

**Prueba de emparejamiento de unidades fonológicas a partir de dibujos:
diferencias de rendimiento entre niños prelectores
de distinto estrato socioeconómico**

*Phonological matching task with pictures: performance differences in prereader
children from different socioeconomic status*

Julieta Fumagalli*
Juan Pablo Barreyro**
Virginia Jaichenco***

Resumen

Este trabajo se enmarca en las investigaciones sobre lectura que consideran a la conciencia fonológica como un factor esencial en el aprendizaje lector. Con el objetivo de detectar dificultades en la manipulación de unidades subléxicas de manera temprana un total de 127 niños prelectores de Sala de 4 y Sala de 5 de dos escuelas de distinto nivel socioeconómico realizaron una prueba de emparejamiento de sílabas y fonemas a partir de dibujos. Los resultados muestran diferencias significativas de rendimiento según la unidad evaluada así como entre las escuelas de distinto nivel socioeconómico.

Palabras Clave: Conciencia fonológica, desarrollo lector, diferencias socioeconómicas

Abstract

Several researchers have demonstrated that phonological awareness is an important factor in reading development and, it has also been confirmed that there is a positive relationship between reading and phonological awareness: evidences reveal that measures of phonological awareness skills in prereaders are related to their later suc-

* Lic. y Prof. en Letras. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

** Doctor en Psicología. Investigador Asistente de la Carrera del Investigador Científico del Consejo nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

*** Doctora en Lingüística. Investigadora del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Correo electrónico: julietafumagalli@yahoo.com

Fecha recepción: 2 de febrero de 2012 – Fecha aceptación: 21 de mayo de 2012

cess in reading. In order to detect early difficulties in a phonological awareness a group of 127 prereaders from different socioeconomic environment were asked to identify drawings' beginning or ending with the same syllable or the same phoneme. The analysis showed statistical differences depending on the unit assessed as well as differences between the two socioeconomic groups tested.

Key words: Phonological awareness, reading development, different socioeconomic environment

Un gran número de investigaciones realizadas en distintas lenguas indica que la conciencia fonológica es un factor decisivo en el proceso de aprendizaje de la lectura (Adams, 1990; Anthony & Francis, 2005; Lonigan, Burgess, Anthony & Barker, 1998; Scarborough, 1998; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson & Foorman, 2004).

Se define la conciencia fonológica como el conocimiento que tienen los sujetos sobre la estructura sonora de las palabras. Más específicamente, se refiere a la capacidad para detectar, segmentar, acceder y manipular las unidades subléxicas que las componen: sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas (Gillam & van Kleeck, 1996; Treiman, 1991).

En la bibliografía sobre el tema existe una amplia discusión en relación con las unidades involucradas en las habilidades de conciencia fonológica. Tunmer y Rohl (1991), por ejemplo, usan

el término conciencia fonológica para referirse exclusivamente a la conciencia fonémica. Mann (1991) y Morais, Alegria & Content (1987) incluyen en este concepto a la conciencia silábica, mientras Treiman (1991) considera que la conciencia fonológica es la sensibilidad a cualquier unidad subléxica: sílaba, rimas y ataques, y fonemas. En función de las unidades implicadas en las habilidades de conciencia fonológica, Treiman (1991) propone un modelo de desarrollo jerárquico que postula tres niveles: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica.

En relación con los niveles y los distintos tipos de unidades involucradas en ellos, Ziegler y Goswami (2005) señalan que para aprender a leer en las diferentes lenguas no todas las unidades subléxicas (e.g. sílabas, unidades intrasilábicas –rima y ataque–, fonemas) tienen el mismo peso durante el proceso de aprendizaje de la lectura. En inglés, por ejemplo, la sensibilidad a las unidades intrasilábicas está conectada con el proceso de aprendizaje lector (e.g. Bradley & Bryant, 1983) mientras en lenguas como el español (Borzone de Manrique & Gramigna, 1984), el italiano (Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz & Tola, 1988) o el francés (Morais, Cluytens & Alegria, 1984) el desarrollo de la conciencia fonémica se produce como consecuencia en interacción con este aprendizaje.

Los resultados de estudios longitudinales también son utilizados para apoyar el modelo de diferentes niveles

de conciencia fonológica. Algunos estudios han encontrado que el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños está fuertemente relacionado con las habilidades para segmentar palabras en fonemas más que con el rendimiento en tareas de detección de rimas o de producción de rimas (Muter, Hulme, Snowling & Taylor, 1997; Muter & Snowling, 1998; Nation & Hulme, 1997). En otros trabajos, como en el de Goswami y Bryant (1992), se hallaron evidencias de que las habilidades para detectar rimas facilitan la lectura de palabras no familiares. Las investigaciones antes mencionadas enfatizan tanto en el rol de la conciencia fonémica en el aprendizaje de las reglas de correspondencia grafo-fonema para la lectura y la escritura como en el rol de las unidades intrasilábicas en el uso de analogías para leer o escribir. Ambas posiciones, explícita o implícitamente, asumen la existencia de más de un nivel de conciencia fonológica que puede estar relacionado con la lectura.

Además de esta discusión planteada previamente, otro de los tópicos en estudio es la relación entre conciencia fonológica y lectura. Una de las perspectivas señala que la conciencia fonológica es un precursor de las habilidades lectoras. Las evidencias que sustentan esta posición están dadas fundamentalmente por estudios longitudinales y trabajos de intervención que exponen cómo niños con dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectura muestran avances a

partir del entrenamiento en habilidades de conciencia fonológica (Blachman, 1994; Bradley & Bryant, 1985; Byrne & Fielding-Barnsley, 1995; Defior, 1990; Dominguez, 1996; Hatcher, Hulme, Miles, Carroll, Hatcher, Gibbs, Smith, Bowyer-Craner & Snowling, 2006; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Otra perspectiva, propone que la conciencia fonológica se desarrolla como consecuencia del aprendizaje de la lectura. Esta postura se basa fundamentalmente en trabajos con adultos analfabetos y lectores de lenguas no alfabéticas que no muestran habilidades metafonológicas (Jiménez, Venegas & García, 2007; Lukatela, Carello, Shankweiler & Liberman, 1995; Morais, 1991; Read, Zhang, Nie & Ding, 1986). Sin embargo, la discusión entre estos dos enfoques se resuelve planteando una relación bidireccional y recíproca. La hipótesis de causalidad recíproca propone que los niveles más elementales de conciencia fonológica promueven el desarrollo de las habilidades necesarias para comenzar el aprendizaje de la lectura. A su vez y como consecuencia de este aprendizaje se desarrollan otros niveles de conciencia fonológica (Defior-Citoler, 2008; Perfetti, Beck, Bell & Hughes, 1987).

En línea con este planteo, las investigaciones sobre conciencia fonológica sostienen que no se trata de una capacidad única y homogénea sino de un grupo de habilidades que son producto de la paulatina comprensión de la estructura sonora de las palabras (Adams, 1990;

Anthony & Francis, 2005; Lonigan et al., 1998; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984; Yopps, 1988). Como señalan Treiman & Zukowski (1996) la conciencia fonológica no sería una habilidad única que emerge de una sola vez sino una habilidad conformada por varios componentes que poseen diferentes propiedades y se desarrollan en momentos distintos. Si la conciencia fonológica no es una habilidad única, diferentes formas de conciencia fonológica pueden ligarse al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Cuando los niños comprenden que las palabras están compuestas por sílabas y éstas por fonemas, están en condiciones de aprender el principio alfabético que establece relaciones de correspondencia entre los sonidos (fonemas) y las letras (grafemas). Para poder aprender las reglas de correspondencia entre grafemas y fonema, un buen nivel de conciencia fonológica es de suma importancia, ya que el rendimiento en tareas que involucran esta habilidad metalingüística no es solamente una medida que permite predecir el éxito lector, también está causalmente relacionado con el proceso de aprendizaje de la lectura. En otros términos, las dificultades en la manipulación de las unidades subléxicas es uno de los factores más determinantes de los problemas para aprender a leer (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh, & Shanahan, 2001; Lonigan, 2003; Snow, Burns & Griffin, 1998; Storch & Whitehurst, 2002).

Son muchas las evidencias que señalan que los problemas en lectura pueden prevenirse mediante intervenciones tempranas que tengan como objetivo entrenar en conciencia fonológica (Byrne & Fielding-Barnsley, 1995; Defior, 1990; Dominguez, 1996; Ehri, et al. 2001; Torgesen, Wagner, Rashotte, Rose, Linamood, Conway, et al., 1992) por lo tanto, es necesario identificar a aquellos niños que pueden experimentar problemas durante el desarrollo lector de manera temprana. Como muestran Elbro y Scarborough (2003), las intervenciones pueden realizarse en distintos momentos del proceso de aprendizaje de la lectura: antes de comenzar con la instrucción formal de la lectura y la escritura (en Jardín de Infantes o antes); durante las primeras fases de instrucción de la lectura (generalmente en 1º y 2º grado); y también una vez finalizado el primer ciclo de la escolarización primaria, es decir a partir de 4to grado o incluso más adelante. Los trabajos de intervención previos a la instrucción formal de la lectura y la escritura tienen por objetivo fortalecer el lenguaje y las habilidades de alfabetización emergente que contribuyen con el proceso de aprendizaje de la lectura y, de este modo, prevenir posibles dificultades en el desarrollo lector. Al intervenir durante los primeros años, se trabaja no solo con las habilidades que son prerequisite para aprender a leer sino también con las habilidades lectoras iniciales con el propósito de superar las primeras

dificultades que pueden aparecer. Una intervención más tardía tiene por objetivo subsanar los problemas existentes en lectura y, generalmente, se trata de estrategias compensadoras que se suman al fortalecimiento de las habilidades fundamentales. Según las autoras, la intervención temprana para prevenir futuras dificultades lectoras es ampliamente aceptada, ya que implementando este tipo de abordaje educativo la mayoría de los niños llegará a 1º grado con una serie de habilidades que les permitirá aprender a leer adecuadamente. La intervención temprana puede brindarse exclusivamente a aquellos niños que se identificó que pueden tener dificultades o puede realizarse de manera grupal implementado un programa educativo que haga foco en promover el desarrollo de las habilidades críticas relacionadas con el desarrollo lector. Este enfoque, según Elbro & Scarborough (2003), no implica la enseñanza formal de la lectura durante Jardín de Infantes sino la implementación de actividades y juegos que desarrollan y fortalecen las habilidades necesarias para aprender a leer. Implementar un programa de intervención grupal es ventajoso porque los grupos de niños que ingresan al Jardín de Infantes suelen ser muy heterogéneos y mediante la exposición de los sujetos a programas de estas características se podrían superar las diferencias iniciales.

