTURA 2 APÉNDICE G

ALUMNO	PALABRAS REGULARES										PALABRAS EXCEPCIONALES										PSEUDOPALABRAS												
Rodrigo.M	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2
María Luz M	1	1	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	
Agustín L B	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Lucía Ch	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Ramiro R	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Santiago M	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Felipe S C	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Cintia L	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Enzo B	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Fernando S.V	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Santiago A.	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Yenien .M	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	
Tobías G	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Juan Pablo R	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Lisandro S	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Julieta S	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	
Lucas D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Agustina B	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Martina F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Imelda K	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Santiago F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Camila A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	
Alex M	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Camila Ch	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Micaela P	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	
Agustín H	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	
Joaquín G	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Franco P	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Milena V	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Micaela C																																	
Total Rango 1	255										218										193												
Total Rango 2	35										72										97												
Porcentaje R1	88%										75%										67%												
Porcentaje R2	12%										25%										33%												