

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

**¿EXISTE RELACIÓN ENTRE EL VOCABULARIO Y LA
CONCIENCIA FONOLÓGICA EN EDUCACIÓN INFANTIL?**

AUTORAS:
CLAUDIA DÍAZ ALONSO
ANA BEATRIZ GONZÁLEZ ADÁN
JOHANNA ABIGAIL SIMÓ
PUSTERLA

TUTORES:
ROCÍO CASTIÑEIRA SEOANE
HERIBERTO JIMÉNEZ BETANCORT

CURSO ACADÉMICO: 2018/2019

CONVOCATORIA: JULIO

Resumen

El propósito de esta investigación, es comprobar si existe una relación entre la conciencia fonológica y el vocabulario para la lectura, en niños del curso escolar de 5 años de Educación Infantil. Para ello, se evaluó una muestra de 98 niños y niñas en edades comprendidas entre los 5 y los 6 años. Todos ellos fueron evaluados con una tarea de “Adivinanzas”, con la que se pretendía evaluar la comprensión oral y el nivel del vocabulario en los alumnos, y una tarea de “Conciencia fonológica: aislar”, con la finalidad de evaluar la habilidad del alumno para manipular las unidades mínimas sin significado del lenguaje oral. Los resultados obtenidos muestran la existencia de una correlación lineal, negativa o inversa entre ambas tareas.

Palabras clave: *conciencia fonológica, vocabulario, lectoescritura, conciencia fonémica, conciencia intrasilábica, Educación Infantil.*

Abstract

To prove the relationship between the phonological awareness and the vocabulary for reading in children who have five years old and what are in the last year of pre-school education is our researching purpose. To do it, we evaluated a group of 98 children who were five or six years old. All of them were evaluated in oral comprehension and the level of vocabulary they have through a test we called “Adivinanzas” and they were evaluated through another test called “Conciencia fonológica: aislar”, that prove if they can manipulate the phonemes of the word. Results which show that exists a linear correlation and negative or inverse correlation between the both tests.

Palabras clave: *phonological awareness, vocabulary, literary skills, phonemic awareness, syllabic comprehension, pre-school education.*

Índice

1. Introducción.....	4
2. Marco teórico.....	5
2.1. El aprendizaje de la lectura.....	6
2.2. La conciencia fonológica.....	8
2.3. El vocabulario.....	9
2.4. Relación entre vocabulario y conciencia fonológica.....	11
3. Objetivos e hipótesis.....	12
3.1. Objetivo.....	12
3.2. Hipótesis.....	12
4. Diseño metodológico.....	12
4.1. Selección de la muestra.....	12
4.2. Procedimiento.....	12
4.3. Instrumentos.....	13
4.3.1. IPAL.....	13
4.3.1.1. Tarea de adivinanzas.....	13
4.3.1.2. Tarea de conciencia fonológica: aislar.....	15
5. Resultados.....	17
5.1. Estadísticos descriptivos.....	17
5.2. Análisis correlacional.....	18
6. Discusión.....	19
7. Conclusiones.....	20
8. Referencias bibliográficas.....	21

1. Introducción

La Educación Infantil ha experimentado una serie de cambios en los últimos años. Antiguamente, se concebía como una etapa educativa que carecía de importancia. Se limitaba a brindar a los niños y niñas una serie de cuidados, mientras la familia trabajaba.

Sin embargo, con el paso del tiempo la concepción de esta etapa educativa y los contenidos han evolucionado. La lectoescritura se ha ido abriendo camino, hasta llegar a ser uno de los aspectos que más preocupa a los maestros de esta etapa. Por ello, en las aulas se ha ido creando un ambiente lectoescritor que ha favorecido este aprendizaje cada vez en edades tempranas.

En el último curso de Educación Infantil se comienza con la iniciación a la lectura y la escritura, por lo tanto en Educación Primaria se espera que ya el alumnado haya adquirido la base de estas habilidades.

La investigación realizada se ha basado en efectuar una serie de pruebas a niños y niñas del último curso de Educación Infantil, con las que se pretende estudiar las habilidades del lenguaje oral, concretamente el vocabulario y la conciencia fonológica, habilidades imprescindibles para el proceso de adquisición de la lectura.

El área del currículo de Educación Infantil en la que se centrará esta investigación es “Lenguajes: comunicación y representación”. A través de ella, se espera que el alumno desarrolle la comprensión de mensajes y de expresión oral; la discriminación auditiva y fonética de los componentes del lenguaje oral, así como la representación gráfica de algunas letras o palabras (DECRETO 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias).

Para llevar a cabo la investigación y fundamentar nuestro objeto de estudio (i.e. conocer si existe una relación entre las habilidades de vocabulario y conciencia fonológica), hemos consultado varios estudios, que explican la importancia de la lectoescritura en edades tempranas, haciendo alusión a diferentes autores como Walley, Metsala y Garlock, (2003) o Arnaiz, Castejón y Ruíz, (2002), quienes explican la importancia de la lectoescritura en edades tempranas.