Por otra parte, hay un gran número de investigaciones (Borzone & Diuk, 2001; Bowey, 1995; Chaney, 1994; Diuk, 2007;

Diuk & Borzone, 2006; Diuk, Signorini & Borzone, 2006; Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner & Rashotte, 2000; Lonigan, 2004; Lonigan et al., 1998; Raz & Bryant, 1990; Webb, Schwanenflugel & Kim, 2004) que señalan que los niños de nivel socioeconómico bajo muestran niveles de conciencia fonológica inferiores a los de los niños de nivel socioeconómico medio. Phillips, Clancy-Menchetti y Lonigan (2008) sostienen que esta diferencia de rendimiento también está presente en otras habilidades como conocimiento del material escrito y lenguaje oral. Los trabajos actuales sobre diferencias socioeconómicas señalan que la presencia de un rendimiento diferencial entre los sujetos según su procedencia social no sólo está relacionada con el entorno lingüístico inicial y el proceso de adquisición del lenguaje, sino también con las características del ambiente alfabetizador presente en el hogar (e.g. Hoff, 2003; Lonigan, 2003, 2007; Phillips & Lonigan, 2005, 2007; Sénéchal & LeFevre, 2002). En función de estas evidencias Phillips y colaboradores (2008) señalan que el entrenamiento en conciencia fonológica y la focalización pedagógica en otras habilidades involucradas en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura son indispensables para los niños que asisten a Jardines de Infantes de nivel socioeconómico bajo, ya que la implementación de estas prácticas de enseñanza permitiría reducir la brecha existente entre estos niños y aquellos que gozan

de mejores oportunidades educativas y un ámbito familiar que propicia actividades alfabetizadoras.

Dada la estrecha relación que existe entre conciencia fonológica y lectura, y debido a la necesidad de detectar dificultades en esta habilidad metalingüística de manera temprana, el objetivo del siguiente trabajo consiste en administrar de manera grupal una tarea de emparejamiento de unidades fonológicas (sílabas y fonemas) a partir de dibujos, a fin de detectar diferencias en sujetos prelectores provenientes de diferentes niveles socioeconómicos. Asimismo, nos proponemos establecer si la administración grupal de una prueba de estas características es una herramienta viable para ser utilizada en el aula como instrumento de diagnóstico temprano.

Método

Participantes

Se trabajó con una muestra intencional compuesta por 127 niños de Sala de 4 y 5 de dos escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Una Escuela Privada de nivel socioeconómico medio ubicada en el barrio de Caballito y una Escuela Pública de nivel socioeconómico bajo ubicada en el barrio de Mataderos. Los niños de ambos colegios asisten a Jornada Completa. Para establecer el nivel socioeconómico de los sujetos se tuvieron en cuenta el nivel educativo y

las ocupaciones de los padres (Sautú, 1991). En el caso del grupo de nivel socioeconómico medio, al menos uno de los padres alcanzó el nivel educativo terciario o universitario. En el caso de nivel socioeconómico bajo, la mayoría de los padres realizan actividades no calificadas o se encuentran desocupados. El grupo de niños correspondiente a Escuela Privada de nivel socioeconómico medio se conforma de 77 niños (53.2% de hombres y 46.8% de mujeres), el 31.2% concurre a Sala de 4 y tiene una media de edad de 4.57 (*DE*. 0.34) y el 68.8% asiste a Sala de 5 y tiene una media de 5.51 (*DE*. 0.36). El grupo de niños perteneciente a Escuela Pública de nivel socioeconómico bajo está compuesto por 50 niños (44% de hombres y 56% de mujeres), el 50% de los niños concurre a Sala de 4 y tiene una media de edad de 4,57 (*DE*. 0.44), el 50% restante de los niños asiste a Sala de 5 y tiene una media de edad de 5,57 (*DE*. 0.43).

Materiales y Procedimiento

Antes de realizar la evaluación, se consultó con los docentes a cargo de las salas si los niños leían o no, en ninguna de las salas en las que se trabajó habían comenzado con un trabajo de instrucción formal de la lectura. Sin embargo, se le propuso a cada niño una tarea de lectura de palabras aisladas para constatarlo.

Los participantes fueron evaluados en cuatro sesiones de manera grupal en

la sala de clases durante el mismo período del ciclo lectivo (agosto a septiembre) con una prueba que evalúa el emparejamiento de unidades subléxicas a partir de imágenes. Esta tarea tiene por finalidad determinar si los sujetos reconocen que los nombres de dos imágenes comparten una sílaba o un fonema en la misma posición (inicial o final). La prueba se compone de 12 ítems para cada condición (sílabas inicial, sílabas final, fonema

inicial y fonema final). Cada uno de ellos está compuesto de 3 imágenes: dos de los dibujos presentados contienen en sus nombres la misma unidad subléxica: sílaba inicial, sílaba final, fonema final o fonema inicial y una de las imágenes funciona como distractor, ya que no comparte ninguna unidad con las unidades a emparejar. A continuación se presenta un ejemplo para cada una de las condiciones evaluadas.

