

**El desarrollo evolutivo de las habilidades fonológicas en niños
de 1ro a 3er año de Educación Primaria (EP) en la Provincia de
Bs. As.**

María Fernanda Pighín

Informe de Tesis

Director Víctor Feld

Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

FLACSO/UAM

María Fernanda Pighín

mfpighin@coopenetlujan.com.ar

mfpighin@yahoo.com.ar

Índice

Sumario.....	4
Problema.....	5
Justificación.....	6
Objetivos.....	6
-→ Objetivos generales.....	6
-→ Objetivos específicos.....	6
Marco teórico.....	7
-→ Habilidades metalingüísticas y lectoescritura: la conciencia fonológica.....	7
-→ Las bases neuropsicológicas de la conciencia fonológica.....	15
<i>Caracterización y aprendizaje del código fonológico</i>	22
-→ El desarrollo de la conciencia fonológica.....	25
<i>Los aporte de la psicolingüística al estudio de las unidades perceptivas del lenguaje</i>	27
<i>El desarrollo de la conciencia fonológica</i>	35
Procedimiento.....	40
-→ El instrumento.....	41
-→ Protocolo de evaluación de la conciencia fonológica.....	42
Sistematización y análisis de los datos obtenidos.....	49
-→ Toma de 1er año de Educación Primaria.....	49
Observaciones realizadas durante las tomas a 1er año EP.....	49
Análisis de los datos de resolución del protocolo de 1er año EP.....	53
-→ Toma de 2do año de Educación Primaria.....	57
Observaciones realizadas durante las tomas a 2do año EP.....	57
Análisis de los datos de resolución del protocolo de 2do año EP.....	59
-→ Toma de 3er año de Educación Primaria.....	64
Observaciones realizadas durante las tomas a 3er año EP.....	64
Análisis de los datos de resolución del protocolo de 3er año EP.....	67
-→ Análisis comparativo de las tomas de 1ro, 2do y 3er año de Educación Primaria.....	71

Porcentajes de logro por prueba y por curso.....	71
Análisis comparativo del desempeño por prueba y por curso.....	71
Análisis comparativo del desempeño por ítem de cada prueba.....	74
Conclusiones a partir del análisis de los datos obtenidos.....	99
Conclusiones generales.....	108
Bibliografía.....	113
Anexo.....	117

El desarrollo evolutivo de las habilidades fonológicas en niños de 1ro a 3er año de Educación Primaria (EP) en la Provincia de Bs. As.

Sumario

Diversas investigaciones de carácter cognitivo han planteado que las habilidades fonológicas implicadas en la conciencia fonológica forman parte de la conciencia metalingüística y han comprobado que las habilidades que implica son de gran importancia en el aprendizaje del lenguaje escrito. También observaron que estas habilidades se van desarrollando con el tiempo y en relación con el contacto sistemático con la lectura y la escritura.

Este trabajo parte de considerar que el procesamiento fonológico presenta una línea de desarrollo que implica la adquisición de mayor capacidad en la manipulación de los sonidos de la lengua, relacionada con la exposición cada vez más sistemática al aprendizaje de la lectura y la escritura. Por lo tanto propone que durante los primeros años de la escolaridad, este desarrollo puede ser evaluado mediante tareas cognitivas específicas que demanden habilidades de análisis y síntesis fonológica del lenguaje de distinto grado de complejidad.

Este tipo de evaluación permitirá caracterizar la evolución de la conciencia fonológica y sus habilidades, a lo largo del primer ciclo escolar (1ro. a 3er. año de EP) observando cómo se da el orden de aparición. Por tal motivo se realizó la toma de un protocolo de evaluación a 67 niños de primer ciclo de EP de la Pcia. De Bs. As.- de 1ro a 3er año-, las cuales se analizaron comparativamente al interior de cada franja etárea y en la muestra total, a fin de establecer regularidades y patrones evolutivos que permitieran enriquecer la comprensión del proceso de adquisición de la lengua escrita y generar criterios de abordaje y promoción de su enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: conciencia fonológica- desarrollo de habilidades fonológicas- conciencia metalingüística- aprendizaje de la lectoescritura- código fonológico sintáctico.

Problema

El presente trabajo responde al interrogante acerca de cómo se da el orden de aparición de los distintos tipos de habilidades fonológicas desde 1er año de Educación Primaria (EP) y cómo evolucionan una vez expuestos los niños al aprendizaje sistemático de la lectura y la escritura hasta 3er año de EP.

Se realizaron estudios acerca de cómo el conocimiento fonológico y sus componentes influyen en los distintos momentos del aprendizaje (González, 1996); también otros de tipo predictivo, experimentales y de entrenamiento (Jiménez, 1992) que marcan la influencia de las habilidades fonológicas en el aprendizaje de la lengua escrita, teniendo en cuenta la necesidad de estudios específicos en función del tipo de lengua (fonológica u ortográfica) y el riesgo de la extrapolación de los resultados.

Varios estudios de tipo correlacional demuestran la importancia crítica de las habilidades que configuran la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura (Domínguez, 1996). La relación entre ambas es interpretada de tres maneras: el conocimiento fonológico es un prerrequisito para el aprendizaje de la lectura, es un producto del aprendizaje de la lectura, o ambos están relacionados bidireccionalmente. No obstante, ninguna interpretación puede negar el aspecto evolutivo o de desarrollo de ninguna de las dos habilidades.

Entre las necesidades actuales en la investigación sobre el procesamiento fonológico se plantea como un aspecto prioritario este desarrollo evolutivo (Defior, 1996), es decir, el orden de aparición de los diferentes tipos de habilidades fonológicas teniendo en cuenta los parámetros influyentes. Del mismo modo que la búsqueda de procedimientos eficaces de intervención educativa y la construcción de pruebas fiables y rigurosas de evaluación de las mismas.

Justificación

Los estudios realizados en el área, enunciados en el párrafo anterior, plantean que la conciencia fonológica forma parte de la conciencia metalingüística y se ha comprobado que las habilidades que implica son de gran importancia en el aprendizaje del lenguaje escrito. A su vez estas habilidades se van desarrollando con el tiempo y en relación con el contacto sistemático con la lectura y la escritura.

Se sabe que hay un orden en la complejidad de las tareas fonológicas que los niños pueden resolver, pero aún la secuencia evolutiva no es clara (Defior, 1996). Por otro lado algunas son previas a la lectoescritura y otras se irían aprendiendo a medida que se aprende a leer. Por esto es muy importante relevar información acerca de cómo esta capacidad evoluciona desde que el niño ingresa a 1er. año, momento en el cual se encuentra formalmente con la lectoescritura.

De este modo será posible también realizar propuestas acerca de estrategias docentes que favorezcan desde el comienzo, y a lo largo del ciclo, un mayor conocimiento fonológico que ayude a prevenir dificultades en la adquisición de la lectoescritura y promueva un mejor aprendizaje en aquellos niños que no las presentan.

Objetivos de la investigación

Generales:

- Explorar las habilidades de procesamiento fonológico en niños de 1ro., 2do. y 3er año de EP (1er. Ciclo de EP)
- Caracterizar el desarrollo y evolución de la conciencia fonológica a lo largo del 1er ciclo de EP.

Específicos:

- Analizar las habilidades de procesamiento fonológico al interior de cada muestra, por grado según edad.

- Analizar las habilidades de procesamiento fonológico en forma comparativa entre las muestras de los tres grados.
- Plantear criterios respecto de la promoción de la enseñanza de la lectoescritura en la escuela.

Marco teórico

Habilidades metalingüísticas y lectoescritura: la conciencia fonológica

El aprendizaje de la lectura y la escritura se consideró durante mucho tiempo como un proceso psicológico de percepción e interpretación de símbolos gráficos por lo cual se priorizaba el entrenamiento de habilidades perceptivas y visoespaciales que respondieran a las necesidades planteadas por este proceso perceptivo-visual y motriz. Hoy se comprende que para entender el proceso de la lectura se requiere de la información brindada por disciplinas que trabajan temas como el lenguaje, la comunicación, la teoría del aprendizaje, la adquisición del habla y la fisiología del ojo y del cerebro (Smitf, F; 1998).

Teniendo en cuenta que la finalidad de la lectura es la construcción de significado y en función de la comprensión cada vez más acabada acerca de la importancia que tiene el lenguaje en la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura, es que se plantea también la necesidad de la conciencia metalingüística como elemento fundamental. La conciencia metalingüística es una habilidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado, por lo cual puede referirse a cualquier aspecto del mismo

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 (conciencia metatextual). Este conjunto de

posibilidades conforma un conocimiento metalingüístico como es la habilidad de prestar atención al lenguaje y de convertirlo en objeto de análisis.

Entre todas ellas, la habilidad de reflexionar sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral o conciencia fonológica es identificada como una de las habilidades más importantes, cuyo déficit explica muchos trastornos en los procesos de lectoescritura inicial (Jiménez González, 1995) y puede llegar a ser predictor de futuras dificultades en el aprendizaje lector (Mejía de Eslava, 2008)

Esta habilidad se define como la capacidad de analizar y sintetizar de manera consciente los segmentos sonoros de la lengua, lo que justifica su importancia en los sistemas de escritura alfabética. Si tenemos en cuenta que en estos sistemas los signos gráficos y ortográficos representan los sonidos del lenguaje oral, cuando alguien lee se activa un proceso de mediación fonológica que permite un proceso de transcodificación, que es trabajoso aún en la etapa de la lectura inicial, en la cual el niño debe lograr una descomposición de los signos gráficos o acústicos que le permita la representación acústica o gráfica respectivamente.

Si bien es real que en el caso del lector experto se utilizan operaciones que simplifican la lectura, ya que no se sería buen lector utilizando únicamente la vía de la decodificación o fonológica, el desarrollo de una vía más lexical u ortográfica no pudo haber sido posible sin haber atravesado los primeros tiempos de aprendizaje y consolidación de las reglas de conversión fonema- grafema. De todos modos los buenos lectores siempre utilizan ambas vías de lectura de modo complementario e inconsciente.

Investigaciones cognitivas como las de Doctor y Coltheart (1980) y Reitsma (1984) plantean que la primera en constituirse es la vía fonológica, que concuerda en el modelo de estadios de la lectura (etapas logográfica, alfabética y ortográfica) con la llamada etapa alfabética. Esta vía posibilita el acceso al significado mediante la decodificación fonológica. La vía visual u ortográfica se desarrolla en la etapa ortográfica (Jiménez González, 1995) “En las etapas iniciales de adquisición lectora se acentúa la importancia de la ruta fonológica, ya que contribuye a crear representaciones ortográficas en el léxico interno que permitirán posteriormente el acceso directo” (Alegría, 1995 en Jiménez González, 1995:18)

Bravo Valdivieso (2002) considera que la conciencia fonológica no sólo se corresponde con la toma de conciencia de los procesos fonémicos del lenguaje oral-

fonema inicial, final y secuencias-, sino que también implica la adquisición de procesos que se pueden realizar sobre el lenguaje oral como: segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo fonemas o agregando otros, articular secuencias fonémicas, invertir secuencias fonémicas, etc.

Del mismo modo, estos procesos se desarrollarían según distintos niveles de complejidad cognitiva, desde un nivel inicial de sensibilidad para reconocer los diferentes sonidos que diferencian las palabras como es el caso de las rimas, que puede ser previo al contacto con la lengua escrita, hasta otros de mayor complejidad como segmentar palabras, pronunciarlas omitiendo o añadiendo fonemas, que serían consecuencia del aprendizaje formal de la lectura y la escritura.

Por su parte, Ortiz y González (1995) también plantean que la conciencia fonológica- también llamada *metaconocimiento fonológico, conocimiento metafonológico o conocimiento fonológico-* implica la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado, teniendo en cuenta que el mismo contiene entre estas unidades por ejemplo las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas. Avanzando aún más, enfatizan que la conciencia fonológica no es una entidad homogénea, ya que se consideran diferentes niveles de conciencia fonológica a partir de los cuales se pueden dar dos interpretaciones diferentes para su estudio.

La primera interpretación tiene que ver con que *los niveles de conciencia fonológica se establecen de acuerdo a la dificultad de las tareas*. La segunda plantea que *los niveles de conciencia fonológica se establecen en función de la unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación*.

La primera se refiere concretamente a que la dificultad puede variar de acuerdo con las demandas lingüísticas, analíticas y de memoria que requieran las tareas. Sólo a modo de ejemplo, las tareas de clasificación o emparejamiento son más fáciles que las de segmentación; la estructura lingüística de las sílabas (sílabas CCV en relación con las CV) pueden ocasionar problemas en memoria de corto plazo: en español es más fácil aislar el primer segmento consonántico en palabras con estructura CVC que con estructura CCV. Por otro lado es más sencillo segmentar consonantes fricativas que oclusivas, ya que las primeras permiten una continuidad en la emisión sonora que facilita su reconocimiento.

La segunda, a pesar de que no hay acuerdos absolutos entre los distintos investigadores acerca de cuáles y cuántas son las unidades lingüísticas a las que nos referimos, presenta un modelo jerárquico de niveles de conciencia fonológica:

- a- Conciencia silábica
- b- Conciencia intrasilábica
- c- Conciencia fonémica

a- Se refiere a la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra. Esta habilidad está presente en prelectores adultos analfabetos, y en correspondencia con distintos tipos de estudios de carácter psicolingüístico se la considera la unidad perceptiva del lenguaje por lo menos en el caso del español.

b- Es la capacidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos: onset y rima. El onset es la parte integrante de la sílaba constituida por la consonante o grupo de lo que es consonantes iniciales: /pl/ en plan; /t/ en tan. La rima es la otra parte de la sílaba formada por la vocal y consonante final: /an/ en plan y tan. Por otra parte a su vez la rima se compone por un núcleo vocálico- /a/ en an- y la coda- /n/ en an. En castellano estudios de Jiménez y Ortiz (1994) muestran que prelectores utilizaban el onset como unidad en la comparación de sílabas CCV (flo, fle, dri), o sea la partícula /fl/, lo que mostraría la existencia de la conciencia intrasilábica como unidad lingüística y realidad psicológica y la ubicaría en un nivel intermedio de adquisición.

c- Es la habilidad para segmentar, identificar y manipular conscientemente los sonidos que componen las palabras, reconociéndolas como unidades abstractas y manipulables. Este sería el caso de una de las habilidades que sólo se adquirirían a partir de la situación de contacto formal con la lengua escrita:

“...en el aprendizaje a “detectar” las relaciones de los sonidos de las letras, el llamado principio “fonético”, el niño no está aprendiendo a asociar dos conocidos, sonidos y letras, sino más bien aprendiendo un modelo” (290) [...] “...los sistemas de escritura no son expresiones de conocimiento fonológico o gramatical; más bien proporcionan modelos para los constituyentes...” [...] “...la escritura es responsable de *volverlas conscientes* (a las estructuras lingüísticas)” (291) [...] “...lo que la escritura proporciona es la estructura

implícita del habla. La escritura es esencial, pues, para la conciencia lingüística. Ninguna de las dos tiene la primacía absoluta” (Ong, 1995:293)

Ha sido ampliamente investigada por estudios de tipo predictivo, experimental y de entrenamiento la relación entre la conciencia fonológica y la habilidad lectora. Menos aún lo ha sido el vínculo entre conciencia fonológica y escritura, pero existe evidencia empírica acerca de la relación causal entre ambos dominios (Ortiz y González, 1995). De hecho, cuando se plantea la posibilidad de trabajar la conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura se indica que...

“El desarrollo fonológico es un umbral para efectuar la interacción con la decodificación inicial. Este proceso es especialmente efectivo cuando los niños empiezan a escribir letras, sílabas y palabras. Así Clay y Cazden (1993:258) expresan que “...la circunstancia más pragmática para enseñar a tomar conciencia de los sonidos es la escritura, donde la segmentación es parte esencial de la tarea” (Bravo Valdivieso, 2002:6)

Es sabido que para leer en un sistema alfabético es preciso un conocimiento explícito y consciente del lenguaje que ya se domina implícitamente, por lo cual es necesaria la capacidad de reflexionar sobre la estructura fonológica del lenguaje, emparejar unidades sonoras y gráficas, a partir de la conciencia de que el habla se compone de segmentos lingüísticos. Desde esta consideración podemos establecer una estrecha relación entre lectura y conciencia fonológica. De todos modos hay diferentes posturas acerca de cuál es la direccionalidad de esta relación, entre las que se encuentran las siguientes (Ortiz y González, 1995):

- La conciencia fonológica como factor causal de la lectura
- La conciencia fonológica como consecuencia de la lectura
- La relación bidireccional entre conciencia fonológica y lectura

En el primer caso se considera que la conciencia fonológica, además de facilitar la adquisición lectora, es un prerequisite necesario para iniciarse en el aprendizaje de la lectoescritura. La segunda postura plantea que la correspondencia grafema-fonema se descubre al conocerse el alfabeto permitiendo la toma de conciencia de los segmentos del habla. La tercera posición interpreta que la conciencia fonológica es tanto causa como consecuencia de la habilidad lectora:

“...antes de iniciar el aprendizaje de la lectura los niños deben haber alcanzado algún nivel mínimo de conciencia fonológica para adquirir habilidades lectoras básicas que, a su vez, proporcionarían la base para rendir en tareas fonológicas más complejas. A su vez, esta habilidad fonológica facilitaría el progreso en lectura. Es [...] una relación de facilitación mutua” (Ortiz y González, 1995:40)

Blakemore y Frith (2007) mencionan algunas experiencias realizadas con analfabetos en Portugal, donde la escolarización no fue obligatoria hasta mediados del siglo XX, y particularmente en las zonas rurales los niños no asistían a la escuela. Cary, Morais y otros colegas, realizaron algunas pruebas con estas personas, que mostraron claras diferencias entre ellas y sujetos escolarizados cuando había que descomponer los sonidos del habla o manipular fonemas, producto de la alfabetización. Se plantea aquí cómo la descomposición de palabras en sonidos más pequeños tiene sentido sólo si imaginamos esos sonidos con letras.

Otros estudios en analfabetos comparados con adultos alfabetizados realizado por Alexander Castro Caldas y colaboradores, demostró cómo los alfabetizados a diferencia de los primeros pueden repetir con facilidad tanto palabras existentes como palabras inventadas carentes de sentido- pseudopalabras- ya que éstos ya estaban familiarizados con palabras de este tipo: efe, hache, son nombres de letras de este tipo. Los analfabetos tendían a convertir las pseudopalabras en palabras reales al momento de repetirlas.

“El lavado de cerebro mediante la alfabetización es algo real. En cuanto uno domina el principio del alfabeto, cambia su percepción global del habla. Somos conscientes de que es posible descomponer los sonidos de las palabras y volver a reunirlos.” (Blakmore y Frith; 2007:115) Esto es claro cuando observamos cómo, en la historia de la escritura humana, es el pasaje a la escritura alfabética lo que posibilita el descubrimiento consciente del fonema:

“En efecto, mucho antes de su invención, la utilización de un signo gráfico como notación, ya no de las palabras o las sílabas sino de los sonidos, puso de manifiesto la conciencia del fonema. El lento pasaje de la pictografía, cuasiimagen, a la ideografía y el fonetismo marcó el descubrimiento de los sonidos constitutivos del habla” (Boysson-Bardies, 2007:48)

Emilia Ferreiro (2002) se pregunta acerca de la relación entre “unidades naturales”, o sea, disponibles en el hablante prealfabetizado, y “unidades del sistema alfabético de escritura”: el sistema alfabético de escritura se limita a reflejar unidades preexistentes o bien el sistema de escritura alfabético propone nuevas unidades que el hablante una vez alfabetizado va a considerar como “naturales”? Se orienta a considerar que la relación entre niveles de segmentación del habla y escritura es una relación dialéctica y no lineal.

“La comprensión del sistema de escritura exige un primer nivel de reflexión sobre la lengua. Gran parte de esa reflexión tiene que ver con las posibilidades de segmentar el habla. Las emisiones lingüísticas son segmentables, y el sujeto del que estamos hablando ya tiene experiencias prácticas de segmentación (4 años), pero las unidades del análisis lingüístico no son las suyas, porque esas son unidades teóricas que no preexisten al esfuerzo de conceptualización” (Ferreiro; 2002:115)

Hay para la autora varios niveles posibles de segmentación oral y algunas de esas segmentaciones son fuertemente dependientes de la escritura. Los únicos casos de coincidencia entre “palabra gráfica” y “palabra conceptual” es la “palabra-nombre” (sustantivo). Hay por debajo otras particiones: sílabas, fonemas y otras intrasílabas como onset y rima. Las sílabas tienen una realidad psicológica indiscutible a partir de los 4/5 años, mientras que los fonemas dependen del aprendizaje de la lectoescritura.

Esto es absolutamente coherente con los planteos realizados previamente respecto de los niveles de conciencia fonológica y de cómo cada uno va apareciendo como unidad lingüística consciente, siendo la primera la sílaba, seguida por las unidades intrasilábicas y por último por el fonema. Por lo tanto, la direccionalidad de la relación entre conciencia fonológica y lectura depende de la unidad lingüística de la que se hable: podemos decir que la conciencia silábica es causa de lectura en niños prelectores, mientras que la conciencia fonémica (entendiendo por ésta la manipulación de fonemas) sería consecuencia de la instrucción lectora recibida. Por esto se dice que la conciencia silábica es predictiva en nivel inicial y ya no lo es cuando se recibe instrucción lectora.

María José González (1996) en un trabajo de tipo evolutivo, concluyó que el conocimiento silábico es una variable establemente predictiva de la lectura entre los 6 y los 8 años, con mayor porcentaje de explicación a los 6 y a los 8. En cambio el conocimiento fonémico es una variable predictiva entre los 6 y los 8 años, con mayor porcentaje de explicación a los 7 años.

“...el conocimiento fonológico tiene su mayor importancia a partir de los 7 años, y es por tanto, cuando la fase alfabética en el desarrollo de la lectura tiene su apogeo. Además es a los 7 años cuando se hace más necesaria la lectura de palabras, y cuando la escritura ya ha empezado a adquirir importancia en el ámbito escolar” [...] “...la fase alfabética se da antes en la escritura que en la lectura, y aquella sirve de apoyo en el aprendizaje de ésta (Seymour,1987)” (González, 1996:102)

En coherencia con esto, datos publicados por Ortiz y González (1995) acerca de evaluaciones de niveles de conciencia fonológica en prelectores, muestran que los niños tienen mayor éxito ante tareas que demanden conocimiento silábico, menos en las que demandan conciencia intrasilábica, aunque les va mejor que en las propiamente fonémicas. Entre estas últimas, les resulta más fácil acceder a los fonemas vocálicos que a los consonánticos.

“Los hallazgos encontrados sugieren que los niños que aún no se han iniciado en el aprendizaje del código alfabético son más sensibles a determinadas unidades lingüísticas [...] Tanto las tareas que demandan conciencia silábica como la conciencia de determinadas unidades intrasilábicas onset- rima son más fáciles de resolver. Sin embargo, los niños no son tan sensibles a las unidades fonémicas” (Ortiz y González, 1995:80)

Es importante destacar por otro lado que los altos porcentajes de predicción del conocimiento fonológico sobre la lectura pueden ser elevados en el caso de nuestra lengua porque el sistema de escritura es alfabético y además, la relación entre ortografía y fonética es transparente y directa.

Las bases neuropsicológicas de la conciencia fonológica

El desarrollo de la conciencia fonológica como habilidad metalingüística, al igual que otras habilidades antes mencionadas, está en íntima relación con el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje dado durante los primeros años de vida como proceso psicológico superior, mediado por la cultura y cuyo aprendizaje siempre es contingente: una adquisición que se da en el seno familiar, en ámbitos cercanos al niño, de manera no planificada e informal y es producto de la crianza.

Es necesario trabajar las relaciones existentes entre lenguaje, conciencia fonológica y lectura a fin de explicarlas y dar cuenta de las mismas en la aparición de síntomas que en el proceso de aprendizaje formal tienen que ver con ellas.

La perspectiva neurofisiológica del aprendizaje plantea que el aprendizaje de la lectoescritura incluye procesos fisiológicos, psicológicos y pedagógicos. Es en la primera etapa, de aprendizaje de la lectoescritura automática, donde se puede apreciar el peso de los procesos neurofisiológicos del aprendizaje. Ya en la siguiente, la de la lectoescritura comprensiva, prevalecen los aspectos psicológicos del mismo. De todas maneras, ambos procesos son simultáneos y dinámicos, es decir, a pesar de ser el contenido semántico del lenguaje lo preponderante en el período de lectoescritura comprensiva, este tipo de contenido actúa como facilitador en el aprendizaje automático.

El aprendizaje de la lectura automática se realiza al principio mediante una síntesis aún penosa entre los estereotipos fonemáticos y las correspondientes gnosias visuoespaciales, con escasa participación de los estereotipos verbales que implican los significados. Cuando se va realizando el pasaje a la *lectura comprensiva*, es porque ya han pasado a actuar como reforzadores los significados, siendo incorporados a los estereotipos de la lectura.

El lenguaje es la materia prima de la lectura y de la escritura, y de la calidad de su desarrollo depende en gran medida el desarrollo de estas habilidades. El lenguaje es una de las funciones cerebrales superiores producto del aprendizaje fisiológico, entendida su adquisición como antes se mencionara, sólo en relación con el contexto intersubjetivo. En términos de Vigotsky, el lenguaje se conforma a partir de la ley de doble formación o de interiorización.

