



FACULTAD DE DESARROLLO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVO

TÍTULOS A OBTENER

Licenciatura en Psicopedagogía

Profesorado en Psicopedagogía

TÍTULO DE LA TESINA:

“LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES DE CONCIENCIA

FONOLÓGICA EN PREESCOLAR: Diferencias entre niños y niñas”

ALUMNA: Fernanda Frenca

AÑO: Marzo 2018

Agradecimientos:

En primer lugar, quiero agradecer a Dios, en quien confío y a quien considero el creador y sustentador de todo. Sin Él no habría podido realizar este recorrido académico. Él me brindó las fuerzas, la paciencia y la sabiduría para poder abrazar y hacer propia esta hermosa carrera.

En segundo lugar, agradecer a mi esposo, Rubén García. Sin su ayuda, apoyo, amor y paciencia no hubiera logrado alcanzar mis metas. También agradecer a mi familia, especialmente a mi madre, mi hermana y a mi hija del corazón, Florencia. Sus apoyos y ayudas fueron invaluableles.

En tercer lugar, agradecer a mi compañera pedagógica, Virginia Zacchino, por su empuje, apoyo, solidaridad y compañerismo que nos permitió complementarnos para poder alcanzar nuestros objetivos. Y no puedo dejar de mencionar a Mirna, Ariadna, Agustina y Patricia, un grupo de compañeras maravilloso que estuvo siempre dispuesto a ayudar, alentar y motivar cuando lo necesitamos.

De igual manera, agradezco a la profesora Karina Gelis, por su guía y orientación brindadas; realmente ella nos condujo como la brújula al norte.

También deseo agradecer a mis compañeras y amigas del Instituto Adventista de Capitán Bermúdez, por el apoyo y colaboración brindados. Agradezco a los padres de los niños del nivel inicial de dicho instituto, por permitirme trabajar con sus hijos para realizar este trabajo, y a ellos, los protagonistas y principales actores de esta investigación. Agradezco su inocencia, amor y disposición para realizar la evaluación empleada.

Finalmente, agradezco a la UAI y a cada profesor que me marcó en el transcurso de la carrera, los cuales me permitieron crecer como persona y futura profesional.

Índice:

Resumen	4
Introducción	6
Primera parte: Fundamentación teórica	8
Cap. I: Adquisición del lenguaje	9
Cap. II: La perspectiva interactiva: Teoría sobre la adquisición del lenguaje	13
Cap. III: Diferencias biológicas y del contexto según el género	17
Cap. IV: Adquisición de la lectura: Etapa alfabética	21
Cap. V: Conciencia fonológica	24
Cap. VI: ¿Qué debe evaluar una prueba de conciencia fonológica?	27
Segunda parte: Descripción de la investigación	30
Cap. VII: Esquema del trabajo de campo	31
Cap. VIII: Batería de Evaluación Fonológica y Lectoescritura Inicial- JEL-K	35
Cap. IX: Proceso de recogida y análisis de resultados	37
Cap. X: Conclusiones	44
Bibliografía	47
Anexo 1: Solicitud de autorización a la Institución, modelo de carta	50
Anexo 2: Solicitud de autorización a los padres	52
Anexo 3: Batería empleada	54
Anexo 4: Resultados desglosados en cuadros	66

Resumen

El presente trabajo se enfoca en una habilidad lingüística en particular como es la conciencia fonológica, pretendiendo indagar si, en el proceso de adquisición, se evidencian diferencias a partir del género.

Hemos analizado algunas teorías e investigaciones que dan cuenta sobre el desarrollo del lenguaje y la adquisición de la lectoescritura, tal como lo explica Sylvia Defior y colaboradores (2011) y Luis Bravo Valdivieso (2004), entre otros; centrándonos especialmente en la etapa alfabética de la adquisición de la lectura. A su vez, hemos contemplado los estudios realizados sobre las diferencias cognitivas entre niños y niñas, a fin de indagar si estas diferencias se hallan, también, en el desarrollo de la conciencia fonológica, expuestos por Vila Mendiburu y colaboradores (1999).