2. Marco teórico

Se ha considerado la adquisición de la lectura como un proceso tedioso para el alumnado. Para el dominio de la misma debe haber sintonía entre dos tipos de habilidades: una adecuada comprensión del lenguaje oral y la capacidad de reconocer palabras escritas (Mayor, Zubiauz y Díez-Villoria, 2005).

La iniciación a la habilidades lectoras y escritoras son objetivos principales que se persiguen a partir del primer curso del segundo ciclo de educación infantil, establecidos en el currículo educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias (Boletín Oficial de Canarias núm. 163, jueves 14 de agosto de 2008): “En el segundo ciclo de Educación Infantil se pretende que progresivamente los niños y las niñas descubran y exploren los usos de la lectura y la escritura, despertando y afianzando su interés por ellos. La utilización funcional y significativa de la lectura y la escritura en el aula los llevará, con la intervención educativa pertinente, a iniciarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales, cuya adquisición se ha de completar en niveles y etapas posteriores” (DECRETO 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias, página 15998- 15999).

“Para desarrollar el aprendizaje, tanto de la lectura como de la escritura será necesario ofrecer al alumnado oportunidades de interacción con materiales impresos de distinto tipo, contextos ricos en situaciones en las que la lectura y la escritura estén presentes” (DECRETO 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias, página 16001).

La investigación también ha puesto de manifiesto la importancia que tiene el desarrollo de la lectoescritura en Educación Infantil. Esto se debe a que el lenguaje es la herramienta que permite a los individuos comunicarse los unos con los otros, constituyendo uno de los elementos más importantes para que los niños y las niñas conozcan el mundo que les rodea. (Arnaiz, Castejón y Ruiz, 2002; Bravo, 2002; Domínguez y Clemente, 1993; Flórez-Romero y Restrepo, 2009; Montealegre y Forero, 2006; Orellana, 1996; Oñativia, 1972; Santos y Soler, 2002).

2.1. El aprendizaje de la lectura

La lectura es un proceso intelectual mediante el cual transformamos un código de formas geométricas o signos gráficos en imágenes mentales aptas para ser expresadas en otro código de sonidos orales. (Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (Julio 2011).

Los procesos cognitivos implicados en la lectura son: los procesos perceptivos, los léxicos, los sintácticos, los semánticos y los ortográficos. Estos procesos fueron definidos por Cuetos, (1991):

- Los procesos perceptivos, establecen la capacidad de reconocimiento de palabras. Dominar estos procesos ayudan a saber cómo discriminar e identificar las palabras, primero de forma aislada y después formando palabras. El alumno primero tiene que entender cómo se relacionan los símbolos y los sonidos.
- Cuando hablamos de procesos léxicos nos referimos al conjunto de operaciones esenciales para que el sujeto llegue a conocer las palabras que está leyendo.
- Los procesos sintácticos, se refieren al conocimiento de la estructura gramatical de la lengua, así como de las relaciones sintácticas.
- Los procesos semánticos consisten en extraer el significado de la oración y de integrarlo junto con los conocimientos que posee ese lector. Esos conocimientos dependen de sus experiencias anteriores, de su riqueza de vocabulario. Este proceso de comprensión no va a terminar cuando se extrae el significado, sino cuando se integra en la memoria.

El proceso lectoescritor está directamente relacionado con la adquisición previa del lenguaje oral y el conocimiento metalingüístico que el niño posea. En el periodo de aprendizaje de la lectoescritura denominado “prelectura”, es cuando deben realizarse actividades que lleven a una preparación hacia dicha enseñanza (Santos y Soler, 2002).

Esteves (2006), expuso la idea de que para aprender a leer hay que reforzar

al máximo el desarrollo del lenguaje oral comprensivo (i.e. lo que el que el niño o la niña entiende al escuchar) y expresivo (i.e. el lenguaje que utiliza el individuo para comunicarse). Además, Gombert (1992), Kamhi, Lee & Nelson (1985) y Van Kleeck (1995), han reconocido que si se quiere tener éxito para leer y escribir es necesario el uso de las llamadas habilidades metalingüísticas que se definen como la capacidad de reflexionar en acerca de la lengua para así saber cómo, lo que es necesario para hacer uso del lenguaje de una forma efectiva (Defior, 1991).

Hay cinco habilidades esenciales para el aprendizaje exitoso de la lectura, llamadas las “Cinco Grandes Ideas” (i.e., *Five Big Ideas*, en inglés), determinados por el National Reading Panel (2000):