“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vigostky, 1979:94)

El lenguaje, que fuera descrito por Pavlov como un segundo sistema de señales, posibilita la superación de la señal sensoperceptiva que implica la presencia de los objetos y permite la descontextualización y tratamiento simbólico de la información. Es un sistema de signos que posee una estructura interna basada en relaciones. Cada signo constituye un microsistema y el lenguaje está constituido por un “sistema de sistemas” (Peña, 2000)

Para avanzar en la comprensión de la relación entre lenguaje y habilidades fonológicas, es preciso caracterizar al primero a partir de los dos sistemas fundamentales que lo componen: el semántico y el fonológico- sintáctico (Azcoaga et al, 2008; Peña, 2000). Se asocia a éste el planteo de Martinet acerca de la doble articulación del lenguaje, cada una de las cuales “se conoce por un análisis de segmentación progresiva de las unidades hasta alcanzar la unidad mínima” (Peña, 2000:3) La primera articulación depende del significado y puede segmentarse en unidades que lo conservan: oración, sintagmas, palabras, monemas. La segunda articulación tiene que ver con la estructura y es funcional a la primera. Se segmenta en unidades como las oraciones, sintagmas, palabras, sílabas y fonemas, que a su vez están constituidos por rasgos.

El sistema fonológico implica el aprendizaje de los elementos formales constitutivos de la lengua: los fonemas, sus encadenamientos y la sintaxis, mientras que el sistema semántico implica el aprendizaje de los significados, razón y sentido de la existencia del lenguaje. Azcoaga (1997) identificó los elementos corticales responsables de la actividad de cada uno de estos sistemas, y los denominó, en el caso del sistema semántico como *analizador verbal*, y del fonológico-sintáctico como *analizador cinestésico motor verbal*.

Estos analizadores fueron conformados en la ontogenia por poblaciones neuronales que, gracias a la plasticidad cerebral, fueron constituyéndose y consolidándose a partir de la acción combinatoria de la actividad nerviosa superior, es decir, a través del trabajo de análisis y síntesis de determinado tipo de información

vehiculizada por el sistema nervioso durante el proceso de aprendizaje fisiológico, también conocido como “desarrollo del niño”.

“Pavlov consideraba la función como una formación de complejas “estructuras dinámicas” o “centros combinatorios”, consistentes en un mosaico de puntos muy distantes en el sistema nervioso, unidos por un trabajo común. Esta condición es inherente a los analizadores...” (Azcoaga et al. 2008:39)

El sistema fonológico sintáctico posee entonces un código instrumental con relación al semántico, y es muy importante tener en cuenta su modalidad y calidad de aprendizaje en tanto se plantea que una de las disfunciones en este nivel se conoce como *patología de la conciencia fonológica*, la que a su vez tiene gran incidencia en los trastornos de aprendizaje lector. El aprendizaje del código fonológico se da como resultado de la selección y apropiación de los rasgos propios de la lengua materna a partir del juego vocal y dentro de un entorno social.

El código semántico se exterioriza en un principio mediante los *recursos* y *restricciones* del incipiente código fonológico, por lo cual el aprendizaje del lenguaje implica una interacción y enriquecimiento de ambos códigos, regulada por el semántico. Este último posee información que, además de ser en cierta forma independiente, ya que progresa como lenguaje interno bajo la forma de procesos de pensamiento, mantiene otra posición jerárquica respecto al código fonológico.

Hay instrumentos matemáticos que pueden explicar la modalidad funcional de los códigos. Particularmente en el caso del fonológico se podría hablar de la *nomenclatura binaria* propuesta por Jakobson para el inglés en 1984; el *análisis combinatorio* que permite estudiar y clasificar fonológica y ortográficamente las regularidades que las sílabas de las lenguas poseen; la *teoría de la probabilidad* que traduce las frecuencias de aparición de las sílabas en probabilidades de aparición; y la *ingeniería de redes* que plantea cómo el sistema nervioso trabaja en una estructura reticular (Azcoaga et al. 2008)

Mejía de Eslava (2008) tomando los aportes de la neuropsicología soviética, plantea la conciencia fonológica como una actividad en la cual intervienen diversos factores neuropsicológicos. El *factor neuropsicológico*, según el modelo neuropsicológico histórico cultural, es la unidad de trabajo cerebral, el modus

operandi de nivel propiamente neuropsicológico para el estudio de las dificultades en el aprendizaje (Quintanar et al, 2008).

Según este modelo, el factor neuropsicológico es el nivel más elemental de la actividad humana porque su funcionamiento no está determinado por la estructura orgánica sino por la actividad del niño, formándose durante la vida. Para graficar esta afirmación se puede decir que se hereda una zona responsable de algunos aspectos del lenguaje como el área de Wernicke- a pesar de que sí es herencia del desarrollo filogenético de nuestra especie- pero no se hereda el *oído fonemático*, el que se constituye a partir de la relación con el medio como la capacidad de distinguir e identificar los sonidos propios de la lengua materna.

El factor es el trabajo que realiza una zona cerebral altamente especializada, que constituye el mecanismo psicofisiológico de las acciones de las operaciones, y es la unidad para el análisis cualitativo para la perspectiva neuropsicológica histórico cultural. La integración de diferentes sectores cerebrales - la unión de factores- constituye el sistema funcional complejo. Estos factores pueden estar más o menos cercanos, pero se unen funcionalmente para realizar una tarea en común, una acción como pueden ser la conciencia fonológica, la escritura al dictado, la escritura a la copia, entre otras.

Los factores que estarían implicados en la conciencia fonológica serían los factores cinestésico, cinético, memoria verbal, programación y control, y el aporte fundamental del oído fonemático como la capacidad para discriminar los segmentos sonoros mínimos de la lengua o fonemas, discriminando los rasgos que los constituyen. Se diferencia entre el oído fonemático y la conciencia fonémica porque "...en esta (última) es indispensable la manipulación consciente de los fonemas, su análisis y síntesis y no sólo percibirlos de manera diferenciada" (Mejía de Eslava, 2008:16) En otra oportunidad la autora también menciona los factores sintético y el sucesivo (Azcoaga et al, 2008).

Esta forma de considerar la conciencia fonológica según la propuesta de los factores originalmente realizada por Luria, implica sostener la localización de su base en las funciones superiores. Otras investigaciones sobre dislexia como las de Tallal (2002), han propuesto que los niños con trastornos del desarrollo lingüístico y problemas de aprendizaje presentan déficit en el procesamiento temporal de la información sensorial auditiva, y que en este déficit se basarían los problemas de

conciencia fonológica. Otros, como la Dra. Shaywitz, consideran que los mismos se deben a defectos en los centros especializados del lenguaje. Por esto se propone como método eficaz para la enseñanza o reeducación, el trabajo conjunto de habilidades de conciencia fonológica y de percepción auditiva, como lo muestran investigaciones mencionadas por Jiménez Gonzáles y Ortiz González (1995). Condemarín plantea para el español el manejo explícito de los fónicos. Esto se comprende en el marco del aporte que realiza en el desarrollo del oído fonemático el trabajo de la percepción auditiva del habla.

Mejía distingue entre percepción auditiva del habla y oído fonético, estableciendo que la primera se refiere a la discriminación de estímulos de habla, ya sean rasgos segmentales o suprasegmentales. El segundo es el factor neuropsicológico producto del funcionamiento de los sectores temporales superiores del sistema nervioso central, que permite la discriminación auditiva de los rasgos fonéticos de las lenguas. Respecto a la relación de ambos Luria plantea que

“...está claro que para la percepción auditiva del lenguaje se precisa, no solo de un oído agudo, sino también sistematizado, y cuando este trabajo de distinción de 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” (Luria, 1995:122)

Los factores implicados en la conciencia fonológica, incluido el oído fonemático, se asocian en su mayoría al segundo bloque funcional de Luria, excepto la Programación y Control que forma parte del tercer bloque funcional. El segundo bloque incluye zonas corticales posteriores que tienen funciones de recepción, análisis, almacenamiento, procesamiento e integración de la información sensorial; mientras que el tercero incluye a la corteza frontal y realiza las funciones de organización, programación, control y verificación de la actividad.

De acuerdo con esta postura entonces, cuando se habla de afectación de la conciencia fonológica, se puede hablar de fallas en los distintos factores que se encuentran implicados. Se ha estudiado los casos de niños con trastornos del desarrollo del lenguaje y aprendizaje lector observándose fallas en la percepción auditiva del habla y específicamente en el **oído fonemático**. También puede estar alterado el factor de **retención audioverbal**, que permite el almacenamiento y

evocación de los estímulos. Si esto es así se dificulta el desarrollo de la memoria de trabajo verbal. Si falla el factor **sintético**, se dificulta en el procesamiento fonológico la mezcla de las unidades sonoras de la lengua y su integración con los reconocimientos grafemáticos, y en el procesamiento sintáctico, la combinación de palabras que constituyen las oraciones. En el caso del factor **sucesivo**, se dificulta que un elemento lleve a la presentación del siguiente a partir del proceso de inducción. Por último, si falla el factor de **regulación voluntaria**, se dificulta la manipulación consciente o voluntaria de segmentos sonoros de la lengua.

Como se expresó anteriormente, la disfunción de la conciencia fonológica es atribuible a una disfunción en el sistema fonológico sintáctico, lo que también se conoce como trastorno de patología anártrica.

“...es decir en el que lo que está afectado es la elocución del lenguaje en sus aspectos fonológico sintácticos, y su consecuente impacto en la lectura y escritura en la etapa escolar. Hay que comprender que esta elocución implica actividades como la formación de articulemas basada en el factor cinestésico; el paso fluido entre los articulemas para lo cual se requiere lo cinético; la discriminación de rasgos de sonoridad (sonoro-sordo) que el factor de oído fonético hace de esta elocución y las huellas de memoria audioverbal y cinestésica que se han generado por estar inmersos en un grupo cultural con determinada lengua o lenguas. Así mismo, debe tenerse en cuenta al interlocutor y el impacto esperado en la relación para modular la elocución, y no debe olvidarse también que el acceso lexical es elemento necesario para la fluidez de la elocución y sobre todo, que el contenido de la elocución depende de la red semántica que se haya formado y que se convierte en el elemento rector” (Azcoaga et al, 2008:98)

Los trastornos de aprendizaje escolar determinados por patología anártrica se expresan en un compromiso de los aspectos automáticos de la lectura y la escritura con síntomas como los siguientes (Azcoaga, 1997):

Lectura automática:

- A nivel grafemático hay sustituciones de grafemas con similar punto de articulación pero con sonoridad diferente: p-b/ t-d/ f-v/ s-y/ l-n/ k-g

- Sustitución de grafemas con distinto punto de articulación pero que tienen en común algún rasgo, como ser sonoros o sordos: t-c/ d-g/ p-c/ f-j.
- Aunque es menos frecuente, sustitución de fonemas por vecindad articulatoria: b-d/ p-t.
- A nivel polisilábico se ve la prolongación de la consonante por latencia y contaminación: bula x bla.
- Dificultad en la lectura oral pero no en la lectura por señalamiento.

Escritura automática

- Trastornos puramente disortográficos
- En el dictado se observan las mismas sustituciones que a nivel oral.
- En el nivel monosilábico, además de las sustituciones se observa agregado de vocales iniciales: apa x pa; ele x el; masa x mas; pala x pla; pa x pla.

Estos síntomas anártricos se dan porque hay un déficit en el procesamiento fonológico que no permite un adecuado desarrollo de la conciencia fonológica. No obstante, es también posible encontrar un inadecuado desarrollo de la conciencia fonológica en niños que presentan trastornos del aprendizaje escolar determinados por patología afásica, es decir cuando lo afectado fundamentalmente es el código semántico del lenguaje, más que el fonológico sintáctico.

En este caso también encontraríamos presentes algunos síntomas que evidencian un déficit en conciencia fonológica como por ejemplo:

Lectura automática:

- Nivel grafemático: se dan algunas confusiones de grafemas con similitud fonética: m-n/ b-d/ p-t/ f-s/i-e
- Nivel monosilábico: se observa dificultad para la síntesis silábica, aunque la menos perturbada es la inversa.

- Nivel polisilábico aparecen deletreos y silabeos sin y con integración de la palabra.
- Nivel del conjunto polisilábico: deficiente integración de la frase.

Escritura:

- En escritura al dictado se observan alteraciones ortográficas en grafemas con similitudes fonéticas.
- La escritura espontánea es la más perturbada por el establecimiento de una correspondencia de estereotipos fonemáticos y grafemáticos insuficientemente internalizados.

Esto nos plantea un interesante punto de anclaje para rescatar la importancia de considerar al lenguaje como un sistema funcional complejo que implica una multiplicidad de interconexiones específicas.

Caracterización y aprendizaje del código fonológico sintáctico

El lenguaje tiene, como el resto de las funciones cerebrales superiores, unidades de información o **rasgos**, comprendidos como información contenida en una señal ondulatoria de característica particular que la diferencia de otra. En este caso particular los rasgos del código semántico se denominan “semas” y en el código fonológico sintáctico los rasgos son características que se disponen en pares opuestos.

Este código está compuesto por un conjunto de señales portadoras de información fonológica que pueden ser clasificadas como familias de fonemas según las formas de oposición de los rasgos distintivos. Jacobson los caracterizó mediante la sistematización de pares de rasgos definidos por el contraste. Se establece que la fonología de todas las lenguas del mundo puede describirse por doce pares de rasgos, necesitando el castellano rioplatense solo seis de ellos (Azcoaga, 2003):

- sonoro- sordo
- compacto- difuso

- nasal- oral
- continuo-discontinuo
- estridente- mate
- grave- agudo

La transcodificación del código semántico al fonológico implica ingresar a un código diferente: pasaje de un programa semántico a una serie de combinaciones de rasgos correspondientes a los fonemas que constituyen las sílabas. Esta transcodificación sufre una demora, ya que está comprobado que se accede a las propiedades semánticas de una palabra antes que a su forma fonológica (Azcoaga, 2003)

Este proceso es muy importante y habla de la concertación de trabajo de las poblaciones neuronales, ya que se ha explorado mediante circulación cerebral regional (Lasser y cols, 1978 en Azcoaga, 2003) cómo quien escucha a otro o genera su propio lenguaje presenta actividades no sólo en las áreas de Broca y Wernicke, sino también en la región premotora. Esto habla de una presencia clara del procesamiento de transcodificación, del mismo modo que durante el proceso de lectoescritura.

El aprendizaje del código fonológico se da a partir del llanto, el grito y el juego vocal, desde una secuencia establecida por Jacobson, caracterizada en un principio por un “consonantismo mínimo” (/t/, /p/ y /m/) y por un “vocalismo mínimo” (/a/; alternativamente /i/ o /u/). Entonces las primeras sílabas serían universalmente /pa/, /ta/ y /ma/. Luego se van sintetizando más sílabas e incorporando fonemas hasta que el repertorio se completa entre los 3 y 5 años.

“La discriminación acústica de los fonemas arranca, como todas las funciones cerebrales superiores, de un patrón genético. Progresivamente, desde este patrón genético se van gestando discriminaciones de rasgos gracias a procesos analítico sintéticos que son propios de la actividad nerviosa superior. El aporte proviene de la incidencia del entorno acústico” (Azcoaga, 2006:3)

La región especializada para la discriminación auditiva de los sonidos del lenguaje es el *analizador acústico* (Luria) descrito en el lóbulo temporal izquierdo.

Se organiza progresivamente a partir de estructuras programadas genéticamente para procesar dicha información. Su actividad se encuentra en estrecha relación con el *analizador cinestésico motor verbal*, responsable de la articulación del lenguaje.

Gracias al trabajo ininterrumpido de los procesos analítico-sintéticos de la actividad nerviosa superior, implicados en cualquier tipo de aprendizaje, es posible la discriminación entre los rasgos que caracterizan a cada fonema, sílaba, palabra, y el enlace de rasgos entre fonemas contrarios.

Por lo tanto en este aprendizaje intervienen dos procesos: la discriminación auditiva ya mencionada, y la articulación de los segmentos fonológicos. El trabajo de articulación produce una unidad acústica y motora, **articulema** (Luria, 1974), ó **estereotipo fonemático** (Azcoaga, 2006), que a través del proceso analítico sintético que implica el aprendizaje fisiológico del lenguaje, tiende a su consolidación. Este estereotipo, como cualquier otro, es una totalidad funcional cuyas partes se encuentran relacionadas entre sí por vinculaciones de magnitud, tiempo, influencias recíprocas y conservación de las huellas nerviosas. La organización de los estereotipos es el paso obligado para la organización de las funciones superiores (Azcoaga, 1987)

Es importante destacar que una de las propiedades del estereotipo es la conservación de las huellas nerviosas y la fijación de estas huellas surge de la estabilización del estereotipo. Por lo tanto, los aprendizajes, en este caso de los rasgos fonemáticos, presuponen la conformación y consolidación de estereotipos fonemáticos que tienen la capacidad de conservar neurofisiológicamente el resultado de este aprendizaje a través de una actividad colectiva de extensos conjuntos de neuronas de modo distributivo, lo que en las investigaciones de Hebb sería memoria de largo plazo (Azcoaga, 1987, 2008)

Es importante señalar que de acuerdo a lo demostrado por diversos estudios, se sostiene que si bien los niños se encuentran dotados genéticamente para discernir los sonidos del lenguaje cualquiera sea la lengua, es el entorno lingüístico el que modela este proceso de aprendizaje, de modo que llega un momento hacia los 8- 12 meses en que sólo conservan la capacidad de discriminar los sonidos fonológicos de la lengua materna. Este fenómeno es conocido como “sordera fonológica”.

Ahora bien, cuando por algún motivo estos rasgos característicos del código fonológico no fueron consolidados adecuadamente y su constitución fue

disfuncional, es la escuela el lugar privilegiado para su manifestación, ya que el aprendizaje de la lectura y la escritura implica un uso sistemático del mismo. Su disfuncionalidad se observa por ejemplo en la sustitución en la lectura y escritura de fonemas que comparten en gran medida sus rasgos, como bien se ejemplificó en el párrafo anterior. En los casos en los cuales los fonemas que se sustituyen son “disyuntivos”, o sea que no comparten la mayoría de sus rasgos, nos encontramos ante situaciones de gran anormalidad en la discriminación fonológica.

El desarrollo de la conciencia fonológica

Sólo es posible hablar de desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica si consideramos que la misma se compone por unidades de distinto nivel, como la sílaba, las unidades intrasilábicas y el fonema (Calderón, Carrillo y Rodríguez, 2006). Este desarrollo, tan importante en la adquisición de la lectoescritura y viceversa, se da lenta y gradualmente, implicando para los niños desenfocarse de los aspectos significativos del lenguaje, para atender a las estructuras y unidades o segmentos que lo componen (Defior).

“Pensamos que es la necesidad de considerar las partes la que lleva al niño a iniciar la construcción del significante como tal. El sujeto tiene que poner al significado (atribuido a una totalidad gráfica) en un segundo plano, aunque sin olvidarse de él completamente, para poder centrar su atención en descubrir qué elementos constituyen al significante y cuáles son las relaciones entre ellos. El problema psicológico de base es entonces la coordinación entre significante y significado. Su resolución sólo podrá ser lograda (dado nuestro sistema de escritura) a través del establecimiento de la correspondencia sonora en la escritura (en términos evolutivos, esto equivale a la construcción de una hipótesis fonetizante por parte del sujeto...” (Vernon,S; 1997:14)

Hay acuerdo en que existe una tendencia evolutiva en el desarrollo de las habilidades fonológicas que hacen a la conciencia fonológica (Defior, 1996): primero se manipulan palabras, luego sílabas y por último fonemas. En el segundo párrafo también se habló de sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas, como niveles de conciencia fonológica de aparición evolutivamente jerárquica (Ortiz y González,

1995) También es posible reconocer un orden de aparición de los distintos tipos de habilidades fonológicas, cuya secuencia, si bien no está totalmente clara, implica niveles de complejidad creciente en las tareas.

Estas tareas fonológicas no son equivalentes en complejidad porque difieren en la demanda cognitiva que plantean y, por lo tanto, en la dificultad que implica su realización. Por otra parte hay muchas variables intervinientes al interior de las propias tareas. Nos referimos al tipo y longitud de las palabras, la frecuencia léxica, el tipo de unidad- sílaba o fonema- del que se trate, estructura de la sílaba, posición de la unidad en las palabras, el tipo de fonema, etc.

Se considera que entre las tareas más sencillas se encuentran las de identificación de rimas, clasificación de palabras por sus unidades iniciales y finales, y la síntesis de fonemas. Más complejas son las que implican supresión e inversión de unidades, que además exigen mayor memoria operativa. También hay que considerar que las tareas que implican reconocimiento de unidades son más fáciles que las de producción de las mismas.

Defior reconoce entre las habilidades fonológicas, algunas que serían previas a la lectoescritura, como la capacidad de segmentar frases y sílabas, el reconocimiento de unidades, de rimas y clasificación de palabras. Las demás se adquirirían y desarrollarían al aprender a leer, ya que se acuerda que hay relaciones causales recíprocas entre ambas habilidades. Esto queda bastante representado en el planteo acerca de que el conocimiento fonológico y sus componentes- conocimiento silábico y conocimiento fonético- influyen en los distintos momentos del aprendizaje de la lectura de modo diferente (González, 1996) Esta diferencia precisamente se debe a que, como previamente se planteó

“Las habilidades de segmentación fonética no surgen sin la instrucción que acompaña la enseñanza de la lectura en las lenguas alfabéticas. Sin embargo, la segmentación silábica (...) precede al contacto con el material escrito, ya que en nuestra lengua la sílaba constituye una unidad de articulación fácilmente aislable de la cadena hablada...” (González, 1996:105)

Los aportes de la psicolingüística al estudio de las unidades perceptivas del lenguaje

De hecho, la psicolingüística, ocupada en los procesos implementados en el uso y aplicación del lenguaje, se ha dedicado a caracterizar los procesos básicos de percepción del lenguaje y a la identificación de las unidades perceptivas del mismo. El lenguaje, objeto de estudio de la lingüística, es un sistema que esta disciplina busca, describe y explica. Como sistema, las partes o elementos que lo componen se definen por sus relaciones de oposición y distribución con el resto, valiendo esto mismo para todos los niveles del lenguaje.

En el caso del nivel fonológico, existen en cada lengua una serie de regularidades en cuanto al número de fonemas permitidos, a las combinaciones posibles, al número de consonantes que pueden aparecer al principio o al final de cada palabra, a cuáles pueden ser y al orden de las mismas. Lo mismo ocurre para la morfología y la sintaxis. Esto formaría parte de la competencia- ámbito de estudio de la lingüística-, pero a la psicolingüística, como rama de la psicología que estudia el uso del lenguaje, le interesa la actuación: cómo se utilizan esos conocimientos que se supone que los hablantes poseen sobre el idioma materno.

Respecto a los *análisis perceptivos primarios*, hay que aclarar que son los mecanismos que permiten extraer a partir de la percepción de las señales acústicas del habla, las unidades de las lenguas. En el caso de algunas como el castellano se puede pensar una correspondencia uno a uno fonema- grafema; pero esta correspondencia no es tan estricta desde el momento en que en el habla no hay unidades lingüísticas separadas sino que el corte lo pone el oyente.

“...el grado de correspondencia letra-fonema varía muy ampliamente de una lengua a otra. Por ejemplo, en finlandés y en serbo-croata la relación entre grafemas y fonemas es casi perfecta (“se escribe como se habla”), y en español basta con un número restringido de reglas para expresar la relación entre la representación ortográfica de una palabra y su pronunciación. En cambio para muchas otras lenguas, como el francés y el inglés, la relación entre ortografía y pronunciación es más compleja” (Seguí, J., 1992:1)

En esta línea de razonamiento nos encontramos con que

“Las demandas especializadas de idiomas concretos, como inglés, italiano o francés, suponen demandas específicas en la escritura. Aunque todas estas lenguas usan el mismo alfabeto, históricamente han desarrollado sistemas de escritura bastante distintos [...] El italiano tiene una ortografía regular y muy transparente: lo que vemos es lo que decimos [...] En inglés, en cambio, la correspondencia entre las palabras y los sonidos dista mucho de ser sencilla y sería ridículo basarse en la pronunciación de las letras poquito a poco. [...] Con el inglés hemos de crear un almacén de sonidos de palabras ligados a sus patrones precisos de ortografía; si no, no tenemos nada que hacer.” (Blakemore y Frith; 2007: 116/117)

Por otra parte, debemos decir que el habla se nos presenta como un continuo, una cadena sin cortes fácilmente identificables. La continuidad que presenta el habla puede ser observada a partir de espectrogramas que muestran que en el habla no hay unidades lingüísticas separadas.

“En el lenguaje escrito las palabras aparecen segmentadas de modo explícito [...] en el lenguaje oral no hay tal separación: cuando se registra el habla de una persona en un audiograma, aparecen todas las palabras unidas debido a que el final de las palabras enlaza con el comienzo de las que le siguen, como si se tratase de un sonido continuo” (De Vega y Cuetos, 1999: 25).

La separación de las palabras es tardía, ya que no existió en la escritura hasta la Edad Media (Sebastián, Bosch y Costa, 1999), y los espacios en blanco no dejan de ser una convención ortográfica existente solo para la cultura letrada. Es el sistema de escritura el que en realidad se convierte en un modelo de algunas propiedades de la lengua, ya que “es el conocimiento del alfabeto lo que vuelve conscientes los fonemas; quienes no están familiarizados con un alfabeto simplemente no oyen los fonemas” (Olson, 1998: 289)

Teniendo en cuenta la alta especialización del sistema cognitivo para la percepción del habla, se han desarrollado líneas de investigación acerca de cómo se desarrolla y funciona este sistema de percepción, entre las cuales se pueden destacar dos:

- 1- La discriminación temprana de oposiciones fonéticas

2- La identificación de la unidad de discriminación fonológica o unidad perceptiva del lenguaje.