La presente investigación es de carácter cuantitativo exploratorio y transversal, y se lo llevó a cabo a través de la Evaluación fonológica y lectoescritura inicial-JEL-K, de Rufina Pearson (2001). Los resultados obtenidos no reflejaron diferencias contundentes, pero se pudo observar discrepancias, en favor de las niñas, con respecto a las habilidades para detectar rimas, reconocer el sonido inicial y escribir la mayor cantidad de letras correctas. Esto nos permitiría inferir que las niñas tienen mayor disposición para lograr la alfabetización antes que los varones, teniendo en cuenta las limitaciones del presente trabajo.

Palabras claves:

Conciencia fonológica – Adquisición del lenguaje – Género – Etapa alfabética

Abstract:

The present work focuses on a particular linguistic ability, as is phonological awareness; and try to find out if, in the acquisition process, differences are evident from gender.

We have analyzed some theories and research that account for the development of language, as Sylvia Defior and colleagues (2011) explain and Luis Bravo Valdivieso (2004) among others; focusing especially on the alphabetic stage of reading acquisition. In turn, we have contemplated the studies conducted on cognitive differences between boys and girls, in order to investigate if these differences are also found in the development of phonological awareness, exposed by Vila Mendiburu and colleagues (1999).

The present investigation is of exploratory and transversal quantitative character, and it was carried out through the Phonological Assessment and initial reading-writing-JEL-K, by Rufina Pearson (2001).

The results obtained did not reflect strong differences, but discrepancies could be observed, in favor of the girls, with respect to the skills to detect rhymes, recognize the initial sound and write the most correct letters; which would allow us to infer that girls are more willing to achieve literacy before boys, taking into account the limitations of this work.

Keywords:

Phonological awareness – Acquisition of language – Gender – Alphabetical stage

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo indagar si la conciencia fonológica se desarrolla de diferentes maneras en niños y niñas. Más concretamente, si son las niñas las que adquieren dicha habilidad antes que los varones, partiendo de la premisa de que las niñas hablan antes y han demostrado tener una ligera ventaja lingüística con respecto a los varones. (Vila Mendiburu, 1999).

Para ello, se evaluó la conciencia fonológica (CF a partir de ahora) a niños y niñas de sala de 5 años en el mes de mayo. Se llevó a cabo una evaluación sin entrenamiento para poder identificar diferencias (o no) entre ambos sexos. De esta manera, se buscó fomentar el entrenamiento sistematizado de la CF en aquellos niños que presentan alguna dificultad o requieren otro tipo de trabajo para estimular su desarrollo.

Como antecedentes para realizar esta investigación nos basamos en los estudios de Sylvia Defior (2008), los cuales sugieren que el entrenamiento en habilidades fonológicas durante la fase inicial del aprendizaje de la lecto-escritura facilita su adquisición. Así mismo, la autora define el carácter predictivo de la mencionada habilidad con respecto a dicho aprendizaje y sus posibles dificultades (Defior & Serrano, 2011).

Por su parte, Luis Baldivieso y colaboradores presenta los resultados obtenidos en un seguimiento de 227 niños durante 4 años. En este estudio se remiten a varias investigaciones como la realizada por Parrilla y colaboradores (1991), quienes efectuaron un seguimiento entre Kindergarten y tercer año de la primaria, pudiendo comprobar que el conocimiento de las letras en Kindergarten comparte la varianza en la predictividad de la lectura con la conciencia fonológica y la velocidad para nominar. Así, la CF aparece confirmada en numerosas investigaciones como la variable de mayor fuerza predictiva de la lectura inicial. La CF implica diversas habilidades, los procesos implicados se correlacionan con el aprendizaje posterior de la lectura en alguna etapa de este aprendizaje (Bravo Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E., 2006).