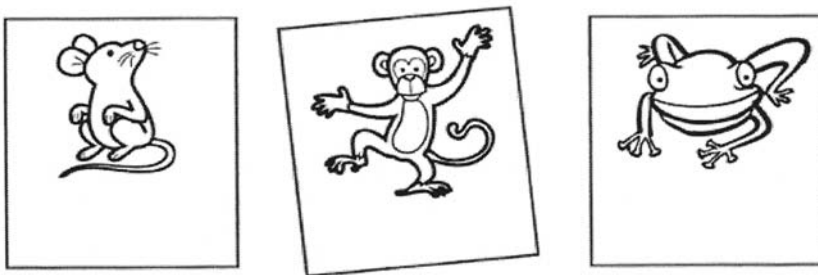


Imagen 1 - Condición Sílabas Iniciales: **R**ata-Mono-**R**ana

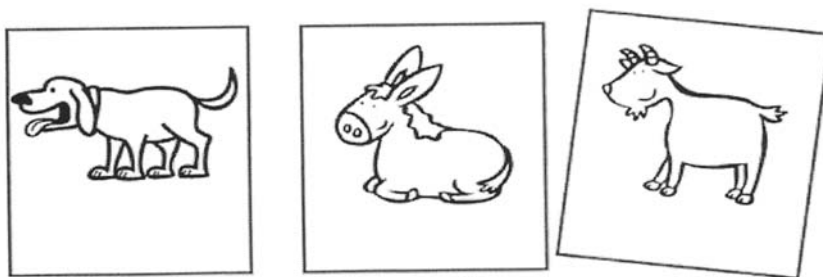


Imagen 2 - Condición Sílabas Finales: Perro-Burro-Cabra

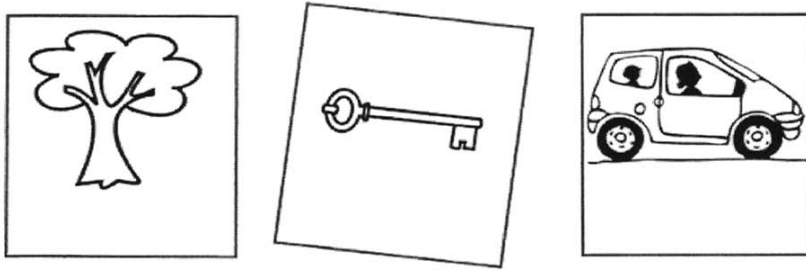
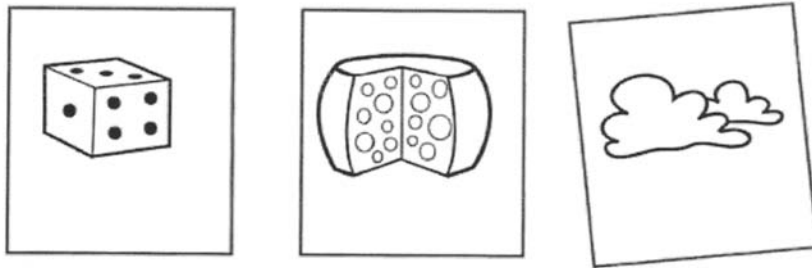
Imagen 3 - Condición Fonema Inicial: *Á*rbol-Llave-Auto

Imagen 4 - Condición Fonema Final: Dado-Queso-Nube

Antes de cada sesión de evaluación, la investigadora llevó adelante una ronda de intercambio en la cual se pusieron en común las imágenes y los nombres de los objetos involucrados en la tarea para verificar que todos los niños pudieran reconocerlos y asignarles el nombre adecuado. Una vez presentados todos los nombres y dibujos, se procedía a la explicación de la consigna: *“Ahora, vas a recibir un cuadernillo y en cada hoja va a haber tres dibujos. Vos tenés que decir el nombre de las imágenes en voz alta (o para adentro) y hacer un círculo en los dibujos que empiecen*

(o terminen) igual”. Las instrucciones variaban según se tratara del emparejamiento de unidades en posición inicial o final. Luego de presentar la consigna, se proponían ejemplos para resolver en conjunto y así comprobar que los niños habían comprendido el procedimiento a realizar. Una vez finalizada la etapa de socialización del procedimiento, los participantes se sentaban en las mesas de trabajo y se les entregaban los cuadernillos con 12 ítems de tres imágenes que evaluaban en cada sesión una unidad diferente (Sílaba inicial, Sílaba final, Fonema inicial, Fonema final, en

ese orden). Los ítems estaban ordenados de manera aleatoria para evitar que los niños sentados en la misma mesa de trabajo pudieran copiarse.

Resultados

Los estadísticos descriptivos acerca de las medias y desvíos estándares de las puntuaciones por cada condición se encuen-

tran en la Tabla 1. En función de estos datos podemos señalar que los niños muestran un mejor rendimiento para las condiciones sílaba inicial y final que para las condiciones fonema inicial y final. Asimismo, se pueden observar diferencias de rendimiento a favor de los sujetos de Sala de 5 Escuela privada al ser comparados con los niños de Sala de 4 Escuela privada, Sala de 4 Escuela pública y Sala de 5 Escuela pública.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de la prueba de Emparejamiento de dibujos, por Unidad lingüística, Posición, Tipo de Escuela y Sala.