- **Conciencia fonológica:** los fonemas, las unidades más pequeñas que componen el lenguaje hablado, se combinan para formar sílabas y palabras. La conciencia fonémica se refiere a la capacidad del estudiante para concentrarse y manipular estos fonemas en sílabas y palabras habladas. La enseñanza de la conciencia fonémica a los niños mejora significativamente su lectura más que la instrucción que carece de atención a la conciencia fonética.
- **Conocimiento alfabético:** conocimiento del nombre de las letras y la correspondencia grafema-morfema.
- **Fluidez:** los lectores con fluidez pueden leer oralmente con la velocidad, precisión y expresión adecuadas. La fluidez es la capacidad de leer tan bien como hablamos y de darle sentido al texto sin tener decodificar cada palabra. La lectura oral guiada y la lectura oral repetida tuvieron un impacto significativo y positivo en el reconocimiento de palabras, la fluidez de lectura y la comprensión en estudiantes de todas las edades.
- **Vocabulario:** el desarrollo del vocabulario está estrechamente relacionado con la comprensión. Cuanto mayor sea el vocabulario del lector (ya sea oral o impreso), más fácil será dar sentido al texto. El vocabulario puede aprenderse a través de la lectura de cuentos o escuchando a otros, debe enseñarse directa e indirectamente.
- **Comprensión:** proceso cognitivo más complejo que usan los lectores

para comprender lo que han leído. El desarrollo del vocabulario y la instrucción juegan un papel crítico en la comprensión.

FIGURA 1. Las “Cinco Grandes Ideas” del National Reading Panel (2000).



Figura 1. Recuperado de “*Modelo de Respuesta a la Intervención: un Enfoque Preventivo para el Abordaje de las Dificultades Específicas de Aprendizaje*”, de Jiménez, Juan E., 2019, p. 114, Madrid, España: Ediciones Pirámide.

La presente investigación está relacionada directamente con la conciencia fonológica y el vocabulario.

2.2. La conciencia fonológica

La conciencia fonológica se define como la habilidad metalingüística que implica el ser consciente de que en el lenguaje oral hay una serie de secuencias fonológicas que se pueden descomponer en otras secuencias más simples, así como ser capaz de manipular dichas secuencias (Allende, 1994).

Dentro de la conciencia fonológica nos encontramos con distintos niveles (Gutiérrez y Jiménez, 2019): conciencia léxica, identificar las palabras que forman las frases u oraciones; la conciencia silábica, identificar las sílabas de una palabra; la conciencia intrasilábica, segmentar las sílabas en sus componentes de onset y rima (la parte de la sílaba que compone la consonante inicial es el onset y la rima es la parte de la sílaba formada por la vocal o las vocales y la consonante o las consonantes finales), por ejemplo, cuando le decimos a un niño tres palabras (Juego, Jarra y Perro) e identifica qué Perro empieza por un sonidos distinto; y, por

último, la conciencia fonémica, capacidad que tiene el individuo para identificar las unidades más pequeñas del lenguaje oral. Hay una secuencia universal para desarrollar la conciencia fonológica, desde las unidades más grandes (conciencia léxica) a las más pequeñas (conciencia fonémica).

Para que el alumno adquiriera la habilidad de conciencia fonológica es necesaria su instrucción explícita, requiriendo que el docente tenga un papel mediador entre los componentes fonológicos y ellos, para que tomen conciencia de ellos. El objetivo es conseguir la adecuada asociación entre los componentes del lenguaje oral con los ortográficos del lenguaje escrito (Rodríguez y Pedro-Pablo, 2011).

2.2. El vocabulario

Cuando hablamos de vocabulario nos referimos al conjunto de palabras necesarias para conseguir comunicarse de forma exitosa (Gutiérrez y Jiménez, 2019).

El National Reading Panel (2000) distingue diferentes tipos de vocabulario:

- El vocabulario expresivo, es el vocabulario que usamos por escrito o cuando hablamos con otros.
- El vocabulario receptivo, es aquel que podemos entender cuando se nos presenta en un texto o cuando escuchamos a otros hablar. En general, este vocabulario es más amplio que el productivo, ya que a menudo reconocemos palabras que rara vez usamos.
- Vocabulario oral, se refiere a las palabras que se reconocen al hablar o escuchar.
- El vocabulario escrito, se refiere a las palabras que se usan o reconocen en letra impresa.
- Vocabulario visual, subconjunto del vocabulario de lectura que no requiere el procesamiento explícito de reconocimiento de palabras.

La etapa preescolar se caracteriza por su rápido desarrollo léxico y por la adquisición de conceptos relacionados entre sí. Ello supone una amplitud del

vocabulario de los niños y niñas que puede diferir en varios miles de palabras (Biemiller, 2006).

A los 4 años el tamaño del vocabulario de un niño está en gran medida determinado por el número de palabras diferentes que usan los padres y por el número total de palabras que emplean (Wells, 1985; Hart y Risley, 1995; Weizman y Snow, 2001).

Uno de los factores más determinantes en el desarrollo del lenguaje oral en los niños preescolares, radica en que estén expuestos a un vocabulario variado, donde padres y maestros utilicen diversas palabras, incluyendo otras nuevas en las conversaciones con los niños (Dickinson & Porche, 2011). Las posibilidades de conversación con adultos y padres les ayudan a ampliar dicho vocabulario y, a la vez, dichas conversaciones implican experiencias de alfabetización temprana (Ruston & Schwanenflugel, 2010).