Finalmente, nos centramos en el libro de Stanislas Dehaene (2014). Dicho autor nos muestra cómo nuestro cerebro aprende a leer y todas las variables que intervienen en dicho proceso, entre las cuales aparece la CF. En su libro, Dehaene plantea diferentes posturas acerca de esta habilidad, entre ellas las que sostienen que el descubrimiento de los fonemas no es automático, sino que requieren enseñanza explícita del código alfabético.

El *primer capítulo* es una breve introducción acerca de algunas teorías sobre la adquisición del lenguaje.

En el *segundo capítulo* se describe y profundiza la perspectiva interactiva de la adquisición del mismo.

En el *tercer capítulo* se recogen los resultados de distintas investigaciones que analizan las diferencias de género y el uso de las habilidades lingüísticas. Para ello se toman dos perspectivas: la biológica y el desarrollo socioemocional.

En el *cuarto capítulo* se describen las etapas sobre el desarrollo de la adquisición de la lectura, centrándonos luego en la etapa alfabética.

En el *quinto capítulo* definimos y describimos la Conciencia Fonológica, sus niveles y cómo dicha habilidad influye y posibilita la adquisición de la lectoescritura.

Llegando al *capítulo sexto*, incluimos y describimos los principales elementos que se deben incluir en una prueba que evalúe la Conciencia Fonológica.

En la *segunda parte* se recoge el desarrollo de la investigación, desglosada en tres capítulos:

El *capítulo séptimo* recoge la metodología seguida en función de los objetivos planteados y todas las decisiones que configuraron el diseño de la investigación.

En el *capítulo octavo* se describen los elementos evaluados a partir de la aplicación de la Batería de Evaluación Fonológica y Lectoescritura Inicial Jel-K.

En el *capítulo noveno* se explicita por fases el proceso de recogida y análisis de los datos obtenidos en cada prueba, detallando cómo se obtuvieron los permisos y autorizaciones. Además, se describe la población escolar elegida y cuál fue el criterio en el que nos basamos para hacerlo.

Finalmente, en el *capítulo décimo* presentamos las conclusiones y limitaciones más importantes de este trabajo, y en el apartado de *Anexos* se recogen algunos de los procedimientos de información utilizados en la investigación.

PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I:
ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Diferentes teorías y sus enfoques sobre la adquisición del lenguaje

Desde tiempos remotos, al ser humano siempre le interesó investigar y analizar los procesos que se suceden en la adquisición del lenguaje, además de sus usos lingüísticos. Diferentes teorías dan cuenta de ello y las revisamos a continuación:

Por una parte, el marco genético-epistemológico de Piaget o la *Escuela de Ginebra* parte de la estrecha relación entre el desarrollo cognitivo y el origen del lenguaje, planteando que la aparición del mismo depende casi exclusivamente del desarrollo cognitivo. Con el advenimiento de la representación, el lenguaje puede aparecer al mismo tiempo que otras conductas simbólicas (Weck de, 1994). El niño aprende una lengua en su interacción con el medio físico, a la vez que construye su inteligencia y elabora estrategias de conocimiento y resolución de problemas. En este sentido, el lenguaje forma parte de las funciones semióticas superiores y tiene, por ende, una dimensión esencialmente representativa (Piaget, 1969).

El marco sociohistórico y cultural de Vigotsky entiende la aparición y el desarrollo del lenguaje a partir de la comunicación y de la interacción social. Sus ideas más relevantes ponen el acento en el origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores y en la ligazón entre aprendizaje, desarrollo y los contextos de relación interpersonal (Vigotsky L. , 1977). El ser humano construye, en su relación con el medio físico y social, esquemas de representación y comunicación que constituyen las bases para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores que, mediante una interiorización gradual, a la postre derivan en pensamiento. El enfoque sociocognitivo da un valor relevante a los factores sociales que determinan el desarrollo del lenguaje ya que este es entendido como una acción socio-comunicativa, fruto de la interacción entre el organismo y el entorno cultural.

Por otra parte, a mediados de siglo XX, el lingüista Noam Chomsky desarrolló todo un planteamiento acerca de la adquisición del lenguaje conocido como perspectiva *innatista* o *generativista*. Dicha perspectiva enfatiza que, en primero lugar, los procesos de aprendizaje del lenguaje son específicos y de carácter innato en los seres humanos. En segundo lugar, plantea que el LAD –*Language Acquisition Deviance*– sería el dispositivo o mecanismo para la adquisición del lenguaje que permite descubrir las unidades, estructuras y reglas de combinación del mismo (Chomsky, 1977). Este autor concibe el lenguaje como una capacidad natural de la especie humana con una gramática básica –*pivot*–, que permite al niño comprender y producir un número infinito

de enunciados a partir de un número limitado de reglas combinatorias. Esta gramática, al no atender a los problemas de la producción del significado, olvida los aspectos cognitivos implicados en la codificación del conocimiento por parte del niño.

Esta problemática es asumida por otros teóricos innatistas que proclaman que el niño no sólo conoce palabras aisladas, sino las relaciones entre ellas –la semántica– y, por lo tanto, el sentido de los enunciados. Fillmore (1968) fue el autor que identificó las relaciones semánticas en los primeros enunciados de los niños y, en consecuencia, sobre los condicionantes previos que permiten la aparición del lenguaje. Desde esta perspectiva, el objetivo último de la Lingüística, que intenta construir un modelo que pueda dar cuenta de la competencia lingüística del individuo, es el de descubrir –superando las diferencias entre las lenguas– una gramática universal.

Por otra parte, tenemos la *neuropsicología*, una disciplina abocada tanto al estudio de las funciones cerebrales superiores (concepto que hace referencia a tres capacidades cerebrales: lenguaje, gnosias y praxias) como al de los códigos de lecto-escritura y matemáticos, cuya organización depende de dichas funciones (Geromini, 1998).

Esta perspectiva concibe que las gnosias, las praxias y el lenguaje son el resultado de un proceso de aprendizaje fisiológico, y se caracterizan asimismo por ser funciones propias del ser humano y por constituir la base para otros procesos de aprendizaje (Azcoaga, 1983). Para dicha teoría, en el aprendizaje del lenguaje se ven implicados los aspectos biológico y social, pues intervienen tanto la maduración biológica (proceso determinado genéticamente) como el aprendizaje fisiológico (que resulta de la interacción del niño con su entorno) proceso en el que, además, se ven implicados cinco mecanismos fundamentales de selección de información llamados ‘dispositivos básicos del aprendizaje’: motivación, atención, sensopercepción, habituación y memoria; y el aspecto emocional (Azcoaga, 1983).

En la actualidad, Serra y cols. (2000) reducen los estudios del lenguaje a dos opciones: la primera opción plantea el estudio del lenguaje desde una perspectiva "formal" o de observador, es decir, dirigida a descubrir cómo los niños incorporan la estructura –aquello que los expertos dicen que es el lenguaje– a su desarrollo. La segunda opción entiende el lenguaje como una actividad compartida –hacer algo entre personas– que se adquiere a partir de la interacción entre una persona altamente competente y otra que está en situación de aprendiz.

Para realizar esta investigación, nos interesa identificar si existen diferencias en la adquisición del lenguaje, específicamente, en el desarrollo de la habilidad metalingüística denominada Conciencia Fonológica, entre niñas y varones.

CAPÍTULO II:
LA PERSPECTIVA INTERACTIVA:
TEORÍA SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL
LENGUAJE

La perspectiva interactiva

El punto de partida de esta perspectiva se sitúa en la concepción del desarrollo de Vigostky, que entiende el desarrollo infantil fundamentalmente a partir de las *interacciones* entre el pequeño y quienes le rodean. Este interés por el contexto y los interlocutores para explicar el desarrollo del lenguaje ha sido compartido por otras corrientes disciplinares dentro de la lingüística, la filosofía y la sociología, que estudian de forma sistemática la producción lingüística contextualizada. Las aportaciones teóricas y metodológicas de la Psicolingüística, la Pragmática, la Sociolingüística y la Antropología lingüística han sido precisamente las que han resaltado –dentro del estudio del lenguaje– los aspectos contextuales de este que habían sido poco considerados hasta mediados del siglo pasado (Quintana Alonso, 2003).

En la conformación de la perspectiva interactiva, que pone el acento en la dimensión social, contextual y en el uso del lenguaje, ha sido fundamental la concepción del desarrollo de Vigotsky (1979). Este autor destaca el papel de la interacción social y la cultura para explicar el desarrollo infantil en general, y particularmente la consecución de los procesos psicológicos superiores. Para Vigotsky cualquier función aparece siempre dos veces: primero, a nivel social o nivel interpsicológico y, posteriormente, en el plano personal o intrapsicológico del individuo.

Cuando los padres perciben que el niño o la niña desarrolla cierta actividad para alcanzar un fin (esto es, cuando el infante está situado en lo que Vigotsky denominó como ‘zona de desarrollo próximo’ con posibilidades de aprender una actividad determinada), los padres se convierten en un soporte o ayuda para que lo adquiera, y la manera de hacerlo es realizarla conjuntamente con su hijo o hija. De esta manera, los padres se convierten en el andamiaje para el aprendizaje y el cambio de los más pequeños. En razón de esto podemos decir que desde el exterior se proporcionan los medios para alcanzar un cambio en las capacidades de los niños (Quintana Alonso, 2003). Por lo tanto, de acuerdo con Vigotsky, el desarrollo humano es visto como una actividad social en la que los niños y niñas toman parte en acciones de naturaleza cultural, que se sitúan más allá de su competencia y que afrontan mediante la ayuda de los adultos o de compañeros más experimentados. Dentro de su concepción del desarrollo, el teórico no trató directamente la adquisición del lenguaje, pero le otorgó un papel básico en la estructuración progresiva del pensamiento (Vigotsky L. , 1977).

Vigotsky expuso que el lenguaje y el pensamiento tienen raíces genéticas diferentes; es decir, que se desarrollan separadamente durante el primer año de vida. Esta diferenciación le llevó a distinguir una fase prelingüística del desarrollo del pensamiento y una fase del lenguaje pre-intelectual. Respecto al lenguaje, consideró que los gritos y balbuceos, formas predominantemente emocionales de la conducta, son las raíces pre-intelectuales del habla, las cuales no tienen relación alguna con el desarrollo del pensamiento. Sin embargo, algunas de estas primeras manifestaciones ya demuestran su función social en la etapa pre-intelectual del desarrollo del lenguaje, como por ejemplo las reacciones del bebé a la voz humana. Alrededor de los dos años, las dos curvas del desarrollo, la del lenguaje y la del pensamiento, que hasta entonces habían permanecido separadas, convergen para iniciar una nueva forma de conducta. Es el momento en que el pequeño descubre que cada cosa tiene su nombre. Entonces el lenguaje empieza a servir a la inteligencia, y los pensamientos empiezan a ser expresados verbalmente. De esta manera, el habla, que durante el primer año de vida tenía una función afectiva y regulativa, inicia su andadura en la fase intelectual (Quintana Alonso, 2003).

Esta perspectiva ha sido ampliamente estudiada por autores como Lock (1980) o Bruner (1984), quienes consideran que la interacción social es el elemento clave para que los niños aprendan el lenguaje (Quintana Alonso, 2003). Estos estudiosos relacionan el aprendizaje o adquisición del lenguaje con la intencionalidad y los intercambios comunicativos que se producen antes de que exista un sistema lingüístico formalizado. Intencionalidad dada por un adulto, que interpreta y otorga sentido y significado a las conductas no verbales del bebé. Cuando el niño comienza hablar, dicha acción se sigue sosteniendo, lo cual permite la interiorización inconsciente del medio utilizado. Por otro lado, los bebés se dan cuenta muy pronto del impacto que tienen sus manifestaciones en su entorno social, y emplean el repertorio de conductas gestuales o sonoras que están a su alcance con intenciones cada vez más planificadas. (Azcoaga, 1983).

En este sentido, el contexto familiar y, más específicamente, determinados tipos de intercambios entre niños y cuidadores en el hogar, serían elementos importantes para comprender el desarrollo del lenguaje que a su vez influye directamente en el desarrollo de otras habilidades tales como las sociales, para poder comprender y hacerse comprender en el contexto que se encuentre (Quintana Alonso, 2003). Así mismo, esta perspectiva no sólo permite conocer cómo se desarrolla el lenguaje en los niños y cómo la interacción con el ambiente influye en él, sino que, en caso de presentarse

dificultades, la solución pasa también por modificar las condiciones del entorno de forma que incidan favorablemente en el progreso del desarrollo. Por tanto, las dificultades en esta área no son independientes de las experiencias que se les brindan a los pequeños en casa y en la escuela, ni de las ayudas que se les facilitan (Quintana Alonso, 2003).

CAPÍTULO III:
DIFERENCIAS BIOLÓGICAS Y DEL
CONTEXTO SEGÚN EL GÉNERO

¿Existen diferencias de género en la adquisición del lenguaje y el uso de las habilidades lingüísticas?

Cuando nos referimos al aspecto más conceptual del desarrollo del género hablamos de *identidad de género*. El progresivo conocimiento de lo que se espera y considera adecuado para los miembros de cada grupo sexual da lugar a la adquisición de los roles de género. Las influencias biológicas y educativas, como consecuencia de la interacción de ambas, el desarrollo de la identidad y los roles de género a lo largo de la infancia hacen que se encuentren importantes diferencias en distintos ámbitos conductuales al comparar los grupos de niñas y niños (Vila Mendiburu, 1999).

Desde los primeros meses de vida, es posible notar algunas diferencias. Las niñas suelen mostrar un perfil madurativo ligeramente aventajado que los niños, aunque es importante señalar que, tanto en los aspectos físicos como en los psicológicos, las diferencias dentro de un grupo sexual suelen ser mayores que las diferencias entre un grupo y otro. Resulta polémico si esta ventaja madurativa que las niñas presentan sobre los niños se traduce en una ventaja psicológica generalizada de ellas sobre ellos. En la mayoría de los estudios realizados, las semejanzas predominan sobre las diferencias. No obstante, existen investigaciones que han encontrado una ligera ventaja lingüística en las niñas que suelen emitir más vocalizaciones que los niños, aprenden antes a decir sus primeras palabras y tienen un desarrollo gramatical y léxico algo más avanzado que el de los niños (Vila Mendiburu, 1999).

La explicación neuropsicológica de las diferencias cognitivas

Algunos autores han intentado explicar las diferencias cognitivas entre niños y niñas en términos del desarrollo diferencial de la asimetría funcional del cerebro. Para ello, se han propuesto dos teorías que explicarían dichas diferencias. La primera propone grados diferentes de lateralización funcional hemisférica en los hombres y en las mujeres: los hombres tendrían una representación más bilateral de las habilidades espaciales, y unilateral del lenguaje, mientras que las mujeres presentarían un patrón opuesto: representación más bilateral de las habilidades lingüísticas y unilateral de las habilidades espaciales (Roselli, 2010).

Dentro del segundo supuesto, los autores hablan del patrón de maduración femenino para referirse a la lateralización débil de funciones, y del patrón masculino para indicar una asimetría evidente. La lateralización hemisférica pobre daría como

resultado una función lingüística superior, y la lateralización manifiesta una superioridad en funciones espaciales (Roselli, 2010). Por su parte, Rutter (2003) advierte las diferencias de maduración que favorecerían a las niñas desde el nacimiento y que podrían acentuarse llegando a ser, en algunos casos, de hasta dos años durante la pubertad. Desde allí, la brecha en el desarrollo comenzaría a desaparecer.

Un estudio realizado por estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción en Chile, tuvieron en cuenta las diferencias a nivel sistema nervioso central entre las mujeres y los hombres para determinar si las diferencias de género responden a una cuestión estructural biológica o a las diferentes influencias que ambos reciben del medio. