

Diferencias en el rendimiento lector entre dos grupos de niños de transición debidas a una intervención promotora del alfabetismo emergente en el aula

Differences in reading performance between two groups of kinder garden children due to an intervention promoting emergent literacy in the classroom

ANAYANCI VARGAS*

WILLIAM VILLAMIL**

Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia

Resumen

Con una prueba de evaluación de procesos lectores, se evaluó si el uso de estrategias de intervención sobre las habilidades subyacentes a la conciencia fonológica (CF) en la etapa de alfabetismo emergente (preescolar), era suficiente para el afianzamiento de la CF como capacidad inherente a la comprensión de lectura en los grados de transición y primero de primaria; para ello se comparó el desempeño de dos grupos de niños por medio de cinco tareas de lectura. Los resultados de la prueba mostraron que los niños que habían recibido una de tres estrategias de intervención un año antes, tuvieron un desempeño mejor en las tareas de comprensión lectora; cabe resaltar que tal refuerzo se desarrolló en un período corto de tiempo, por lo que se espera que si se aplica una intervención más prolongada se presentarán diferencias más contundentes entre los niños de ambos grupos. *Palabras clave:* procesos lectores, conciencia fonológica, alfabetismo emergente, comprensión de lectura, programa de refuerzo

Abstract

By means of a test for evaluating the processes of reading, it was evaluated whether the use of intervention strategies on those abilities underlying Phonological Awareness (CF) in the stage of emergent literacy (preschool) was enough for establishing CF as an inherent capacity for reading comprehension of kindergarden and first grade children. Two groups of children were compared across five reading tasks. The results of this test showed that children that had received one of three intervention strategies one year before had a better performance in the reading tasks. It is necessary to note that such procedure was carried out in a short period of time, and because of this, it is believed that if a longer intervention is applied, some overwhelming differences will be observed. *Keywords:* reading processes, phonological awareness, emergent literacy, reading comprehension, reinforcement program

RECIBIDO, 17 DE JULIO DE 2007 ACEPTADO, 18 DE AGOSTO DE 2007

* avargasp@unal.edu.co

** whvillamilp@unal.edu.co

Departamento de Psicología. Edificio 212 - Av. Cra. 30 No. 45-03. Ciudad Universitaria. Bogotá, Colombia.

EN LAS ÚLTIMAS décadas, el alfabetismo emergente ha sido estudiado por los investigadores del lenguaje, puesto que es un área de gran importancia para comprender cómo se desarrollan los procesos cognitivos que subyacen a la lectura (Juel, Griffith, & Gough, 1986; Castles & Coltheart, 2004). Muchas de estas investigaciones muestran que las habilidades lingüísticas son un prerrequisito para aprender a leer en los primeros años escolares (Adams, 1990; Snow, Burns, & Griffin 1998; Tunmer & Hoover, 1992; en Engen & Høien, 2002) para ello, los niños deben integrar diferentes tipos de información, reconocer los signos que están escritos en el papel (grafemas) y relacionarlos con un sonido determinado (fonemas); esto se produce por medio de una representación interna previamente establecida.

Al integrar todas las representaciones de las letras que conforman una palabra, se extrae el significado de ésta para integrarla en estructuras mayores (oraciones y párrafos), de tal modo que una buena lectura requiere que el niño sea capaz de descifrar el significado de las palabras, interpretar la sintaxis y el sentido de la frase.

Desde finales de los años setenta, los investigadores han hablado de la conciencia fonológica (CF) haciendo referencia a la capacidad que tiene el niño para percibir y manipular los sonidos individuales de las palabras (Jiménez & Ortiz, 2000; Castles & Coltheart, 2006). Con esta habilidad se pueden descubrir las secuencias de sonidos que las conforman; esto es *el conocimiento individual de la estructura del sonido o la estructura fonológica de las palabras habladas* (Guillon, 2004). La comprensión de dicha organización implica que se deben decodificar las palabras por medio de diferentes procesos, permitiendo que el niño pueda hacer una lectura adecuada.

El procesamiento fonológico es el uso de la información fonológica proveniente del lenguaje hablado y escrito (Wagner & Torgesen, 1987, citado por Guillon, 2004), que permite la manipulación y segmentación de palabras en unidades más pequeñas¹. Una de las teorías más aceptadas propone que los niños con un buen desempeño en tareas de CF logran comprender más fácilmente la relación que existe entre fonemas, grafemas y la ortografía, posibilitando el uso de reglas sobre la correspondencia letra-sonido, al ser *un dispositivo de autoinstrucción para adquirir una capacidad eficiente del reconocimiento de palabras* (Bradley & Bryant, 1985; Share, 1995; citados por Engen & Høien, 2002).

Las competencias de CF van desde el reconocimiento de la extensión de las palabras, hasta la alteración e inversión de sílabas y fonemas en las mismas. La integración de estas habilidades permite que la CF sea un proceso facilitador en el aprendizaje de la lectura y la escritura reflexiva (Martínez, 2004). En idiomas como el inglés se investiga bastante sobre la decodificación y el deletreo (spelling), pero en lenguas transparentes como el español sobresale el conocimiento fonémico y silábico.

La división del habla en pequeñas unidades es fundamental para entender cómo están constituidas las palabras. Esto se produce en la lectura cuando se traducen las

1. El procesamiento fonológico se subdivide en fonema, sílaba y rima intrasilábica, estas tres categorías se distinguen unas de otras, porque dan cuenta de diferentes niveles de análisis de las palabras.

letras del sistema escrito en fonemas (Flórez, Torrado, Jaimes, & Rodríguez, 2004). La CF está formada por diferentes niveles: el *análisis fonémico* es la capacidad para segmentar las palabras habladas en sonidos individuales o reconstruir las palabras a partir de sus fonemas. El *reconocimiento silábico* es la habilidad para segmentar las palabras en sílabas y la *rima intrasilábica* está relacionada con el nivel de sensibilidad que tienen los niños para reconocer los sonidos que se encuentran al inicio o al final de las palabras².

Estudios longitudinales realizados con niños (que se encuentran en preescolar y en los primeros grados de primaria), muestran que los procesos fonológicos son el principal predictor del aprendizaje de la lectura en los primeros años escolares (Bravo, Villalón, & Orellana, 2003; Jager, Foorman, Lundberg, & Beeler, 1998). Debido a que *los lectores jóvenes necesitan lograr cierto nivel de CF para adquirir habilidades lectoras* (Engen & Høien, 2002, p. 613), los niños que son más ágiles manipulando sílabas o fonemas aprenden a leer más rápido, independientemente de su CI, vocabulario y nivel socioeconómico (Lonigan, Burgess, Anthony, & Barker 1998).

Algunos estudios de entrenamiento fonológico con niños de cinco y seis años muestran que éstos alcanzan mejores rendimientos en la lectura y escritura que sus pares (Bradley & Bryant, 1985); de igual forma, otros autores han expuesto la efectividad del entrenamiento temprano en CF para el aprendizaje posterior de la lectura (Engen & Høien, 2002); estos beneficios se ven reflejados inicialmente y permanecen varios años después del entrenamiento en habilidades fonológicas³.

De la misma manera, otras investigaciones señalan que existe una relación entre la CF y el alfabetismo posterior a la decodificación inicial (Byrne, Fielding-Barnsley, & Ashley 2000, citado por Castles & Coltheart, 2006); puesto que los procesos fonológicos continúan desarrollándose en etapas más avanzadas, haciendo que se presente una interacción recíproca; es decir, que el aprendizaje de la lectura facilita la automatización de los procesos fonológicos y ésta a su vez promueve la ejecución lectora (Mc Guinness & Donahue, 1995; Rueda & Sánchez, 1996).

Ehri et al. (2001) realizaron un meta-análisis sobre 52 estudios en donde analizaron comparativamente 96 casos, entre grupos de intervención en CF y grupos de control, en los que se encontró que el entrenamiento de la CF de manera explícita tiene un efecto significativo en la lectura y escritura (al optimizar la decodificación y la comprensión lectora). Estos resultados son aplicables para los niños que tienen un desarrollo normal, así como para los menores que tienen un alto riesgo de fracasar en el alfabetismo.

-
2. Esta habilidad es utilizada frecuentemente en el idioma inglés, al dividir las palabras en su primera letra “onset” y su terminación “rime”, puesto que existe una gran cantidad de palabras monosílabas como sit, cat, mop, sat. En español esta habilidad no tiene un rol importante, ya que es una lengua silábica y existe una mayor cantidad de palabras multisilábicas como mamá, gato, mesa, perro.
 3. Los beneficios de la CF son evidentes hasta el cuarto año de educación básica, después de este período se emplea una lectura más global que fonológica.

Niveles lingüísticos en la lectura

En el ingreso al alfabetismo, los niños deben alcanzar diferentes niveles lingüísticos para incrementar su efectividad y automaticidad en la lectura. En cada una de estas etapas se procesa la información de manera diferente: en el *procesador ortográfico* se reconoce e incorpora el conocimiento de las letras y las asociaciones que existen entre ellas (input). Este proceso permite que se desarrolle de una mejor forma la instrucción en conciencia fonológica (Ball & Blachman, 1991), al posibilitar una mejor decodificación, haciendo que los lectores se concentren en el contenido del texto.

En el *procesador fonológico* se asocian los sonidos con las letras que les corresponden, haciendo posible la traducción fonológica y facilitando la comprensión lectora⁴. Los dos procesos anteriores son explicados por la teoría *bottom-up* o proceso ascendente, en donde se plantea que el aprendizaje de la lectura inicial se realiza al traducir las unidades impresas mediante la decodificación de textos; por lo tanto, esta perspectiva subraya la importancia del procesamiento fonológico y de los procesos perceptuales de bajo nivel y cómo éstos pueden influenciar la actividad cognoscitiva superior (por medio de la correspondencia entre fonema y grafema).

El *procesador de significado* es responsable de analizar el sentido y uso de las palabras en la comunicación cotidiana, los cuales dependen del vocabulario que los niños han adoptado al interactuar en diferentes ambientes. Por otro lado, el *procesador de contexto* permite que se interprete de manera coherente el texto que se lee, gracias a diversas fuentes de información (cognoscitiva, perceptual, socio-cultural, lingüística, emocional, etc.). Estos dos últimos procesadores se enmarcan dentro de las estrategias de análisis del significado incluidos en la tesis *top-down* o proceso descendente, en el cual los lectores plantean hipótesis sobre los textos según su contenido, estructuras sintácticas y los conocimientos anteriores sobre el tema. Este proceso se realiza gracias a funciones cognoscitivas superiores, por medio de las cuales se pueden abstraer significados de la lectura para llegar a conceptos e inferencias. Cabe resaltar que cuando los niños han alcanzado el alfabetismo completamente, los procesadores operan de manera interactiva, paralela y coordinada complementándose y corrigiendo las fallas que se presentan en alguno de ellos.

Existen diversos modelos que explican los diferentes niveles lingüísticos en la lectura Adams (1998, citado por Stahl & Murray, 1994), propone un modelo que muestra como los cuatro componentes están relacionados con diferentes procesamientos de información (véase figura 1).

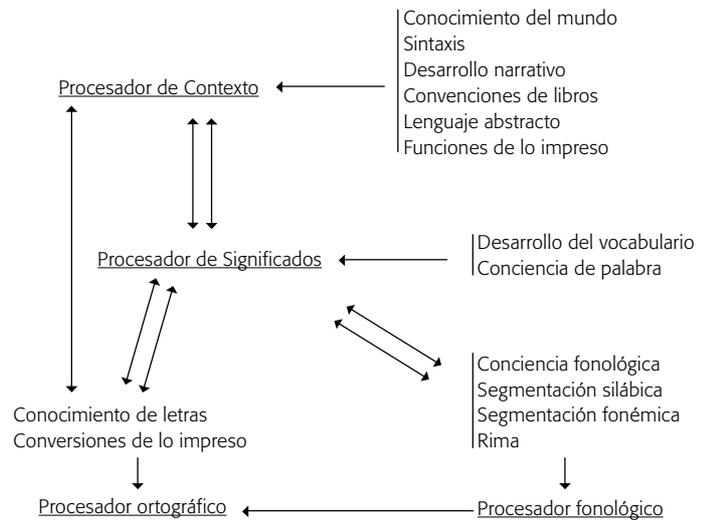


Figura 1. Modelo de Dominios del desarrollo del alfabetismo temprano basado en el modelo de lectura de Adams (1998) (Tomado de Florez et. all. 2004 p.15)

4. En el período del alfabetismo emergente se adquieren las habilidades para una correcta decodificación.

Existen dos estrategias que favorecen un desarrollo adecuado del alfabetismo al ingresar a la educación formal: dentro de las *Prácticas universales de alta calidad* se encuentran las técnicas que han sido investigadas ampliamente y tienen un gran apoyo empírico (demostrando su gran influencia sobre el proceso y la integración de los diferentes niveles lingüísticos). Algunas de estas estrategias son el conocimiento de las letras, la identificación temprana de problemas del lenguaje, la lectura compartida de cuentos, un ambiente de clase rico en experiencias de alfabetismo, relaciones con padres y maestros orientadas hacia el alfabetismo y el compromiso de la familia en la alfabetización del menor.