1- Esta línea de investigación se asocia con el concepto de sordera fonológica, la cual, como resultado del aprendizaje de la lengua materna, provoca que no se perciban oposiciones de fonemas que no son relevantes para nuestra lengua. Esto es posibilitado por una capacidad innata e implica una pérdida atencional, no neurológica, que es recuperable.

Investigaciones realizadas en bebés a partir de la década del 70 demuestran que al año de vida ya no se reconocen oposiciones fonemáticas irrelevantes para la lengua materna, habiendo una especialización modular producto del aprendizaje del lenguaje. De Vega y Cuetos plantean que los bebés de pocos meses discriminan fonéticamente, por ejemplo /ba/ y /pa/ como lo hace un adulto, y se familiarizan con los fonemas de su lengua muy tempranamente ya que a la semana de vida prefieren su lengua materna a otras y discriminan dos lenguas extranjeras entre sí (Mehler y Dupoux, 1990)

2- Esta línea de investigación se relaciona con la identificación de la unidad perceptiva mínima, y la disyuntiva se centra en si esta unidad es la sílaba o no. Se plantea que la sílaba es de percepción más natural por la capacidad de silabear que presentan analfabetos y niños preescolares. Estudios de los Laboratorios Haskins demostraron que se tarda menos en detectar una sílaba que un fonema, por lo cual a nivel de percepción la sílaba sería la unidad fundamental y el fonema tendría un carácter derivado de la sílaba.

“La evolución seleccionó y organizó los sonidos de la lengua de forma contrastada e informativa, dando lugar a los fonemas. Estos, combinados en sílabas, forman la unidad mínima de articulación [...] La sílaba, compuesta de una vocal o de la asociación de una vocal con una o varias consonantes, forma la unidad articulatoria mínima de la estructura del lenguaje articulado en todas las lenguas del mundo. Consecuentemente, es una característica fundamental y universal de todas las lenguas habladas” (Boysson-Bardies, 2007:40)

Esta última es una unidad a la que la lingüística no ha prestado casi ninguna atención. De todos modos, el grado de importancia que se dé a los distintos tipos de unidades depende también del tipo de escritura que represente a cada lengua en cuestión: no es lo mismo un principio logográfico, silábico o alfabético.

“...el principio alfabético, que pone en correspondencia las unidades gráficas y las unidades mínimas de segmentación de palabras o fonemas (...) comparado con los sistemas silábicos (...) supone un grado de abstracción más importante puesto que, contrariamente a la sílaba, el fonema no es una unidad de palabra directamente accesible a la conciencia del hablante” (Seguí, J: 1992, p.1)

Éste tema se desarrolla y analiza particularmente de aquí en adelante.

Si se considera a la percepción del lenguaje como “el conjunto de mecanismos que nos permiten pasar de la señal acústica (del habla) a una representación mental del significado de las palabras que encierra dicha señal” [y que] “podemos considerar que estos mecanismos van a consistir en el cómputo, a partir de la señal, de las unidades lingüísticas relevantes (fonemas, sílabas, morfemas...) que van a permitir el acceso al léxico mental” (Sebastián et. al, 1999:55) tenemos que tener en cuenta algunos datos como los que arrojan los espectrogramas acerca de las posibles correspondencias de las ondas acústicas y los fonemas, los que no demuestran necesariamente índices estables para el mismo fonema.

Estas unidades lingüísticas, no solo que no se siguen unas a otras tan claramente como se ve en la escritura, sino que los fonemas tampoco suenan siempre iguales como sí se escriben las letras que los representan. Dependiendo del contexto en el cual el fonema se pronuncia (no es lo mismo /a/ en /la/ que en /al/) es que se plantea el primer problema al sistema de percepción del habla: debe hacer corresponder sonidos distintos a un mismo fonema. “...la percepción del habla intenta describir los mecanismos por los que nuestro cerebro es capaz de traducir una señal acústica que varía continuamente en función de numerosos parámetros, en una representación lingüística discreta y estable” (Sebastián et al.:1999, p.57).

Valle Arroyo (1992) considera más adecuado metodológicamente suponer que en la señal acústica hay más invariantes de las que se admite y tratar de averiguar cuáles son. Interpreta que la variabilidad de la representación de los fonemas en un mismo espectrograma se debe a la “coarticulación” o “transmisión paralela”, lo que tiene que ver con que las cualidades acústicas de un fonema dependen de los que los preceden y de los que los siguen, que articulándose de manera conjunta difuminan las características individuales. Existe la posibilidad de que el espectrograma no capte toda la información presente y propone como pruebas de que la señal no sea tan variable e inconsistente, el hecho de que hay quienes pueden leer los espectrogramas si van acompañados de las curvas de variación de la amplitud en el tiempo, que los valores absolutos varían considerablemente pero no tanto los valores relativos; y que en el caso de percepción del lenguaje real puede haber influencia de los procesos de arriba abajo en la identificación.

Los laboratorios Haskins de Estados Unidos (Boysson-Bardies, 2007) han investigado lo que se llama “percepción categórica” y tiene que ver con el hecho de que nuestro sistema psicoacústico percibe la señal acústica como unidades discretas: los sonidos conforme a categorías que neutralizan las diferencias acústicas y permite su reconocimiento y la invariabilidad perceptiva de los sonidos.

Al momento de analizar los modelos de acceso al léxico es importante considerar que el inventario fonético y su estructura tienen un importante rol en la forma en que el habla es percibida, yendo más allá de la simple discriminabilidad de sonidos. Esto lo muestran la cantidad de estudios translingüísticos realizados en función del reconocimiento de la oposición fonemática de sonidos pertenecientes a distintas lenguas en el caso de bebés dentro del primer año de vida y de sujetos adultos bilingües.

Del mismo modo es muy importante considerar que las unidades lingüísticas parecen ser procesadas de formas diferentes por los hablantes de las distintas lenguas: uno es el caso de las sílabas. Se ha demostrado que para los sujetos analfabetos y niños en edad preescolar es difícil realizar tareas que impliquen la manipulación de fonemas, pero no ocurre así en el caso de la manipulación de la sílaba (Liberman y otros, 1974; Morais y otros, 1979). Por esto se considera a la sílaba una unidad más elemental que el fonema (Sebastián y otros)

Esto se dimensiona aún más si consideramos que, la conciencia que lleva a los análisis lingüísticos del fonema como los elementos constitutivos más pequeños de la cadena hablada que permiten una distinción semántica, en realidad fueron introducidos en forma relativamente reciente como noción, por Nicolás Troubetskoy en 1920.

De todas maneras esto también merece un análisis translingüístico ya que, por ejemplo, los angloparlantes no reconocen fronteras silábicas, lo que demuestra que las distintas lenguas utilizan otras unidades de procesamiento diferentes. Para Sebastian y otros, los sonidos del habla o fonemas, se estructuran en unidades más complejas y tal vez en cierto sentido más elementales que ellas, como sería el caso de la sílaba. Aunque según la teoría lingüística ésta es una unidad fundamental a la hora de describir cualquier lengua, no parece ser igualmente accesible a los hablantes de las distintas lenguas.

Del mismo modo en que los ingleses pueden separar la palabra **demon** como **de-mon**, **dem-on** o **dem-mon**, los franceses segmentan la señal del habla en unidades correspondientes con las *silabas* al igual que el castellano, y los japoneses utilizan una unidad fonológica característica del ritmo japonés que se llama *mora*.

Experiencias realizadas por Cutler y colaboradores mostraron que los sujetos anglófonos emplean una estrategia de segmentación del habla basada en las *propiedades métricas* ya que la mayoría de las palabras del inglés empiezan por una sílaba fuerte con vocal fuerte. Esta estrategia de segmentación dependiente de las características específicas de la lengua, y en interacción con un proceso de competición léxica, daría como resultado el proceso de percepción del habla en los sujetos anglófonos. En español también se encontró una estrategia de segmentación métrica en relación con las diferencias entre sílabas acentuadas y no acentuadas (Sebastián y Costa, 1997).

Otra dimensión importante que diferencia a las lenguas e incide en las estrategias de percepción de los hablantes es el *acento*: característica lingüística que puede expresarse por la variación de la duración, la intensidad y/o el tono/timbre. Las lenguas codifican el acento de manera diferente y también hay diferencias en la posición que ocupan en las palabras: en francés recae sobre la última sílaba, en inglés es variable pero con alto porcentaje en la primera sílaba, y en español es variable con tendencia a la penúltima sílaba.

Investigaciones de Dupoux y otros (1997) demostraron cómo los sujetos franceses no reaccionaban ante los correlatos lingüísticos del acento léxico, mientras que sí lo hacían los sujetos hispanoparlantes. Otras investigaciones (Cutler, 1986) mostraron cómo los hablantes del holandés y del español pueden utilizar información puramente prosódica para iniciar la actividad del léxico, no así los hablantes del inglés.

Además, los investigadores que se dedicaron a realizar estas experiencias se encontraron con que los sujetos utilizan las estrategias de segmentación de su propia lengua cuando escuchan otra que no es la propia. Del mismo modo ocurre en el caso del bilingüismo: siempre existe una lengua dominante que hace que el sujeto, a pesar de dominar competentemente la segunda lengua, utilice con ella la estrategia de segmentación perceptiva de la dominante. Esto ocurre porque la lengua materna modela los sistemas perceptivos.

“Estos curiosos resultados llevaron a concluir que las estrategias de segmentación del habla para el reconocimiento léxico y, por consiguiente el tipo de código empleado en el acceso al léxico, no sigue pautas universales o translingüísticas, sino que dependen esencialmente de las características idiosincrásicas del sistema fonológico de la lengua materna de los sujetos oyentes. Así, las lenguas con una estructura silábica regular (vg. francés, castellano) facilitan el uso de la sílaba como código de acceso, en tanto que las lenguas con una estructura silábica irregular o más ambigua (vg. inglés) ignoran este tipo de unidad lingüística. En suma, el oyente no sólo aplica las estrategias de segmentación propias de su lengua materna a la lengua en que resultan apropiadas, sino que además las extrapola hacia lenguas de características fonológicas distintas a la suya propia” (Belichón Carmona et al, 1992: 380-381).

Boyson-Bardies (2007) plantea cómo la prosodia también posee funciones lingüísticas, ayudando a la segmentación del discurso. Esto se debe a que la entonación se combina con la sintaxis indicando sobre qué bloques se debe segmentar el discurso para comprender el sentido. En francés se marca el final de palabras u oraciones por la caída de la acentuación.

Del mismo modo la entonación permite distinguir las modalidades de oraciones- una curva ascendente en francés es característica de la interrogación, y una descendente al final de la oración se asocia a otros enunciados- y nos ayuda a

eliminar ambigüedades semánticas según donde se corten las proposiciones: “Dale, un abrazo” o “Dale un abrazo”.

Por lo tanto, estos procesos perceptivos son modelados por el aprendizaje de la lengua materna y poseen una impronta que se integra de tal modo en su constitución, que delinea los mecanismos que actuarán posteriormente en su automatización.

Estos procesamientos perceptivos del lenguaje están íntimamente relacionados con el concepto de conciencia fonológica si pensamos que los mismos se van modularizando mediante el aprendizaje y la conciencia fonológica se va desarrollando evolutivamente también por aprendizaje en íntima relación con un lenguaje cada vez más consolidado y un acercamiento a la lengua escrita que implica un proceso de toma de conciencia cada vez mayor de las propiedades lingüísticas.

Teniendo en cuenta las apreciaciones anteriores que hacen a la consideración de nuestra lengua como una lengua transparente, con una ortografía de tipo superficial (Jiménez, 1992) ya que basta con un restringido número de reglas para expresar la relación entre la representación ortográfica y la pronunciación de una palabra (Seguí, 1992), podemos traer a colación nuevamente los resultados de la investigación de María José González (1996) en relación a la influencia del conocimiento fonológico en el aprendizaje de la lectura.

Los mismos indican que el conocimiento fonológico y la lectura se relacionan en forma constante desde los 6 años, siendo hacia los 7 y 8 años cuando mejor la explica. La mayor importancia del conocimiento fonológico se da a partir de los 7 años en medio del apogeo de la fase alfabética de desarrollo de la lectura, momento en el cual se hace más necesaria la lectura de palabras.

Recordemos también que, si nos referimos a los componentes del conocimiento fonológico- el conocimiento silábico y el conocimiento fonético- ellos también influyen, según estos resultados, de distintos modo de acuerdo al momento de aprendizaje de la lectura: el conocimiento silábico es una variable establemente predictiva de la lectura entre los 6 y los 8 años, con mayor porcentaje de explicación a los 6 y a los 8; el conocimiento fonético es una variable predictiva de la lectura entre los 6 y los 8 años, con mayor porcentaje de explicación a los 7 años. Estos

resultados empíricos coinciden con las apreciaciones teóricas realizadas anteriormente.

El desarrollo de la conciencia fonológica

Cuando hablamos de desarrollo de la conciencia fonológica es importante tener en cuenta el momento evolutivo en que emergen las habilidades fonológicas. Algunos autores hablan de los 4 o 5 años, otros de los 6 años (Jiménez, 1992) A los 5 años los niños ya tienen conciencia de algunos segmentos del lenguaje oral. Es posible evaluar el desarrollo metalingüístico aunque no todas las habilidades siguen el mismo ritmo.

Estas discrepancias con respecto a las edades de emergencia de las habilidades fonológicas tienen que ver con los niveles de conciencia fonológica que los investigadores consideraron. Treiman y Zukowski (1991) compararon el conocimiento sobre sílabas, onsets y rimas, y fonemas en niños de preescolar y primer grado, y concluyeron, como ya se comentó previamente en este trabajo, la existencia de una progresión evolutiva en este mismo sentido. Incluso en un momento evolutivo intermedio los niños pueden identificar las unidades intrasilábicas pero aún no pueden descomponer el onset y la rima en sus fonemas correspondientes (Ortiz y González, 1995)

En cuanto a los distintos tipos de tareas, según un estudio de Juan E. Jiménez (1992), los niños preescolares tendrían mayor éxito en tareas de segmentación silábica- descomponer palabras en sílabas y reconocer palabras descompuestas- y de segmentación léxica- descomponer oraciones simples con palabras de contenidos-; y mayor dificultad en rimas- determinación de terminaciones fonológicas idénticas en pares de palabras bisílabas y trisílabas- y en aislar u omitir sílabas y fonemas.

Stanovich y colaboradores (1984) tomaron diez medidas de conciencia fonológica a 58 niños de preescolar. Las tareas aplicadas por orden de menor a mayor dificultad fueron identificación y producción de rimas, identificación de sonido inicial y final, y elisión de fonemas. Yopp (1988) aplicó diez pruebas de conciencia fonológica y también concluyó que la tarea más fácil era la de rima,

siendo por otro lado más sencilla la síntesis de sonidos que la elisión de fonemas. Signorini y Borzone de Manrique (1996) mostraron una progresión de complejidad creciente en las tareas dada de la siguiente manera: identificación y producción de rimas, identificación de sonido inicial, identificación del sonido final, segmentación fonológica y elisión de sonidos (Borzone de Manrique, 1996)

Ana Belén Domínguez, en una investigación realizada en 1996, entre las tareas que analiza identifica la siguiente secuencia de lo sencillo a lo más complejo: rima, identificación, adición y omisión (primero de sílabas y luego de fonemas). Todo esto considerando varios aspectos que hacen también a una génesis de cada habilidad como:

- Posición del segmento en la palabra (ya sea sílaba o fonema): la tarea de identificar es más sencilla cuando se trata de identificar un segmento que se encuentra al comienzo de la palabra que al final; pero en el resto de las tareas, omitir o añadir, es más fácil hacerlo al final que al comienzo
- Tipos de fonemas consonánticos que se utilizan: en los fonemas consonánticos las fricativas son más rápidamente accesibles que las oclusivas, ya que son más fáciles de aislar en la corriente acústica que las segundas.
- Tipo de sílabas: la composición y longitud de las sílabas que componen las palabras implican diferente complejidad cognitiva para la resolución de las tareas; no es lo mismo la dificultad que implica el reconocimiento de los fonemas en una sílaba de tipo CV que en una de tipo CCV, por ejemplo.

Por su parte, Bravo Valdivieso (2002) plantea que en los más pequeños aparece una sensibilidad a los fonemas del lenguaje oral, expresado en la identificación de diferencias entre palabras escuchadas o en el reconocimiento de palabras rimadas. Posteriormente se desarrollan otros procesos de mayor complejidad psicolingüística como: habilidad para segmentar palabras oralmente o para “armar” sus fonemas.

En el primer caso sólo se necesita cierta agudeza perceptiva psicológica y normalidad en el desarrollo del lenguaje, para establecer semejanzas y diferencias entre palabras escuchadas. En el caso de las más avanzadas, son habilidades que

permiten intervenir sobre la serie fonémica haciéndola variar (por ejemplo repetir una palabra omitiendo su fonema inicial o agregando una sílaba)

Estudios sobre conciencia fonológica de Borzone de Manrique y Gramigna (1987) han comprobado que los niños de 5 años no lectores no tienen conciencia de los sonidos, mientras que sí comienzan a tenerla los de 6 años que comienzan a leer. Precisamente estudios de los procesos lingüísticos en inglés como los de Liberman y colaboradores (1974) mostraron que los niños que no saben leer y escribir no pueden decir cuántos sonidos tiene una palabra porque no tienen conocimiento explícito de los mismos. Lo mismo ocurre con la segmentación de emisiones en palabras.

Silvia Defior (1996) plantea que no todas las tareas de manipulación fonológica entrañan el mismo grado de dificultad, unas aparecen antes y otras con posterioridad al aprendizaje de la lectura. Como ya se mencionó, las previas a la lectoescritura serían la capacidad de segmentar frases y sílabas, el reconocimiento de unidades, de rimas y clasificación de palabras. Las demás se adquirirían y desarrollarían al aprender a leer.

También propone una serie de tareas referidas al conjunto de las unidades del habla, presentadas en un orden de complejidad creciente con respecto al grado de complejidad cognitiva que implica su resolución, y que además sirve a los fines de la construcción de un instrumento de evaluación de la conciencia fonológica por su organización y completud. Estas tareas serían las siguientes:

- 1- Juzgar la duración acústica de las palabras
- 2- Identificar las palabras de una frase
- 3- Reconocer una unidad de habla (sílaba o fonema) en palabras
- 4- Reconocer y producir rimas
- 5- Clasificar palabras por sus unidades (sílabas o fonemas)
- 6- Sintetizar o mezclar unidades (sílabas o fonemas) para formar palabras
- 7- Aislar una unidad (sílaba o fonema) de una palabra
- 8- Contar las unidades (sílabas o fonemas) de una palabra
- 9- Descomponer una palabra en sus unidades
- 10- Añadir una unidad a una palabra
- 11- Sustituir una unidad (sílaba o fonema) de una palabra por otra
- 12- Suprimir una unidad de una palabra

- 13- Especificar que unidad ha sido suprimida en una palabra
- 14- Invertir el orden de las unidades de una palabra
- 15- Escritura inventada

Este listado de tareas propuestas por Defior Citoler es el que se utilizó en el presente trabajo para la elaboración del instrumento a aplicar en el trabajo de campo.

Con respecto a las habilidades que implica cada una de estas tareas y a los tiempos de su desarrollo, es preciso anticipar que por debajo de los 6/7 años, los niños se concentran más en el significado del material lingüístico que en sus aspectos formales (Citoler) como se planteara ya previamente.

En lo que respecta a la duración acústica de las palabras e incluso a la segmentación de palabras en una frase, distintos estudios sobre la evolución del concepto de palabra muestran como hay gran confusión acerca del significado de “palabra” en niños de cinco años: palabra, sílaba, letra, frase, sonido, serían interpretadas indistintamente (Downing, 1970). Niños de cinco años y 1er grado confunden fonemas aislados y sílabas con palabras habladas (Downing y Oliver, 1973/74). Entre los 4 y 6 años no hay diferencias entre las palabras y las cosas que representan, utilizándose un criterio semántico (Berthoud y Papandropoulou, 1978) por lo que los nombres largos corresponden a objetos grandes y a acciones largas (Papandropoulou y Sinclair, 1974; Ferreiro y Teberosky, 1979) Más tarde habría un desarrollo hacia una correspondencia estable entre fonemas y grafemas.

“El lenguaje plantea muchas paradojas en su desarrollo, algunas absolutamente fascinantes. Una que a mí me llama absolutamente la atención es la de cómo se las puede arreglar un bebé para adquirir la estructura del lenguaje sin adquirir la estructura que implica y obliga a segmentar. Parece que para segmentar hay que comprender. Hay que conocer para segmentar. En los adultos la segmentación depende del conocimiento estructural del lenguaje, de manera que cuando un adulto como yo escucha una lengua que no conoce, la impresión es que no se está segmentando nada, que se habla todo seguido. Porque el fenómeno perceptivo de segmentación es un fenómeno que se deriva claramente del conocimiento lingüístico. De manera que no segmentamos los lenguajes que no conocemos, lo que nos plantea la extrañísima paradoja de que es imposible conocer sin segmentar, pero no es posible segmentar sin conocer” (Riviere, 2003:265)

Asumiendo que es preciso conocer para segmentar, es importante destacar que en la infancia se da un proceso de descentración al estilo piagetiano que implica un cambio metacognitivo y en la capacidad de procesamiento de los niños, que permite que puedan ir poniendo atención a estos aspectos más estructurales del lenguaje que se mencionaron antes. Por otro lado, desde una perspectiva vigotskiana, se está asistiendo al proceso de interiorización del lenguaje. Pero de todos modos, la adquisición de la capacidad de segmentación del lenguaje es lenta y gradual.

La segmentación de frases en palabras es una tarea difícil para los niños. Primero se centra la atención en el referente más que en las estructuras, y luego en el mensaje más que en el referente y creen que tienen dos partes principales (Berthoud y Papandropoulou, 1978; Sinclair y Berthoud, 1984). A pesar de que es más fácil segmentar frases en palabras que palabras en sílabas (Holden y Mc Ginitie, 1972), no toman los artículos por palabras hasta los 11 años (Berthoud y Papandropoulou, 1978)

Como ya se mencionó antes, el concepto de palabra va evolucionando con la edad, por lo cual al principio se reconocen como palabras las que tienen contenido y no las palabras función:

“Los gramáticos distinguen las palabras de contenido de que hemos hablado hasta aquí; se trata de palabras que hacen referencia a algo y su clase es abierta, es decir, se pueden crear y se crean todos los días. Las palabras “bicicleta”, “velocípedo”, “automóvil” y “avión” fueron creadas con su referente [...] Entre esas palabras encontramos nombres, verbos y adjetivos. La clase llamada “abierto” se opone a la clase de palabras de función, tales como las preposiciones, los artículos y las conjunciones, los cuales pertenecen a la clase “cerrada”, cuyo contenido permanece estable” (Boysson-Bardies, 2007:92)

En referencia a la segmentación de unidades lingüísticas más pequeñas, la segmentación de palabras aparece según Liberman (1974) hacia los 5/6 años, con mayor facilidad para la segmentación silábica que fonética, pero a los 8 años la mayoría de los niños es capaz de realizarla.

Con respecto a otros tipos de tareas, como la identificación de rimas, es una habilidad que se logra en preescolar y para algunos tiene un efecto posterior en la adquisición de la lectura. Es importante destacarla como un inicio en la capacidad de identificar sonidos comunes, ya que apreciar diferencias es familiar para los niños

porque hace al aprendizaje del hablar, más identificar sonidos comunes es más complejo y tardío en su aparición. A pesar de esto, Yopp no lo considera como un predictor de la lectura, si a las habilidades de segmentación y omisión (Vernon, 1997)

Las tareas de eliminación de sonidos, ya sean inicial, final o medio, son muy difíciles incluso para 7 u 8 años (Bruce, 1964).

En las pruebas de clasificación de palabras por sonido inicial (aliteración), medio o final (rima) los niños de cuatro y cinco años pueden detectar la rima y la aliteración antes de leer, por lo cual serían predictoras del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura (Bradly y Bryant, 1983)

Procedimiento

A fin de caracterizar la evolución de las habilidades fonológicas a lo largo del 1er ciclo de Educación Primaria, se realizó un trabajo investigativo de carácter descriptivo.

Se aplicó un instrumento elaborado para evaluar la conciencia fonológica a tres muestras correspondientes a 24 niños de 1° EP, 20 de 2° EP y 23 de 3° EP de una escuela de la Pcia. de BA perteneciente a un sector social medio.

La muestra se conformó al azar, aunque se precisó que en todos los casos fueran niños sin dificultades de aprendizaje o patologías declaradas. Esto es importante en función de evitar la intervención de variables que pudieran obstaculizar el normal desarrollo del proceso, permitiendo establecer características del desenvolvimiento de los mismos que pueden ser luego contrastados en otras poblaciones y en la patología.

Las evaluaciones se analizaron comparativamente al interior de cada franja etárea y en la muestra total. Se arribó a conclusiones cuantitativas basadas en análisis porcentuales de logros y no logros de cada ítem y subítem que compone el instrumento, y a conclusiones cualitativas que caracterizan los distintos tipos de

estrategias utilizadas para abordar las distintas tareas de procesamiento fonológico en cuanto a regularidades encontradas en la totalidad de la población evaluada.

El instrumento

Se utilizó un instrumento de evaluación de la conciencia fonológica compuesto por tareas que, en su resolución, ponen en juego distintos tipos de habilidades fonológicas, ya sea entre ellas como al interior de las mismas. Estas tareas fueron adecuadas a partir de los planteos de Silvia Defior Citoler (1996).

Este instrumento es la versión ampliada y modificada del que fuera generado por el equipo de investigación de la Asignatura Neurobiología de la Universidad Nacional de Luján, para la exploración de la conciencia fonológica en niños prematuros nacidos con menos de 1500grs (Feld y colaboradores; 2005). El mismo fue modificado tanto en la cantidad y tipos de pruebas, como en los subítems evaluados al interior de cada una de ellas, a fin de tener un espectro más completo de habilidades cognitivas y acercarnos a una posible línea de desarrollo evolutivo de las mismas.