El vocabulario constituye un indicador del conocimiento de léxico para expresarse mediante el lenguaje oral y se relaciona con el aprendizaje de la lectura y la escritura. La comprensión lectora y el conocimiento del vocabulario están fuertemente correlacionados (Rump, Shealy & Cook, 2009; Kendeou, Van den Broek, White & Lynch, 2009; Roskos, Tabors y Lenhart, 2009; Lonigan y Shanahan, 2009; Portilla & Teberosky, 2010). El vocabulario tiene un papel muy importante en el aprendizaje de la lectura, en la comprensión lectora, ya que si el individuo tiene más vocabulario adquirido, la comprensión de lo que lee será más exitosa que si tiene menos palabras; cuando en un texto hay palabras desconocidas por el niño o la niña, la comprensión de lo que lee se verá afectada (Carver, 1994; Kim y Pallante 2012).

En definitiva, la educación preescolar y la riqueza del vocabulario en estas edades poseen un papel tan importante como otras habilidades lingüísticas en la adquisición de la lectura. Allington et al., (2010), estimó que los niños en edad escolar que tuvieron educación preescolar alcanzan puntajes más altos en la evaluación del vocabulario receptivo que aquellos niños que no cursaron el nivel preescolar.

2.4. Relación entre vocabulario y conciencia fonológica

Hay pocos estudios que hayan establecido relación entre el nivel de vocabulario y la conciencia fonológica. Arnaiz, Castejón y Ruiz (2002), demostraron que hay una relación estrecha entre estos dos elementos, debido a que es más sencillo identificar los componentes de una palabra si al niño o la niña que está aprendiendo a leer le resulta familiar.

Walley, Metsala y Garlock (2003) sugieren un modelo de reestructuración léxica al explorar esta relación. El modelo de reestructuración léxica consiste en que el individuo reconocerá oralmente una palabra por la representación fonológica de esta. El reconocimiento de una palabra de forma oral teniendo una imagen sonora de ella, beneficia la identificación de los fonemas que componen esa palabra. En primer lugar, esas palabras se estructuran de forma global en nuestro cerebro y poco a poco se organizan según los sonidos individuales, el todo sería la palabra, de la cual emergen los fonemas paso a paso. Dichos autores concluyeron que el rendimiento en las tareas de procesamiento fonológico de los niños y las niñas va de la mano con la habilidad que poseen para identificar oralmente la palabra. Por lo tanto, proponen que la conciencia fonológica, el vocabulario receptivo y la memoria verbal demuestran la habilidad posterior en la iniciación a la lectura. Walley, Metsala y Garlock (2003) también afirman que entre el lenguaje oral y el escrito hay un vínculo, el cual es la conciencia fonológica.

Vargar y Villamil, (2007) sostienen una postura contraria. Según estos autores la habilidad fonológica al leer al principio no estaría de la mano con el vocabulario pues, al empezar a leer, el niño o la niña desarrollan dos habilidades: la traducción fonológica (que es la asociación los sonidos de cada letra) y el procesador de significado (la semántica de las palabras); este último es el que estaría relacionado con el vocabulario, no la conciencia fonológica.

Es necesario que se siga investigando sobre la relación que existe entre el vocabulario y la conciencia fonológica debido al rol que ambas habilidades juegan en el desarrollo lector del alumnado.

3. Objetivos e hipótesis de estudio

3.1. Objetivo general

Conocer si existe una relación directa entre la conciencia fonológica y el vocabulario.

3.2. Hipótesis

Existirá una correlación lineal directa entre la conciencia fonológica y el vocabulario.

4. Diseño metodológico

4.1. Selección de la muestra

En este estudio participaron un total de 105 estudiantes de Educación Infantil 5 años. De ellos, 98 alumnos fueron evaluados en todas las tareas que componen el instrumento IPAL.

4.2. Procedimiento

Los datos de este estudio forman parte de un proyecto de investigación en el que participaron 8 estudiantes universitarias que estaban cursando su Trabajo Fin de Grado de Magisterio Infantil. Seis de las estudiantes se desplazaron a seis centros educativos de Tenerife para realizar las evaluaciones en las tres herramientas. Se planificó que evaluarán a todos los niños en las tres herramientas en un periodo de tiempo de 1 mes aproximadamente. Todas las evaluaciones se realizaron durante las tres primeras horas del horario lectivo de manera individual, y en un espacio libre de distracciones y ruidos. Antes de realizar las evaluaciones, las estudiantes recibieron un entrenamiento en la aplicación de las tres pruebas de evaluación. Además, disponían de un foro en el aula virtual de la asignatura TFG donde podían consultar todas sus dudas con respecto a la administración y corrección de las pruebas. Finalizado el periodo de evaluación, dos de las estudiantes realizaron el insertado de datos en una hoja Excel.

4.3 Instrumento

4.3.1 IPAL (Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura) (Jiménez y Gutiérrez, 2018).

Esta prueba de evaluación se ha diseñado para alumnos y alumnas de Educación Infantil (5 años) y para niños y niñas de 1º y 2º de Educación Primaria. Cada uno de los instrumentos está compuesto por tres formas para ser aplicadas tres veces al año, la forma A, forma B y forma C. La herramienta de evaluación IPAL es una prueba de evaluación CBM (curriculum based measurement). Para evaluar esas pruebas se sigue la regla de los tres segundos, una característica de las pruebas CBM, que se trata de continuar al siguiente estímulo si el niño o la niña no da respuesta alguna.