Por otro lado, las *prácticas experimentales de calidad reconocida* son las técnicas que todavía se encuentran en estado experimental, aunque se ha demostrado la influencia positiva que tienen sobre el aprendizaje lector, se continúa investigando su efectividad. Dentro de estas estrategias se encuentran el aprendizaje de nuevo vocabulario, la CF y la intervención en grupos pequeños de niños que presentan desempeños bajos en el lenguaje expresivo y comprensivo.

Los dos modelos explicativos más empleados en el desempeño y la comprensión de lectura son el método fonológico y el global⁵. El *método global* propone que las palabras se identifican de manera holística (sin que se identifiquen paulatinamente las letras que las componen). El mayor obstáculo a este planteamiento es que no explica cómo se desarrollan los procesos subyacentes al reconocimiento de palabras.

Por el contrario, la estrategia de *reconocimiento fonológico* afirma que tanto las letras como las palabras se reconocen simultáneamente (no de manera sucesiva); por lo tanto, la información que se adquiere al distinguir los grafemas promueve el reconocimiento de vocablos y, a su vez, la identificación de vocablos facilita el reconocimiento de grafemas.

Los lectores que comienzan su proceso de alfabetismo carecen de una competencia fonológica estable y se les dificulta el aprendizaje de palabras nuevas, su recuerdo y el reconocimiento de éstas en los textos. Por ello, deben recurrir a la memoria a largo plazo para obtener una representación fonológica confiable de las palabras (Høien & Lundberg, 2000). De la misma manera presentan algunas dificultades como lentitud en el nombramiento rápido, falta de claridad de las representaciones (Elbro 1996), dificultades en el nombramiento de objetos y la repetición pobre de no-palabras que obstaculizan la adquisición de la lectura.

Teniendo en cuenta las dificultades que se pueden presentar (a corto y largo plazo) en el desarrollo lector debido a los bajos niveles de CF (Castles & Coltheart, 2004), el objetivo de este trabajo es evaluar si la aplicación de un programa de *prácticas experimentales de calidad reconocida*, con énfasis en CF, ha producido diferencias en el rendimiento lector de un grupo de niños que se encuentran en la etapa de alfabetismo emergente.

5. Para una revisión completa, sobre estos métodos véase Guillon (2004); F. Cuetos, B. Rodríguez, & E. Ruano.

Método

Participantes.

En este estudio participaron 22 niños (13 niñas y 9 niños) que estaban cursando los grados de transición y primero de primaria en el Colegio de la Universidad Nacional, sede Bogotá- IPARM, cuya característica principal fue no poseer ningún tipo de problema lector o del lenguaje (dislexia o afasia). No se hicieron distinciones de género, raza o condiciones socioeconómicas, todos los niños se encontraban dentro de un margen de edad entre los 5:11 años y los 7:4 años. La muestra fue dividida en dos grupos para la investigación, el grupo experimental (10 participantes) había recibido un refuerzo previo de las habilidades de CF⁶ y el grupo de comparación (12 participantes) no había tenido dicha intervención.

Instrumentos

La prueba de rendimiento lector se llevó a cabo con la Batería de Evaluación de los Procesos lectores – PROLEC (véase Cuetos, Rodríguez, & Ruano, 1990)⁷, que evalúa las habilidades lectoras de los participantes gracias a cinco subpruebas que analizan las respuestas de cada ítem. En esta prueba se contabilizan los tiempos globales en cada una de las tareas. La recolección de la información se llevó a cabo por medio de formatos escritos y grabadoras de sonidos y video.

Procedimiento

Se aplicó la prueba a los niños de manera individual para evitar cualquier tipo de interferencia en sus respuestas. Los datos se tomaron al final del año escolar en el colegio IPARM.

El orden de las tareas fue el mismo para todos los participantes, ya que el PROLEC evalúa progresivamente los conocimientos de CF y las habilidades de comprensión lectora. La primera parte está dedicada a medir la capacidad de los niños para *identificar las letras* (nombre o sonido de las mismas), ya que este es el requisito indispensable para la lectura. Para la segunda parte de esta prueba se utilizaron *pares de estímulos* (palabras o pseudopalabras) que podían diferir en una letra; en este ejercicio el niño debía identificar si los estímulos eran iguales, al segmentar las palabras en sus fonemas.

El bloque de tareas de *procesos léxicos* buscaba comprobar el funcionamiento de las dos rutas para el reconocimiento de palabras y determinar la capacidad de los niños para integrar palabras en la memoria. Los *procesos sintácticos* pretendían evaluar la capacidad de procesar diferentes tipos de estructuras gramaticales (ya que las palabras podían aparecer en distinto orden dentro de la oración). Los *procesos semánticos* buscaban medir la capacidad de síntesis del significado de un texto y los *procesos de integración* se relacionaban con las habilidades para memorizar y elaborar inferencias.

-
6. Este refuerzo se llevó a cabo un año antes en el Jardín de la Universidad Nacional, sede Bogotá, a los niños que cursaban el grado Kinder. El programa tuvo una intensidad de seis semanas y fue aplicado por dos fonoaudiólogas de esta universidad.
 7. Esta prueba es altamente generalizable ya que su 5ª edición se aplicó en colegios públicos urbanos, privados urbanos y públicos rurales en España. Tiene un Coeficiente Alfa de Cronbach de 0.92 con el paquete estadístico SPSS para ordenadores.

Resultados

La mayoría de los participantes resolvieron adecuadamente las pruebas, ya que el 80% de las respuestas fueron acertadas. El grupo que recibió el refuerzo en conciencia fonológica obtuvo un desempeño mejor que el mostrado por el grupo control; a pesar de que existen diferencias entre los grupos, no se pueden considerar significativas en la mayoría de las tareas.

Al comparar los datos de los participantes de este estudio con los datos establecidos como parámetro⁸ por la prueba, vemos que el desempeño de los primeros estuvo dentro de los estándares de lectura (Ver Tabla 1).

Comparación de los puntajes de la muestra y el parámetro					
Tarea	Max.	Muestral		Poblacional	
		Promedio	Desv.	Promedio	Desv.
Nombre o sonido de las letras	20	18,00	2,14	19,50	1,10
Identificación de palabras Igual-diferente	20	16,84	2,09	17,30	1,60
Lectura de pseudopalabras	30	27,06	3,02	25,40	3,60
Estructuras gramaticales	16	11,33	3,34	10,00	3,80
Comprensión de textos	16	11,33	3,01	8,00	4,00

Tabla 1. Comparación descriptiva entre los puntajes de la presente investigación y los resultados establecidos como parámetro por la prueba de Evaluación los Procesos lectores - PROLEC.

En la tarea uno, que involucra el reconocimiento del nombre o sonido de las letras los participantes respondieron correctamente al 90% de los ítems, en términos generales identificaron todos los

grafemas, sin embargo los de mayor dificultad fueron la “ll, q, l, g”, lo cual confirma lo planteado por (Cuetos, 1990) para quien algunas letras están ensombrecidas por otras, haciendo que su aprendizaje se dificulte. Al comparar los resultados de los dos grupos se observa que los niños que tuvieron un refuerzo en C.F. en el preescolar muestran un desempeño mejor en el reconocimiento de los grafemas (18.6), que el alcanzado por los niños que no tuvieron dicho refuerzo (17.5)⁹; el análisis estadístico indica que a pesar de que el grupo de refuerzo en CF se desempeñó mejor, no existe una diferencia significativa entre éste y el grupo de control¹⁰.

En la tarea de *identificación de palabras* el número de respuestas correctas fue 85%, en este caso los niños pertenecientes al grupo de refuerzo en C.F. se desempeñaron mejor que sus pares, aunque la diferencia no es significativa. A nivel morfológico se presentó dificultad en los fonemas compuestos de dos letras “ch, rr, gu...” (En su orden los juegos de palabras cahorro-cachorro, terrijo-terijo y margen-marguen). Éste es un indicador de que los niños no han logrado segmentar adecuadamente las palabras, es decir, tienden a leer de manera logográfica, ya que se les dificulta aplicar correctamente las reglas de conversión grafema-fonema. El siguiente par de palabras que presentó dificultades a nivel general fue *anguila-angula*, quizá la dificultad radique en que estas palabras presentan la combinación *gui-gue* que fonéticamente pasa de tres a dos fonemas.