Entre los ítems 1 a 5 del protocolo nos encontramos con tareas que implicarían habilidades que se adquieren previamente a la lectura (Citoler, 1996). El resto de los ítems implicarían habilidades que se adquirirían y desarrollarían al aprender a leer, ya que hay relaciones causales recíprocas entre ambas habilidades.

Las tareas del protocolo se presentan en un orden de complejidad creciente, siguiendo el trabajo y consideraciones de Defior Citoler, teniendo en cuenta la importancia de este tipo de presentación cuando se realiza un estudio de tipo evolutivo.

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA
FONOLÓGICA

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.

c- Si en el caso de las pruebas en las cuales debe reconocer fonemas se maneja con sílabas, se lo facilita con el ejemplo, si a pesar de la facilitación continúa con las sílabas se acepta y se anota a fin de considerarlo en el análisis cualitativo posterior.

1) **DURACIÓN ACÚSTICA:**

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

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

a- Pan - chocolate

b- Hormiga- Oso

c- Mesa – pelo

d- Cocodrilo – mamadera

2) **IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS:**

CONSIGNA: ¿Cuántas palabras hay en...?

Ej. El oso come miel

- a- El sol brilla
- b- La caja gigante
- c- El conejo de peluche
- d- El perro ladró fuerte

3) **RECONOCIMIENTO DE UNIDADES:**

CONSIGNA: ¿Se oye una.... en ...?

Ej. ¿Se oye una /m/ en mano?

- a- Una /f/ en café
- b- Una /s/ en pastor?
- c- Una /s/ en foca?
- d- Una /r/ en cantar?
- e- Una /k/ en actor?
- f- Una /b/ en banda?
- g- Una /l/ en mano?

4) **RIMAS:**

CONSIGNA: ¿RIMAN Y? ¿Terminan igual... y ...?

Ej. ¿Terminan igual marrón y camión?

- a- Tal – mal
- b- Rojo – ojo
- c- Mesa- tapa
- d- Amarillo – martillo
- e- Mirar – cantar

5) **CLASIFICACIÓN DE PALABRAS**

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

Ej: Empieza mesa igual que mamá?

- a- Casa – coco
- b- Tomate – tirar

¿Terminan igual?

- c- Sol-gol
- d- Voces/luces

¿Tienen un mismo sonido?

- e- Foca/café

6) **SÍNTESIS DE UNIDADES:**

CONSIGNA: *¿Qué palabra es.....?*

Ej: /p/ /a/ /p/ /a/ forman papá

- a- /s/ /o/ /l/
- b- /p/ /i/ /s/ /o/
- c- /n/ /a/ /d/ /a/ /r/
- d- /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?

- a- Alma
- b- mesa

¿Cuál es el último sonido de?

- c- lupa
- d- orangután

¿Qué escuchás en el medio de?

- c- canta

8) **CONTAR UNIDADES:**

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

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

- a- Sol
- b- Alto
- c- Mosca
- d- Tomate
- e- crema

9) **DESCOMPONER EN UNIDADES:**

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

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

- a- Casa
- b- sel
- c- mame
- d- peine

10) **AÑADIR UNIDADES:**

CONSIGNA: ¿Qué palabra resultará si agregamos?

Ej: ¿Qué palabra queda si decimos el sonido /s/ antes de ala?

a- /s/ antes de alto

b- /m/ antes de ala

c- /r/ al final de canta

d- /s/ al final de ola

e- /s/ al medio de pote

11) **SUSTITUIR UNIDADES:**

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

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

a- Masa: la /s/ por la /p/

b- Sol: la /o/ por la /a/

c- Pesa: la /a/ por la /o/

d- Bala: la /b/ por la /k/

12) **SUPRIMIR UNIDADES:**

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

Ej: ¿Qué palabra queda si sacamos la /s/ de alas?

- a- /r/ de rosa
- b- /k/ de cola
- c- /a/ de mesa
- d- /r/ de cantor
- e- /s/ de pasta

13) **ESPECIFICAR LA UNIDAD SUPRIMIDA:**

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

Ej: ¿Qué sonido oyes en masa que no está en asa?

- a- Caro que no está en aro
- b- Pala que no está en ala
- c- Atar que no está en ata
- d- Ojos que no está en ojo
- e- Plato que no está en pato

14) **INVERTIR UNIDADES (sin facilitación ortográfica):**

CONSIGNA: ¿Qué palabra resultará si digo al revés?

- a- Sol
- b- Sal
- c- ora
- d- río
- e- ser

15) **INVERTIR UNIDADES (con facilitación ortográfica):**

Se presenta la lista escrita de palabras.

CONSIGNA: ¿Qué palabra resultará si digo al revés?

- a- Sol
- b- Sal
- c- ora
- d- río
- e- ser

Sistematización y análisis de los datos obtenidos

TOMA DE 1ER AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Observaciones realizadas durante las tomas a 1er año EP

La muestra correspondiente a 1er año de EP quedó conformada por 24 unidades informantes ya que se excluyeron dos niños por presentar repitencia y dificultades específicas de aprendizaje.

Se observa que en general esta muestra es mucho más heterogénea e inestable que las correspondientes a 2do y 3er año, ya que son los comienzos del año escolar, los niños provienen de diferentes jardines y las diferencias propias del proceso de aprendizaje en este momento muestra multiplicidad de variantes. Entre ellas se identifican niños que están más próximos a la lectoescritura y otros que están más alejados de la misma.

Conclusiones de esta muestra:

- Se manejan más con los sonidos que los niños de las muestras de 2do y 3er año, a pesar de que aparecen las letras.

- En general no pueden ser facilitados con la escritura- estrategia que dio muy buen resultado con los niños más grandes- para la comprensión de consignas ya que no saben escribir. Se buscan otras estrategias de facilitación, como indicar secuencias con los dedos (ya sea de sonidos o palabras), rayas, etc.

- Los niños tienen menos problemas en decir “no sé” como respuesta.

- La propuesta pedagógica no implica la conciencia fonológica como objeto sistemático de trabajo, si bien la docente incorpora algunas actividades en forma complementaria a su actividad, del tipo de búsqueda de palabras que empiecen con..., y una insistencia mayor en el uso e

identificación de los sonidos que componen las palabras al momento de la actividad de escritura.

En relación a la resolución de las pruebas en sí mismas, se indican algunos aspectos observados en algunas de las pruebas:

- Prueba 1- **Duración:** En el caso de las palabras de igual duración (mesa- pelo) la mayoría contesta erróneamente. En muchos casos la respuesta apuntó a la palabra que se refería al objeto más grande: mesa, mostrando que el error se basa en la magnitud que tiene el objeto de referencia. Con el par cocodrilo- mamadera, debido a que en muchos casos hubo una inclinación por cocodrilo, teniendo en cuenta que la mayoría de los niños no sabe leer y escribir, y que podríamos pensar en hipótesis sensoperceptivas relacionadas con el tamaño del referente, se ensayó con la pregunta de por qué consideraban que cocodrilo era más larga, a fin de comparar las respuestas por las dadas por los otros cursos. En este curso las respuestas son bastante heterogéneas: van desde que tiene más letras, o más sílabas, hasta que tiene un nombre largo. Otros no encuentran una explicación. Y en varios casos los niños separan en sílabas. Lo curioso aquí es que tampoco identifican que tienen la misma cantidad de sílabas y siempre buscan una palabra más larga, ya que desde el punto de vista de la cantidad de sílabas podrían decir que “son iguales”, cosa que no ocurre.

- Prueba 2- **Identificación:** se ayudan mucho con los dedos. Se realizan cortes no convencionales de varios tipos: por ej. Palabras y sílabas.

El- sol- bri-lla/ Elsol- brilla

Lacaja- gigante/ caja-gigante/

Conej-o-p-eluche

El- perro- la- dró- fuerte

- Prueba 5- **Clasificación:** se toma mucho la sílaba (por ej. Ca-co, motivo por el cual casa y coco no empiezan igual)

La /f/ de café y foca se reconoce en muchos casos, probablemente tenga que ver con las características de las consonantes fricativas.

En otros casos se identifica la “ca” como común en foca y café porque hay una identificación de la sílaba, no del fonema.

- Prueba 6- **Síntesis:** se identifican en algunos casos algunos sonidos aislados y se traducen a letra.

- Prueba 7: **Aislar:** se utiliza mucho la sílaba, en algunos casos se combinan ambas estrategias, utilizando una u otra según el ítem.

Tan de orangután

Can de canta

La lu, la me, la pa, la ta, al...

Algunos identifican la vocal de la sílaba: luna comienza con u, mesa con e, lupa con u.

- Prueba 8: **Contar:** Se observan cortes diversos para el conteo:

Al-to-o

Mo-os-ca

To-ma-te/ to-mate

Cre-e-ma

Mos-c-a

Pa-n

So-ol

Muchos utilizan sílabas

- Prueba 9- **Descomponer:** Muchos hablan de la “ca” que escuchan en casa. En general nombran las letras o intentan hacerlo, en lugar del sonido. En algunos casos dicen algunas letras de las palabras.

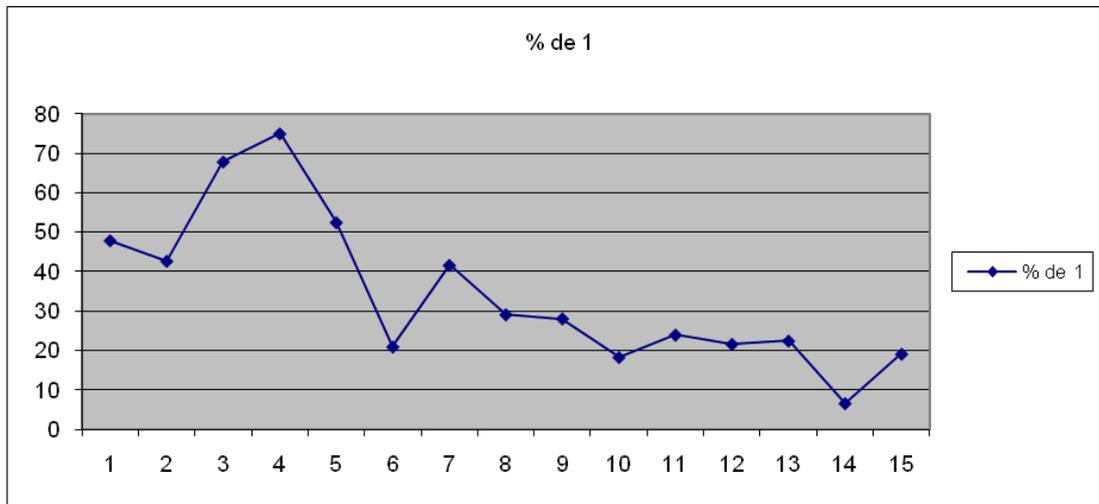
- Prueba 10- **Añadir:** Se intenta añadir el fonema atrás muchas veces y teniendo en cuenta una de las sílabas de la palabra, generalmente la primera.

- Prueba 11- **Sustituir**: Intento de agregar el fonema al final, o agregado de sílaba (mapema- soale)

- Pruebas 12/13- **Suprimir/ Especificar**: apelan a la sílaba en caso de respuesta errónea. En caso de r y s finales de la prueba 12, son más fáciles de reconocer. Se suele suprimir una sílaba, no siempre la correcta.

- En el caso de la prueba 14- **Invertir sin facilitación**, la resolución se dificulta bastante, y estos errores no se revierten necesariamente en la 15- **Inversión con facilitación**, ya que la mayoría no lee.

Análisis de los datos de resolución del protocolo de 1er año EP



Porcentaje de aciertos por prueba- 1er año

Referencias:

- 1: Duración
- 2: Identificación
- 3: Reconocimiento
- 4: Rima
- 5: Clasificación
- 6: Síntesis
- 7: Aislar
- 8: Contar
- 9: Descomponer
- 10: Añadir

- 11: Sustituir
- 12: Suprimir
- 13: Especificar
- 14: Invertir s/ facilitación
- 15: Invertir c/ facilitación

Para analizar los niveles de logro- no logro de las diferentes pruebas se establecieron gradientes que van desde las pruebas menos logradas a las más logradas:

- Invertir sin facilitación: 7% de logro
- Añadir: 18%

- Invertir con facilitación: 19% (nótese que esta prueba mejora en relación con la primera, de todos modos el nivel de logro general es bajo ya que la mayoría de los niños a esta altura del año aún no lee)

- Síntesis: 21 % de logro
- Suprimir: 22 %
- Especificar: 23%
- Sustituir: 24%
- Descomponer: 28%
- Contar: 29%

- Aislar: 42% de logro
- Identificar: 43%
- Duración: 48%
- Clasificación: 53%

- Reconocimiento: 68% de logro
- Rimas: 75%

En este grupo se corrobora lo inicialmente planteado por Silvia Defior Citoler: las pruebas con mayor porcentaje de logro fueron las primeras cinco del protocolo: Duración (48%), Identificación (43%), Reconocimiento (68%), Rima (75%) y Clasificación (53%). Pero en este caso, se les agrega a éstas, con un porcentaje de resolución muy cercano a la de Aislar (42%).

La más lograda es la de Rimas con un logro del 75%, resultado ampliamente esperable por ser una habilidad preescolar, seguida inmediatamente por la de Reconocimiento, con un logro del 68%. De estas cinco primeras la menos lograda fue la de Identificación (43%).

La prueba menos lograda del protocolo fue la de Invertir fonemas, con un 7% de logro, que de todos modos mejora mucho con la facilitación ortográfica, llegando

a un 19% de logro. Aunque el nivel de acierto sigue siendo bajo para la totalidad de la prueba, teniendo en cuenta que la mayoría no lee.

El resto de las pruebas (Añadir, Síntesis, Suprimir, Especificar, Sustituir, Descomponer y Contar) están en un rango que va de un 20% a un 30 % de resolución correcta. Estas habilidades, como bien se planteó en el cuerpo teórico, son habilidades cuyo dominio depende mayormente del acceso a la lectura y la escritura. Como todo curso es heterogéneo y hay un grupo de niños que ya está alfabetizado o se encuentra bastante cerca.

Se observa entre las estrategias utilizadas por los niños, que se apoyan en aspectos sensoperceptivos del lenguaje, por ejemplo para indicar cuál palabra es la más larga en la prueba de Duración Acústica. No sólo se podría hablar del tamaño del referente como hipótesis para el largo de la palabra, sino también de cuál palabra “suena” más larga, desde un plano de sensopercepción acústica. En la mayoría de los casos, las estrategias más escolarizadas (contar las letras o las sílabas) no son aplicadas correctamente de acuerdo a lo que se observa en el momento de la resolución de la prueba como consta en la descripción precedente en el párrafo anterior.

Con respecto a la segmentación de unidades, cuando se trata de *palabras en una frase*, suelen utilizar distintos tipos de estrategias:

- Separar en sílabas: “el- sol- bri- lla”
- Combinar separación en palabras y sílabas: “el- perro- la- dró- fuerte”
- Separar en grandes partes: “elsol- brilla”; “lajaja- gigante”
- Marcar las palabras de contenido: “caja- gigante”

Se ve de este modo lo planteado por la literatura en la materia respecto a la evolución de la identificación de palabras:

- La confusión entre conceptos como palabra, sílaba, fonema, sonido, frase.
- La atención puesta más en el referente que en la estructuras y/o en el mensaje más que en el referente, dividiendo en dos partes principales la frase.
- En el reconocimiento de palabras se observa primero el reconocimiento de palabras de contenido antes de la palabra función. Según

Ferreiro (2002) la idea de palabra aplicada tanto a artículos, preposiciones y conjunciones por un lado, como a sustantivos y verbos por otro, es contemporánea con el inicio de la alfabetización escolar. Lo primero que los niños conciben escrito son los sustantivos, luego los verbos y más tardíamente las secuencias de dos letras (artículos y preposiciones)

Cuando se trata de segmentar unidades más pequeñas como en Aislar, Contar y Descomponer, se utiliza mucho la sílaba o se utiliza una estrategia combinada generando segmentaciones no convencionales: to- ma- te / cre- e- ma / pa- n / mos- c- a

Esto se corrobora en la literatura que plantea que la sílaba, como unidad perceptiva del lenguaje o unidad articulatoria mínima, es a la que intuitivamente acceden los niños prelectores a partir de los 4 / 5 años, y es utilizada también por los adultos analfabetos.

La apelación a la sílaba también se observa en el resto de las pruebas, como Clasificación:

- casa y coco no empiezan igual porque una es con ca y la otra con co,
- foca y café tienen un sonido en común porque ambas tienen ca.

Lo mismo ocurre en el intento de resolver las pruebas de Suprimir- se suprime una sílaba aunque no sea la correcta- y Especificar- donde se menciona la sílaba que falta en lugar del fonema.

En este análisis de tipo evolutivo, también se observa como en varios casos los niños identifican la vocal de la sílaba como la unidad inicial: luna comienza con u, mesa con e, etc. Esto también está contemplado en el marco teórico cuando se plantea que el acceso al fonema comienza siendo más fácil cuando se trata de sonidos vocálicos que consonánticos, ya que éstos son núcleo de la sílaba y suelen ser más sonoros que los otros.

TOMA DE 2do AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Observaciones realizadas durante las tomas a 2do año EP

Esta muestra, si bien ya es mucho más estable que la de 1er año, quedó conformada por 20 unidades de análisis, ya que hubo que excluir de la misma a una niña repitente y a un niño que con trastornos en el aprendizaje lectoescritor, diagnosticado desde el año pasado con un retardo de patogenia anárctica del lenguaje.

Se observan algunas cuestiones como las siguientes:

- La mayoría utiliza el nombre de las letras, pero también se manejan con los sonidos con facilidad, algunos utilizan ambos en la misma tarea.
- Se utilizó en algunos casos facilitación escrita en los ejemplos para resolverlos y garantizar así la comprensión de la consigna, y en otros para colaborar con la resolución de la tarea (por ejemplo en la prueba 1: identificación de palabras; y en la prueba 10: añadir unidades) La facilitación en el ejemplo no siempre garantiza que la tarea se resuelva bien posteriormente.
- Un niño, que si bien cuenta unidades por fonema, añade correctamente, suprime, especifica el fonema suprimido, al momento de aislar y descomponer unidades vuelve a la sílaba. Esto se ve parcialmente en otros casos.
- La propuesta pedagógica no implica la conciencia fonológica como objeto sistemático de trabajo, aunque la maestra del año anterior enfatizó en el sonido de los grafemas en las actividades de práctica de la escritura.

En relación a la resolución en sí misma, se indican algunos aspectos observados en algunas de las pruebas:

- En la prueba 1- **Duración:** varios identifican como iguales mesa y pelo. En mamadera y cocodrilo, la mayoría rápidamente se inclina por cocodrilo como algo obvio. En este caso, si bien muchos contestaron correctamente, se ensayó con la pregunta de por qué consideraban que cocodrilo era más larga, a fin de comparar las respuestas por las dadas por los otros cursos. En caso de acierto, varios apelaron a la cantidad de letras, otros hablaron de más cantidad de sílabas, y otros curiosamente apelan a la duración sensorial: suena más larga, tiene como más tiempo de decir... Unos pocos no pueden explicarlo y alguno apela a alguna característica que no tiene implicancia en esto: cocodrilo porque tiene dientes, porque tiene una o.

- Prueba 2. **Identificación:** En varios casos hay dificultad para identificar las palabras en la oración, otros cuentan letras y sílabas.

- Prueba 5. **Clasificación:** en algunos casos dicen en el ejemplo que no porque mesa empieza me y mamá ma, con aclaración comprenden y resuelven bien el ítem. Prueba 5, e- algunos identifican primero el sonido /k/ y luego /f/, ambas correctas, mientras la mayoría hasta ahora había identificado /f/.

- Prueba 7. **Aislar:** En varios casos aíslan la primera sílaba en lugar del primer sonido.

- Prueba 8: **Contar:** en algunos casos se da conteo por sílabas, por letras, ó una combinación de ambas (pa-n, a-l-to)

- Prueba 9- **Descomponer:**

Ca-s-a/ ca-s-a-s

Se-el

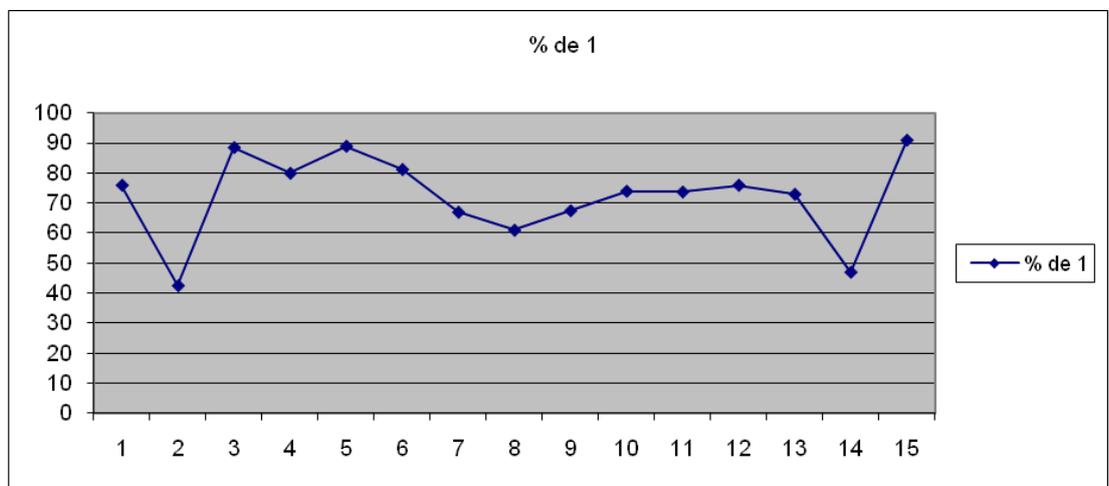
Ma-me/ma-m-e/ma-me-e

p-e-i-ne/ p-e-ñ-e/ pe-i-ne

- Prueba 12. **Suprimir:** se suprime en varios casos la sílaba, en otros la r de rosa se convierte en una r suave.

- Prueba 13. **Especificar:** en algunos casos también se especifican las sílabas en lugar de los sonidos.

Análisis de los datos de resolución del protocolo de 2do año EP



Porcentaje de aciertos por prueba- 2do año

Referencias:

- 1: Duración
- 2: Identificación
- 3: Reconocimiento
- 4: Rima
- 5: Clasificación
- 6: Síntesis
- 7: Aislar
- 8: Contar
- 9: Descomponer
- 10: Añadir
- 11: sustituir
- 12: Suprimir
- 13: Especificar
- 14: Invertir s/ facilitación
- 15: Invertir c/ facilitación

Las pruebas más difíciles fueron:

- Identificación: con un 43% de logro
- Invertir sin facilitación: con un 47% de logro, pero mejora con la facilitación ortográfica ya que los niños leen.
- Duración: con un 60% de logro
- Contar: con un 61% de logro
- Aislar: con un 67% de logro
- Descomponer: con un 68% de logro

Las tres últimas se asocian al silabeo, sobre todo contar, ya que hay niños que descomponen alfabéticamente pero los sonidos los cuentan en sílabas.

Las pruebas mejor logradas fueron:

- Invertir con facilitación ortográfica: 91 % de logro
- Reconocimiento: con un 89% de logro
- Clasificación: con un 89% de logro
- Síntesis: con un 81% de logro
- Rimas: con un 80% de logro

Mientras tanto el resto tuvo resoluciones intermedias:

- Suprimir: 76% de logro
- Añadir: 74% de logro
- Sustituir: 74% de logro
- Especificar: 73% de logro

En este curso las pruebas más logradas fueron Invertir con facilitación ortográfica (91%), Reconocimiento (89%) y Clasificación (89%). La primera es la contrapartida de una de las pruebas menos logradas que es Invertir sin facilitación (47%). Esta prueba sigue siendo de las más difíciles aún para los niños ya alfabetizados, pero en estos casos la escritura se convierte en un apoyo sensorperceptivo que, además de descargar la memoria de trabajo, ofrece la posibilidad de redimensionar la estructura formal de la palabra para poder resolver la tarea.

La prueba menos lograda, curiosamente, es la de Identificación de palabras (43%), que se supone es de las mejores logradas en niños no alfabetizados, ya que primero se segmentan las palabras, luego las sílabas y por último los fonemas. No obstante, esto es así y se comprueba en los niveles de logro de las pruebas en la muestra de 1er año, pero cuando los niños se van alfabetizando y avanzan en el dominio de otras habilidades más relacionadas con la lectoescritura, esto no significa que la adecuada identificación de las palabras en las frases haya sido lograda.

De hecho es una habilidad muy compleja incluso para niños más grandes (Defior) y como se planteó en el análisis anterior, su adecuada resolución está directamente asociada con la evolución del concepto de palabra. Aquí seguimos encontrando confusión entre los términos palabra, sílaba y sonido, ya que muchísimos niños tienden a una segmentación ligada a la separación en sílabas y/o letras.

Pruebas como Duración, Contar, Aislar y Descomponer, si bien se encontraron entre las más complejas, tienen un porcentaje de resolución de entre un 60% y un 70% de logro, lo que es bueno y marca una diferencia importante con los desempeños observados en la muestra de 1er año.

Desde una perspectiva cualitativa se puede decir que los niños siguen utilizando estrategias ligadas a lo sensorio-perceptivo, por ejemplo para discriminar la duración de una palabra: “suena más larga...” o la utilización del silabeo. Pero ya muchos apelan a la cantidad de letras como estrategia más propia de niños escolarizados alfabetizados.