Para Educación Infantil las subpruebas que forman el IPAL tratan de evaluar los componentes tempranos que componen el éxito en la lectura: conocimiento alfabético (i. e., conocimiento del nombre y sonido de las letras), conciencia fonológica (i. e., aislar el primer segmento fonológica en las palabras), vocabulario expresivo y receptivo (i. e., adivinanzas) y conocimiento acerca del lenguaje escrito. Esta investigación solo se centra en dos de esas tareas que componen la versión de IPAL Educación Infantil (5 años): Adivinanzas y Conciencia fonológica: aislar.

4.3.1.1. Tarea de adivinanzas

A través de la tarea “Adivinanzas” podemos evaluar la comprensión oral y el nivel del vocabulario en los alumnos y alumnas de 5 años de educación infantil. El examinador o maestro deberá de realizar una serie de adivinanzas las cuales describen un lugar, un objeto o bien un ser vivo con los que el alumno esté familiarizado. El alumno deberá señalar el dibujo que corresponda a la adivinanza planteada por el examinador. Las palabras son de distinta familiaridad pero pertenecen al mismo campo semántico. Dependiendo del nivel de familiaridad que el alumnado posea con los estímulos expuestos, las adivinanzas irán aumentando en dificultad, por ejemplo, “¿Qué objeto es de oro?, ¿Qué hay en la biblioteca?” y los alumnos han tenido que ir respondiendo a cada una de estas. Según la respuesta que de debemos de marcar con una “X” debajo de las casillas correspondientes siendo esta un “0” si la respuesta es incorrecta, un “1” si señala la imagen correcta

y un “2” si señala la imagen y nombra el objetos de manera correcta. A esto debemos de asignarle una puntuación de un 1 punto a cada dibujo señalado de manera correcta, 2 puntos si señala y nombra correctamente los dibujos. Para su puesta en práctica, el examinador y el estudiante se deberán de sentar en una mesa uno junto a otro y se le explicará la siguiente instrucción al alumno: Voy a leerte una serie de adivinanzas en voz alta, que describe un objeto, un lugar, o cualquier ser vivo. Te ayudare dándote 3 dibujos. Tienes que decirme el nombre y señalarme el dibujo que creas que puede ser correcto para la adivinanza. Una vez que empiece la prueba deberás hacerlo tú solo, si tienes alguna duda pregúntame antes o después. Intenta hacerlo lo más rápido que tú puedas e intenta no equivocarte. Si hay alguna que no entiendas o no sepas, no te preocupes, pasa a la siguiente. Primero haremos una prueba para que veas cómo hay que resolverlo; Fíjate cómo lo hago: “¿Qué animal puede volar?” La paloma (señalar y nombrar), ahora te toca a ti, “¿Qué animal puede volar?” Cuando estén preparados y el ejemplo se haya realizado de manera correcta se dará el inicio a la prueba disponiendo de 5 minutos para su cumplimentación, dejando 3 segundos como tiempo de margen para que el alumno responda a cada adivinanza.

FIGURA 2. Ejemplo de la tarea Adivinanzas.

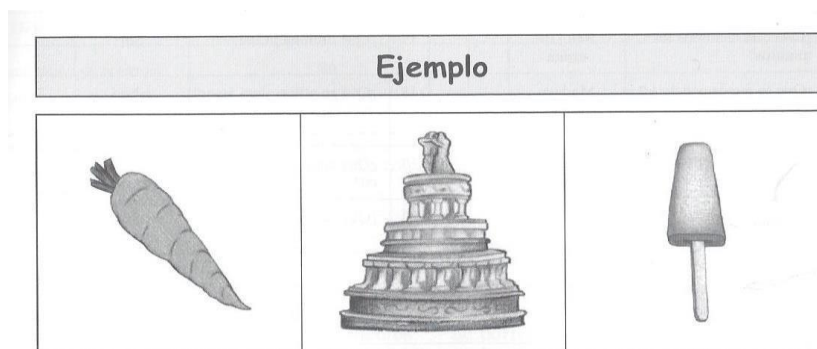


Figura 2. Recuperado de “*Modelo de Respuesta a la Intervención: un Enfoque Preventivo para el Abordaje de las Dificultades Específicas de Aprendizaje*”, de Jiménez, Juan E., 2019, p. 131, Madrid, España: Ediciones Pirámide.

FIGURA 3. Ejemplo de las Preguntas Realizadas en la Forma B de la Tarea de Adivinanzas

Subprueba 1: Adivinanzas
 Marque una X debajo del 0 cuando la respuesta sea incorrecta y del 1 cuando se nombre el objeto representado de manera correcta. Se podrá repetir cada estímulo una vez. El alumno dispondrá de 3 segundos para señalar la opción correcta; en caso de tardar más se dará por errónea y se pasará al ítem siguiente. La prueba se detiene si se producen cinco errores consecutivos. El tiempo máximo de la prueba son 5 minutos. Tache el número del ítem correspondiente cuando hayan transcurrido los 5 minutos.