Escuela		Sílaba Inicial		Sílaba Final		Fonema Inicial		Fonema Final	
		M	DE.	M	DE.	M	DE.	M	DE.
Pública	Sala de 4	5.40	3.17	5.00	3.53	3.10	1.97	3.00	1.41
	Sala de 5	5.46	3.01	4.21	2.81	4.21	2.25	3.21	1.77
Privada	Sala de 4	5.25	3.01	4.63	2.95	5.08	2.02	5.13	2.13
	Sala de 5	9.08	3.11	9.26	2.94	8.09	3.06	8.45	2.52

Con el objetivo de estudiar las diferencias entre los grupos de niños de las dos salas (Sala de 4 y Sala de 5) y del nivel socioeconómico (Escuela Pública nivel socioeconómico bajo y Escuela Privada nivel socioeconómico medio), se realizó un análisis de varianza mixto de cuatro factores según el modelo ANOVA, sobre las puntuaciones obtenidas en la prueba.

Se tomaron como variables independientes intrasujeto en el modelo: la unidad subléxica: fonema vs. sílaba, y la posición de la unidad: inicial vs. final. Se tomaron como variables independientes intersujetos: el tipo de escuela: Pública nivel socioeconómico bajo vs. Privada nivel socioeconómico medio, y la sala: Sala de 4 y Sala de 5.

Se utilizó como prueba post-hoc el contraste de Bonferroni para determinar diferencias entre los grupos. Para determinar la significación en todos los análisis conducidos, se utilizó un nivel de alfa de .05.

Para llevar adelante el análisis estadístico, en primer lugar se analizó el ajuste normal de las distribuciones de las puntuaciones de la prueba: Sílabas inicial, Sílabas final, Fonemas inicial y Fonemas final. Se utilizó para ello el estadístico Z de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Todas las medidas evaluadas se ajustaron a la distribución de los percentiles teóricos de la muestra normal asintótica, Sílabas inicial Z de Kolmogorov-Smirnov = 1.31, $p = .06$; Sílabas final Z de Kolmogorov-Smirnov = 1.21, $p = .11$; Fonemas inicial Z de Kolmogorov-Smirnov = 1.23, $p = .10$; Fonemas final Z de Kolmogorov-Smirnov = 1.22, $p = .10$.

A continuación se realizó el análisis de varianza sobre las puntuaciones obtenidas. En primer lugar el análisis muestra diferencias significativas por efecto de la Unidad subléxica $F(1,107) = 13.87$, $MSE = 5.72$, $p < .001$. A nivel general, este resultado muestra que la unidad Sílabas se reconoce significativamente mejor que la unidad Fonemas (M de Sílabas = 6.04, M de Fonemas = 5.03). El análisis no detecta un efecto de la Posición de la unidad al momento del reconocimiento (inicial vs. final) $F(1,107) = 1.88$, $MSE = 5.23$, ns . Se detectan diferencias significativas, a nivel general entre las salas (Sala de 4

vs. Sala de 5) $F(1,107) = 19.84$, $MSE = 14.75$, $p < .001$. De acuerdo con este resultado, y a nivel general Sala de 5 muestra un promedio de reconocimiento significativamente mejor que Sala de 4 (M de Sala de 4 = 4.57, M de Sala de 5 = 6.50). También se observan diferencias significativas entre las escuelas de distinto nivel socioeconómico $F(1,107) = 38.34$, $MSE = 14.75$, $p < .001$. De acuerdo con este análisis Escuela Privada de nivel socioeconómico medio presenta, a nivel general, mejores puntajes en el reconocimiento que Escuela Pública de nivel socioeconómico bajo (M de Escuela Pública de 4 = 4.20, M de Escuela Privada de 5 = 6.87).

Al analizar los efectos de interacción entre los factores introducidos en el análisis, sólo se observan interacciones entre Unidad subléxica y Escuela $F(1,107) = 5.61$, $MSE = 5.72$, $p < .05$, y entre Sala y Escuela $F(1,107) = 16.95$, $MSE = 14.75$, $p < .001$. Las restantes interacciones entre los factores no resultaron estadísticamente significativas.

Con respecto a la interacción hallada entre Unidad subléxica y Escuela, el resultado obtenido a partir del contraste de Bonferroni permite dar cuenta de diferencias significativas entre Sílabas y Fonemas en los alumnos de Escuela Pública de nivel socioeconómico bajo, en favor del reconocimiento de la Sílabas sobre el Fonemas (M de Sílabas = 5.02 y M de Fonemas = 3.38, $p < .05$). Esta diferencia desaparece al analizar los puntajes de Escuela Privada de nivel

socioeconómico medio (M de Sílabas = 7.05 y M de Fonemas = 6.69, *ns.*). El análisis resultante del contraste de Bonferroni también detecta diferencias significativas ($p < .05$) entre Escuela Pública, tanto en Fonema como en Sílabas, y Escuela Privada.