8. Datos poblacionales establecidos por la batería de pruebas PROLEC, en donde se considera que existen problemas en la lectura si el puntaje obtenido por el niño es de dos o más desviaciones estándar por debajo del parámetro (para una revisión del análisis psicométrico, véase Cuetos, 1990).
9. Cabe resaltar que aunque los dos grupos están por debajo del promedio del parámetro, la mayoría de los participantes estaban en el grado de transición, un curso antes que el alcanzado por el grupo poblacional (véase tabla 2).
10. Para el análisis estadístico se realizó una prueba t, diferencia de medias para comparar los resultados grupales.

En la *lectura de pseudopalabras* los vocablos que presentaron mayor dificultad fueron “pueclo” y “gense” que están compuestos por las combinaciones consonante-vocal-vocal (CVV) y (CVC), seguidas por combinaciones (CVVC y CCV) como (*duenje y pierta*), puesto que estas asociaciones de letras no son tan familiares para los niños. En esta tarea se presentan diferencias significativas, por lo tanto se puede afirmar que en la disparidad entre los grupos, el mejor desempeño corresponde al programa de refuerzo en CF (Ver tabla 2).

En la *prueba de estructuras gramaticales* la mayor dificultad se encontró en las estructuras pasivas (ej. el perro es perseguido por el gato), seguida por las estructuras de complemento focalizado (ej. al perro lo persigue el gato);

estos resultados muestran que los niños tienen deficiencias en la asignación sintáctica de las palabras dentro de la oración¹¹. A pesar de que en esta tarea los participantes del programa de refuerzo puntúan mejor, la diferencia no es significativa.

En la *tarea de comprensión de texto* la principal dificultad se presentó en las preguntas de estructura explicativa-integrativa y narrativa-integrativa; en un segundo nivel de dificultad se encontraron las preguntas de tipo explicativo, ya que los niños de esta edad responden más narrativa que explicativamente. En el análisis estadístico se observó que los niños que recibieron refuerzo en C.F. tienen un desempeño mejor que los niños del grupo control, pero dicha divergencia no es significativa.

Discusión

El aprendizaje de la escritura requiere una transformación cualitativa de las estructuras cognitivas del lenguaje oral. Este proceso se produce en la medida en que las palabras se asocian de manera efectiva con su pronunciación, siendo el primer paso para la extracción de su significado. Como es de esperar, la no existencia de este vínculo hace que se presenten dificultades en la lectura y que éstas se extiendan a la comprensión de textos.

Los datos obtenidos muestran que el desempeño de los niños evaluados es similar a lo establecido por el parámetro de la batería de pruebas lectoras-PROLEC. En las tareas de reconocimiento de letras e identificación de palabras, están levemente por debajo del promedio; por el contrario, en las pruebas de lectura de pseudopalabras, estructuras gramaticales y comprensión de texto obtienen un puntaje mayor a lo establecido por el parámetro.

Teniendo en cuenta los resultados anteriores, se puede afirmar que en una lengua transparente como el español, las letras que se usan constantemente tienen una representación fonológica estable y pueden arrastrar a aquellas que suenan de manera

Tarea	Comparación de grupos				Prueba t
	Grupo con Refuerzo CF		Grupo sin refuerzo		
	Promedio	Desv.	Promedio	Desv.	
Nombre o sonido de las letras	18,6	2,17	17,5	2,06	1,215
Identificación de palabras igual-diferente	17,11	1,62	16,6	2,6	0,522
Lectura de pseudopalabras	27,38	3,16	24,36	3,05	2,05*
Estructuras gramaticales	12,25	2,71	10,6	3,75	1,043
Comprensión de textos	11,75	3,41	11	2,79	0,514

Tabla 2. Comparación del desempeño de los grupos, experimental (con refuerzo en C.F.), control (sin refuerzo en C.F.) y su valor respectivo en la prueba t (diferencia de medias).
* $p < 0.05$: Se acepta que la diferencia es producto del programa de refuerzo.