Este retorno a la sílaba se observa también en pruebas como Aislar, Contar y Descomponer. En las dos últimas también se ven segmentaciones combinadas sílaba/fonema, lo que se puede interpretar como propio de un estadio transicional: pa- n / a- l- to / ca- s- a .

Esto es lógico si pensamos que hasta los 7/ 8 años el conteo oral de palabras tiende a basarse en sílabas, mientras que el conteo escrito tiende a respetar los criterios gráficos normativos (Ferreiro, 1998 y 2000)

Encontramos un pequeño aumento del nivel de logro de la prueba de Descomponer (68%) con respecto a la de Contar (61%). Esto podría estar asociado a que, como se planteó, al momento de contar se utiliza una estrategia más intuitiva, en cambio al descomponer, se ponen en juego los conocimientos más propios de la

lengua escrita, ya que la mayoría de los niños deletrea. O sea, los sonidos tienen sentido en sí mismos en tanto puede adjudicárseles un nombre, en este caso el de la letra.

Por otro lado, pruebas como Síntesis, Rimas, Suprimir, Añadir, Sustituir y Especificar, tuvieron porcentajes de logro que van aproximadamente entre un 70% y un 80%. En casi todas las pruebas, lo mismo que en Clasificación, también se observa un retorno a la sílaba en muchas de las resoluciones. Por ejemplo “mesa y mamá no empiezan igual porque mesa empieza con me y mamá con ma”.

Se ve también la mayor facilidad para reconocer primeramente los fonemas consonánticos fricativos, como es el caso de /f/ en café y foca, suprimir la /s/ en ojos o en pasta, agregar /s/ a ola.

A lo largo de toda la prueba, la incorporación de la facilitación escrita a fin de favorecer la comprensión de la consigna propuesta, pone de relieve una vez más- lo mismo que la prueba 15 de Inversión con facilitación ortográfica- como la escritura ayuda a redimensionar y a tomar conciencia de la estructura formal de los componentes del lenguaje, además de favorecer los requerimientos de la memoria operativa.

Desde el momento en que esta facilitación no garantiza la resolución correcta posterior de la tarea, corroboramos que seguimos trabajando sobre la zona de desarrollo próximo, favoreciendo que los niños que están muy cerca del logro del dominio de la habilidad, con un facilitador la manejen rápidamente. No es así con quienes aún no se encuentran tan cerca de un trabajo más autónomo en relación con los requerimientos cognitivos que tiene la tarea.

La utilización por parte de los niños del nombre de las letras tiene que ver con el proceso de alfabetización creciente por el cual ya están atravesando, dando nombre a cada uno de los sonidos que están en plena vigencia a esta edad, en el apogeo de la etapa alfabética de la lectoescritura. Recordemos lo planteos de María José González (1996) al respecto.

Es claro que nos encontramos con un grupo que está en vías de consolidación de la lectoescritura dentro de una hipótesis fonetizante propia de la etapa alfabética de la lectoescritura, y como parte del proceso aún se observa la utilización de estrategias combinadas, algunas más arcaicas que otras. Esto se ve cuando ante requerimientos cognitivos más complejos se vuelve a utilizar la sílaba como unidad,

o se la combina con los fonemas en muchos casos a partir del deletreo, como estrategia transicional.

TOMA DE 3er AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Observaciones realizadas durante las tomas a 3er año EP

Esta muestra también es mucho más estable que la de 1er año, quedó conformada por 23 unidades de análisis, ya que hubo que excluir de la misma a un niño repitente.

Se observan algunas cuestiones como las siguientes:

- Es muy utilizado el deletreo, el nombre de las letras. Algunos niños comprendiendo la solicitud de trabajar con el sonido, lo hacen a riesgo de error y de no pronunciarlo necesariamente bien.
- Se utilizó, en caso de hacer falta, facilitación escrita en los ejemplos a fin de resolverlos y garantizar la comprensión de la consigna. La facilitación en el ejemplo no siempre garantiza que la tarea se resuelva bien posteriormente, pero nos asegura la comprensión de la tarea.
- La propuesta pedagógica no implica a la conciencia fonológica como objeto sistemático de trabajo.

En relación a la resolución de las pruebas en sí mismas, se indican algunos aspectos observados en algunas de las pruebas:

- Prueba 1- **Duración acústica:** cuando a los niños no se les aclara que las palabras pueden ser iguales se confunden porque buscan la más larga (como en mesa y pelo). En el caso de cocodrilo y mamadera, si bien muchos contestaron correctamente, se ensayó con la pregunta de por qué consideraban que cocodrilo era más larga, a fin de compararla las respuestas por las dadas por los otros cursos. En caso de acierto, muchos dicen que es más larga porque tiene más letras, otro dice más sílabas, otro más palabras, lo que habla de dificultad para dar nombres a los segmentos. Unos pocos no pueden explicarlo.

- Prueba 2- **Identificación de palabras:** Hubo necesidad en algunos casos de facilitar en el ejemplo con la escritura del niño para mejor comprensión de la resolución de la tarea. Se observa por ejemplo: *el oso comemie*. Otro niño se facilita con escritura pero cuenta las letras aunque se aclara la consigna. Varios cuentan las letras con los dedos, en otros casos hay conteo con los dedos . de las palabras.

Algunas formas de separación e identificación de palabras observadas:

El- con- ojo- de – pelu- che

El- pe- rro- la- dró- fuerte

Sol- brilla (El sol brilla)

Caja- gigante (la caja gigante)

Conejo- peluche (el conejo de peluche)

Perro- ladró –fuerte (el perro ladró fuerte)

- Prueba 5- **Clasificación:** identifican la común en el ítem e- y la enuncian: la efe.

- Prueba 6- **Síntesis:** se dificulta bastante la resolución, sol es la que más se resuelve correctamente, sobre todo porque no están acostumbrados a trabajar con los sonidos de los fonemas de esta forma. Un caso se facilitó con escritura en el ejemplo a fin de que se comprendiera bien la consigna.

- Prueba 7- **Aislar:** muchos lo hacen con el nombre de la letra, no con el sonido de la letra.

- Prueba 8- **Contar:** Algunos se facilitan deletreando y contando las letras; Manuel cuenta sílabas.

Tanto en 7 como en 8- aunque están alfabetizados hay vuelta a la sílaba.

- Prueba 9- **Descomponer:** Se ve aún silabeo, por lo tanto error, y transición: p-e-i-ne (Manuel) ó ca-a-ese (nombre de la letra)/ ca-a-sa; ma-me (Segundo)

- Prueba 10- **Añadir:** es dificultosa de entender la tarea hasta que lo logran. Resulta más sencillo cuando el fonema está al final o al medio. En algún caso se facilita con la escritura en el ejemplo para lograr la comprensión de la consigna ya que agregan la s en lugar de anteponerla.

- Prueba 11- **Sustituir:** presenta dificultad comprender la consigna pero una vez comprendida se logra. Causa desconcierto la palabra mesa que se convierte en mes, lo que puede dificultar la resolución. Desorienta el componente semántico.

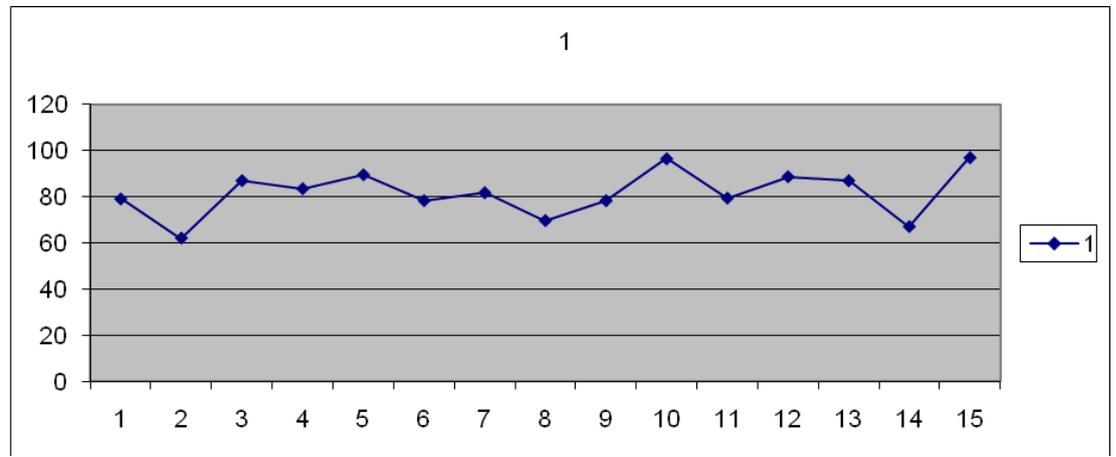
También en algunos casos se utiliza la escritura en el ejemplo para aclarar la consigna.

- Prueba 12- **Suprimir:** en algunos casos al sacar /r/ a rosa, en lugar de decir osa, dicen un rosa con r suave, viéndose en este caso una influencia de la ortografía del castellano que plantea que la r sola al principio suena suave.

- En pruebas como la 13- **Especificar:** se usa mucho el nombre de las letras en lugar del sonido del fonema, lo cual se ha aceptado como válido, ya que tiene que ver con la incipiente consolidación de la lectoescritura y las estrategias utilizadas por los niños durante el proceso.

- Prueba 14- **Invertir sin facilitación ortográfica:** suele ser una prueba sencilla en el caso del primer ítem (los al revés) pero se complejiza con el resto. Esta prueba mejora notablemente con la incorporación de la facilitación ortográfica convirtiéndose en la prueba más lograda.

Análisis de los datos de resolución del protocolo de 3er año EP



Porcentaje de aciertos por prueba- 3er año

Referencias:

- 1: Duración
- 2: Identificación
- 3: Reconocimiento
- 4: Rima
- 5: Clasificación
- 6: Síntesis
- 7: Aislar
- 8: Contar
- 9: Descomponer
- 10: Añadir
- 11: sustituir
- 12: Suprimir
- 13: Especificar
- 14: Invertir s/ facilitación
- 15: Invertir c/ facilitación

Las pruebas más difíciles fueron:

Identificación: 62% de logro

Invertir sin facilitación ortográfica: 67% de logro

Contar: 70% de logro

Las pruebas más fáciles fueron:

Invertir con facilitación ortográfica: 97% de logro

Añadir: 97% de logro

Clasificar: 90% de logro

Suprimir: 89% de logro

Reconocimiento: 87% de logro

Especificar: 87% de logro

Seguirían en orden de menor a mayor dificultad las siguientes:

Rimas: 83% de logro

Aislar: 82% de logro

Sustituir: 79% de logro

Duración: 79% de logro

Síntesis: 78% de logro

Descomponer: 78% de logro

En este grupo las pruebas que resultaron más sencillas en función de porcentaje de resolución correcta fueron: Inversión con facilitación (97%), Añadir (97%), Clasificar (90%), Suprimir (89%), Reconocimiento (87%), Especificar (87%), Rimas (83%) y Aislar (82%).

Una vez más, al igual que en la muestra de 2do año, la primera de estas pruebas es en su resultado la contracara de una de las más difíciles de resolver: Inversión sin facilitación (62%). Si bien en esta muestra se da un porcentaje de resolución mucho mayor al de 2do año, sigue siendo de las más complejas. Otra vez se corrobora, como se mencionó en análisis previos, el papel de la escritura como facilitador de la conciencia fonológica y de la memoria operativa.

Tan compleja como la anterior sigue siendo la prueba de Identificación (62%), en la cual se encuentran aún resoluciones que no contemplan la adecuada utilización del concepto de palabra. Se ven segmentaciones del tipo: “sol- brilla”, “caja- gigante”, “perro- ladró- fuerte”, “El- con- ojo- de- pelu- che”, “el- pe- rro- la- dró- fuerte”.

Como también ya ha sido planteado anteriormente, seguimos encontrando confusión entre los términos palabra, sílaba, sonido, letra, y una atención más centrada en el plano semántico que en el estructural del lenguaje.

Respecto a la identificación de las palabras función como palabras, Defior nos recuerda que los niños no toman a los artículos como palabras hasta los 11 años. De todos modos es lícito preguntarse qué ocurriría con esta situación en particular si esta habilidad se convirtiera en objeto de trabajo pedagógico, de modo tal de favorecer la toma de conciencia de la estructura formal de la frase.

Entre las tareas de mayor complejidad también encontramos la prueba de Contar unidades (70%) que se encuentra algo descendida con respecto a la de Descomponer (78%) al igual que en la muestra de 2do año. La diferencia entre Descomponer y Contar estribaría en que cuando se pregunta cuáles son los sonidos escuchados, los niños al estar alfabetizados deletrean las palabras, utilizan una estrategia más novedosa propia del conocimiento de la lengua escrita. Al contar, en cambio, realizan segmentaciones muchas veces previas al fonema o las combinan. Esto corrobora el planteo teórico ya analizado en la muestra de 2do año.

Dentro del rango que va entre el 70% y el 80% de resolución correcta también encontramos prueba como Síntesis (78%), Duración (79%) y Sustituir (79%). Tanto la primera como la tercera implicaron dificultades para la comprensión de la consigna. Síntesis resultó compleja a excepción de la palabra “s-o-l”, y Sustituir se conseguía una vez lograda la comprensión de la consigna.

En el caso de Duración, los niños ya utilizan estrategias más ligadas al saber asociado a la lengua escrita, contando letras, sílabas, “palabras”; mostrando aún la confusión planteada entre estos conceptos.

Se encuentra un uso cada vez más marcado del deletreo, o utilización del nombre de las letras, como signo de una alfabetización cada vez más consolidada que da entidad a los segmentos mínimos de la palabra. A pesar de esto aún se encuentra una vuelta a la sílaba, aunque menor que en las muestras anteriores. En general esto se asocia al caso de niños menos avanzados en su proceso lectoescritor.

A pesar de esto, una muestra clara de que aún asistimos a un proceso de transición, está dada por lo observado en Duración de palabras, Contar y Descomponer, en las cuales aún se ven particiones del estilo de : “p- e- i- ne”; “ca- a- ese”; “ca- a- sa”; “ma- me”.

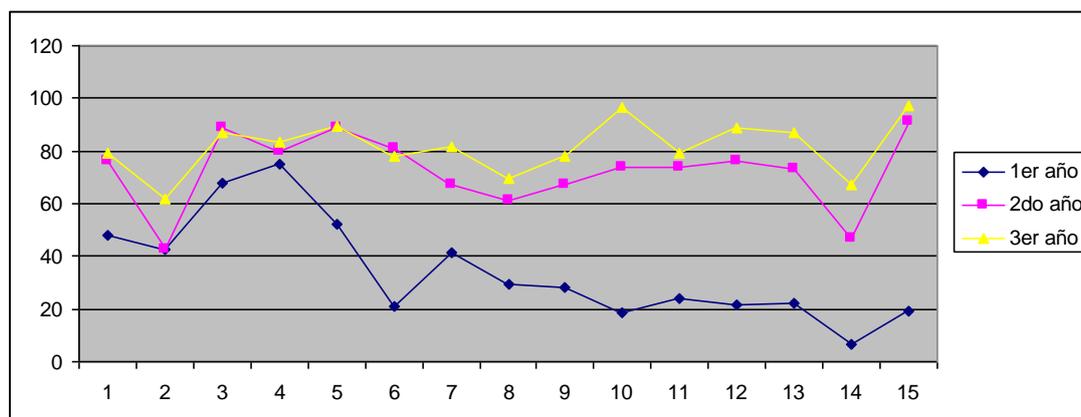
También a lo largo del desarrollo de esta toma se observa el papel facilitador de la lengua escrita en la comprensión de la tarea a realizar y en la redimensión de los aspectos estructurales de la lengua.

**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS TOMAS DE 1RO, 2DO Y 3ER AÑO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Porcentajes de logro por prueba por curso

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1er año	47,92	42,71	67,86	75	52,5	21	41,67	29,17	28,13	18,33	24	21,67	22,5	6,667	19,17
2do año	76	42,5	88,57	80	89	81,25	67	61	67,5	74	73,75	76	73	47	91
3er año	79	61,96	87	83,48	89,57	78,26	81,74	69,57	78,26	96,52	79,35	88,7	86,96	66,96	97

Análisis comparativo del desempeño por prueba y por curso



Porcentajes de acierto por prueba por curso

Referencias:

- 1: Duración
- 2: Identificación
- 3: Reconocimiento
- 4: Rima
- 5: Clasificación
- 6: Síntesis
- 7: Aislar
- 8: Contar
- 9: Descomponer
- 10: Añadir

- 11: sustituir
- 12: Suprimir
- 13: Especificar
- 14: Invertir s/ facilitación
- 15: Invertir c/ facilitación

Al realizar el análisis comparativo por nivel de logro de cada prueba en cada curso se observa:

- En la prueba 1- Duración acústica- se muestra una clara diferencia de respuesta en 1er año (47%) y el resto, pero prácticamente no hay diferencia en el desempeño de 2do (76%) y 3er (79%), donde se comienzan a dar estrategias de resolución más ligadas al manejo de la lectoescritura. A pesar de esto aún no está totalmente consolidada esta habilidad.

- En la prueba 2- Identificación de palabras- 1ro y 2do año presentan el mismo nivel de resolución (42%), mientras que 3ro los supera (61%). Esto muestra que, a pesar de ser una de las pruebas de más baja resolución tanto para 2do como para 3er año, los niños de 3ro están más evolucionados con respecto al concepto de “palabra” y en la utilización de estrategias más propias de la alfabetización en este tipo de actividad. A pesar de lo cual sigue siendo escaso el nivel de resolución en 3ro.

- En la prueba 3- Reconocimiento de unidades- los niños de 1er año presentan un nivel de resolución (67%) que es superado ampliamente por los niños de 2do (88%) y 3ro (87%) que prácticamente coinciden en el nivel de logro. Esta es una habilidad que evidentemente también se beneficia con el aprendizaje de la lectoescritura.

- En la prueba 4- Rima- se da un porcentaje de logro muy similar entre los tres cursos (1ro 75%, 2do 80% y 3ro 83%). Es esperable una buena resolución de esta prueba en 1er año ya que es una habilidad que se considera previa a la lectoescritura.

- En la prueba 5- Clasificación de palabras- se observa también mucha diferencia en el desempeño de 1er año (52%) y el de 2do y 3ro, que coinciden en el porcentaje de logro (89%), mostrando una vez más que el dominio de esta habilidad se beneficia con el acceso a la lengua escrita.

- Lo mismo se ve a partir de estas, con el resto de las pruebas, cuya diferencia en porcentaje de logro se da fundamentalmente entre 1er año y los otros dos, motivado precisamente por la consolidación de la lectura y la escritura.

- Excepto la prueba 6- Síntesis de unidades- y la prueba 15- Inversión de unidades con facilitación ortográfica- cuyos porcentajes de logro muestran una diferencia importante entre 1ro (21% para síntesis y 19% para inversión) y 2do y 3ro, y los logros de estos últimos prácticamente son equivalentes (81% / 78% para síntesis y 91% / 97% para inversión), el resto de las pruebas muestran una diferencia importante entre los resultados de 1ro y 2do año, y un incremento del logro de 3ro con respecto a 2do siguiendo la curva.

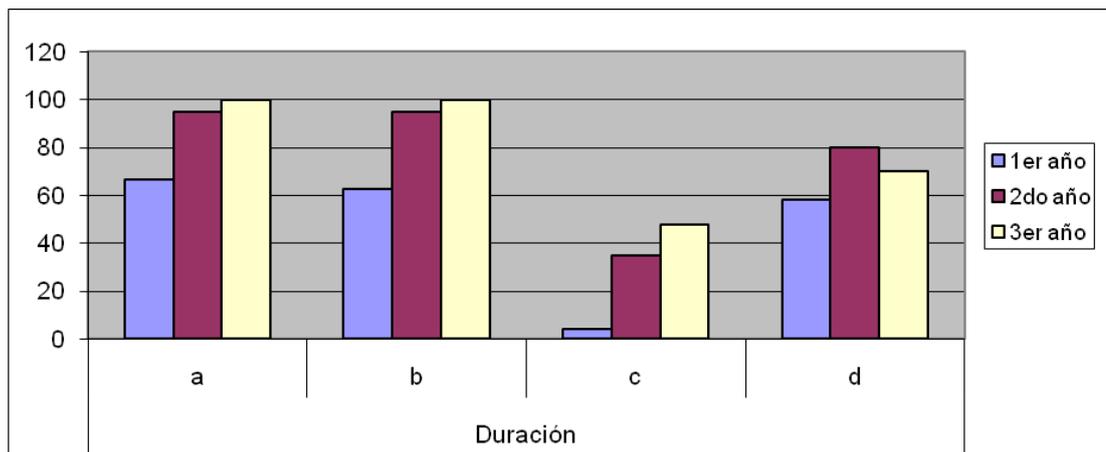
- En la prueba 10- Añadir unidades- se observa una diferencia más amplia que los casos mencionados en el punto anterior entre 2do (74%) y 3ro (96%), teniendo en cuenta un considerable distancia con el 1er año (18%)

Análisis comparativo del desempeño por ítem de cada prueba

Prueba N°1: Duración Acústica

Porcentaje de logro por ítem, por prueba, por año

Prueba	Duración			
	Ítem a	Ítem b	Ítem c	Ítem d
1er año	66,67	62,5	4,167	58,33
2do año	95	95	35	80
3er año	100	100	48	70



Porcentaje de aciertos por ítem por prueba

- a- Pan - chocolate
- b- Hormiga - Oso
- c- Mesa – pelo
- d- Cocodrilo – mamadera

En general se da un avance progresivo en el aumento en el desempeño por ítem a pesar de que 2do y 3er año tienen logros bastante cercanos. Los ítems más

resueltos fueron el a- pan- chocolate, y el b- oso- hormiga; seguidos por el d- cocodrilo- mamadera, y por último el c- mesa- pelo.

En el caso de a- y b- las palabras son claramente diferentes desde el punto de vista sensorio-perceptivo en lo que respecta al largo de la emisión acústica, no con respecto al significado del referente- ya que oso es más grande que hormiga pero la palabra es más corta-. Niños en estadios anteriores seguramente habrían relacionado el tamaño del referente con el tamaño de su nombre.

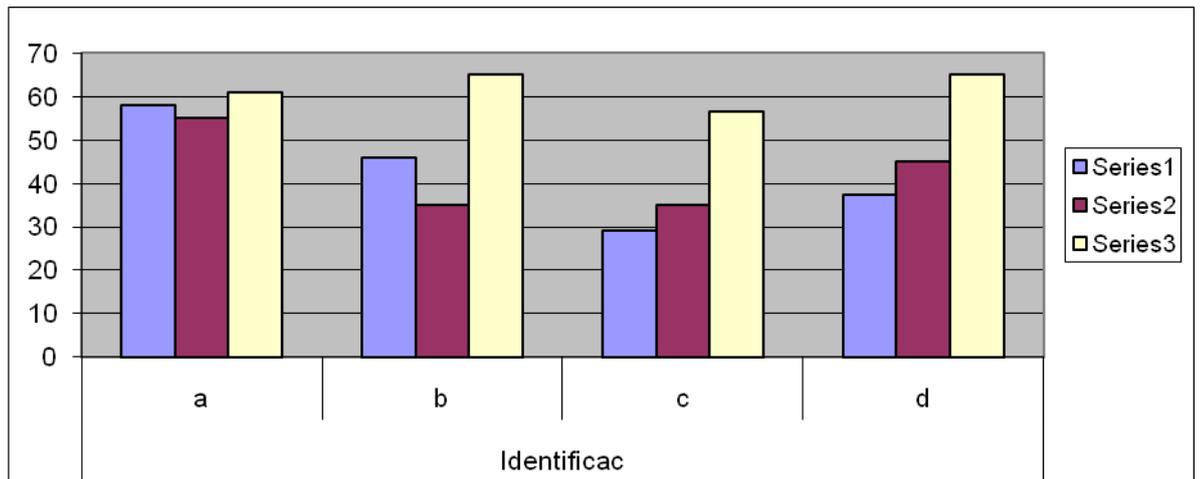
El caso del ítem d- es controvertido, ya que una vez que los niños abandonan estrategias más sensorio-perceptivas como las mencionadas y reemplazan por otras más escolarizadas como el silabeo y el deletreo, no siempre las utilizan con efectividad y al ser palabras tan similares en su longitud pueden equivocarse.

Con respecto al ítem c- resultó ser el más complicado aún para los niños más grandes, porque en general buscan la diferencia no identificando necesariamente la igualdad de la longitud. Aquí se ve también como las estrategias más escolarizadas de 2do y 3er año no siempre son utilizadas con éxito, y la sensorio-percepción no alcanza para llegar a la respuesta correcta. En el caso de 1er año, aún en gran medida continúan identificando el tamaño de la palabra con el tamaño del referente, no así necesariamente en 2do y 3ro, ya que en este caso lo que suele ocurrir es que estrategias más escolarizadas como contar letras por ejemplo, no son aplicadas correctamente.

Prueba N°2: Identificación de palabras

Porcentaje de logro por ítem, por prueba, por año

Prueba	Identificación				
	Ítem	a	b	c	d
1er año		58	45,83	29,17	37,5
2do año		55	35	35	45
3er año		60,87	65,22	56,52	65



Porcentaje de aciertos por ítem por prueba

Series 1: 1er año

Series 2: 2do año

Series 3: 3er año

- a- El sol brilla
- b- La caja gigante
- c- El conejo de peluche
- d- El perro ladró fuerte

Esta prueba, a pesar de que en general para 2do y 3er año implicó un desempeño bajo en la totalidad de la prueba, evolutivamente muestra diferencias importantes en relación a cada ítem en 1ro y 3ro fundamentalmente.