Al analizar la interacción entre las salas y las escuelas de distintos niveles socioeconómicos se observa que no hay diferencias entre Sala de 4 y Sala de 5 de Escuela Pública (M de sala de 4 = 4.13, M de sala de 5 = 4.27, *ns.*). Mientras que la diferencia es significativa ($p < .05$) entre Salas de 4 y 5 años de Escuela Privada (M de sala de 4 = 5.02, M de sala de 5 = 8.72). La prueba de contraste de Bonferroni no detecta diferencias significativas en los puntajes de los niños de Sala de 4 de Escuela Privada, y los puntajes de los niños de Sala de 4 y de 5 de Escuela Pública. En el mismo sentido las puntuaciones en la prueba de los alumnos de Sala de 5 de Escuela Privada se diferencian significativamente de los puntajes obtenidos por los niños de la Sala de 4 de Escuela Pública ($p < .05$), como también de los de Sala de 5 de Escuela Pública ($p < .05$).

Discusión

El objetivo de este trabajo fue la evaluación grupal de niños de Sala de 4 y Sala de 5 de dos escuelas de diferente estrato socioeconómico a fin de detectar de manera temprana a aquellos sujetos

que tuvieran dificultades para realizar tareas de conciencia fonológica dada la relación existente entre esta habilidad y el futuro éxito lector. A su vez, nos propusimos indagar si la evaluación grupal con una prueba de estas características podía ser un instrumento útil de diagnóstico dada su aplicabilidad en el contexto del aula.

Los resultados encontrados muestran que a nivel general hay diferencias significativas en el reconocimiento de Sílabas y Fonemas, de acuerdo con este resultado las Sílabas resultan ser unidades de más fácil reconocimiento, esta diferencia también fue hallada por Høien, Lundberg, Stanovich y Bjaalid (1995), Liberman y Shankweiler, (1977), Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter (1974), Treiman (1991, 1992) y Treiman y Zukowsky (1991), entre otros. Una posible causa de la diferencia de rendimiento de los sujetos a favor de la sílaba está dada por sus características acústicas, distintas a las del fonema (Høien et al. 1995; Liberman et al., 1974). Las sílabas se presentan como una unidad de percepción/producción resultado de la emisión de una secuencia de fonemas coarticulados (Borzzone de Manrique & Gramigna, 1984), mientras que los fonemas no son percibidos como segmentos discretos sino como un segmento acústico consecuencia de la articulación simultánea de más de un fonema para la producción de una sílaba.

Otro de los resultados obtenidos muestra un efecto de interacción entre

la unidad fonológica y la procedencia socioeconómica de los sujetos. Los niños de nivel socioeconómico bajo muestran una diferencia de rendimiento entre Sílabas y Fonemas, a favor de la Sílaba. Esta diferencia desaparece en los niños de nivel socioeconómico medio. Asimismo, se observa que los niños que asisten a Escuela Privada de nivel socioeconómico medio muestran un rendimiento significativamente superior tanto en sílaba como en fonema en comparación con los niños de Escuela Pública nivel socioeconómico bajo. Estos resultados están en concordancia con las investigaciones que señalan que los niños de nivel socioeconómico bajo pueden presentar dificultades durante el proceso de aprendizaje lector así como para llevar adelante las tareas que evalúan los precursores de la lectura (Borzzone & Diuk, 2001; Bowey, 1995; Chaney, 1994; Diuk, 2007; Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner, & Rashotte, 2000; Lonigan, 2004; Lonigan et al., 1998)

Por último, en el análisis de los datos se encontró un efecto de Sala, un efecto de nivel socioeconómico y una interacción entre el nivel socioeconómico y la sala. De acuerdo con el efecto de sala, los niños de Sala de 5 tienen un mejor rendimiento que los de Sala de 4. De acuerdo con el efecto de nivel socioeconómico, los niños de nivel socioeconómico medio muestran un mejor rendimiento que los de nivel socioeconómico bajo. Sin embargo, el efecto de interacción encontrado muestra que no hay

diferencias entre Sala de 4 y Sala de 5 de Escuela Pública de nivel socioeconómico bajo, pero sí entre Sala de 4 y Sala de 5 de Escuela Privada de nivel socioeconómico medio. Asimismo, el análisis no muestra diferencias entre Sala de 4 Escuela Pública y Sala de 4 Escuela Privada ni entre Sala de 5 Escuela Pública y Sala de 5 Escuela Privada. Por su parte, Sala de 5 Escuela Privada se diferencia significativamente de los otros grupos.

Vistos en su conjunto estos datos permiten señalar que las diferencias de rendimiento entre grupos socioeconómicos parecen hacerse más profundas a partir de Sala de 5. Una posible causa de estas diferencias puede estar relacionada con las características del entorno alfabetizador presente en el hogar (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002; Piacente, Marder, Resches & Ledesma, 2006; Philipps et al., 2008; Snow et al., 1998). Otra posible explicación podría estar dada por las características del trabajo que se lleva adelante en el aula según la información recabada durante el trabajo de observación realizado una vez por semana en cada Jardín y Sala (Fumagalli, 2012). Estos registros muestran que en Sala de 5 se comienza a trabajar con aspectos relacionados directamente con el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, que se llevará adelante en 1er grado. Dada la estrecha relación entre lectura y conciencia fonológica (Anthony & Francis, 2005; Defior-Citoler, 2008; Ehri et al., 2001; Lonigan, 2003; Schatschneider et al., 2004) y en concordancia

con los trabajos de Borzone, Rosemberg, Diuk & Amado (2005); Collins & Michaels (1988); Diuk, Borzone & Rosemberg (2000); Labov, Baker, Bullock, Ross & Brown (1998); Lonigan (2007), y Phillips & Lonigan (2007) los resultados obtenidos sugieren que los niños de nivel socioeconómico bajo, probablemente, tengan dificultades durante el proceso de aprendizaje de la lectura. Sin embargo, si bien el contexto alfabetizador del hogar puede tener incidencia en el proceso de aprendizaje de los niños, estas diferencias podrían revertirse con prácticas pedagógicas adecuadas al contexto socioeconómico de los sujetos (Diuk, Borzone & Benitez, 2007) así como con planes de intervención grupal temprana que incluyan, siguiendo la propuesta de alfabetización desarrollada por Borzone (1994), actividades que involucren a la conciencia fonológica -juegos con rimas y aliteraciones, canciones o trabalenguas para que los niños puedan focalizar sobre la estructura fonológica de las palabras, entre otras actividades y tareas que fomentan las habilidades de comprensión y producción de textos. De este modo, los niños de Sala de 4 y Sala de 5 se verían beneficiados con una serie de herramientas que les permitirían comenzar con el proceso de alfabetización sin dificultades al ingresar a la escuela primaria.

Por otro lado, las evidencias que brinda este trabajo permiten afirmar que la evaluación grupal de los niños es una herramienta viable en el ámbito del aula,

ya que los resultados a los que se arribó en este estudio coinciden con aquellos resultados obtenidos al evaluar a los sujetos de manera individual. La aplicación de un instrumento de estas características en Sala de 4 y Sala de 5 no solo permite evaluar a un gran número de sujetos de manera sencilla, rápida y conjunta sino también detectar diferencias individuales entre los sujetos para establecer qué niños pueden estar en riesgo de presentar dificultades cuando comiencen con el proceso de alfabetización.

Referencias bibliográficas

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, UK: MIT Press.
- Anthony, J. & Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 255-259.
- Blachmann, B. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner and Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 287-291.
- Borzone de Manrique, A.M. & Gramigna, S. (1984). La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado. *Lectura y Vida*, 1, 4-14.
- Borzone, A. M. & Diuk, B. (2001). El aprendizaje de la escritura en español: Estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social. *Interdisciplinaria*, 18, 1-33.

- Borzzone, A.M. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires, Argentina. Aique.
- Borzzone, A.M., Rosemberg, C., Diuk, B., & Amado, B. (2005). Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural. *Lingüística en el aula*, 8, 7-28.
- Bowey, J. A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 476-487.
- Bradley, L. & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 310, 419-421.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Burgess S. R., Hecht S. A., & Lonigan C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: a one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 2- and 3-year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87, 488-503.
- Chaney, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics*, 15, 371-394.
- Collins, J. y Michaels, S. (1988) Habla y Escritura: Estrategias de Discurso y Adquisición. En J.Cook-Gumperz, J. *La Construcción Social de la Alfabetización* (pp. 235-250). Barcelona, España: Paidós.
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I. Y., Katz, L. & Tola, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1-16.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológica y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.
- Defior Citoler, S. (1990). *Influencia de la decodificación fonológica en el aprendizaje de la lectura*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Servicio de Publicaciones.
- Defior-Citolter, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-345.
- Diuk, B. (2007). El Aprendizaje Inicial de la Lectura y la Escritura de palabras en Español: Un Estudio de Caso. *PSYKHE*, 16(1), 27-39
- Diuk, B., Borzzone, A.M., & Benitez, M.E. (2007). *Phonological processing abilities and reading and spelling acquisition in Spanish-speaking children from different sociocultural backgrounds*. Trabajo presentado en el Fourteenth Annual Meeting Society for the Scientific Study of Reading. Julio, Praga.
- Diuk, B., & Borzzone, A. M. (2006). Las estrategias tempranas de escritura de palabras: análisis del patrón de aprendizaje en niños de distinto sector social de procedencia. *Revista IRICE*, 19, 19- 37.
- Diuk, B., Signorini, A., & Borzzone, A. M. (2003). Las estrategias tempranas de lectura de palabras en niños de 1er. ciclo de E.G.B.: un estudio comparativo entre niños procedentes de distintos sectores sociales. *Psykhé*, 12(2), 51-62.
- Diuk, B., Borzzone, A. M., & Rosemberg, C.

- (2000). El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres: Una alternativa pedagógica intercultural. *Cultura y Educación*, 19, 23-33.
- Dominguez, A. (1996). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades en el análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 69-81.
- Ehri, L.C., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghouh-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Elbro, C., & Scarborough, H. S. (2003). Early intervention. En P. Bryant & T. Nunes (Eds.), *Handbook of Children's Reading* (pp. 361-381). Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Fumagalli, J. (2012). El trabajo en el aula: observaciones. (Manuscrito no publicado)
- Gillam, R. & van Kleeck, A. (1996). A. Phonological awareness training and short-term working memory: Clinical implications. *Topics in Language Disorders*, 17, 72-81.
- Goswami, U., & Bryant, P. E. (1992). Rhyme, analogy, and children's reading. En P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 49-62). Hillsdale, EEUU: Erlbaum.
- Hatcher, P.J., Hulme, C., Miles, J. N. V., Carroll, J.M., Hatcher, J., Gibbs, S., Smith, G., Bowyer-Craner, C., & Snowling, M.J. (2006). Efficacy of small group reading intervention for beginner readers with reading-delay: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 820-827.
- Hecht, S. A., Burgess, S. R., Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (2000). Explaining social class differences in growth of reading skills from beginning kindergarten through fourth-grade: The role of phonological awareness, rate of access, and print knowledge. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 99-127.
- Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. En M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 147-160). Mahwah, EEUU: Lawrence Erlbaum.
- Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E. & Bjaalid, I. K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 171-188.
- Jiménez, J.; Venegas, E. & García, E. (2007). Evaluación de la conciencia fonológica en niños y adultos iletrados: ¿es más relevante la tarea o la estructura silábica? *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 73-86
- Labov, W. Baker, B. Bullock, S. Ross, L. & Brown, M. (1998) A graphemic-phonemic analysis of reading errors of inner city children. Recuperado de <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/GAREC/GAREC.html>
- Liberman, I. & Shankweiler, D. (1977). Speech, the alphabet and teaching to read. En L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading* (pp. 105-129). Hillsdale, EEUU: Erlbaum.
- Liberman, I., Shankweiler, D., Fischer, F. & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.

- Lonigan, C. J. (2003). Development and promotion of emergent literacy skills in preschool children at risk of reading difficulties. En B. Foorman (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* (pp. 23–50). Timonium, EEUU: York.
- Lonigan, C. J. (2004). Emergent literacy skills and family literacy. En B. Wasik (Ed.), *Handbook on family literacy: Research and services* (pp. 57–82). Hillsdale, EEUU: Lawrence Erlbaum.
- Lonigan, C. J. (2007). Vocabulary development and the development of phonological awareness skills in preschool children. En R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 15–31). New York, EEUU: Guilford.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L., & Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in two-to five-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 294–311.
- Lukatela, K., Carello, C., Shankweiler, D., & Liberman, I. Y. (1995). Phonological awareness in illiterates: Observation of Servo-Croatian. *Applied Psycholinguistics*, 16, 863-487.
- Mann, V. (1991). Phonological awareness and early reading ability: One perspective. En D. J. Sawyer & B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspective* (pp. 191-215). New York, EEUU: Springer-Verlag.
- Morais, J., Cluytens, M., & Alegria, J. (1984). Segmentation abilities of dyslexics and normal readers processes. *Language Arts*, 58, 221-222.
- Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987). The relation between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cashier de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.
- Morais, J. (1991). Constraints on the development of phonemic awareness. En S.A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological process in literacy* (pp. 5-27). Hillsdale, EEUU: Erlbaum.
- Muter, V., & Snowling, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading: The role of metalinguistic and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33, 320–337.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1997). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 370–398.
- Nation, K. & Hulme, C. (1997). Phonemic segmentation, not onset-rime segmentation, predicts early reading and spelling skills. *Reading Research Quarterly*, 32, 154–167.
- Perfetti, C., Beck, I., Bell, L., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2005). Social correlates of emergent literacy. En C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 173–187). Malden, EEUU: Blackwell.
- Phillips, B. M. & Lonigan, C. J. (2007). *Variations in home literacy environments: A cluster analytic view of an early childhood sample*. Trabajo presentado en el 14th annual meeting of the Society for the Scientific Study of Reading, Praga, República Checa.
- Phillips, B., Clancy-Menchetti, J. & Lonigan, C. (2008). Successful Phonological

- Awareness Instruction with Preschool Children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28, 3-17.
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M., & Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *RIDEP*, 21(1), 61-88.
- Raz, I. S., & Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 209-225.
- Read, C., Zhang, Y., Nie, H., & Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing the alphabetic writing. *Cognition*, 24, 31-34.
- Sautú, R. (1991). *Teoría y medición del estatus ocupacional: escalas ocupacionales objetivas y de prestigio. Cuadernos del instituto de Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Scarborough, H.S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. En B. K. Shapiro, P. J. Accardo, & A. J. Capute (Eds.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (pp. 75-119) Timonium, EEUU: York Press.
- Schatschneider, C. Fletcher, J.M., Francis, D.J., Carlson, C. & Foorman, B.R. (2004). Kindergarten predictors of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265-282.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.) (1998) *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, EEUU: National Academy Press.
- Stanovich, K.E., Cunningham, A.E. & Cramer, B.B. (1984). Assessing phonological awareness of kindergarten children: issues of task comparability. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 175-90.
- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and correlated precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Rose, E., Linamood, P., Conway, T., et al. (1992). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91, 579-593.
- Treiman, R. & Zukowsky, A. (1991). Levels of phonological awareness. En S. A. Brady & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 67-83). Hillsdale, EEUU: Lawrence Erlbaum Associates.
- Treiman, R. y Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 193-215.
- Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En D. J. Sawyer & B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspective* (pp. 159-189). Nueva York, EEUU: Springer-Verlag.
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. En P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman

- (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 65-106). Hillsdale, EEUU: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tunmer, W., & Rohl, M. (1991). Phonological awareness and reading acquisition. En D. J. Sawyer & B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective* (pp. 1-30). New York, EEUU: Springer-Verlag.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73–87.
- Webb, M. Y. L., Schwanenflugel, P. J., & Kim, S. (2004). A construct validation study of phonological awareness for children entering prekindergarten. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22, 304–319.
- Yopp, H.K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159–77.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3–29.