Pregunta de ejemplo		Respuesta	0	1
¿Qué comida es una verdura?		Zanahoria		

Pregunta	Respuesta	0	1	Pregunta	Respuesta	0	1		
1	¿Con qué se trabaja la tierra?	Pala			11	¿Qué utilizo para dirigir un barco?	Timón, volante		
2	¿Dónde viven las arañas?	Telaraña			12	¿Qué símbolo representa la música?	Clave, clave de sol		
3	¿Cuál es un insecto?	Grillo, saltamontes			13	¿Qué comida es líquida?	Sopa, caldo, potaje		
4	¿Dónde se representa el clima?	Mapa climático			14	¿Qué está lleno de aire?	Globo, sopladora		
5	¿Dónde viven los pájaros?	Árbol			15	¿Qué planta tiene espinas?	Cactus, penca		
6	¿Dónde encontramos arena?	Desierto, duna, playa, arenal			16	¿Qué animal vive en el mar?	Medusa		
7	¿Con qué medimos los minutos?	Reloj de arena			17	¿Qué ilumina la tierra?	Sol		
8	¿Qué se puede enhebrar?	Madeja, lana, ovillo, hilo			18	¿Qué se utiliza para lavar?	Jabón		
9	¿Qué animal tiene mucho pelo?	León, leona			19	¿Qué animal es un marisco?	Langostino, gamba		
10	¿Dónde podemos guardar agua?	Cantimplora			20	¿Qué crean los artistas?	Escultura, estatua		

Puntuación de aciertos en tiempo invertido: _____/20
 Tiempo invertido: _____

Figura 3. Recuperado de “Modelo de Respuesta a la Intervención: un Enfoque Preventivo para el Abordaje de las Dificultades Específicas de Aprendizaje”, de Jiménez, Juan E., 2019, p. 132, Madrid, España: Ediciones Pirámide.

4.3.1.2. Tarea de conciencia fonológica: aislar

La tarea “Conciencia Fonológica: Aislar” nos permite evaluar la habilidad del alumno para manipular las unidades mínimas sin significado del lenguaje oral. Para evaluar esta actividad se utilizará una prueba que consiste en analizar el primer sonido de la palabra. Para ello, se le ofrece de manera oral al alumno una serie de palabras familiares, y este deberá repetir el primer sonido de la palabra. Las palabras utilizadas son bisílabas de alta familiaridad para el alumno, aunque se presentan con 4 niveles de dificultad, en función de la estructura silábica (CV o CCV) y del modo de articulación de la primera sílaba (fricativa u oclusiva).

Su puntuación se registrará por marcar en la plantilla con una “X” debajo del “0” cuando la respuesta sea incorrecta, del “1” cuando diga el nombre de la letra y debajo del “2” cuando diga el sonido de la letra. La calificación se registrará por la puntuación que se obtenga en función de los aciertos. Para la preparación de la

prueba deberá colocarse de forma que el alumno no pueda visualizar la plantilla de correlación y le dará la siguiente explicación: Todas las palabras empiezan por un sonido, por ejemplo, si te digo “mamá”, el primer sonido de esta palabra es /m/. Vamos a practicar juntos, ¿cuál es el primer sonido de “mamá”? Continuaremos con: Muy bien. Vamos a practicar ahora con la palabra “flor”. ¿Cuál es el primer sonido de “flor”? Esta instrucción se repetirá tantas veces sea necesario hasta que el alumno lo asimile. Luego le indicará, ¿Entiendes ahora lo que hay que hacer? Una vez que empiece la prueba deberás hacerlo tú solo, si tienes alguna duda pregúntame antes o después. Si hay alguna palabra que te cueste, no te preocupes, pasaremos a la siguiente. ¿Estás preparado? Asegurado el examinador que el alumno lo ha comprendido se iniciará la prueba, contando para ello con un cronómetro que se deberá de detener cuando haya pasado 5 minutos desde el inicio o desde que el alumno cometa 5 errores consecutivos. En el caso de que el alumno no responda en 3 segundos a una palabra se deberá de pasar a la siguiente.

FIGURA 4. Ejemplo de los estímulos empleados en la tarea Conciencia fonológica: aislar.

Subprueba 2: Conciencia fonológica: aislar

Ejemplo 1	0	1	2	Ejemplo 2	0	1	2
Papá				Gramo			

Secuencia 1	0	1	2	Secuencia 2	0	1	2	Secuencia 3	0	1	2	Secuencia 4	0	1	2
Foto				Frío				Seta				Flúor			
Gafas				Planta				Vaso				Tramo			
Flora				Sopa				Flaco				Yeso			
Prisa				Dardo				Tropa				Lata			
Fama				Flecha				Sala				Frente			
Gorra				Brisa				Pila				Cromo			
Fresco				Silla				Franja				Llave			
Plata				Boca				Trufa				Toro			
Mapa				Tripa				Yogur				Fruta			
Dama				Brazo				Polo				Glaciar			

Puntuación de aciertos: _____/80

Tiempo invertido: _____

Figura 4. Recuperado de “Modelo de Respuesta a la Intervención: un Enfoque Preventivo para el Abordaje de las Dificultades Específicas de Aprendizaje”, de Jiménez, Juan E., 2019, p. 133, Madrid, España: Ediciones Pirámide.

4.4. Análisis de datos

Para responder a los objetivos de este estudio se realizó un análisis correlacional a través del coeficiente de Pearson (r). Se analizó la magnitud de las correlaciones entre las tareas que componen el IPAL_ADI_1 (Tarea de adivinanzas) y el IPAL_CFA_1 (Tarea de conciencia fonológica: aislar) y su nivel de significación.

5. Resultados

5.1 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

La tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos para las tareas de “adivanzas” y “conciencia fonológica: aislar”. En la tabla puede verse que un total de 101 alumnos completaron la tarea de adivinanzas. En ella el alumno que obtuvo menos aciertos en la tarea, tuvo 2. Por otro lado, el alumno que más aciertos obtuvo 20.

En la tarea de conciencia fonológica, con un total de 98 alumnos, el alumno que menos aciertos tuvo fue con un resultado de 0 aciertos, mientras que el niño que más aciertos obtuvo fue de 80, siendo ésta la totalidad de respuestas de la tarea.

La media de la tarea de conciencia fonológica ($m=26,17$) es mayor que la media de adivinanzas ($m=14,79$). Según los datos obtenidos sobre la desviación típica de ambas variables, se puede concluir que hay mucha más dispersión y heterogeneidad en la tarea de conciencia fonológica, ya que el valor de esta prueba está más alejado de la media.

Tabla 1.

Estadísticos Descriptivos de las Tareas de Lectura de la Prueba IPAL.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
IPAL_ADI_1	101	2	20	14,79	3,606
IPAL_CFA_1	98	0	80	26,17	24,581
N válido (según lista)	98				

Nota. N = tamaño de la muestra; IPAL = Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura; ADI_1= Adivinanzas_puntuación en aciertos; CFA_1= Conciencia fonológica_puntuación en aciertos.

5.2 ANÁLISIS CORRELACIONAL

El coeficiente de correlación Pearson de ($r = -0,239$) indica que existe una relación negativa o inversa entre ambas tareas. Es decir, mientras una de las variables tiende a incrementar, la otra disminuye. Además, esta relación lineal negativa es estadísticamente significativa puesto que el valor p entre la tarea de “Adivinanzas” y la tarea de “Conciencia fonológica: aislar” es 0.018, por lo tanto el valor p es menor que el nivel de significancia de 0.05.

	IPAL_ADI_1	IPAL_CFA_1
Correlación de Pearson	1	-,239*
Sig. (bilateral)		,018
N	101	98

Nota. N = tamaño de la muestra; IPAL = Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura; ADI_1= Adivinanzas_puntuación en aciertos; CFA_1= Conciencia fonológica_puntuación en aciertos.

6. Discusión

Comenzamos esta investigación haciendo alusión a la evolución que ha sufrido la Educación Infantil y a como, poco a poco, la lectoescritura se ha ido abriendo camino entre la educación de los más pequeños. Consideramos que este acercamiento temprano a la lectoescritura va a ser muy beneficioso para contribuir al desarrollo integral del alumnado. Este desarrollo integral hace referencia al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los alumnos/as.

El objetivo principal ha sido conocer si existe una relación directa entre el vocabulario y la conciencia fonológica en niños y niñas de cinco años. La evaluación de la conciencia fonológica contempló los procesos de conciencia fonémica, segmentación de sílabas y conciencia intrasilábica.

La hipótesis de esta investigación, plantea la existencia de una relación lineal

directa entre ambas variables. Sin embargo, los resultados indican que sí que existe una relación lineal significativa, pero es inversa. Es decir mientras una decrece la otra no.

Una posible explicación de esta relación lineal inversa entre el vocabulario y la conciencia fonológica podría residir en la instrucción que el alumnado recibe en el aula. Es decir, a mayor instrucción en conciencia fonológica, menor instrucción en vocabulario y viceversa. Es decir, a mayor tiempo invertido trabajando la conciencia fonológica, menor tiempo trabajando el vocabulario lo que podría explicar que mientras el rendimiento en una tarea sube en la otra baja.

Por otro lado, no se corrobora lo expuesto en los estudios de (Arnaiz, Castejón y Ruiz, 2002; Walley, Metsala y Garlock, 2003), que fundamentaban lo que exponíamos en nuestra hipótesis, relacionando las dos variables de una forma directa y positiva (cuando el vocabulario aumenta, la conciencia fonológica también lo haría).