En general, el ítem que mostró mayor dificultad de resolución fue el c- El conejo de peluche- Hay que considerar que es la frase que más palabras función o cerradas posee, teniendo en cuenta la dificultad de los niños hasta bastante avanzados en escolarización y edad, para asignar el carácter de palabra a este tipo de emisiones.

Uno de los más sencillos, sobre todo para 1ro y 2do año fue el ítem a- El sol brilla- También se puede hacer la misma consideración, teniendo en cuenta que encontramos sólo una palabra función y dos palabras abiertas en una frase que también es corta.

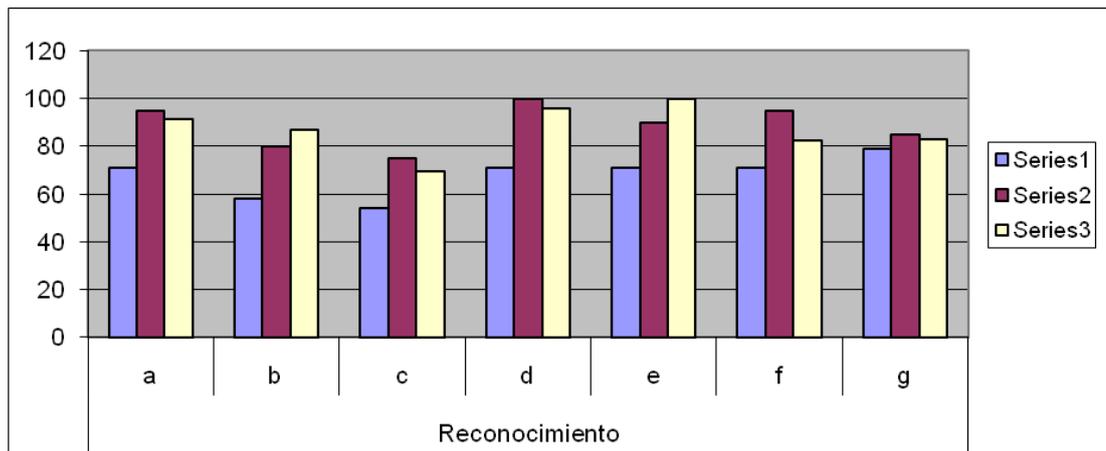
En el caso del ítem b- La caja gigante- que ve disminuido su porcentaje de logro en 1ro y 2do año (no así en 3ro), si bien cuenta con dos palabras abiertas, fue dificultosa para estos dos primeros cursos.

Y el ítem d- El perro ladró fuerte-, compleja para 1er año, lo fue menos para 2do y 3ro. Esta, si bien es una frase más larga, cuenta con tres palabras claramente identificables (sustantivo, verbo y adjetivo) y sólo una palabra función.

Prueba N°3: Reconocimiento de unidades

Porcentaje de logro por ítem, por prueba, por año

Prueba	Reconocimiento						
Ítem	a	b	C	d	e	f	g
1er año	70,83	58	54,17	71	71	71	79,17
2do año	95	80	75	100	90	95	85
3er año	91,3	86,96	69,57	95,65	100	82,61	83



Porcentaje de aciertos por ítem por prueba

Series 1: 1er año

Series 2: 2do año

Series 3: 3er año

a- Una /f/ en café?

b- Una /s/ en pastor?

c- Una /s/ en foca?

d- Una /r/ en cantar?

e- Una /k/ en actor?

f- Una /b/ en banda?

g- Una /l/ en mano?

Esta prueba fue bien lograda, aumentando siempre entre el 1er año y los restantes. De acuerdo con la resolución los ítems que resultaron más sencillos fueron el d- una /r/ en cantar- y el e- una /c/ en actor.

Luego se encuentran algunos que curiosamente tienen mejor resolución en 2do que en 3ro, aunque sea por pocos puntos. Estos son los ítems a- una /f/ en café-, el c- una /s/ en foca-, el d- una /r/ en cantar-, el f- una /b/ en banda- en el cual hay una diferencia llamativa, y el g- una /l/ en mano.

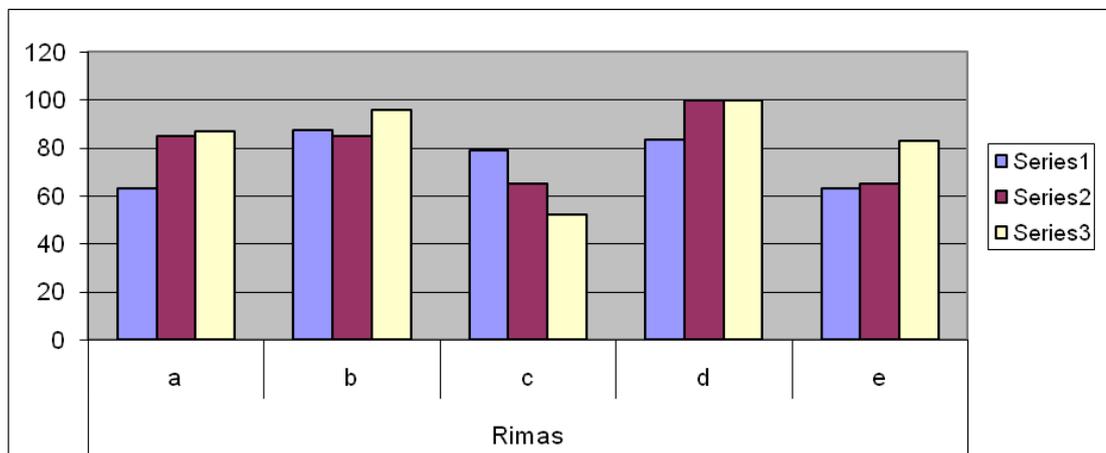
Esto puede tener que ver con el hecho de que ya 2do año se encuentra en plena etapa alfabética, lo que mejoraría el trabajo específico de una habilidad como esta que ya cuenta con un buen desempeño en 1er año. Pero esta explicación no bastaría ya que 3er año debería tener aún más consolidada entonces esta capacidad, si fuera de desarrollo lineal y creciente.

Pero por otro lado podríamos hablar de variables pedagógicas intervinientes, ya que este grupo de 2do año contó con reflexión acerca de los sonidos de los grafemas en las actividades propias de escritura cuando estuvo en 1er año, cosa no tan explícita en el grupo de 3ro.

El ítem que menos diferencia presenta entre los tres grupos es el g-

Prueba N°4: Rimas**Porcentaje de logro por ítem, por prueba, por año**

Prueba	Rimas				
Ítem	a	b	c	d	e
1er año	63	87,5	79	83,33	63
2do año	85	85	65	100	65
3er año	87	96	52,17	100	83

**Porcentaje de aciertos por ítem por prueba**

Series 1: 1er año

Series 2: 2do año

Series 3: 3er año

a- Tal – mal

b- Rojo – ojo

c- Mesa- tapa

d- Amarillo – martillo

e- Mirar – cantar

Si bien en esta prueba se encuentra una leve mejora en los logros entre 1ro y 3ro, esto no es parejo en todos los ítems. Los ítems más sencillos para 1ro siguen siendo los de mejor resolución en 2do y 3ro, como es el caso del ítem b- rojo/ ojo- y del ítem d- amarillo/martillo-, que presentan una rima clara, ocupando dos vocales y una consonante, aunque para captarla haya que partir la penúltima sílaba tomando en cuenta una unidad intrasilábica como es la vocal rima de esta sílaba mencionada (amarillo- r/ i- llo; martillo- t/ i-llo) Pero las sílabas a partir son directas y de composición CV, lo que facilita la tarea.

Uno de los ítems más difícil para 1er año, comparte también esta complejidad con 2do, y es el ítem e- mirar/ cantar-

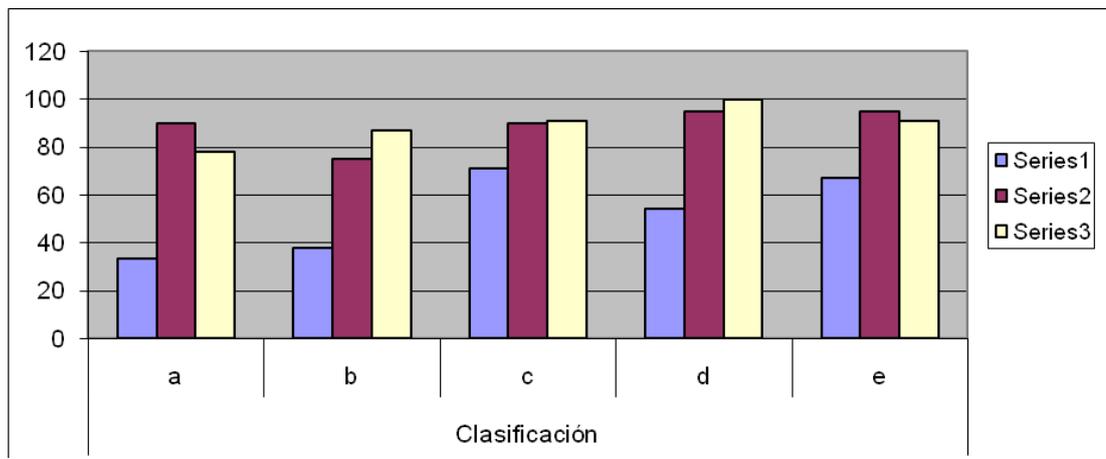
A 1er año también se le dificultan dos ítems de características similares: a- tal/ mal, y e- mirar/ cantar.

En este caso la dificultad estriba en que, para encontrar la rima, están obligados a romper una sílaba de características CVC para identificar la rima. En general, cuando los niños aprendices utilizan una unidad intrasilábica para comparar con otras, lo hacen a partir del onset, no de la rima (flan- flor) y no necesariamente discriminan las partes componentes. El ítem e- también resultó difícil para los niños de 2do año.

Una situación curiosa es la del ítem c- mesa/ tapa- cuyo nivel de resolución va disminuyendo de 1ro a 3er año. Es posible que los niños, al avanzar en el uso de estrategias alfabéticas, identifiquen la rima con el “terminar igual”, o bien que la rima no esté tan incorporada, de modo que este ítem los desorganice en la automatización de la respuesta

Prueba N°5: Clasificación de palabras**Porcentaje de logro por ítem, por prueba, por año**

Prueba	Clasificación					
	Ítem	a	B	c	d	e
1er año		33,33	38	71	54,17	67
2do año		90	75	90	95	95
3er año		78,26	87	91	100	91

**Porcentaje de aciertos por ítem por prueba**

Series 1: 1er año

Series 2: 2do año

Series 3: 3er año

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

a- Casa – coco

b- Tomate – tirar

¿Terminan igual?

c- Sol-gol

d- Voces/luces

¿Tienen un mismo sonido?

e- Foca/café

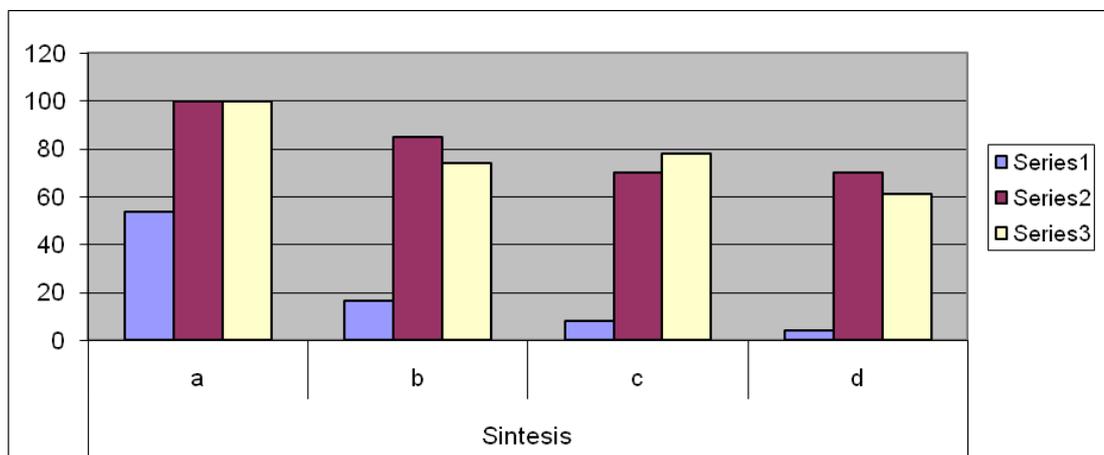
El 1er año se desempeña con mayor éxito en los ítems c- sol/ gol- y e- foca/café- Es probable que en el caso de c- identifiquen terminar igual con la rima, y cuando responden lo hagan no refiriéndose al sonido final sino a la globalidad de la rima. Esto es equivalente a lo ocurrido en d- voces/ luces-.

En el ítem e- reconocen el sonido en común /f/ por las características propias de las consonantes fricativas que permiten sostener la emisión y dar cierta consistencia al sonido.

Mientras tanto, los errores en a- casa/ coco- y b- tomate/ tirar, se asocian a que identifican como sonido inicial a la sílaba, no al fonema. El desempeño en estos dos ítems rápidamente se resuelven y muy bien a partir de 2do año, lo mismo que el resto de los ítems.

Prueba N°6: Síntesis de unidades**Porcentaje de logro por ítem, por prueba, por año**

Prueba	Síntesis			
	Ítem	a	b	c
1er año	54	16,67	8,333	4
2do año	100	85	70	70
3er año	100	73,91	78	61

**Porcentaje de aciertos por ítem por prueba**

Series 1: 1er año

Series 2: 2do año

Series 3: 3er año

a- /s/ /o/ /l/

b- /p/ /i/ /s/ /o/

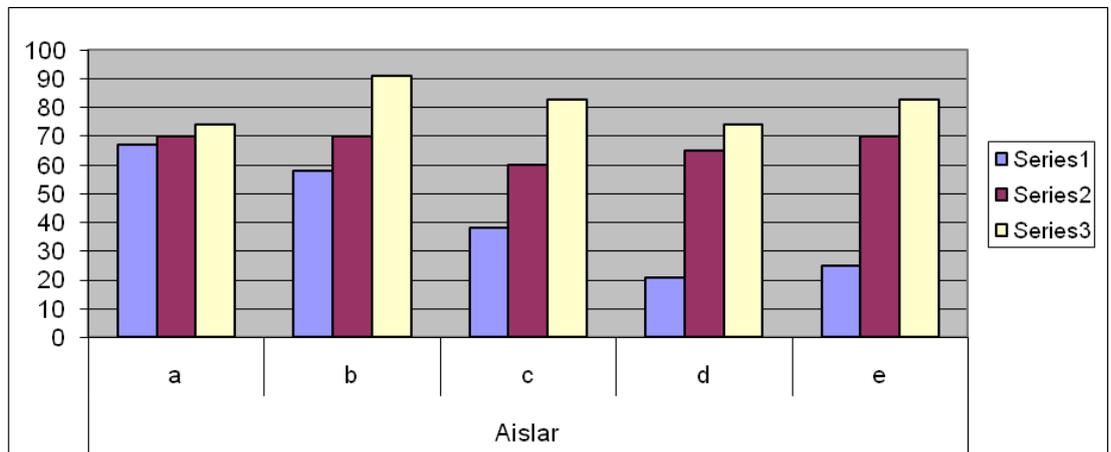
c- /n/ /a/ /d/ /a/ /r/

d- /p/ /o/ /m/ /e/ /l/ /o/

Es llamativo el progreso que se da en el desempeño en todos los ítems entre 1ro y 2do año. La línea de evolución es clara desde el ítem a- que es el más sencillo, hasta el d- que es el más complejo. Hay a su vez un desempeño bastante parejo entre 2do y 3er año, en algunos casos a favor de 2do, como los ítems b- y d-

Prueba N°7: Aislar unidades**Porcentaje de logro por ítem, por prueba, por año**

Prueba	Aislar				
Ítem	a	b	c	d	e
1er año	67	58	38	20,83	25
2do año	70	70	60	65	70
3er año	74	91	83	74	83

**Porcentaje de aciertos por ítem por prueba**

Series 1: 1er año
 Series 2: 2do año
 Series 3: 3er año

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

- a- alma
- b- mesa

¿Cuál es el último sonido de?

- c- lupa
- d- orangután

¿Qué escuchás en el medio de?

- e- Canta

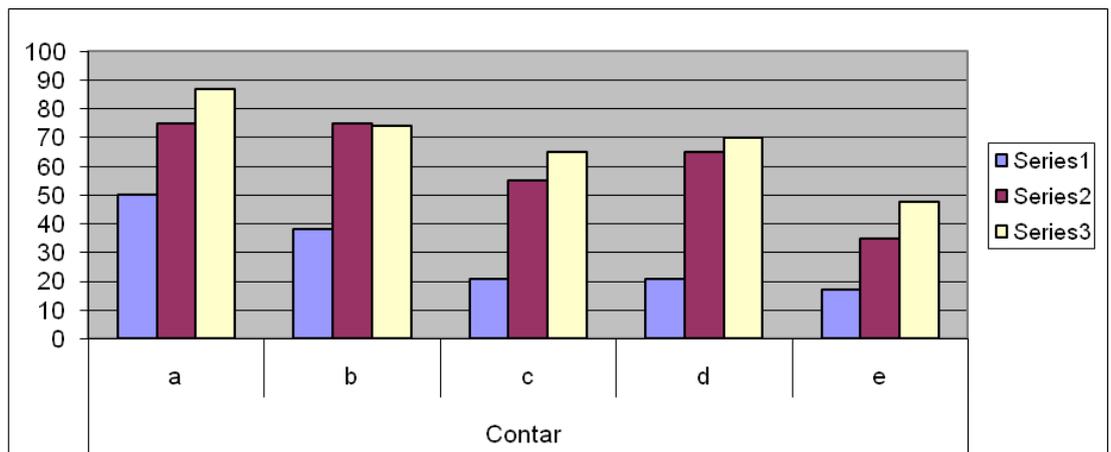
Los ítems de a- hasta e- se presentan, de acuerdo al desempeño de 1er año, en orden creciente de dificultad, siendo muy parejos los dos últimos. En este caso se aprecia que resultó más fácil identificar el sonido inicial.

El desempeño mejora en 2do año notoriamente, sobre todo en aquellos ítems más difíciles para 1er año, siendo bastante pareja en todos los ítems.

Continúa mejorando en 3ro, sobre todo en los ítems b- mesa-, donde se ve la capacidad alfabética de identificar la consonante inicial de una sílaba CV- ya que al principio son más fáciles de identificar las vocales iniciales en una sílaba VC, como ocurre en la sílaba inicial **al**, de alma- en c- lupa- y en e- canta-. Con respecto al porcentaje de resolución en ítem a- alma, que es bajo en 3er año en relación con el resto de los ítems, podría comprenderse en función de alguna variable propia de la muestra, ya que lo esperable es un resultado mayor, que además se correspondería con los resultados obtenidos en las otras muestras, en las cuales el desempeño respecto a este ítem es de los mayores.

Prueba N°8: Contar unidades**Porcentaje de logro por ítem, por prueba, por año**

Prueba	Contar				
Ítem	A	b	c	d	E
1er año	50	38	21	21	17
2do año	75	75	55	65	35
3er año	87	74	65	70	47,83

**Porcentaje de aciertos por ítem por prueba**

Series 1: 1er año
 Series 2: 2do año
 Series 3: 3er año

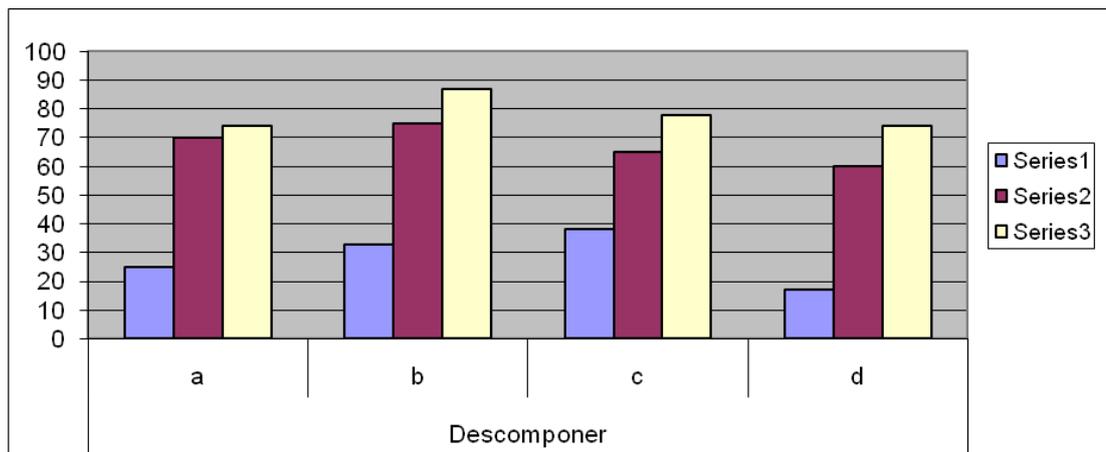
- a- Sol
- b- Alto
- c- Mosca
- d- Tomate
- e- Crema

Estos ítems, desde el a- hasta el e- muestran en el desempeño de 1er año un orden jerárquicamente creciente en el grado de dificultad que implican. Se podrían plantear tres bloques. El desempeño mejora en 2do y en 3ro aunque se reproducen los mismos niveles de dificultad, que se incrementan para el ítem c- mosca- y e- crema-. En este caso complejiza la tarea la presencia de dos sílabas, una compuesta CVC (mos) y una compleja CCV (cre), entre las cuales la última presenta mayor dificultad aún que la primera.

Prueba N°9: Descomponer en unidades

Porcentaje de logro por ítem, por prueba, por año

Prueba	Descomponer				
	Ítem	a	b	C	D
1er año		25	33	38	17
2do año		70	75	65	60
3er año		74	87	78	74



Porcentaje de aciertos por ítem por prueba

Series 1: 1er año
Series 2: 2do año
Series 3: 3er año

a- Casa

b- sel

c- mame

d- peine

A pesar de que el desempeño de 1er año fue bajo en esta prueba, hubo diferencia entre los ítems que muestran una progresión de resolución creciente desde el a- casa- pasando por las pseudopalabras de los ítems b- sel- y c- mame-. El más difícil fue el ítem d- peine-.

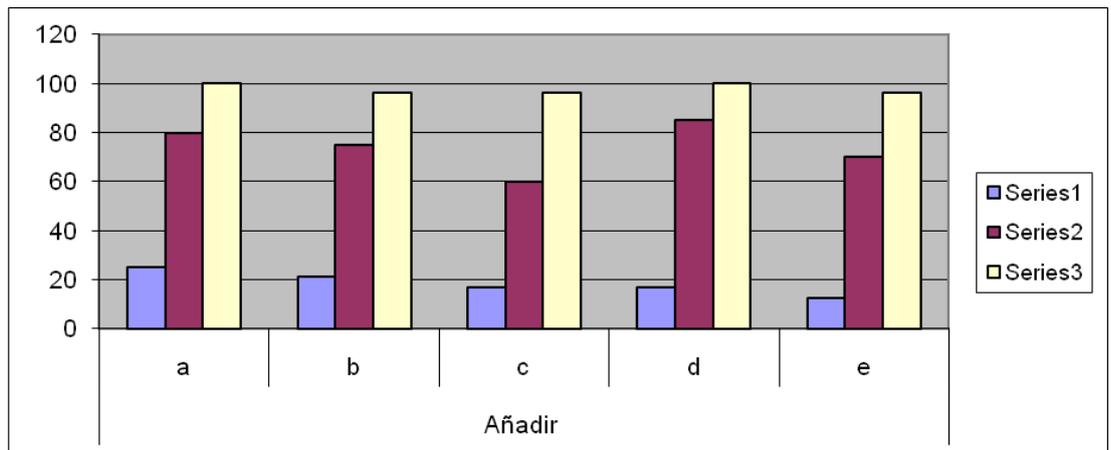
El desempeño mejora muchísimo en la muestra de 2do año y también lo sigue haciendo en la de 3ro.

Tanto el desempeño de 2do como el de 3ro se inclina a una mejor resolución de la pseudopalabra monosílaba **sel** y la mayor dificultad en el caso de **peine**.

Prueba N°10: Añadir unidades

Porcentaje de logro por ítem, por prueba, por año

Prueba	Añadir					
	Ítem	a	B	c	d	E
1er año		25	21	17	17	12,5
2do año		80	75	60	85	70
3er año		100	96	96	100	96



Porcentaje de aciertos por ítem por prueba

Series 1: 1er año
Series 2: 2do año
Series 3: 3er año

- a- /s/ antes de alto
- b- /m/ antes de ala
- c- /r/ al final de canta
- d- /s/ al final de ola
- e- /s/ al medio de pote

Esta prueba, muy compleja para 1er año, muestra igualmente un orden de complejidad creciente desde el ítem a- al ítem e-. Esta prueba está mucho más lograda en 2do año y aún más en 3ro.

En 2do año el ítem mejor logrado fue el d- /s/ al final de ola- probablemente debido a las características de la fricativa. También resultaron bien resueltos ítems como el a- /s/ antes de alto- y el b- /m/ antes de ala-.

