



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Facultad de  
Psicología

# Niveles emergentes de Conciencia Fonológica en niños de NSEB.

**Trabajo Final de Grado**  
**Modalidad: Artículo científico**

Estudiante: Natalia Cecilia Gutiérrez 4.514.632-8

Tutora: Mag. Karen Moreira Tricot

Revisor: Dr. Leonardo Peluso Crespi

Montevideo, febrero de 2020

## Resumen

Existe una amplia evidencia acerca del curso evolutivo de la conciencia fonológica (CF) y su importancia en el posterior desempeño lector. Por lo cual objetivo del presente trabajo fue estudiar el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica en niños de nivel socioeconómico bajo (NSEB). La muestra está comprendida por 31 niños con una media de 66,19 meses de edad, los cuales concurrían a una escuela pública de un barrio de contexto crítico en Montevideo. Se utilizó un diseño pre-post test donde se evaluó CF con Prueba de Segmentación Lingüística (PSL). Se evaluaron otras variables relacionadas con el desempeño lector para concluir el grado de relación que poseían con el desarrollo de CF. Los resultados muestran una progresión evolutiva de CF coincidente con la literatura científica y un bajo desempeño en las tareas de esta población en particular. Finalmente se discuten las implicaciones y relevancia de los hallazgos.

Palabras clave: *Conciencia Fonológica; Habilidad prelectora; NSEB.*

## Abstract

There is ample evidence about the evolutionary course of phonological awareness (CF) and its importance in subsequent reading performance. Therefore, the objective of this work was to study the development of phonological awareness skills in children of low socioeconomic status (SES). The sample is comprised of 31 children with an average of 66.19 months of age, who attended a public school in a neighborhood of critical context in Montevideo. A pre-post test design was used where CF was evaluated with Linguistic Segmentation Test (PSL). Other variables related to reading performance were evaluated to conclude the degree of relationship they had with the development of CF. The results show an evolutionary progression of CF coinciding with the scientific literature and poor performance in the tasks of this particular population. Finally, the implications and relevance of the findings are discussed.

Keywords: *Phonological Awareness; Prereading-skill; Socioeconomic Status, SES.*

## **Introducción**

La lectura es una construcción social y cultural de gran complejidad que supone la interacción simultánea de funciones psicológicas superiores, los diferentes elementos lingüísticos, el conocimiento del mundo, y aspectos discursivos y metacognitivos (ANEP, 2016).

Uno de los objetivos de la instrucción básica es promover su aprendizaje a temprana edad, siendo éste condición de éxito o fracaso escolar; ya que proporciona el acceso a conocimientos que ayudarán en su desarrollo en general y en su capacidad de aprender. Además, es una actividad que está íntimamente ligada a la inmersión del sujeto en una cultura letrada que determina su pensamiento y forma de ver el mundo (ANEP, 2016).

### ***Una actividad compleja...***

Leer supone descifrar los signos gráficos identificando sus correspondientes fonemas y obtener una representación mental de las palabras accediendo al significado de cada una de ellas, para luego construir el significado global del texto apoyándose en los conocimientos y experiencias previas que posee cada sujeto (De Vega et al., 1990).

En las últimas décadas en el campo de la lectura se ha hecho especial énfasis en la investigación de los procesos implicados, los factores que inciden en su efectiva adquisición, así como también las habilidades con mayor poder predictivo de su posterior desempeño.

En la lectura intervienen una serie de procesos psicológicos tales como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición y la capacidad inferencial, entre otros. La cognición se relaciona con la organización del conocimiento, en este proceso, los conocimientos previamente adquiridos por el sujeto facilitan la conceptualización, comprensión y dominio de la lectura. La percepción descifra el código visual/auditivo activando esquemas conceptuales que posibilitan una comprensión inicial del texto. La memoria operativa permite mantener la información ya procesada durante un corto período de tiempo mientras que lleva

a cabo el procesamiento de nueva información y, al mismo tiempo asocia la información ya procesada a conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo, en resumen, realiza la búsqueda de significados. La metacognición posibilita que el sujeto tenga mayor grado de consciencia del proceso de adquisición y dominio del conocimiento. Por último, la capacidad inferencial da lugar a concluir ideas y generar expectativas (Montealegre & Forero, 2006).

En el aprendizaje de la lectura se entiende como fundamental el desarrollo de habilidades metalingüísticas, que implican la capacidad de reflexionar y manipular explícitamente los componentes del lenguaje. Como parte de estas habilidades metalingüísticas se identifican: las habilidades metafonológicas o de conciencia fonológica, las metamorfológicas, las metasintácticas, las metasemánticas y las metapragmáticas parte de estas (Gombert, 2002; Defior & Serrano, 2011). Las habilidades metafonológicas o de conciencia fonológica (CF) implican el análisis fonológico (correspondencia grafema-fonema) permiten reflexionar sobre los componentes del lenguaje oral, manipular sus unidades y transfieren al sistema escritural; las habilidades metamorfológicas ofrecen información sobre la composición de la forma de la palabra, a partir de la conciencia de su estructura y permiten realizar inferencias de significado; el análisis sintáctico precisa la relación, concordancia y jerarquía entre las palabras para establecer el significado de las oraciones; el análisis semántico define significados y los integra al conocimiento del sujeto (Montealegre & Forero, 2006); y el análisis metapragmático hace referencia a la capacidad de establecer relaciones entre un mensaje lingüístico oral y su contexto de uso (Gombert, 1992). Defior (2011) denomina al conjunto de habilidades metafonológicas como habilidades de procesamiento explícito, dado su carácter de manipulación y reflexión consciente de los componentes del lenguaje. Sin embargo, en la lectura son de importancia otras habilidades de procesamiento fonológico, pero de carácter implícito como lo son la memoria fonológica o verbal a corto plazo y las habilidades de acceso rápido a las representaciones fonológicas en la memoria a largo plazo. Estas últimas, adquieren su denominación por su activación automática sin mediación de una reflexión explícita (Defior & Serrano, 2011).

Adicionalmente, la lectura involucra otros factores en su aprendizaje, entre los que poseen mayor incidencia se encuentran el método pedagógico empleado, el entrenamiento, las habilidades y conocimientos prelectores y el contexto alfabetizador familiar (Andrés et al., 2010a; Andrés et al. 2010b). Otros factores son los procesos motivacionales y afectivos (Serrano, 2005; Cuadro & Berná, 2015).

Se puede observar que los factores que influyen en su aprendizaje constituyen un grupo variado y heterogéneo que comienzan mucho antes de la instrucción formal; los niños difieren de acuerdo con su procedencia social en el conocimiento que poseen de la lectura y la escritura antes de ingresar a la escuela. Los niños de sectores medios adquieren estos conocimientos de prácticas sociales y culturales en las que participan en el hogar y en otros escenarios donde interactúan (Giosa, s/a). La interacción familiar y el tiempo que destinan los padres a la realización de estas prácticas tienen un gran impacto en el desarrollo de las habilidades prelectoras (Andrés et al., 2010a). Este aprendizaje fuera del sistema educativo no se detiene con el comienzo de la instrucción formal, sino que continúa y coexiste, retroalimentando y fortaleciendo los conocimientos previamente adquiridos.

### ***Hacia una lectura experta***

Una lectura experta supone el dominio de una serie de macro y microprocesos. En el nivel macro entran en juego procesos cognitivos de mayor complejidad cuyo fin es la lectura comprensiva, implicando un análisis a nivel semántico de los textos. En consecuencia, el lector es capaz acceder a la información construyendo significados y relacionándolos con conocimientos previos, enriqueciendo las propias ideas y su comprensión lectora a través de la interacción reflexiva con los textos. El rol de la conciencia fonológica a nivel macro es afectar a la comprensión indirectamente a través de su influencia en la velocidad de decodificación (Diuk & Ferroni, 2013).

El nivel de los microprocesos abarca desde la alfabetización inicial hasta la comprensión literal. Es donde comienza el dominio del código alfabético y de las

Reglas de Conversión Grafema-Fonema (RCGF) implicando la asociación entre signos gráficos y sonidos en una relación es de carácter arbitrario (Cuetos, 2010). En este sentido el primer paso para el aprendizaje de la lectura consiste en el desarrollo de las habilidades de decodificación, estableciendo dichas correspondencias, lo que resulta en sí mismo una tarea difícil. El conocimiento de letras y sus respectivos sonidos consolida la precisión lectora. En estos procesos, además de precisión se requiere de fluidez, ya que para una lectura eficaz no solo se deben dominar las RCGF, sino además se debe automatizar ese aprendizaje. Por ende, involucra también la velocidad de denominación (Cuetos, 2010; Defior & Serrano, 2011). En el nivel de los microprocesos la comprensión es lineal y sigue teniendo dificultades para detectar las ideas principales o la información central de lo que se lee, por lo tanto, un buen lector debe alcanzar el nivel de los macroprocesos.

En el nivel de los microprocesos los precursores de la lectura juegan un papel fundamental, ya que son aquellas habilidades necesarias para la adquisición lectora y previas a la instrucción formal del código escrito. Los estudios sobre precursores tempranos de la lectura coinciden en que el mayor valor predictivo reside en tres habilidades cognitivas: conciencia fonológica (CF), conocimiento de letras y velocidad de denominación (De la Calle, Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2019).

### ***Conciencia fonológica:***

La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que refiere al conocimiento de la división del habla en unidades y la capacidad de identificar, segmentar o combinar de forma intencional los segmentos del habla, es decir, las unidades léxicas y subléxicas (Defior, Serrano & Marín-Cano, 2008). Es así, que se pueden distinguir diferentes niveles de CF: conciencia léxica (palabras), conciencia silábica, conciencia intrasilábica (arranque y rima de las sílabas) y conciencia fonémica.

Diferentes investigaciones coinciden en señalar el desarrollo progresivo de la CF de unidades de mayor tamaño y saliencia psicológica a unidades que implican

una mayor complejidad en su análisis, culminando su desarrollo con la adquisición de las RCGF y el dominio del código escrito. Los hallazgos sugieren que su aparición se sitúa en torno a los 4-5 años y su desarrollo se completaría alrededor de los 8 años (Defior et al., 2008; Rivera, 2018), así como también indican que su progresión evolutiva va desde el reconocimiento de palabras, posteriormente de sílabas y luego al conocimiento de unidades intrasilábicas (onset y rima) y por último se desarrolla el conocimiento fonémico (Jiménez, 1992; Jiménez & Ortiz, 2008).

Tanto su valor predictivo como su desarrollo han sido observados predominantemente en estudios en inglés (Diuk & Ferroni, 2013). En ambas lenguas, el patrón de desarrollo es similar, sin embargo, el papel de la CF como predictor de la lectura parece estar determinado por la naturaleza de los sistemas ortográficos (Suárez-Coalla, García-De-Castro & Cuetos, 2013). En el caso de la lengua española, muchos estudios coinciden en que CF es la variable con mayor poder explicativo del desempeño lector. No obstante, posee una mayor influencia en la escritura que en la lectura, ya que el procesamiento fonológico tiene más peso en la escritura. A su vez, se observa un efecto techo “hothouse” en su influencia, dado que las habilidades fonológicas tienen un papel acelerador en las fases iniciales del lenguaje escrito, pero en general este efecto se mantiene a final de primer año, pero no al final de 2do año escolar (Defior, 2008). En este punto, cobran mayor relevancia las habilidades de denominación rápida; y se entiende que la CF afecta a la comprensión lectora indirectamente a través de su influencia en la velocidad de decodificación, es decir la automatización de la decodificación es requisito para realizar procesos de mayor complejidad como la comprensión de frases y textos.

Se ha relacionado estrechamente a la CF con el conocimiento de letras, hablándose de causalidad recíproca entre la enseñanza de lectura y CF (Bertelson, 1986). Ambas son actividades complejas, compuestas por subhabilidades de desarrollo gradual, la conciencia silábica emerge más tempranamente, siendo un buen predictor de la lectura, mientras que la conciencia fonémica se desarrollaría a través del aprendizaje de un código alfabético. De esta manera, nace la hipótesis de relaciones bidireccionales entre

CF y conocimiento de letras, ya que niveles rudimentarios de esta habilidad facilitarían la adquisición de letras y a su vez el conocimiento de letras promovería la adquisición de niveles más avanzados y complejos de CF como lo es la conciencia fonémica (Bertelson, 1986; Defior, 2008). Existe evidencia empírica de que, para lograr mayores niveles de conciencia fonológica, estas habilidades pueden ser entrenadas (Defior & Tudela, 1994; Cuadro & Trías, 2008; Cuadro et al., 2009; Defior, 2008; Defior et al., 2008; Diuk & Ferroni, 2013; Diuk & Ferroni, 2014) y recomiendan su combinación con la enseñanza de las correspondencias gráficas de los sonidos y la utilización de material manipulativo para lograr un mayor nivel de estas (Diuk & Ferroni, 2014).

En cuanto al rol de los diferentes niveles de CF, es también a partir de las características de los sistemas lingüísticos y ortográficos que se desprende la importancia de estos (Defior, 2004; Defior et al., 2008). La transparencia de una lengua representa el grado de consistencia en su principio alfabético, es así que las lenguas transparentes tienen un alto grado de correspondencias estables entre grafemas-fonemas, sin embargo, en las lenguas opacas la relación es poco consistente pudiendo presentar para un mismo grafema diversos fonemas. Dada la transparencia la lengua española donde predominan las correspondencias biunívocas entre grafemas y fonemas, así como su fuerte componente silábico, la conciencia intrasilábica no tiene un papel tan claro y parece no ser tan relevante como lo es la conciencia silábica (Defior et al., 2008). El nivel de CF más complejo es la conciencia fonémica.

Los diferentes niveles de CF se pueden medir a través de pruebas, que incluyen tareas de segmentación, omisión, aislamiento, reconocimiento, conteo y síntesis de palabras, sílabas y fonemas. Según el esfuerzo analítico que implican y su contexto gramatical, se pueden observar diferentes niveles de dificultad. Es así como resulta más fácil resolver tareas de segmentación silábica que de segmentación fonémica, dificultad que es coincidente con la progresión evolutiva. Sin embargo, se puede observar niveles emergentes de conciencia fonémica en tareas que impliquen reconocer o aislar sonidos iniciales o finales, pero solo con la instrucción formal del código alfabético y las RCGF los niños son capaces de reflexionar explícitamente sobre estas unidades. El desempeño



en las tareas también depende de donde se sitúan las unidades a ser manipuladas, por ende, se observa que en algunas tareas es más sencillo operar con sílabas o sonidos en posición inicial que en posición final; el mayor nivel de dificultad lo presenta la manipulación de sílabas o sonidos mediales. También se reporta un mayor nivel de dificultad al manipular los sonidos consonánticos que los vocálicos. Las tareas con mayor dificultad para los niños prelectores son las de aislamiento y omisión y entre las más sencillas se encuentran las de segmentación léxica, no obstante, estas últimas difieren con un mayor grado de dificultad si las oraciones presentan nexos (Jiménez, 1992; Jiménez & Ortiz, 2008; Rivera 2018).

Las tareas consideradas con mayor capacidad de predicción de CF son las de síntesis y segmentación de fonemas (Wagner & Torgesen, 1987).

Como se ha señalado anteriormente, diferentes estudios coinciden en su patrón de desarrollo en la lengua castellana, por lo que es de relevancia destacar entre ellos una serie de investigaciones llevadas a cabo en América Latina y España. Las mismas son presentadas en la **Tabla 1** donde se puede apreciar una breve descripción de la muestra y los niveles de CF evaluados, cabe aclarar que no todos los componentes son evaluados con el mismo nivel de profundidad.

**Tabla 1.** Investigaciones que exploran CF

AUTOR	AÑO	n	EDAD	GRADO	PRUEBA	CONTEXTO	PAÍS	NIVEL DE CF EXPLORADO			
								C. Léxica	C. Silábica	C. Intrasilábica	C. Fonémica
Jiménez	1992	166	5a, 3m	2do de Educación Inicial	Prueba de Segmentación Lingüística	bajo	España	X	X	X	X
Herrera & Defior	2005	95	5 años	2do de Educación Inicial	Nivel silábico, detección de rimas y nivel fonémico	medio-alto	España		X	X	X
Defior, Serrano & Marín-Cano	2008	132	4a, 3m - 8a, 7m	1ero Educación Inicial	Detección del Extraño para evaluar CF silábica (S. inicial y final), intrasilábica y fonémica	medio	España		X	X	X
Cuadro, Ilundain & Puig	2009	44	6 - 7 años	1ero Educación Primaria	Reconocimiento de rima, sílabas y s. inicial; seg. fonémica y síntesis de sonidos (Diuck, 2003)	bajo	Uruguay		X	X	X
Cuadro & Berná	2015	56	4 - 5 años	Educación Inicial	PSEFA	medio-alto	Uruguay				X
Rivera	2018	21	5 - 6 años	2do de Educación Inicial	Prueba de Segmentación Lingüística	medio-alto	Uruguay	X	X	X	X

La **Tabla 2** reporta el desempeño de los sujetos en las diferentes tareas evaluadas en cada estudio.

En el trabajo de Jiménez (1992) se evaluaron los niveles de CF adquiridos en 166 niños preescolares de NSEB con una media de edad de 5 años y 3 meses a través de PSL. Los resultados muestran en la prueba un rendimiento global de aciertos superior al 50% y son coincidentes con el curso evolutivo esperado. Las tareas de segmentación léxica y conteo de sílabas obtuvieron el mayor porcentaje medio de aciertos (70% y 80% respectivamente), seguidos por un 65% en tareas de aislamiento de sonidos vocálicos, 60% en aislamiento de sílabas y un 30% aislando consonantes. En tareas que implicaban manipulación de rimas se lograron entre un 50% y 30% de aciertos. Las tareas en las que se reportó un menor rendimiento fueron omisión de sílabas y de vocales con un 15% de aciertos.

En un estudio longitudinal en 162 niños de 4 años y 3 meses a los 8 años y 7 meses, Defior, Serrano & Marín-Cano (2008) estudiaron el desarrollo de habilidades de CF. Los niños fueron evaluados dos veces durante cada año escolar, los análisis muestran un aumento progresivo y significativo de las puntuaciones en los diferentes momentos de evaluación. Dado que las pruebas se dejaron de aplicar cuando su ejecución alcanzó el 90% de aciertos, se observa un efecto techo en el desempeño en tareas que implican lecturas de sílabas al cumplir los 7 años, el análisis de sílaba inicial a fines de los 7 años y de sílaba final al culminar los 8 años. El rendimiento en tareas que implican el análisis de fonema inicial llega a su máximo desempeño entorno a los 7 años, mientras que las tareas que implican un análisis intrasilábico continúan sin llegar a su máximo desempeño al finalizar los 8 años.

**Tabla 2.** Estadísticos de desempeño de las diferentes investigaciones que exploran CF

AUTOR	NIVEL DE CF	TAREAS	EDAD	PUNTUACIÓN IDEAL	DESEMPEÑO	ESTADÍSTICO REPORTADO
Jiménez (1992)	C. Léxica	Segmentación léxica		5	3,52	Media
		Conteo de sílabas		10	7,13	Media
	C. Silábica	Aislamiento de sílabas		4	2,62	Media
		Omisión de sílaba inicial		5	0,81	Media
		Omisión de sílaba final		5	2,12	Media
	C. Fonémica	Síntesis silábica		10	7,13	Media
		Rima sílaba inicial palabras bisílabas	5a, 3m	9	5,57	Media
		Rima sílaba final palabras bisílabas		9	4,09	Media
	C. Intrasilábica	Rima sílaba final palabras trisílabas		9	4,42	Media
		Rima sílaba medial palabras trisílabas		9	2,94	Media
		Aislamiento de sonidos vocálicos		2	1,34	Media
	C. Fonémica	Aislamiento de consonantes		4	1,25	Media
Omisión vocales			5	0,86	Media	
Segmentación silábica			30	77,43	Media	
Herrera & Defior (2005)	C. Silábica	Rimas	5 años	18	45,37	Media
	C. Fonémica	Clasificación por sonido inicial		18	45,03	Media
Defior, Serrano & Marín-Cano (2008)	C. Silábica	Sílaba inicial	4 años	18	13,56	Media
	C. Intrasilábica	Sílaba final		18	16,29	Media
	C. Fonémica	Clasificación de rima	5 años	16	26,81	Media
Cuadro, Ilundain & Puig (2009)	C. Silábica	Clasificación por sonido inicial	4 años	28	4,38	Media
	C. Intrasilábica	Identificación de sílaba inicial		-	72,90	% de aciertos
	C. Fonémica	Identificación de rima		-	80,77	% de aciertos
	C. Fonémica	Identificación de sonidos	6 - 7 años	-	67,85	% de aciertos
Cuadro & Berná (2015)	C. Fonémica	Síntesis de sonidos		-	60,64	% de aciertos
		Segmentación fonémica		-	11,00	% de aciertos
	C. Léxica	Omisión sonido inicial	4 - 5 años	6	8,74	Media
		Identificación de sonidos		13	1,63	Media
Rivera (2018)	C. Léxica	Segmentar oraciones sin nexos		4	3,00	Mediana
		Segmentar oraciones con nexos		4	1,00	Mediana
		Segmentar palabras bisilábicas	5 - 6 años	5	3,50	Mediana
		Segmentar palabras trisilábicas		5	3,50	Mediana
		Aislar sílabas		3	1,50	Mediana
	C. Silábica	Omitir sílaba inicial en palabras bisilábicas		9	3,00	Mediana
		Omitir sílaba inicial en palabras trisilábicas		8	1,00	Mediana
		Omitir sílaba final en palabras bisilábicas		7	2,50	Mediana
C. Intrasilábica	Omitir sílaba final en palabras trisilábicas		2	0,00	Mediana	
C. Fonémica	Descubrir palabras que no riman		12	7,50	Mediana	
C. Fonémica	Aislar sonidos consonánticos		3	2,50	Mediana	

Por otra parte, Cuadro, Ilundain & Puig (2009) buscaron contribuir al conocimiento del desarrollo de habilidades prelectoras en niños que crecen en contextos críticos en Uruguay. Se evaluó a 44 niños de primer año de una escuela pública de contexto urbano marginado. Los resultados muestran que el 80,77 % de los niños resolvieron las tareas de Identificación de Rimas; el 72,92% las de Identificación de Sílaba Inicial; el 67,85% la de Identificación de Sonido Inicial y el 60,64% la de Síntesis de Sonidos; la prueba de Segmentación Fonémica solo el 11% de los niños la pudo resolver con éxito. El menor porcentaje de desempeño coincide con los crecientes niveles de dificultad y análisis fonológico que implican las diferentes pruebas, de igual forma en los resultados se manifiesta un desempeño bajo comparado con sujetos de igual edad y grado escolar de un contexto sociocultural más favorecido.

En un estudio similar, donde se proponen estudiar el contexto alfabetizador en relación con las habilidades prelectoras, Cuadro & Berna (2015) evaluaron a 56 niños de Educación Inicial. Se exploraron habilidades de conciencia fonémica a través de pruebas de identificación de sonidos y omisión de sonido inicial. Los resultados de las pruebas muestran correlaciones significativas entre las mismas y con los otros precursores de la lectura: conocimiento de letras y velocidad de denominación.

Rivera (2018) resulta el antecedente inmediato de esta investigación al evaluar los efectos de un programa de entrenamiento musical en el desarrollo de CF en niños preescolares uruguayos de quintil 5. Se administró la prueba de PSL en 3 Tiempos: principio y final del último año de Educación Inicial y a comienzos del primer año de Educación Primaria. Los resultados en los grupos controles (grupos sin intervención) coinciden con el curso evolutivo esperado de CF. Entre el Tiempo 2 y Tiempo 3, aumentaron sus puntuaciones en las tareas de segmentación, omisión silábica, descubrimiento de palabras (discriminando rimas) y finalmente también mejoraron su desempeño en todos los ítems de aislar sílabas y sonidos. Se observa un mayor nivel de CF en el grupo que recibió entrenamiento, concluyendo que las habilidades musicales, particularmente las vinculadas con el ritmo, fomentan y fortalecen el desarrollo de esta habilidad tan necesaria para la lectoescritura.

### ***Contexto alfabetizador***

En Uruguay la educación se promulga como un derecho fundamental, de carácter universal y obligatorio a partir de los cuatro años. El objetivo específico de la educación primaria es el de brindar los conocimientos básicos para el desarrollo de la comunicación (Ley General de Educación, N° 18.437). Sin embargo, se presentan grandes desafíos educativos y grandes brechas de inequidad socioeconómica que se ven reflejadas en la adquisición de la lectoescritura. El factor socioeconómico aquí analizado debe ser observado de manera crítico-reflexiva, es decir comprenderlo como un nivel de comparación que atiende a las características de las familias y no como un dato

estigmatizador. De igual manera se deben observar los datos referentes al desempeño lector, ya que al celebrar la cultura escrita que se fomenta a través de la escolarización se tiende a clasificar como inferiores a aquellos que no son normolectores (Olson, 1995) es así que se suele interpretar la falta de habilidades implicadas en la lectura como algo a superar o dejar atrás en vez de ver su adquisición como una herramienta potenciadora de su desarrollo y capacidad para aprender; también se suele dejar de lado la interrogante de si en su obligatoriedad, lo que el sistema educativo enseña responde a los intereses o necesidades de un alumnado tan diverso. Culminada esta aclaración a continuación se presentan datos referentes al estatus socioeconómico de la población objetivo del presente estudio.

Los estratos sociales más bajos coinciden con un menor número de prácticas favorecedoras de la alfabetización y un menor número de estas implican un contexto alfabetizador desfavorable (Andrés, Canet-Juric, Introzzi & Urquijo, 2010a; Andrés, Urquijo, García, 2010b). Entendiendo que las variables contextuales inciden en el desarrollo de la lectura y la actitud hacia ella (Cuadro & Berná, 2015) para los niños de Nivel Socioeconómico Bajo (NSEB) la adquisición de conocimientos necesarios para la lectoescritura implica un considerable desafío (Diuk & Ferroni, 2014). En estas poblaciones no solo se da un mayor nivel de repetición y deserción temprana del sistema educativo (Cuadro & Trías, 2008; Cuadro, Ilundain & Puig, 2009) sino que además las oportunidades culturales inciden en la adquisición del código obteniendo menores grados de desempeño que niños pertenecientes a niveles socioculturales más favorecidos (Cuadro et. Al, 2009). Las dificultades persisten durante su trayectoria educativa, aún con entrenamiento y superando las dificultades o retrasos iniciales del aprendizaje. En este punto se genera el denominado Efecto Mateo, donde los niños ingresan con menos experiencias con la lengua escrita, resultando en un menor desarrollo de las habilidades para la lectura y escritura. Al obturarse la adquisición temprana de habilidades se generan malos lectores (Diuk, 1991) y los programas de intervención si bien inciden en el desarrollo de dichas habilidades, se genera una brecha con el

desarrollo de los normolectores, visibilizándose desiguales desempeños dentro de una misma aula.

El Relevamiento de Características Socioculturales de 2015, obtuvo un universo muestral de 2.298 escuelas públicas. Los datos arrojados de las escuelas urbanas de quintil 1 indican un saldo educativo muy desfavorable. El mismo surge de un elevado porcentaje de niños cuyas madres no superaron la enseñanza primaria (58%) y una minoría de madres que superaron la enseñanza media (6,2%). También indican que la cuarta parte de los alumnos proviene de un hogar con al menos una necesidad básica insatisfecha. El 43,7 % vive en un asentamiento irregular y un 13,2% proviene de un hogar con desintegración educativa, lo que implica que hay niños en edad escolar que no asisten a un centro de enseñanza formal (ANEP, 2016).

Teniendo en cuenta las dificultades que enfrentan los sectores vulnerables y las cifras que arrojan los relevamientos en nuestro país, es relevante seguir investigando los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades involucradas en la lectura y escritura en esta población en particular.

Es así que, el presente trabajo busca explorar las habilidades de conciencia fonológica en niños de NSEB, entendiendo a las mismas como precursores de la adquisición lectora. Especialmente se busca analizar: a) su progresión evolutiva y compararla con la evidencia empírica existente respecto a su desarrollo; b) la relación entre el desempeño en tareas de CF y el nivel socioeconómico; c) y finalmente explorar la relación entre CF y otras variables que influyen en el desempeño lector.

## **Método**

### ***Participantes***

La muestra estuvo compuesta por 31 niños, 58% de sexo femenino. La media de edad fue de 66,19 meses en la evaluación inicial. Los niños asistían al último año de educación inicial en una escuela pública de Montevideo categorizada

como quintil 1, siendo de nivel socioeconómico bajo e incluida en el Programa A.PR.EN.D.E.R (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas). Al momento de este estudio, ningún niño estaba diagnosticado con trastornos del desarrollo o dificultades visuales o auditivas que afecten su desempeño en las pruebas.

Esta investigación contó con la aprobación del Comité de ética de la Facultad de Psicología, y se ajustó al Decreto CM/515 del Poder Ejecutivo sobre Investigación con Seres Humanos, amparándose en los procedimientos legales para la protección de la identidad de los participantes. Se contó, además, con el consentimiento informado de los padres y con el asentimiento por parte de los niños para participar de este estudio, así como con la autorización del Consejo de Educación Inicial y Primaria CEIP y con la colaboración y consentimiento por parte de la Dirección y equipo docente de la Escuela.

Este estudio se enmarca en un proyecto mayor que apunto a la estimulación de conciencia fonológica en niños de quintil socioeconómico bajo.

### ***Instrumentos***

Conciencia fonológica: se utilizó la Prueba de Segmentación Lingüística (PSL) de Jiménez y Ortiz, 2008. La misma evaluaba en sus ítems habilidades de procesamiento fonológico a través de una serie de tareas: segmentación léxica, aislamiento y omisión de sílabas y fonemas en las palabras, reconocimiento de coincidencias en pares de palabras de sílaba inicial y/o final, conteo de sílabas y síntesis que implica el reconocimiento y pronunciación de una palabra descompuesta en una secuencia de sílabas (Jiménez & Ortiz, 2008).

Peabody: test de vocabulario en imágenes que se utilizó para evaluar el nivel de vocabulario receptivo adquirido por los niños. La prueba consta de 192 láminas precedidas por cuatro ítems de práctica (entre los que se selecciona su aplicación según la edad) y organizadas por un nivel de dificultad creciente, se le presenta al niño una lámina con cuatro opciones y se le pide que señale la imagen que representa la palabra presentada por el examinador.

### ***Procedimiento***

Los niños fueron evaluados individualmente en dos momentos, abril-mayo y noviembre-diciembre, en ambas etapas de evaluación se aplicaron las pruebas de PSL y Peabody en dos sesiones por niño. Adicionalmente, se tomaron medidas de inteligencia fluida (Raven) en el Tiempo 1 y de denominación rápida (RAN) en el tiempo 2 para testear su relación con las otras variables. La evaluación estuvo a cargo de docentes y estudiantes de la Lic. En Psicología, se realizó en el ambiente habitual de los niños, en espacios que procuraban resguardar la privacidad y el ruido ambiental de la escuela.

## Resultados

En primer lugar, se examinaron los datos analizando los supuestos de normalidad con la prueba de Shapiro- Wilk. Se observó una distribución no normal para la mayoría de las variables: PSL pre- test ( $p = 0.000$ ); PSL post-test ( $p = 0.034$ ); Peabody pre-test ( $p = 0.023$ ); Peabody post-test ( $p = 0.908$ ); Raven ( $p = 0.029$ ); RAN ( $p = 0.026$ ). Lo que determinó el uso de pruebas no paramétricas para los análisis siguientes.

Dado que los sujetos provenían de diferentes grupos, se aplicó la prueba de Kruskal- Wallis para analizar las diferencias por grupo de procedencia. El contraste de Kruskal- Wallis no mostró diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento en los grupos,  $\chi^2$  (gl = 3, n = 31) = 0,474;  $p = ,925$ ; por lo cual para los análisis subsiguientes los grupos fueron colapsados.

A fin de determinar el curso evolutivo de CF, se realizaron análisis descriptivos y test de rangos con signo de Wilcoxon. Para analizar la relación entre las habilidades evaluadas al principio y fin del año, se efectuaron correlaciones de Spearman.

En los análisis que se presentan a continuación, los puntajes obtenidos en PSL corresponden a una sumatoria de las puntuaciones de todos los ítems y debido a las bajas puntuaciones obtenidas por los sujetos, no se siguió el criterio de corrección sugerido por los autores, Jiménez, J. & Ortíz, M., 2008.



En la **Tabla 3** se presentan los estadísticos descriptivos de las puntuaciones directas de PSL y el cociente intelectual desprendido del desempeño en Peabody de los niños en ambas etapas de evaluación, así como también el puntaje obtenido en Raven y la velocidad de denominación alcanzada en RAN.

**Tabla 3.** Estadísticos - Desempeño en PSL pre-post test

	N Válido	Mínimo	Máximo	Mediana	Percentiles	
					25	75
PSL	31	1	57	13,00	9,00	21,00
PSL POST	31	3	69	25,00	10,00	35,00
Identificar palabras comienzan con la misma sílaba	31	0	3	0,00	0,00	0,00
Identificar palabras comienzan con la misma sílaba POST	31	0	3	0,00	0,00	2,00
Identificar sílabas final	31	0	3	0,00	0,00	1,00
Identificar sílabas final POST	31	0	3	1,00	1,00	2,00
Identificar palabras que riman	31	0	5	0,00	0,00	0,00
Identificar palabras que riman POST	31	0	4	0,00	0,00	0,00
Identificar palabras que no riman	31	0	12	0,00	0,00	7,00
Identificar palabras que no riman POST	31	0	12	4,00	0,00	10,00
Identificar sonido inicial	31	0	3	1,00	0,00	2,00
Identificar sonido inicial POST	31	0	3	1,00	0,00	2,00
Segmentación léxica sin artículos	31	0	4	1,00	0,00	2,00
Segmentación léxica sin artículos POST	31	0	4	1,00	0,00	2,00
Segmentación léxica con artículos	31	0	2	0,00	0,00	0,00
Segmentación léxica con artículos POST	31	0	4	0,00	0,00	1,00
Segmentar palabras bisilábicas	31	0	5	1,00	0,00	3,00
Segmentar palabras bisilábicas POST	31	0	5	1,00	0,00	4,00
Segmentar palabras trisilábicas	31	0	5	0,00	0,00	1,00
Segmentar palabras trisilábicas POST	31	0	5	0,00	0,00	4,00
Omitir sílaba inicial palabras bisilábicas	31	0	8	0,00	0,00	2,00
Omitir sílaba inicial palabras bisilábicas POST	31	0	9	0,00	0,00	4,00
Omitir sílaba final palabras trisilábicas	31	0	5	0,00	0,00	0,00
Omitir sílaba final palabras trisilábicas POST	31	0	5	0,00	0,00	2,00
Omitir sílaba final palabras bisilábicas con apoyo	31	0	4	2,00	0,00	3,00
Omitir sílaba final palabras bisilábicas con apoyo POST	31	0	4	2,00	0,00	3,00
Omitir sílaba final palabras bisilábicas sin apoyo	31	0	3	2,00	0,00	3,00
Omitir sílaba final palabras bisilábicas sin apoyo POST	31	0	3	2,00	0,00	3,00
Omitir sílaba final palabras trisilábicas sin apoyo	31	0	2	0,00	0,00	0,00
Omitir sílaba final palabras trisilábicas sin apoyo POST	31	0	2	0,00	0,00	1,00
Omitir sílaba inicial palabras trisilábicas con apoyo	31	0	3	0,00	0,00	0,00
Omitir sílaba inicial palabras trisilábicas con apoyo POST	31	0	3	0,00	0,00	0,00
Recomponer palabras trisilábicas	31	0	5	2,00	0,00	4,00
Recomponer palabras trisilábicas POST	31	0	5	3,00	1,00	4,00
CI Peabody	31	55	113	89,00	65,00	96,00
CI Peabody POST	31	55	125	83,00	78,00	99,00
PD RAVEN	31	5	25	12,00	10,00	15,00
RAN (segundos)	31	24	89	45,00	39,00	58,00

Se realizaron análisis de medidas repetidas para determinar si las tareas de menor complejidad poseen un mayor nivel de aciertos. En tareas que implican un menor nivel de análisis fonológico como identificar palabras que comienzan con la misma sílaba en comparación con identificar sonido inicial los niños logran un mayor desempeño, se evidencian diferencias significativas tanto en la etapa pre-test ( $p = 0.002$ ) como en el post-test ( $p = 0.024$ ).

Se realizaron análisis de correlación, como se desprende de la **Tabla 4** presenta los análisis de correlación entre las variables, estos mostraron una correlación fuerte entre el nivel de CF en el Tiempo 1 y el Tiempo 2 de evaluación. Se observa también una correlación moderada entre el nivel de vocabulario y CF en el Tiempo 1 y una correlación positiva entre estas variables en el Tiempo 2. Los resultados obtenidos en Raven correlacionan moderadamente con el nivel de CF. En cuanto al porcentaje de asistencia, correlaciono moderadamente con las tareas de denominación rápida.

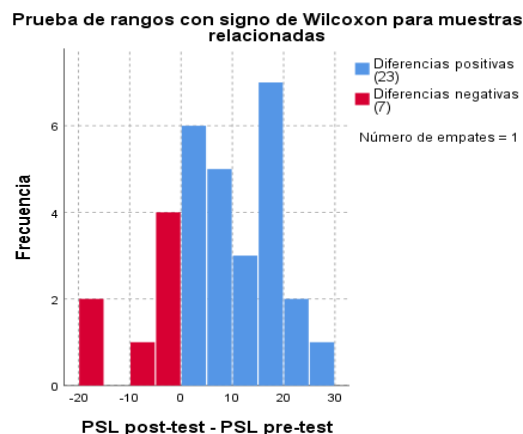
**Tabla 4.** Correlaciones entre variables relacionadas con el desempeño lector

	2	3	4	5	6	7
1 - Prueba de Segmentación Lingüística	,646**	,486**	,666**	,462**	-0,262	0,096
2 - Prueba de Segmentación Lingüística post-test	-	,355*	,511**	,473**	-,439*	-0,077
3 - CI PEABODY		-	,693**	,702**	-,386*	0,005
4 - CI PEABODY post-test			-	,542**	-0,275	0,183
5 - Puntuación directa RAVEN				-	-,391*	-0,167
6 - RAN					-	,377*
7 - ASISTENCIA						-

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Se aplicó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para examinar las diferencias del desempeño de cada niño en ambos tiempos de evaluación. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las evaluaciones de CF ( $p = 0.002$ ) al igual que en el rendimiento de Peabody ( $p = 0.015$ ).



También se realizaron pruebas de medidas repetidas para determinar las diferencias en el desempeño de los niños específicamente en cada tarea del PSL entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2. Se encontraron diferencias significativas en las tareas de identificar sílaba final (.003), identificar palabras que no riman (.018) y omitir sílaba final en palabras trisilábicas (.018). En la **Tabla 5** se presentan los estadísticos de prueba.

**Tabla 5.** Diferencias en el desempeño de cada niño en PSL entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2

	Z	Sig. asintótica(bilateral)
Identificar palabras comienzan con la misma sílaba POST - Identificar palabras comienzan con la misma sílaba	-1,557 <sup>a</sup>	0,120
Identificar sílabas final POST - Identificar sílabas final	-2,992 <sup>b</sup>	0,003
Identificar palabras que riman POST - Identificar palabras que riman	-,776 <sup>b</sup>	0,438
Identificar palabras que no riman POST - Identificar palabras que no riman	-2,371 <sup>b</sup>	0,018
Identificar sonido inicial POST - Identificar sonido inicial	-,999 <sup>b</sup>	0,318
Segmentación léxica sin artículos POST - Segmentación léxica sin artículos	-,795 <sup>b</sup>	0,427
Segmentación léxica con artículos POST - Segmentación léxica con artículos	-1,221 <sup>b</sup>	0,222
Segmentar palabras bisilábicas POST - Segmentar palabras bisilábicas	-1,318 <sup>b</sup>	0,188
Segmentar palabras trisilábicas POST - Segmentar palabras trisilábicas	-1,691 <sup>b</sup>	0,091
Omitir sílaba inicial palabras bisilábicas POST - Omitir sílaba inicial palabras bisilábicas	-1,815 <sup>b</sup>	0,069
Omitir sílaba final palabras trisilábicas POST - Omitir sílaba final palabras trisilábicas	-2,358 <sup>b</sup>	0,018
Omitir sílaba final palabras bisilábicas con apoyo POST - Omitir sílaba final palabras bisilábicas con apoyo	-,105 <sup>b</sup>	0,916
Omitir sílaba final palabras bisilábicas sin apoyo POST - Omitir sílaba final palabras bisilábicas sin apoyo	-1,335 <sup>b</sup>	0,182
Omitir sílaba final palabras trisilábicas sin apoyo POST - Omitir sílaba final palabras trisilábicas sin apoyo	-,037 <sup>c</sup>	0,971
Omitir sílaba inicial palabras trisilábicas con apoyo POST - Omitir sílaba inicial palabras trisilábicas con apoyo	-,423 <sup>c</sup>	0,672
Recomponer palabras trisilábicas POST - Recomponer palabras trisilábicas	-,983 <sup>b</sup>	0,326

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

c. Se basa en rangos positivos.

Para evaluar si hubo un cambio en el tiempo se realizaron análisis de medidas repetidas, encontrándose diferencias significativas en las tareas segmentar, aislar y descubrir. En la **Tabla 6** se muestran los resultados.

**Tabla 6.** Nivel de significación del cambio en el desempeño de cada niño en PSL pre-post test

	ACIERTOS SEGMENTAR POST - ACIERTOS SEGMENTAR	ACIERTOS AISLAR POST - ACIERTOS AISLAR	ACIERTOS OMITIR POST - ACIERTOS OMITIR	ACIERTOS DESCUBRIR POST - ACIERTOS DESCUBRIR	ACIERTOS RECOMPONER POST - ACIERTOS RECOMPONER
Z	-2,152 <sup>b</sup>	-2,466 <sup>b</sup>	-1,699 <sup>b</sup>	-2,346 <sup>b</sup>	-,983 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	0,031	0,014	0,089	0,019	0,326

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Se analizaron los porcentajes de aciertos, para tal fin se reagruparon las tareas según su tipo (segmentar, aislar, omitir, descubrir y recomponer) y tomando en

cuenta el nivel de dificultad de estas (baja, media y alta). Los resultados se pueden apreciar en la **Tabla 7**, donde se ve un mayor rendimiento en la etapa post-test que en la pre-test, siendo la mediana de aciertos 25 y 13 respectivamente.

**Tabla 7. Porcentajes de aciertos PSL por nivel de dificultad y según tipo de tarea**

	GRUPO TOTAL		
	Mediana	Percentil 25	Percentil 75
TOTAL PRE	13	9	21
TOTAL POST	25	10	35
Diferencia baja	5	1	12
Diferencia baja post	11	4	18
Diferencia media	5	2	8
Diferencia media post	6	3	9
Diferencia alta	3	2	5
Diferencia alta post	5	2	10
SEGMENTAR	2	1	7
SEGMENTAR POST	4	1	10
AISLAR	1	1	2
AISLAR POST	3	1	4
DESCUBRIR	0	0	8
DESCUBRIR POST	5	0	11
OMITIR	5	1	9
OMITIR POST	6	3	11
RECOMPONER	2	0	4
RECOMPONER POST	3	1	4

Para comprobar si las tareas de análisis silábico poseían una mayor proporción de aciertos que las de análisis fonémico se realizó un análisis de medidas repetidas. En la **Tabla 8** se observan los resultados.

**Tabla 8. Diferencias en el porcentaje de aciertos entre tareas de análisis silábico y fonémico**

	Identificar sonido inicial - Identificar palabras comienzan con la misma sílaba	Identificar sonido inicial POST - Identificar palabras comienzan con la misma sílaba POST
Z	-3,099 <sup>b</sup>	-2,258 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	0,002	0,024

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

También se realizaron medidas repetidas para testear si existían diferencias en cuanto al porcentaje de aciertos de acuerdo con el nivel de dificultad (bajo, medio y alto), estos resultados se muestran en la **Tabla 9**.

**Tabla 9. Diferencias en el porcentaje de aciertos entre tareas según nivel de dificultad**

	Dificultad Media - Dificultad Baja	Dificultad Media POST - Dificultad Baja POST	Dificultad Alta - Dificultad Media	Dificultad Alta POST - Dificultad Media POST
Z	-1,541 <sup>b</sup>	-3,096 <sup>b</sup>	-1,186 <sup>b</sup>	-,703 <sup>b</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	0,123	0,002	0,236	0,482

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Al inspeccionar visualmente los datos en los análisis descriptivos, aparentemente se aprecian diferencias en los desempeños, pareciendo mantenerse el porcentaje de aciertos de los niños ubicados en el percentil 25 y mejorando el de aquellos que ya poseían desde un principio un mejor desempeño. Para verificar esto, a partir de los puntajes del pre-test se compararon los rangos medios de los niños que obtuvieron menores puntuaciones con el de aquellos que consiguieron rendimientos superiores. De la prueba U de Mann-Whitney se visualiza que para 6 de las 10 tareas agrupadas según su tipo y para la totalidad de las tareas agrupadas según nivel de dificultad ciertamente se dio tal comportamiento en el desempeño de los niños. En la **Tabla 10** se muestran los resultados según el tipo de tareas y en la **Tabla 11** según su nivel de dificultad.

**Tabla 10. Comparación de rangos de desempeños bajos y altos según tipos de tarea <sup>a,b</sup>**

	ACIERTOS SEGMENTAR	ACIERTOS SEGMENTAR POST	ACIERTOS AISLAR	ACIERTOS AISLAR POST	ACIERTOS OMITIR	ACIERTOS OMITIR POST	ACIERTOS DESCUBRIR	ACIERTOS DESCUBRIR POST	ACIERTOS RECOMPONER	ACIERTOS RECOMPONER POST
U de Mann- Whitney	32,000	48,000	102,500	50,000	36,500	72,500	50,500	86,500	69,500	93,000
Z	-3,519	-2,863	-0,711	-2,812	-3,326	-1,884	-3,064	-1,348	-2,030	-1,085
Sig. asintótica (bilateral)	0,000	0,004	0,477	0,005	0,001	0,060	0,002	0,178	0,042	0,278
Significación exacta	,000 <sup>b</sup>	,004 <sup>b</sup>	,495 <sup>b</sup>	,005 <sup>b</sup>	,001 <sup>b</sup>	,060 <sup>b</sup>	,005 <sup>b</sup>	,188 <sup>b</sup>	,045 <sup>b</sup>	,299 <sup>b</sup>

a. Variable de agrupación: mediana de desempeño

b. No corregido para empates.

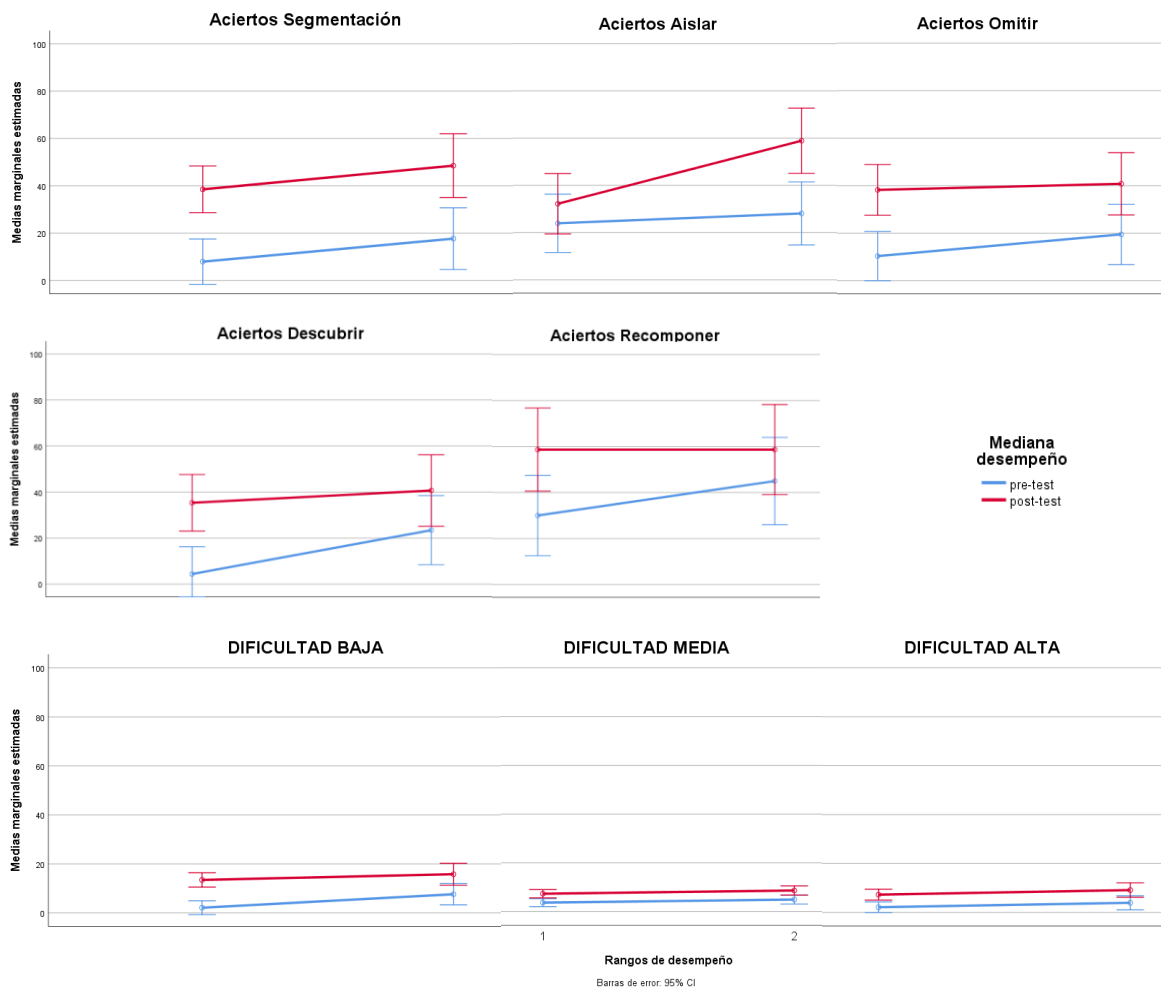
**Tabla 11. Comparación de rangos de desempeños bajos y altos según nivel de dificultad de las tareas <sup>a,b</sup>**

	Diferencia baja	Diferencia baja POST	Diferencia media	Diferencia media POST	Diferencia alta	Diferencia alta POST
U de Mann- Whitney	15,5	59,5	52,5	58	38,5	65,5
Z	-4,153	-2,397	-2,685	-2,463	-3,250	-2,163
Sig. asintótica (bilateral)	0,000	0,017	0,007	0,014	0,001	0,031
Significación exacta	,000 <sup>b</sup>	,015 <sup>b</sup>	,006 <sup>b</sup>	,014 <sup>b</sup>	,001 <sup>b</sup>	,030 <sup>b</sup>

a. Variable de agrupación: mediana de desempeño

b. No corregido para empates.

A continuación, se presentan los gráficos de los desempeños pre-post test de las diferentes tareas.



## Discusión

El presente estudio analizó las características del desarrollo evolutivo de Conciencia Fonológica (CF) en niños preescolares, así como también indagó sobre su relación con otras variables que influyen en el desempeño lector.

Los niños mostraron un aumento significativo en la ejecución de las tareas de CF en el segundo periodo de evaluación. Esto evidencia el desarrollo gradual de estas habilidades y que pueden observarse ya en la etapa prelectora, ciertos niveles de conocimiento silábico y en menor medida, intrasilábico y fonémico. Los niveles emergentes de CF hallados coinciden con las investigaciones que

sitúan su aparición entorno a los 4-5 años (Jiménez, 1992; Jiménez & Ortiz, 2008; Rivera, 2018).

En lo que respecta a su progresión evolutiva, dada la estructura de la prueba empleada para su evaluación, se pudieron contrastar pocos ítems para verificar que tipos de tareas poseían una mayor proporción de aciertos según el nivel de CF. Sin embargo, se pudo observar que las tareas de análisis silábico poseen un nivel de aciertos superior a las de análisis fonémico, estos resultados concuerdan con los presentados por la literatura científica, indicando una progresión evolutiva que va desde la adquisición y el dominio de unidades de mayor tamaño y saliencia psicológica como lo es en este caso, la sílaba, a unidades más complejas como los fonemas.

De los ítems que evalúan conciencia fonémica, también se desprende un bajo nivel de adquirido de estas habilidades en la etapa prelectora, coincidiendo con que este es el nivel más alto y el último en desarrollarse, así como también apoya la hipótesis de bidireccionalidad entre CF y lectura (Bertelson, 1986), entendiendo que recién con la exposición al código alfabético se promovería el desarrollo de conciencia fonémica al mismo tiempo que niveles más rudimentarios de conciencia fonológica promoverían la adquisición del conocimiento de letras.

En cuanto a la relación entre CF y otras variables que influyen en el desempeño lector, los análisis muestran una asociación entre el nivel de CF con el vocabulario adquirido. Respecto a esta correlación, evidenciada también en diversas investigaciones, se plantea que la enseñanza de la lectura debería apoyarse en un dominio previo del lenguaje oral, por lo tanto, es importante no solo dominar los aspectos expresivos del lenguaje oral sino también los comprensivos para promover un desempeño lector exitoso (Maciá, 2012). En los análisis de correlación también se pudo observar una relación moderada entre CF e inteligencia fluida. Tiene sentido que se observe un cierto nivel de relación entre ambas variables ya que la inteligencia refleja la capacidad del sujeto de razonar, conceptualizar y descubrir relaciones por lo que esta capacidad es fundamental para el desarrollo de nuevas habilidades, además diversas

investigaciones ponen en evidencia la contribución significativa de la inteligencia a la comprensión lectora, siendo considerada también como una de las variables predictoras del posterior desempeño lector (Bizama, Saldaño & Rodríguez, 2019). Por el contrario, la relación observada entre CF y las habilidades de denominación rápida manifiesta una correlación negativa, poniendo en evidencia que la CF juega un papel fundamental en las primeras etapas de la adquisición lectora pero posteriormente la velocidad de denominación implicaría un mayor grado de eficacia y fluidez lectora.

Parece acertado afirmar que las diferencias en las habilidades de conciencia fonológica pueden ser indicadores del grado de intervención necesaria para que los niños logren el reconocimiento de letras, conocimiento que presenta una gran dificultad en su adquisición para niños en contexto de pobreza (Diuk & Ferroni, 2014).

Si bien en este estudio los niños presentaron cambios significativos en los puntajes obtenidos en tareas de CF, siguen siendo puntajes extremadamente bajos para los esperados en el desarrollo de niños normolectores. Es así como se evidencia un bajo desempeño de esta población en particular. Un ejemplo de Efecto Mateo se observa en los análisis de aciertos según el nivel de dificultad, donde si bien los rendimientos globales aumentan, aquellos niños cuyos desempeños se ubicaban en el percentil 25, en la etapa post-test mantuvieron su mismo rendimiento, sin embargo, aquellos niños cuyos rendimientos iniciales fueron superiores pudieron lograr cambios significativamente superiores en sus habilidades. De este modo los niños que poseen menos recursos de análisis fonológico con el paso del tiempo siguen aumentando la brecha de desempeño con respecto a los niños normolectores.

Las habilidades de CF no se desarrollan naturalmente, sino que están mediadas por la estimulación. Según la literatura científica la exposición a experiencias favorecedoras de la adquisición lectora es menor en niños en contextos vulnerables comparada con las de niños de contextos sociales más favorecidos, por ende, estimular y enriquecer sus experiencias con el lenguaje oral es de vital importancia para que aprovechen la considerable ventaja que supone la sencillez



del sistema fonológico español y puedan detectar y manipular a edades tempranas los componentes sonoros de nuestra lengua mejorando así su posterior desempeño lector. En consecuencia, para estas poblaciones en particular, promover programas de entrenamiento de estas habilidades es fundamental como estrategia de intervención temprana para las posibles dificultades de aprendizaje de la lectoescritura.

### **Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación**

Una de las limitaciones que presentó este estudio es el tamaño muestral, el carácter de reducido del mismo no permite realizar inferencias con la población general. Por otro lado, los niños pertenecían a un mismo centro educativo, lo que tampoco posibilita la realización de inferencias.

En cuanto a las pruebas administradas, el PSL fue diseñado para una población de habla castellana europea y no ha sido baremado para la población de niños uruguayos. Teniendo en cuenta su estructura, obtener conclusiones de la progresión evolutiva a través del desempeño en las diferentes tareas se ve obturado, ya que la prueba evalúa fundamentalmente conciencia silábica, teniendo un mayor número de ítems para su evaluación que los ítems que posee para evaluar conciencia léxica o fonémica. Otra limitación que se presentó con respecto a la prueba fue la forma en que se trataron los puntajes obtenidos difiriendo de la indicada por el test. Es decir, cuando se corrige con los criterios usuales se observa un efecto suelo, por lo que no se podría hablar técnicamente de cambios en la CF, sin embargo, al realizarse una sumatoria de las puntuaciones se pudieron observar cambios significativos en los puntajes, pero no dejan de considerarse aún así muy bajos los desempeños observados.

Dadas las características de la población, obtener datos del estatus socioeconómico de las familias y del contexto alfabetizador hubieran permitido testear hipótesis relacionadas con la influencia del NSE en la obtención de habilidades prelectoras. De la misma manera que hubiera sido valioso obtener datos del nivel de CF durante el primer y segundo año de educación primaria para profundizar en los análisis de su progresión evolutiva.

De lo anterior se desprende la expectativa de que nuevas investigaciones puedan realizar estudios longitudinales, ampliando y diversificando la muestra, de manera de profundizar en el conocimiento del desarrollo de CF en niños de NSEB. Aportando así, conocimiento para la elaboración de programas de intervención y prevención de futuras dificultades en la lectoescritura a través del fortalecimiento de esta habilidad en particular.

## **Referencias Bibliográficas**

**Andrés, M., Canet -Juric, R., Introzzi, I., & Urquijo, S. (2010a).** Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades prelectoras. *Revista semestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. 14 (1),139- 148.

**Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J., & García, M. (2010b).** Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (1), 129-140.

**ANEP. Administración Nacional de Educación Pública. (2010).** Hacia un modelo de Atención Prioritaria en entornos con Dificultades Estructurales Relativas. *Programa escuelas A.PR.EN.D.E.R. Documento 2º borrador para la discusión.*

**ANEP. Administración Nacional de Educación Pública (2016).** Pautas de referencias sobre tipos de lectores y escritores en español como primera lengua. *Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE, 2016) ISBN 978-9974-711-60-0*

**ANEP. Administración Nacional de Educación Pública (2016).** Relevamiento de las características socioculturales de las Escuelas Públicas de CEIP. *Departamento de investigación y estadística educativa. División de investigación evaluación y estadística.*

**Bertelson, P. (1986).** The onset of literacy: Liminal remarks. *Cognition*, 24, 1-30

**Bizama, M., Saldaño, D., & Rodríguez, C. (2019).** Inteligencia fluida, memoria de trabajo, fluidez lectora y comprensión de lectura en escolares chilenos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 17(48).

**CEIP. Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R.** Publicado en: <http://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/aprender>

**Coltheart, M. (2006).** Dual route and connectionist models of Reading: an overview. *London Review of Education*, 4 (1), 5-17.

**Cuadro, A., & Trías, D. (2008).** Desarrollo de la conciencia fonémica: evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11, 1-8.

**Cuadro, A., Ilundain, A. & Puig, A. (2009).** Habilidades prelectoras de niños en situación de pobreza. *Memorias de la XII jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología- UBA. Vol. 2.*

**Cuadro, A. & Berná, J. (2015).** Inicio de la alfabetización, habilidades prelectoras y contexto alfabetizador familiar. *Ciencias Psicológicas*. 2015, 9 (1): 7-14. ISBN 1688-4094.

**Cuetos, F. (2010).** Aprendizaje de la lectura. *Cap. VIII. Psicología de la lectura.* Wolters Kluwer, España.

**De La Calle, A., Guzmán-Simón, F. & García-Jiménez, E. (2019).** Los precursores cognitivos tempranos de la lectura inicial: un modelo de aprendizaje en niños de 6 a 8 años. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 345-361.

**De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez, M. & Alonso, M. (1990).** Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva. Madrid: Alianza.

**Defior, S. (2008).** ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-345

**Defior, S., Serrano, F. & Marín-Cano, M. J. (2008).** El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación*, 339-347.

**Defior, S. & Serrano, F. (2011).** Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94

**Defior, S. & Tudela, P. (1994).** Effect of phonological training on Reading and writing acquisition. *Reading and Writing*, 6(3), 299-320.

**Diuk, B. (1991).** Los procesos de aprendizaje de la escritura en niños de sectores urbano-marginados. *Instituto de Lingüística – Universidad de Buenos Aires. CONICET.*

**Diuk, B. & Ferroni, M. (2013).** ¿Anglocentrismo en los modelos de adquisición lectora? Un estudio en una lengua de ortografía transparente. *Summa Psicológica UST 2013*, 10(2), 29-39.

**Diuk, B. & Ferroni, M. (2014).** Aprendizaje de letras en niños preescolares de nivel socioeconómico bajo. *Interdisciplinaria*, 31 (1), 25-37.

**Giosa, B. (s/a).** El lenguaje escrito como práctica social y cultural. *ProLEE, CODICEN*.

**Gombert, G. E. (2002).** Children with Down síndrome use phonological knowledge in Reading. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 455-469.

**Herrera, L. & Defior, S. (2005).** Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *PSYKHE 2005. 14(2)*, 81-95.

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

**Jiménez, J. & Ortíz, M. (2008).** Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención. *Editorial Síntesis, Madrid, España*.

**Ley General de Educación.** N° 18437. *Publicada D.O. 16 ene/009 -N° 27654*  
<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

**Maciá, M. (2012).** Vocabulario y Conciencia Fonológica. *Universidad Internacional de la Rioja, España*.

**Montealegre, R., Forero, L. (2006).** Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), 25-40.

**Olson, R. D. (1995).** La cultura escrita como actividad metalingüística. En R.D. Olson y N. Torrance (Comps.) *Cultura escrita y oralidad*, (pp. 333-358). Barcelona, España: Gedisa

**Serrano, F. (2005).** Disléxicos en español: el papel de la fonología y la ortografía. *Tesis doctoral*. Universidad de Granada.

**Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., & Cuetos, F. (2013).** Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36:1, 77-89, DOI: [10.1174/021037013804826537](https://doi.org/10.1174/021037013804826537)

**Rivera, J. (2018).** Estimulación de la conciencia fonológica a través de la música en niños de nivel 5 de Educación Inicial. *Tesis Magister en Psicología y Educación*. Universidad de la República, UdelaR.

**Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987).** The nature of phonological awareness and its casual role in the acquisition of Reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

**Wolf, M. & Denckla, M. (2003).** Rapid Automatized Naming Tests. *Greeville, SC: Super Duper*.