11. Esto sucede ya que las frases con este tipo de estructuras no son frecuentes en el habla.

similar y no son familiares. Es así como un niño puede identificar fácilmente la letra *s* y le cuesta más trabajo reconocer la *z*, ya que a nivel escrito el número de palabras con *s* es mayor que el de palabras con *z*.

De la misma manera, algunas letras que suenan de manera similar pueden confundirse, es decir la *ll* con la *y*, la *q* se deja llevar por el sonido de la *k* y la *g* se mezcla con el sonido de la *j*. En la lengua española algunas sílabas tienen el mismo sonido aunque se formen con letras diferentes, lo cual dificulta que se haga una representación propia de cada fonema, por lo tanto se forma una misma representación fonológica para dos letras (ej. *s-c-z*, pueden sonar igual); así mismo una letra puede tener más de una representación fonológica dependiendo de las vocales con las que se combine (*ga-ge-gi-go; ca-ce-ci-co*), este hecho permite explicar las dificultades que se presentan en la lectura. Cabe resaltar que en esta investigación también se encontró que algunos niños tienen algunos problemas con la letra *l*.

La *ruta fonológica* es una forma fácil de extraer el significado de las palabras, por lo cual si en los inicios del aprendizaje lector los niños se apropian de ésta, leerán las palabras de forma directa cuando adquieran su representación interna (Guillén, 2004). Esto puede explicar porqué en la lectura de pseudopalabras los niños de primero y segundo grado que han recibido instrucción fonológica, cometen menos errores que los niños de grados superiores que no lo han hecho (Cuetos, 1990).

Es importante tener en cuenta que las estructuras gramaticales se aprenden del lenguaje hablado, en donde la mayoría de las frases tienen una estructura activa, por esta razón los participantes respondieron mejor a los ejercicios de este tipo que a los de estructuras de tipo pasivo o de complemento focalizado; esto indica que una buena adquisición de la conciencia fonológica hará que los niños comprendan mejor las frases que tienen estructuras complejas.

Al igual que el aprendizaje de la lectura, *la comprensión de textos* requiere la adquisición y desarrollo de habilidades (Stahl & Murray, 1994), entre éstas se destacan la segmentación y decodificación, que junto con la CF y el delecteo permiten extraer el significado de las palabras e integrarlas para comprender los textos.

En esta investigación se observó que los niños tienen un mejor desempeño en la comprensión literal de un texto que en la identificación de información específica, al ofrecer explicaciones de las situaciones planteadas e integrar elementos de la lectura a la información previa. La posición de las palabras dentro de las oraciones hace que el significado de las últimas cambie, por ende si los niños no han desarrollado eficazmente las habilidades de CF, presentarán problemas en el momento de comprender el significado de las frases con diferentes formas sintácticas.

En conclusión, el refuerzo de las habilidades subyacentes a la lectura (*prácticas experimentales de calidad reconocida*)¹², realizado en el Jardín Infantil de la Universidad Nacional de Colombia tuvo un impacto positivo para la adquisición del alfabetismo, este programa fue eficaz ya que los niños que lo recibieron se desempeñaron me-

12. Dentro de estas estrategias de intervención se encuentra la conciencia fonológica.

por que sus pares en todas las tareas evaluadas con la batería de procesos lectores-PROLEC.

Es importante resaltar que los resultados se mantuvieron un año después de la implementación del programa, lo cual demuestra que las habilidades emergentes de conciencia fonológica tienen un valor predictivo para las destrezas posteriores de decodificación lectora y permanecen varios años después de su culminación (Bryant & McLean, 1990; Linuesa 1999; Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000).

El valor de estos resultados radica en evidenciar que un programa de refuerzo corto en CF (seis semanas de duración) puede proporcionar resultados positivos un año después de su implementación. Este hallazgo está en conjunción con *un gran número de estudios correlativos y experimentales que respaldan la existencia de una conexión causal entre la conciencia fonológica del niño y su progreso en aprender a leer* (Goswami, 2000). Es de esperar que si se implementa una intervención continua y de mayor duración en las habilidades de CF se obtendrán resultados significativos y permanentes, que podrán favorecer el alfabetismo emergente y ayudarán a prevenir dificultades en la lectura. Así mismo se podrían hacer sucesivos post-test para observar cómo es el desarrollo lector de esa muestra a través de su vida escolar.

Cabe resaltar que las prácticas educativas colombianas no utilizan la CF como principal estrategia pedagógica para la enseñanza de la lectura, por lo tanto no están utilizando los múltiples beneficios reportados por investigadores alrededor del mundo, sobre el papel fundamental de la CF en el alfabetismo emergente. (Ehri et.al., 2001; Stanovich, 2000).

Desde una perspectiva más amplia, se puede considerar que la reestructuración de las estrategias pedagógicas nacionales, podría mejorar el aprendizaje de la lectura de manera masiva, ya que la implementación de programas de este tipo puede contribuir a la transformación de la realidad educativa colombiana. De esta forma se haría uso de los beneficios preventivos de la CF a corto y largo plazo (Ball & Blachman, 1991; Blachman & Ball, 1994) para facilitar el aprendizaje de la lectura.

Agradecimientos

Este trabajo se realizó con la colaboración de las profesoras, María Cristina torrado, profesora del departamento de Psicología de Universidad Nacional de Colombia; y las profesoras Rita Flores y María Fernanda Lara fonoaudiólogas y profesoras de la misma institución; quienes pertenecen al Grupo de la Comunicación Humana de la facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia. Adicionalmente se agradece la colaboración de los estudiantes, profesores y directivos del colegio IPARM, de esta misma universidad.

Referencias

- Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1988). Phoneme segmentation training: Effect on reading readiness. *Annals of Dyslexia*, 38, 208-225.
- Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1991). Does Phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24, 49-66.

- Blachman, B. & Ball, E. (1994). Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms. *Reading And Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 1-18.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1985). *Rhyme and reasoning in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2003). Predictividad del rendimiento de la lectura. El segundo año básico. *Psykhé*, 12 (En prensa).
- Bryant, P. & MacLean, M. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438.
- Castles, A., Bates, T., Coltheart, M., Luciano, M., & Martin, N. (2006). Cognitive modelling and the behaviour genetics of reading. *Journal of Research in Reading*, 29 (1), 92-103.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., & Ruano, E. (1990). *Evaluación de los Procesos lectores – PROLEC*, (5ª Ed. Revisada). Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo: Tea Ediciones.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis, *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Elbro, C. (1996). Early linguistic abilities and reading development: A review and a hypothesis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 453-485.
- Engen, L., & Høien, T. (2002). Phonological skills and reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 613-631.
- Flórez, R., Torrado, M., Jaimes, T., & Rodríguez, L. (2004). *Promoción del alfabetismo emergente y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula*. Universidad Nacional de Colombia, Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia.
- Goswami, U. (2000). Phonological and lexical processes. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, III* (pp. 251-267). Londres: L. Erlbaum Ass.
- Guillon, G. (2004). *Phonological awareness*. New York: Guilford Press.
- Jager, M., Foorman, B., Lundberg, L., & Beeler, T. (1998). *Phonemic awarneness in young children*. Baltimore, Maryland: Paulh Brookes Publishing.
- Jiménez González, J. E., & Ortiz, R. (2000). Metalinguisitc awareness and reading acquisition in the spanish language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 37-46.
- Juel, C., Griffith, P., & Gough, P. (1986). Acquisition of Literacy: A Longitudinal Study of Children in First and Second Grade. *Journal of educational psychology*, 78 (4), 243-255.
- Linuesa C. (1999). *Enseñanza de la lectura, Enfoque Psicolingüístico*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Lonigan, C., Burgess, S., & Anthony, J. (2000) Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children : evidence form a latent-variable longitudinal study. *Developmetal Psychology*. 36 (5) 596-613
- Lonigan, C., Burgess, S., Anthony, J.& Barker, T (1998).Development of phonological sensitivity in 2-to-5-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 294-311.
- Mac Guinness, D., & Donahue, J. (1995). Phonological training and the alphabet principle: Evidence for reciprocal causality. *Reading Research Quarterly*, 30, 830-852.
- Martínez Hernández, E. (2004). El desarrollo de la conciencia fonológica en el jardín de niños. Problemática y retos. La conciencia fonológica como una zona

- de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Observatorio ciudadano de la educación. Colaboraciones libres, IV* (129). México.
- Rueda, M., & Sánchez, E. (1996). Relación entre conocimiento fonémico y dislexia: un estudio instruccional. *Cognitiva*, 2, 215-234.
- Stahl, S., & Murray, B. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 221-234.
- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Wagner, R., & Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its casual role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.