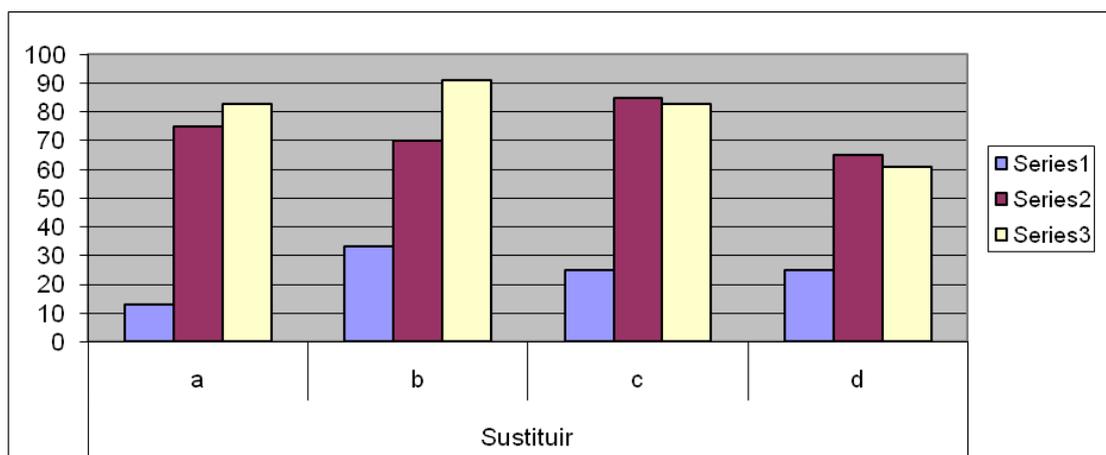
El ítem e- /s/ al medio de pote- fue mejor resuelto que el ítem c- /r/ al final de canta-. También puede tener que ver con las características de la fricativa /s/.

En el 3er año se ve un desempeño mejorado con respecto a 2do y muy parejo en la totalidad de los ítems.

Prueba N°11: Sustituir unidades

Porcentaje de logro por ítem, por prueba, por año

Prueba	Sustituir			
	a	b	c	d
1er año	13	33,33	25	25
2do año	75	70	85	65
3er año	83	91	83	61



Porcentaje de aciertos por ítem por prueba

Series 1: 1er año
Series 2: 2do año
Series 3: 3er año

- a- Masa: la /s/ por la /p/
- b- Sol: la /o/ por la /a/
- c- Pesa: la /a/ por la /o/
- d- Bala: la /b/ por la /k/

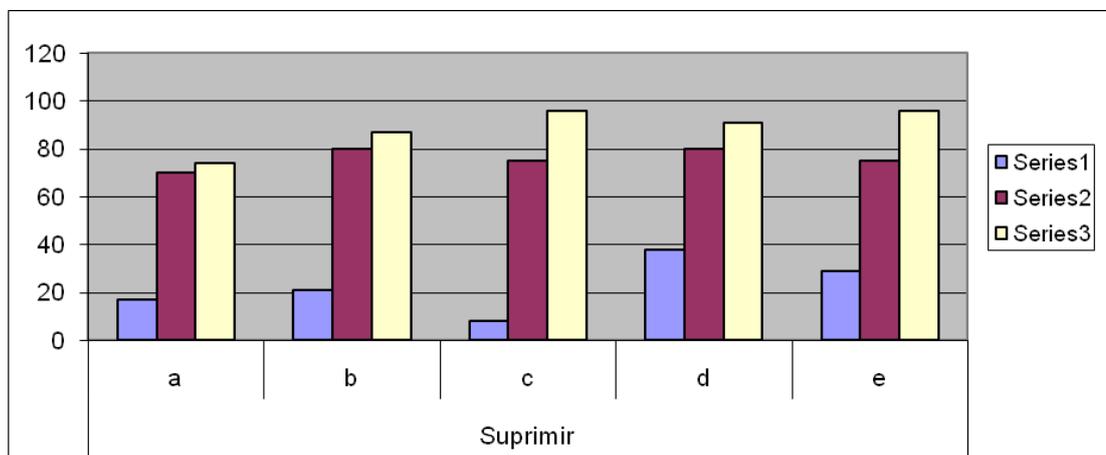
Esta prueba también es muy compleja para 1er año y muestra un claro progreso en el 2do.

El ítem a- Masa: la /s/ por la /p/- fue el más complicado para 1er año, lo que es comprensible por implicar la sustitución de una consonante al interior de la palabra, y el ítem b- Sol: la /o/ por la /a/- fue el más resuelto, por ser una palabra monosílaba con reemplazo de un sonido más identificable por ser vocal y núcleo de la sílaba.

Para 2do y 3er año el ítem más complejo resultó ser el d- Bala: la /b/ por la /k/-. El ítem c- Pesa: la /a/ por la /o/- fue muy bien resuelto por 2do y 3er año, implicando la identificación y sustitución de una vocal final en la palabra.

Prueba N°12: Suprimir unidades**Porcentaje de logro por ítem, por prueba, por año**

Prueba	Suprimir				
Ítem	a	b	c	d	E
1er año	17	21	8	38	29
2do año	70	80	75	80	75
3er año	74	87	96	91	96

**Porcentaje de aciertos por ítem por prueba**

Series 1: 1er año
 Series 2: 2do año
 Series 3: 3er año

a- /r/ de rosa

b- /k/ de cola

c- /a/ de mesa

d- /r/ de cantor

e- /s/ de pasta

Prueba muy compleja para 1er año en la cual se ve claramente que los ítems más logrados fueron el d- /r/ de cantor- de suprimir el fonema final, seguido un poco más abajo por el ítem e- /s/ de pasta-. El primer caso, además de implicar una

supresión al final de la palabra, tiene la /r/ que implica características de sonoridad especiales, lo mismo que la /s/ en pasta.

Siguen en porcentaje de logro los ítems b- /k/ de cola- y a- /r/ de rosa-. Por último encontramos al c- /a/ de mesa-, que resultó muy complejo ante la necesidad de identificar la intrasílaba y aislar el núcleo vocálico de la misma convirtiendo a la palabra que resulta (mes) en una monosílaba CVC.

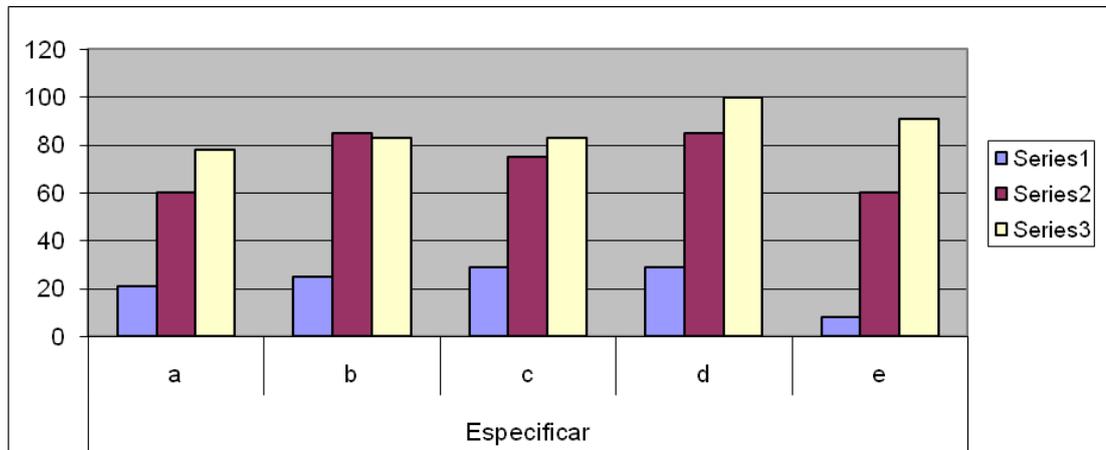
Los niveles de logro se amplían de 1ro a 2do año en todas las pruebas y luego de 2do a 3er año sobre todo en los ítems c- y e-.

En el caso de 2do y 3ro, el ítem más complejo resultó ser el a-. Hay muchos casos en los que los niños transforman la /r/ fuerte de rosa en una /r/ suave, mezclando en esta resolución la idea de algunas convenciones ortográficas (“Si saco la /r/ fuerte me queda la /r/ débil”).

En el caso de 2do año el desempeño es bastante parejo en el resto de los ítems. En el caso de 3ro se destacan los mejores logros en los ítems c- y e-, seguidos por d- y b-.

Prueba N°13: Especificar la unidad suprimida**Porcentaje de logro por ítem, por prueba, por año**

Prueba	Especificar					
	Ítem	a	b	c	D	e
1er año		21	25	29	29	8
2do año		60	85	75	85	60
3er año		78	83	83	100	91

**Porcentaje de aciertos por ítem por prueba**

Series 1: 1er año

Series 2: 2do año

Series 3: 3er año

- a- Caro que no está en aro
- b- Pala que no está en ala
- c- Atar que no está en ata
- d- Ojos que no está en ojo
- e- Plato que no está en pato

También es una prueba compleja para 1er año, pero se ve que los ítems que mejor se resolvieron fueron aquellos en los que la supresión caía sobre el último fonema: c- Atar que no está en ata- y d- Ojos que no está en ojo-.

Los siguen los ítems cuya supresión caía sobre el primer fonema: b- Pala que no está en ala- y a- Caro que no está en aro-. Por último, el más difícil resultó ser el

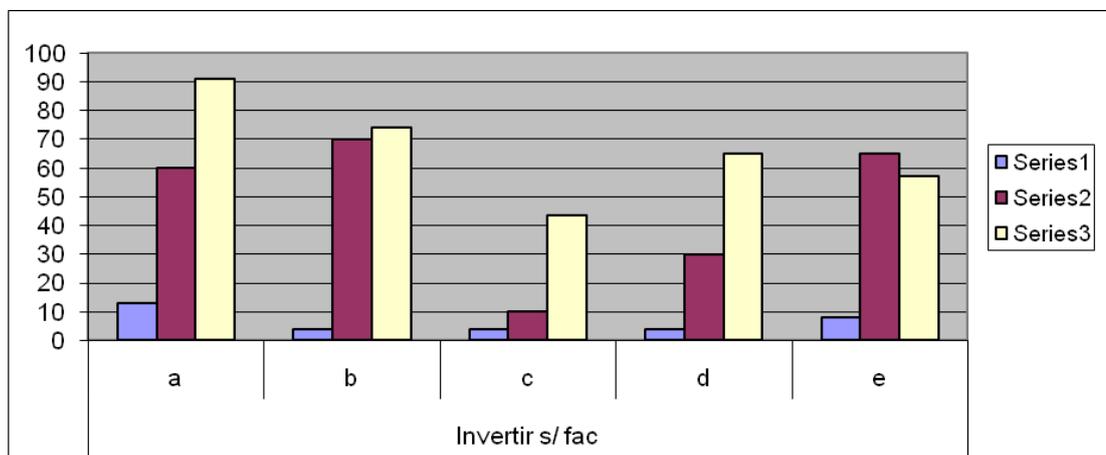
que implicaba suprimir una parte del onset de la intrasílaba en una sílaba compleja CCV: ítem e- Plato que no está en pato-.

De 1ro a 2do año mejora mucho el rendimiento. En este caso el ítem más complejo sigue siendo el e-, pero también lo es el a-. Entre los mejor logrados seguimos encontrando al ítem d-, el b-, seguidos por el c-. Por lo cual habría un incremento en la comprensión de las compuestas, lo que aún sigue siendo insuficiente, pero también sigue siendo más complicada la identificación del sonido inicial.

De 2do a 3er año también aumenta el nivel de logro, aunque fundamentalmente esto ocurre en el ítem e- que asume un lugar de menor complejidad en su resolución. El ítem a- sigue siendo el menos logrado y el d- logrado completamente. De todos modos el nivel de logro de 3er año para esta prueba es en general muy bueno.

Prueba N°14: Invertir unidades (sin facilitación ortográfica)**Porcentaje de logro por ítem, por prueba, por año**

Prueba	Invertir sin facilitación					
	Ítem	a	b	c	d	e
1er año		13	4	4	4	8
2do año		60	70	10	30	65
3er año		91	74	43,48	65	57

**Porcentaje de aciertos por ítem por prueba**

Series 1: 1er año
 Series 2: 2do año
 Series 3: 3er año

- a- Sol
- b- Sal
- c- Ora
- d- Río
- e- Ser

Es una prueba en general compleja; muy difícil para 1er año particularmente, curso en el cual lo más resuelto es el ítem a- Sol- seguido por e- Ser-

El nivel de resolución se incrementa ampliamente de 1ro a 2do año y en algunos casos de 2do a 3ro.

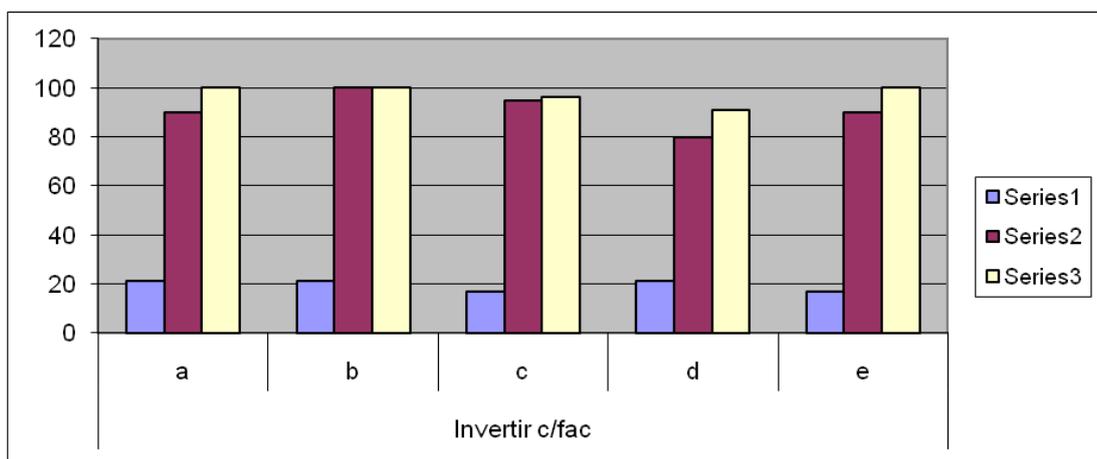
Para 2do año el ítem más resuelto fue el b- Sal- seguido por el e- Ser- y a- Sol-. El más difícil fue el ítem c- Ora-.

Con respecto al 3er año se ve cómo, el ítem que fue más difícil hasta el momento (c), si bien sigue teniendo el porcentaje más bajo de resolución incrementa mucho su porcentaje de logro. El más logrado es el ítem a- seguido por el b-, el d- y el e-. El ítem d- también muestra un aumento importante en el porcentaje de logro en relación con el 2do año.

Prueba N°15: Invertir unidades (con facilitación ortográfica)

Porcentaje de logro por ítem, por prueba, por año

Prueba	Invertir con facilitación				
Ítem	A	B	c	d	e
1er año	21	21	17	21	17
2do año	90	100	95	80	90
3er año	100	100	96	91	100



Porcentaje de aciertos por ítem por prueba

Series 1: 1er año
 Series 2: 2do año
 Series 3: 3er año

- a- Sol
- b- Sal
- c- ora
- d- río
- e- ser

Sigue siendo una prueba muy difícil para 1er año a pesar de que mejoran los resultados con respecto a la prueba anterior. La resolución de todos los ítems presenta un nivel de logro muy parejo (entre el 17% y el 21%).

Esto mejora ampliamente para 2do y 3er año que muestra una diferencia relativa entre ambos. El ítem b- Sal- presenta un logro del 100% para ambos cursos, mientras que en 3ro los ítems a- y e- también alcanzan el 100%.

De todos modos, para el resto de los ítems tanto en 2do como en 3er año el desempeño no baja del 80% de logro.

Conclusiones a partir del análisis de los datos obtenidos

A partir de la aplicación del protocolo de conciencia fonológica a las tres muestras de 1ro, 2do y 3er año de Educación Primaria (EP), y del análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos, es posible observar una clara tendencia evolutiva en el desarrollo de las habilidades fonológicas implicadas en la conciencia fonológica como habilidad metalingüística imprescindible para el acceso exitoso a la lectoescritura y a su vez, como parte de una adquisición promovida y facilitada por esta última.

Es claro cómo este proceso supone una gradualidad y se va avanzando conforme los niños transitan de curso en curso durante el 1er ciclo de EP, desde el ingreso en 1er año hasta la culminación en 3ro, entre los 6 y los 8 años.

En el caso de 1er año, esta muestra logra resolver correctamente una media de 25 ítems sobre 72, o sea alrededor del 35,5% de la totalidad del protocolo. Aquí se corrobora lo planteado por Silvia Defior Citoler respecto de las habilidades fonológicas que se dominan antes del ingreso escolar, ya que las pruebas mejor logradas fueron precisamente Duración, Identificación, Reconocimiento, Rima y Clasificación.

En el caso de esta muestra en particular también encontramos un muy buen desempeño en Aislar Unidades. De todas ellas es de destacar que la prueba más lograda fue la de Rimas y la menos lograda la de Identificación de palabras. Todas estas pruebas están en un rango superior al 43% como Identificación, llegando a un 75% en el caso de Rimas.

El resto de las pruebas se encuentran por debajo del 30%, llegando al 7% Inversión sin facilitación ortográfica, que resultó ser la prueba menos lograda. Aquí es evidente que la dificultad para la realización de las pruebas, más allá de las que fueron mencionadas en primer orden, está asociada a la distancia que la mayoría de los niños de 1er año tiene aún con la lectoescritura, habilidad que aún no han logrado o consolidado en algunos otros casos.

Esta situación cambia cuando observamos los datos obtenidos en la toma de 2do año de EP. Este grupo logra resolver una media de 52 ítems sobre 72, aproximadamente un 73% de la totalidad del protocolo. Esto no sólo tiene un sentido

cuantitativo en cuanto al aumento de los logros obtenidos, sino en cuanto al tipo de tarea que estos niños muestran poder realizar a diferencia de la muestra anterior.

En este caso todas las pruebas que en 1er año mostraban muy bajo nivel de resolución sufren un alza importante y se despegan de los resultados obtenidos por la mencionada muestra. Esto indica claramente el beneficio que significa para la realización de este tipo de tarea cognitiva el manejo de la lectoescritura.

Otro tanto ocurre con la muestra de 3er año, que logra resolver una media de 59 ítems sobre 72, o sea aproximadamente un 82% de la totalidad del protocolo. En este grupo se sigue observando un incremento paulatino de la competencia para la resolución de estas tareas, aunque menos significativo que entre 1ro y 2do año donde se ve un cambio importante. A pesar del buen desempeño general, aún las habilidades no se encuentran todas desarrolladas en forma absoluta.

Durante el análisis comparativo se observan los porcentajes de logro que cada curso obtuvo en la realización de cada prueba, qué tipos de estrategias utilizaron los niños en cada caso, y qué comportamientos tienen en relación a cada uno de los ítems que componen cada una de las tareas del protocolo.

En la prueba de **duración acústica** se observa una clara diferencia entre el nivel de logro del 1er año (47%) y del resto, pero prácticamente no hay diferencia entre el desempeño de 2do (76%) y 3er año (79%), donde se comienzan a dar estrategias de resolución más ligadas al manejo de la lectoescritura. A pesar de esto, aún no está totalmente consolidada esta habilidad.

La respuesta está más ligada a lo sensoperceptivo en 1er año. No sólo se podría hablar del tamaño del referente como hipótesis para el largo de la palabra, sino también de cuál palabra “suena” más larga, desde un plano de sensopercepción acústica. En la mayoría de los casos, las estrategias más escolarizadas (contar las letras o las sílabas) no son aplicadas correctamente.

En 2do año se puede decir que los niños siguen utilizando estrategias ligadas a lo sensoperceptivo: “suena más larga...” o la utilización del silabeo. Pero se apela a la cantidad de letras como estrategia más propia de niños escolarizados alfabetizados.

En 3er año los niños utilizan estrategias más ligadas al saber asociado a la lengua escrita, contando letras, sílabas, “palabras”; lo que muestra lo señalado en el cuerpo teórico y en el análisis respecto a la confusión que los niños tienen de estos

términos, ya que el concepto de “palabra” a esas edades no es la misma que la del adulto, sino que también va evolucionando como tal.

Con respecto al desempeño por ítem al interior de la tarea, se da un avance progresivo en el desempeño aunque 2do y 3er año tienen logros bastante cercanos. Los ítems más resueltos fueron el a- pan- chocolate, y el b- oso- hormiga; seguidos por el d- cocodrilo- mamadera, y por último el c- mesa- pelo.

En la prueba de **identificación de palabras**, 1ro y 2do año presentan el mismo nivel de resolución (42%), mientras que 3ro los supera (61%). Esto muestra que, a pesar de ser una de las pruebas de más baja resolución tanto para 2do como para 3er año, los niños de 3ro están más evolucionados con respecto al concepto de “palabra” y en la utilización de estrategias más propias de la alfabetización en este tipo de actividad.

De todos modos se encuentran aún en 3er año resoluciones que muestran que este concepto de palabra mencionado no se usa adecuadamente. Se ven segmentaciones del tipo: “sol- brilla”, “caja- gigante”, “perro- ladró- fuerte”, “El- con- ojo- de- pelu- che”, “el- pe- rro- la- dró- fuerte”.

Como también ya ha sido planteado anteriormente, seguimos encontrando confusión entre los términos palabra, sílaba, sonido, letra, y una atención más centrada en el plano semántico que en el estructural del lenguaje.

Con respecto al desempeño al interior de la prueba, el ítem que mostró mayor dificultad de resolución fue el c- El conejo de peluche-, considerando que es la frase que más palabras función o cerradas posee y teniendo en cuenta la dificultad de los niños para asignar el carácter de palabra a este tipo de emisiones.

Uno de los más sencillos, sobre todo para 1ro y 2do año fue el ítem a- El sol brilla- También se puede hacer la misma consideración, teniendo en cuenta que encontramos sólo una palabra función y dos palabras abiertas en una frase corta.

Con respecto a la prueba de **reconocimiento de unidades**, los niños de 1er año presentan un nivel de resolución (67%) que es superado por los niños de 2do (88%) y 3ro (87%) que prácticamente coinciden en el nivel de logro. El nivel de desempeño en esta habilidad aumenta por lo tanto con el aprendizaje de la lectoescritura.

Esta prueba fue bien lograda. Los niveles de desempeño fueron aumentando siempre entre el 1er año y los restantes; y de acuerdo con la resolución general, los

ítems que resultaron más sencillos fueron el d- una /r/ en cantar- y el e- una /c/ en actor.

En la prueba sobre **rima** se da un porcentaje de logro muy similar entre los tres cursos (1ro 75%, 2do 80% y 3ro 83%). Es esperable una buena resolución de esta prueba en 1er año ya que es una habilidad que se considera previa a la lectoescritura.

Si bien en esta prueba se encuentra una leve mejora en los logros entre 1ro y 3ro, esto no es parejo en todos los ítems. Los más sencillos para 1ro siguen siendo los de mejor resolución en 2do y 3ro, como es el caso del ítem b- rojo/ ojo- y del ítem d- amarillo/martillo-, que presentan una rima clara, ocupando dos vocales y una consonante, aunque para captarla haya que partir la penúltima sílaba tomando en cuenta una unidad intrasilábica como es la vocal- rima de esta sílaba mencionada (amarillo- r/ i- llo; martillo- t/ i-llo)-. Pero las sílabas a partir son directas y de composición CV, lo que facilita la tarea.

Uno de los ítems más difíciles para 1er año, que comparte también esta complejidad para 2do, es el ítem e- mirar/ cantar-

A 1er año también se le dificultan dos ítems de características similares: a- tal/ mal, y e- mirar/ cantar.

En el caso de **clasificación** de palabras se observa también mucha diferencia entre el desempeño de 1er año (52%) y el de 2do y 3ro, que coinciden en el porcentaje de logro (89%), mostrando una vez más que el dominio de esta habilidad se beneficia con el acceso a la lengua escrita.

En cuanto al desempeño al interior de la prueba, se observa que 1er año se desempeña exitosamente en los ítems c- sol/ gol- y e- foca/café- Es probable que en el caso de c- identifiquen terminar igual con la rima, y cuando responden lo hagan no refiriéndose al sonido final sino a la globalidad de la rima. Esto es equivalente a lo ocurrido en d- voces/ luces-.

También se aprecia el reconocimiento facilitado de las consonantes fricativas como la /f/ en el ítem e- Mientras tanto, se observa la identificación de la sílaba como sonido inicial en el caso de los ítems a- casa/ coco- y b- tomate/ tirar. Pero esta situación se revierte a partir de 2do año, lo mismo que en el resto de los ítems.

Tanto en este caso como en las demás tareas evaluadas- Clasificación, Síntesis, Aislar, Contar, Descomponer, Añadir, Sustituir, Suprimir, Especificar,

Invertir- se observa que la diferencia mayor en porcentajes de logro se da fundamentalmente entre el 1er año y los otros dos, precisamente por el impacto que genera la consolidación de la lectura y la escritura en el desarrollo de estas habilidades. La mayoría de estas pruebas muestra una diferencia importante entre los resultados de 1ro y 2do año, y un incremento del logro de 3ro con respecto a 2do siguiendo la curva.

La excepción a esto último la presentan la prueba de **síntesis** de unidades y la de **inversión de unidades con facilitación ortográfica** cuyos porcentajes de logro muestran una diferencia importante entre 1ro (21% para síntesis y 19% para inversión) y 2do y 3ro, y los logros de estos últimos prácticamente son muy cercanos (81% / 78% para síntesis y 91% / 97% para inversión). En ambos casos significaría que cada prueba representa un nivel de dificultad similar para ambos cursos, en el segundo caso es una prueba que resulta sencilla una vez que los niños se alfabetizan alcanzando importantes porcentajes de logro tanto en 2do como en 3er año.

Teniendo en cuenta la amplia diferencia entre el desempeño de 1er año y el de 2do y 3ro, se observa al interior de la prueba de Síntesis cómo se da un progreso en el desempeño en todos los ítems entre 1ro y 2do año. La línea de evolución es clara desde el ítem a- que es el más sencillo, hasta el d- que es el más complejo. Hay a su vez un desempeño bastante parejo entre 2do y 3er año, en algunos casos a favor de 2do, como los ítems b- y d-.

Lo mismo en el caso de **inversión con facilitación**, que siendo una prueba difícil para 1er año a pesar de que mejoran los resultados con respecto a la prueba de Inversión sin facilitación, la resolución de todos los ítems presenta un nivel de logro si bien bajo, muy parejo (entre el 17% y el 21%). Esto se supera hacia 2do y 3er año los que muestran una diferencia relativa entre ambos. El ítem b- Sal- presenta un logro del 100% en los dos cursos, mientras que en 3ro los ítems a- y e- también alcanzan el 100%.

Algo parecido respecto a la similitud de porcentajes de logro entre 2do y 3er año ocurre en el caso de la tarea de **sustituir** unidades: si bien se da una gran diferencia en los porcentajes de logro del 1ro grado (24%) con respecto al resto, no hay gran diferencia entre los desempeños de 2do (73%) y 3er año (79%). Esto mostraría que es una prueba bastante difícil, incluso para 3er año. El ítem a- Masa: la /s/ por la /p/- fue el más complicado para 1er año, lo que es comprensible

por implicar la sustitución de una consonante al interior de la palabra, y el ítem b- Sol: la /o/ por la /a/- fue el más resuelto, por ser una palabra monosílaba con reemplazo de un sonido más identificable por ser vocal y núcleo de la sílaba.

Para 2do y 3er año el ítem más complejo resultó ser el d- Bala: la /b/ por la /k/-. El ítem c- Pesa: la /a/ por la /o/- fue muy bien resuelto por 2do y 3er año, implicando la identificación y sustitución de una vocal final en la palabra.

En la prueba de **añadir** unidades se observa una diferencia más amplia entre los desempeños de 2do (74%) y 3ro (96%) que lo planteado para los casos mencionados anteriormente, teniendo en cuenta una considerable distancia con el 1er año (18%). Esta prueba, muy compleja para 1er año, muestra igualmente un orden de complejidad creciente desde el ítem a- al ítem e-, mostrando en este caso una mayor facilidad para el agregado de fonemas al inicio de la palabra. En 2do año el ítem mejor logrado fue el d- /s/ al final de ola- probablemente debido a las características de la fricativa. También resultaron bien resueltos ítems como el a- /s/ antes de alto- y el b- /m/ antes de ala-. El ítem e- /s/ al medio de pote- fue mejor resuelto que el ítem c- /r/ al final de canta-. También puede tener que ver con las características de la fricativa /s/. En el 3er año se ve un desempeño mejorado con respecto a 2do y muy parejo en la totalidad de los ítems.

Así mismo, en **invertir sin facilitación** también se observa mayor diferencia entre los desempeños de 2do y 3er año (47% y 67% respectivamente), además de la amplia diferencia con respecto al desempeño de 1er año (6,66%). Al interior de la prueba se observa que en general es compleja y muy difícil para 1er año particularmente, curso en el cual lo más resuelto es el ítem a- Sol- seguido por e- Ser- El nivel de resolución se incrementa ampliamente de 1ro a 2do año y en algunos casos de 2do a 3ro.

Para 2do año el ítem más resuelto fue el b- Sal- seguido por el e- Ser- y a- Sol-. El más difícil fue el ítem c- Ora-. Con respecto al 3er año se ve cómo, el ítem más difícil hasta el momento (c), si bien sigue teniendo el porcentaje más bajo de resolución, incrementa mucho su porcentaje de logro. El más logrado es el ítem a- seguido por el b-, el d- y el e-. El ítem d- también muestra un aumento importante en el porcentaje de logro en relación con el 2do año.

La tarea de **aislar** unidades muestra un incremento en su logro entre una muestra y otra, que responde a comentarios realizados previamente (1er año 41%,

2do año 67% y 3er año 81%). Es muy interesante dar cuenta de cómo los ítems de a- hasta e- se presentan, de acuerdo al desempeño de 1er año, en orden creciente de dificultad, siendo muy parejos los dos últimos. En este caso se aprecia que resultó más fácil identificar el sonido inicial.

El desempeño mejora en 2do año, sobre todo en aquellos ítems más difíciles para 1ro, siendo bastante pareja en todos los casos. Continúa mejorando en 3ro, sobre todo en los ítems b- mesa-, donde se ve la capacidad alfabética de identificar la consonante inicial de una sílaba CV- ya que al principio son más fáciles de identificar la vocales iniciales en una sílaba VC, como ocurre en la sílaba inicial **al**, de alma- en c- lupa- y en e- canta-.

Lo mismo que con la prueba anterior, ocurre en las de **contar** y **descomponer** unidades. Estas pruebas son interesantes de ser analizadas juntas, ya que las estrategias de resolución utilizadas tienen mucha relación, además de que sus desempeños son similares, siempre a favor de la de descomponer.

En el caso de contar unidades encontramos un desempeño progresivo de 21%, 61% y 70% para 1ro, 2do y 3er año. Al interior de la tarea observamos que los ítems, desde el a- hasta el e- (sol, alto, mosca, tomate y crema) muestran en el desempeño de 1er año un orden jerárquicamente creciente en el grado de dificultad que implican. El desempeño mejora en 2do y en 3ro aunque se reproducen los mismos niveles de dificultad, que se incrementan para el ítem c- mosca- y e- crema-. En este caso complejiza la tarea la presencia de dos sílabas, una compuesta CVC (mos) y una compleja CCV (cre), entre las cuales la última presenta mayor dificultad aún que la primera.

En el caso de descomponer en unidades también encontramos un desempeño que mejora año a año: 28%, 67% y 78% para 1ro, 2do y 3er año respectivamente. En el caso de 1er año hubo diferencias en los logros entre los ítems que muestran una progresión de resolución creciente desde el a- casa- pasando por las pseudopalabras de los ítems b- sel- y c- mame-. El más difícil fue el ítem d- peine-. El desempeño mejora mucho en 2do año y también en 3ro. Tanto en 2do como en 3ro hay una mejor resolución de la pseudopalabra monosílaba **sel** y una mayor dificultad en el caso de **peine**.

En cuanto a las estrategias utilizadas para segmentar unidades más pequeñas en el caso de estas dos pruebas, en 1er año se utiliza mucho la sílaba o se utiliza una

estrategia combinada generando segmentaciones no convencionales: to- ma- te / cre- e- ma / pa- n / mos- c- a. En 2do año también se ven segmentaciones combinadas sílaba/fonema, lo que se puede interpretar como propio de un estadio transicional: pa- n / a- l- to / ca- s- a. Esto mismo aún puede ser observado a la altura de 3er año.

Recordando lo ya expuesto, se planteaba que esto es esperable ya que hasta los 7/ 8 años el conteo oral de palabras tiende a basarse en sílabas, mientras que el conteo escrito tiende a respetar los criterios gráficos normativos (Ferreiro, 1998 y 2000) Esto podría estar explicando la diferencia existente en los desempeños entre Descomponer y Contar, la cual estribaría en que cuando se pregunta cuáles son los sonidos escuchados, los niños al estar alfabetizados deletrean las palabras, utilizan una estrategia más novedosa propia del conocimiento de la lengua escrita. Al contar, en cambio, realizan segmentaciones muchas veces previas al fonema o las combinan.

En las pruebas de **suprimir** y **especificar** unidades se observan porcentajes de logro bastante similares: 22%, 76% y 89% para 1ro, 2do y 3er año respectivamente en la primera prueba, y 22%, 73% y 87% para esos mismos cursos en la segunda prueba. Esto muestra que es una tarea difícil para 1er año y que al resolver los niños la adquisición de la lengua escrita se ve exitosamente superada, continuando aún el proceso de adquisición en forma progresiva hacia el 3er año.

Cuando se analiza el desarrollo interno de la prueba de suprimir unidades, se corrobora que es muy compleja para 1er año, cuyos ítems más logrados son el d- /r/ de cantor- de suprimir el fonema final, seguido por el ítem e- /s/ de pasta-. El primer caso, además de implicar una supresión al final de la palabra, tiene la /r/ que implica características de sonoridad especiales, lo mismo que la /s/ en pasta.

Siguen en porcentaje de logro los ítems b- /k/ de cola- y a- /r/ de rosa-. Por último encontramos al c- /a/ de mesa-, que resultó muy complejo ante la necesidad de identificar la intrasílaba y aislar el núcleo vocálico de la misma convirtiendo a la palabra que resulta (mes) en una monosílaba CVC.

Los niveles de logro se amplían de 1ro a 2do año en todas las pruebas y luego de 2do a 3er año sobre todo en los ítems c- y e-. En el caso de 2do y 3ro, el ítem más complejo resultó ser el a-. Muchos niños transforman la /r/ fuerte de rosa en una /r/ suave, utilizando en esta resolución la idea de algunas convenciones ortográficas. En el caso de 2do año el desempeño es bastante parejo en el resto de los ítems. En el caso de 3ro se destacan los mejores logros en los ítems c- y e-, seguidos por d- y b-.

Cuando observamos el desempeño al interior de la prueba de especificar unidades, observamos que también es una prueba compleja para 1er año, y que los ítems que mejor se resolvieron fueron aquellos en los que la supresión caía sobre el último fonema: c- Atar que no está en ata- y d- Ojos que no está en ojo-. Los siguen los ítems cuya supresión caía sobre el primer fonema: b- Pala que no está en ala- y a- Caro que no está en aro-. Por último, el más difícil resultó ser el que implicaba suprimir una parte del onset de la intrasílaba en una sílaba compleja CCV: ítem e- Plato que no está en pato-.

De 1ro a 2do año mejora mucho el rendimiento, que continúa incrementándose de 2do a 3er año. En el caso de 2do el ítem más complejo sigue siendo el e-, pero también lo es el a-. Entre los mejor logrados seguimos encontrando al ítem d-, el b-, seguidos por el c-. Por lo cual habría un incremento en la comprensión de las sílabas compuestas, lo que aún sigue siendo insuficiente, pero también sigue siendo más complicada la identificación del sonido inicial. En el caso de 3ro, aumenta el nivel de logro fundamentalmente del ítem e- que asume un lugar de menor complejidad en su resolución. El ítem a- sigue siendo el menos logrado y el d- logrado completamente.

Conclusiones generales

A fin de llevar adelante este trabajo investigativo con la finalidad de caracterizar la evolución de las habilidades implicadas en la conciencia fonológica como habilidad metalingüística de alta incidencia en el proceso de adquisición de la lengua escrita durante el primer ciclo escolar- de 1ro a 3er año de Educación Primaria-, además de la aplicación de un instrumento empírico con tareas específicas en muestras correspondientes a los tres cursos, se ha avanzado en la identificación y discusión conceptual dentro de un amplio marco teórico.

Es importante destacar el interés de este trabajo por describir cuál es la progresión en el desarrollo y adquisición de estas habilidades, a partir del encuentro de los niños con situaciones escolarizadas de enseñanza formal de la lectura y la escritura, pero sin dejar de tener en cuenta cuáles son los procesos de aprendizaje originarios que están en la base de dichas habilidades.

Es preciso considerar cómo lenguaje, conciencia fonológica y lectura son tres habilidades estrechamente relacionadas entre sí, a pesar de que su adquisición se produce en momentos evolutivos y ámbitos diferentes, a través de dispositivos culturales distintos.

Se podría decir que las tres comparten elementos propios de la actividad lingüística, y acotadamente en función del objeto de este trabajo, lo hemos reducido al aspecto fonológico, el cual como se ha planteado, se encuentra subordinado al aspecto semántico, sentido último del lenguaje.

Es importante destacar y recalcar aquí, cómo la calidad de los aprendizajes del código fonológico sintáctico en este caso, desde el momento mismo de la adquisición del lenguaje y teniendo presentes las instancias de procesamiento neurofisiológico que se van conformando, se traduce posteriormente en la calidad de los procesos al momento de la adquisición de la lectoescritura. Esta última necesita- y fundamentalmente en los primeros momentos del aprendizaje de la lectoescritura (etapa alfabética)- de la mediación fonológica.

La mediación fonológica sigue siendo utilizada por los buenos lectores en combinación con una vía ortográfica o lexical que permite acelerar la velocidad de procesamiento. Este modelo de doble vía es posible gracias a la etapa alfabética, en

la cual se comprendió el sistema alfabético, se aprendieron las reglas de conversión y se consolidaron los estereotipos de la lectura de modo eficaz.

Mientras tanto, en la mencionada etapa alfabética, tuvo una injerencia definitoria una conciencia metalingüística como la conciencia fonológica, que entre otras, a partir de la participación del oído fonemático -constituido durante la adquisición del lenguaje- permitió la manipulación consciente de los segmentos lingüísticos del habla para la adquisición de la lectura y la escritura de nuestro sistema alfabético.

De todos modos, no se plantea necesariamente una relación lineal entre conciencia fonológica y lectoescritura, sino más bien dialéctica, ya que para la adquisición de los niveles más complejos de la conciencia fonológica es el propio sistema alfabético el que favorece, por lo menos la constitución de la *conciencia fonémica*, entendida en este caso como la posibilidad de manipular los segmentos “mínimos” del habla o fonemas. Esto se condice con investigaciones que han planteado que la unidad perceptiva mínima del lenguaje es la sílaba, basándose en estudios con niños preescolares y adultos analfabetos.

Por lo tanto, sólo adscribiendo a una relación de causalidad bidireccional entre el desarrollo de la lectoescritura y el de la conciencia fonológica es posible plantear una perspectiva evolutiva por un lado, y poder reconocer la existencia de distintas unidades lingüísticas por otro, como lo son la sílaba, la intrasílaba- onset y rima- y el fonema, como unidades que implicarían para su reconocimiento y manipulación consciente cada vez mayor dominio de las habilidades implicadas en la conciencia fonológica.

Recordemos los planteos que Ferreiro (2002) realiza respecto a la existencia de unidades naturales del lenguaje, como puede ser la sílaba, y otras unidades propias del sistema alfabético como es el fonema, que los sujetos alfabetizados “viven” como naturales porque se han apropiado del sistema escrito, pero no porque realmente lo sean.

La conciencia fonológica entonces, se va desarrollando a lo largo de los primeros años de escolarización, y presenta una tendencia evolutiva que puede ser evaluada a través de tareas que requieren distintos tipos de habilidades fonológicas y que a su vez implican distintos niveles de complejidad en cuanto a la demanda cognitiva que su resolución exige. El orden en que esas habilidades van apareciendo

en el proceso de aprendizaje no está total y claramente estipulado. Profundizar en el tema colabora no sólo con la evaluación y prevención de dificultades individuales con respecto al aprendizaje de la lengua escrita, sino que favorece en la organización de estrategias didácticas áulicas convenientes para el abordaje de este proceso para todos los niños.

A partir de este trabajo hemos podido caracterizar cómo estas habilidades metalingüísticas implicadas en la conciencia fonológica se van aprendiendo y desarrollando a lo largo del primer ciclo de educación primaria, algunas más tempranamente y otras a medida que los niños se van enfrentando formalmente con el aprendizaje de la lengua escrita. Del mismo modo se pudo analizar cómo, al interior de cada una de estas tareas, las características propias de cada uno de los ítems- posición de la unidad en la palabra, tipo de sílaba a manipular, etc- también implican demandas cognitivas diferentes y un orden de aparición en el proceso.

De este modo se ha podido apreciar que se puede hablar de distintos niveles de conciencia fonológica de acuerdo, por un lado, a la *dificultad de las tareas*, ya que a medida que se va avanzando en edad, tiempo de escolarización y manipulación consciente de los sonidos combinado con manejo de la lectoescritura, se pueden resolver consignas cada vez más complejas como la elisión y agregado de fonemas, la sustitución o inversión de los mismos, la manipulación de sílabas cada vez más complejas, etc.

Por otro lado, se observan diferentes niveles de conciencia fonológica en relación con *la unidad lingüística* objeto de reflexión y manipulación: los niños menos avanzados se manejan mayormente con la sílaba, pudiendo avanzar hacia la intrasílaba y más tarde hacia el fonema a medida que progresan en la adquisición.

Los desempeños analizados comparativamente entre las muestras de los diferentes cursos permiten observar el claro apogeo de la fase alfabética de la lectura en el 2do grado, momento en el que, el desempeño de los niños evidencia un despegue en la posibilidad de resolver tareas que aún les resultaban muy complejas en 1er año y que claramente se benefician con el acceso a la lengua escrita por parte de los mismos. Si bien el desempeño continúa mejorando hacia 3er año, el salto más abrupto en varias de las tareas se da entre 1ro y 2do.

Con respecto a la posibilidad de atender más eficientemente al proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita, claro objeto de enseñanza de la escuela

en sus primeros años, no sólo para favorecer un aprendizaje más eficaz y más rápido, sino también para evitar errores pedagógicos iatrogénicos en el proceso en una población de niños sin requerimientos particulares, y también para poder atender a una población que pudiera presentar algún tipo de trastorno que le obstaculizara el convencional acceso a la lectoescritura, sería importante hacer algunas consideraciones básicas.

Por un lado, es necesario convertir las habilidades fonológicas que hacen al desarrollo de esta conciencia metalingüística en objeto de enseñanza sistemática en preescolar y en primer ciclo de educación primaria. Para esto es preciso tener en cuenta las implicancias generales y completas del concepto y considerar un criterio evolutivo respecto a la progresión en el dominio de cada tipo de habilidad.

Por otro lado, considerando que el lenguaje es la materia prima de la lectoescritura, es necesario estudiar y tener en cuenta la relación entre el desarrollo de la conciencia fonológica como habilidad metalingüística y el proceso de adquisición del lenguaje, ya que esta relación puede explicar la aparición de algunos síntomas en el proceso de aprendizaje formal de la lectoescritura. No se debe olvidar que es precisamente durante el proceso de adquisición del lenguaje que se consolidan y estabilizan los estereotipos que lo constituyen y sobre los cuales luego se asentará la lectoescritura.

Recordemos que los estereotipos a los que nos referimos son unidades dinámicas, fruto del aprendizaje fisiológico producido contingentemente durante el desarrollo del niño, constituidos por la actividad combinatoria del sistema nervioso durante la interacción del niño con su ambiente. Estos estereotipos se constituyen y consolidan convirtiéndose en verdaderas unidades de aprendizajes que formarán parte constitutiva de los que se construyan a futuro.

O sea que es preciso considerar la relación entre los procesos perceptivos del lenguaje y la conciencia fonológica, sobre todo si consideramos que la conciencia fonológica también se va desarrollando evolutivamente, partiendo de la consolidación de esos procesos perceptivos del lenguaje y luego con el acercamiento a la lengua escrita que implica un proceso de toma de conciencia cada vez mayor de las propiedades lingüísticas.

Íntimamente relacionado con estas apreciaciones, es necesario tener en cuenta que en la primera etapa del aprendizaje formal de la lectoescritura prevalecen los

aspectos neurofisiológicos del aprendizaje, más adelante los psicológicos (Azcoaga, 1997). Es al comienzo cuando el código semántico, razón y sentido de la existencia del lenguaje, si bien actúa como reforzador, no domina la escena, ya que es el código fonológico- no por instrumental poco importante- el que tiene la mayor incidencia para que el requisito básico para el logro del dominio de la lengua escrita se dé: el desarrollo de las reglas de conversión a partir de una hipótesis fonetizante.

A partir del desarrollo realizado en este trabajo y de las distintas reflexiones que se han realizado a lo largo del mismo, sería muy importante para seguir avanzando en el tema estudiado, continuar investigando en futuros trabajos cómo la conciencia fonológica se vincula con lectura y escritura: no sólo la **relación**, sino cómo esta se va dando y la progresión evolutiva propia del desarrollo de cada una **en relación** con el desarrollo de la conciencia.

Resulta motivante seguir analizando particularmente el vínculo entre conciencia fonológica y escritura, menos estudiado que en el caso de la lectura, pero con evidencias empíricas respecto a la relación causal sobre ambos dominios. Es posible pensar la escritura como la circunstancia más pragmática para enseñar a tomar conciencia de los sonidos, ya que la segmentación es parte esencial de la tarea.

Por otro lado, desde una perspectiva ligada a las patologías del aprendizaje, sería interesante avanzar en el análisis acerca de la adquisición y consolidación de la conciencia fonológica en trastornos del aprendizaje de patología afásica, vinculadas éstas al aspecto semántico y comprensivo del lenguaje. Esto sería necesario ya que, a pesar de que la patología de la conciencia fonológica esté asociada para algunos autores más particularmente al trastorno de aprendizaje de patología anártrica, es posible observar entre los síntomas que los niños con trastornos afásicos presentan en la escritura, algunos indicadores de déficit a nivel de la conciencia fonológica. Esto nos llevaría, en un plano más general, a profundizar el papel del contenido semántico en la facilitación y consolidación de las habilidades propias de este tipo de conciencia, por lo tanto a la participación del proceso de interiorización del lenguaje en este proceso evolutivo.

Bibliografía

- Azcoaga J. E., Peña E. y cols. (2008) Los trastornos del aprendizaje: aproximación neuropsicológica. En Luis Quintanar y cols (Ed) Los trastornos del aprendizaje: perspectivas neuropsicológica. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.
- Azcoaga J. E. (2006) El proceso de organización del oído fonemático. 29° Congreso Argentino de Otorrinolaringología.
- Azcoaga J. E. (2003) Organización cerebral del lenguaje. Conferencia en el VIII° Congreso Latinoamericano de Neuropsicología. Montreal.
- Azcoaga J. E.; Derman, B.; Iglesias, P.A. (1997): Alteraciones del aprendizaje escolar. Diagnóstico, fisiopatología y tratamiento. Barcelona: Paidós
- Azcoaga J. E. y cols. (1983) Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y en el adulto Barcelona: Paidós.
- Azcoaga, J. E. (1987) Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico. Argentina: El Ateneo.
- Belichón, Rosa y col. (2003) Ángel Riviere. Obras Escogidas. Volumen III. Cap14. España: Ed. Médica Panamericana.
- Belinchón, M., Igoa, J.M. y Rivière, A. (1992). Psicología del lenguaje. Investigación y teoría. Madrid: Trotta. Cap. 9
- Blakmore, S.J. y Frith, U. (2007). Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación. Ariel: España.

- Borzone de Manrique, A.M. (1996) Leer y escribir a los cinco Aique: Argentina.
- Calderón, G.; Carrillo, M. y Rodríguez, M. (2006) La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. En *Revista de Filosofía y Psicología 1 (13)*: 81-100
- De Boysson-Bardies, B. (2007) ¿Qué es el lenguaje? Fondo de Cultura Económica: México.
- Defior Citoler, S. (1996) Una clasificación de tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. En *Infancia y Aprendizaje 76*: 49-63
- Defior Citoler, S. El desarrollo de las habilidades metalingüísticas. La conciencia fonológica. Universidad de Granada.
- De Vega, M. y Cuetos, F. (comps.) (1999). Psicolingüística del español. Madrid: Trotta. Cap. 1 y 2
- Domínguez, A.B. (1996) Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. En *Infancia y Aprendizaje 76*: 83-96
- Feld, V.; Pighín, M.F; Schleh, C. (2009) La conciencia fonológica en prematuros de menos de 1500grs. (Informe de investigación) UNLu
- Ferreiro, E. (2002) Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En Emilia Ferreiro (comp): Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura. España: Gedisa

- Ferreiro, E. La reflexión sobre la lengua oral y el aprendizaje de la lengua escrita. México: DIE-CINVESTAV
- González, M.J. (1996) Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas. En *Infancia y Aprendizaje* 76: 97-107
- James, V. (2009): Conciencia fonológica y lectura. Estudio descriptivo en niños de 1er año de Educación Primaria Básica (Tesis de maestría) FLACSO/UAM.
- Jiménez, J.E. (1992) Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. En *Infancia y Aprendizaje* 57: 49-66
- Jiménez González, J. E. y Ortiz González, M. del R (1995) Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención. Madrid: Ed. Síntesis S.A.
- Luria, A. R. (1995) Las funciones corticales superiores del hombre. Distribuciones Fontanamara S.A.
- Mejía de Eslava, M. (2006) Conciencia fonológica y aprendizaje lector. En *Neuropediatría Revisiones* 4 (1): 13-19. Colombia.
- Molinari, C. (1998). Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje. Buenos Aires: Eudeba.
- Olson, D.R. (1998). El mundo sobre el papel. España: Gedisa

- Peña, E. (2000) La zona de desarrollo proximal en el apoyo al restablecimiento del código fonológico. Vº Curso Andino de Trastornos del Aprendizaje. Bogotá, Colombia.

- Quintanar, L. y cols. (2008) Los trastornos del aprendizaje: Aproximación histórico-cultural. En Luis Quintanar y cols (Ed) Los trastornos del aprendizaje: perspectivas neuropsicológica. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio

- Segui, J. (1992). Le lexique mental et l'identification des mots écrits: Code d'accès et role du contexte. *Langue Française*, 95, 69-79 (traducción al castellano para uso del seminario de Psicolinguística de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de FLACSO).

- Smith, F. (1998) Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Ed. Trillas

- Valle Arroyo, F. (1991). Psicolingüística. Madrid: Morata

- Vernon, S. (1997) Los procesos de construcción de la correspondencia sonora en la escritura. México: DIE- CINVESTAV

- Vigotsky L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores México: Crítica Grijalbo.

- Vigotsky L. (1993) Pensamiento y lenguaje, en Vigotsky L. Obras Escogidas T II, Madrid: Visor.

Anexo

- Planilla de datos originales correspondientes a la muestra de 1er año de Educación Primaria
[datos 1er año.xls](#)

- Planilla de datos originales correspondientes a la muestra de 2do año de Educación Primaria
[datos 2do año.xls](#)

- Planilla de datos originales correspondientes a la muestra de 3er año de Educación Primaria
[datos 3er año.xls](#)