Consideramos que para confirmar los resultados de las pruebas, estas deberían repetirse, ya que hay factores que pueden haber influido en dichos resultados, como puede ser cansancio del alumnado, la incorrecta comprensión de la prueba, el tiempo de realización y otros hechos que pueden escapar de la mano del examinador.

7. Conclusiones

Una vez analizados los resultados obtenidos, hemos llegado a la conclusión de que es importante, de cara a llevar a cabo una práctica educativa exitosa, conocer la relación que existe entre la conciencia fonológica y el vocabulario.

Ambas habilidades predicen el desarrollo lector, y su relación es directa e inversa, por tanto, el docente deberá ofrecer un determinado tiempo para trabajar cada una de ellas y, así fomentar que el alumnado adquiera estas habilidades por igual.

Actualmente, en los centros educativos en el momento de establecer las bases para la adquisición de la lectoescritura, no se tiene en cuenta la importancia de trabajar la conciencia fonológica y el vocabulario de manera independiente. Por tanto, sería

conveniente seguir realizando investigaciones de este tipo, que hiciesen ver la relevancia que posee el trabajo eficaz de estas habilidades desde edades tempranas para una mejor adquisición de la lectoescritura.

8. Referencias bibliográficas

- Allende, C. (1994). Identificación temprana de dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura. En: Portellano, J. (Comp.), *Dislexia y dificultades de aprendizaje*. Madrid: CEPE.
- Arnaiz, P.; Castejón, J. L.; Ruiz, M. S. (2002) Influencia de un programa de desarrollo de habilidades psicolingüísticas en el acceso a la lectoescritura. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 189-208.
- Biemiller, A. (2009). *Words worth teaching*. Columbus, OH: SRA/McGraw-Hill.
- Blewitt, P., Rump, K., Shealy, E. & Cook, S. (2009). Shared Book Reading: When and How Questions Affect Young Children's Word Learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294-304. doi: 10.1037/a0013844
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos*, 28, 165-177.
- Carver, R.P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text. *Journal of Reading Behavior*, vol. 26.
- Cuetos, F. (2013). *Psicología de la Lectura* (8ª ed.). Madrid, España: Wol.
- DECRETO 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2o ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. (En BOC no 163, Jueves 14 de Agosto de 2008).
- Domínguez, A. B.; Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico?. *Comunicación, lenguaje y educación*, 19 (20), 171-181.
- Esteves, S. (2006). Propuesta lúdico didáctica de la enseñanza de la lectoescritura. Disponible en: <http://www.lectografia.com.ar/desarro.html>
- Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (Julio 2011). La Iniciación a la Lectoescritura en Educación Infantil. Tema para la Educación, nº 15 (1989-4023), 1-6.
- Flórez-Romero, R.; Restrepo, M. A.; Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en psicología latinoamericana*, 27 (1), 79-96.
- Garlock, V. M.; Walley, A. C.; Metsala, J. L. (2011). Age-of-acquisition, word frequency, and neighborhood density effects on spoken word recognition by children and adults. *Journal of Memory and Language*, 44, 1-25.

- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Hart, B.; Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday lives of American children*. Baltimore: Brookes.
- Jiménez, J. E. et al. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención: un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Pirámide.
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. & Lynch, J. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778.
- Lonigan, C. J.; Anthony, J. L.; Philips, B. M.; Púrpora, D.J. Wilson, S. B.; McQueen, J. D. (2009). The nature of preschool phonological processing abilities and their relations to vocabulary, general cognitive abilities and print knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 345-358.
- Lonigan, Ch. & Shanahan, T. (2009). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. Washington, D.C.: National Institute for Literacy.
- Montealegre, R.; Forero, L. A. (2006). *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio*. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), 25-40.
- National Reading Panel (U.S.), & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups*. Washington, D. C.: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health
- Oñativia, O V. et al. (1972). *Lengua ritmo y sentido contribuciones al método integral para la enseñanza de la lectoescritura*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- Orellana, E. (1996). *El desarrollo del lenguaje oral y sus implicancias en el aprendizaje lector*. *Pensamiento Educativo*, 19 (2), 207-223.

- Roskos, K., Tabors, P. & Lenhart, L. (2009). *Oral Language and Early Literacy in Preschool: Talking, Reading, and Writing*. USA: International Reading Association.
- Ruston, H. P. & Schwanenflugel, J. P. (2010). Effects of a Conversation Intervention on the Expressive Vocabulary Development of Prekindergarten Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 303-313
- Santos, M. S.; Soler, M. P. (2002) *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte. Ed. Secretaría General Técnica. Colección Conocimiento Educativo.
- Vargar, A.; Villamil, W. (2007). Diferencias en el rendimiento lector entre dos grupos de niños de transición debidas a una intervención promotora del alfabetismo emergente en el aula. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 65-76.
- Walley, A.; Metsala, J.; Garlock, V. (2003). Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading and writing*, 16, 5-20.
- Weizman, Z. O.; Snow, C. (2001). *Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support of meaning*. *Developmental Psychology*, 17, 265-279
- Wells, C. G. (1985). *Language development in the preschool years*. Nueva York: Cambridge University Press.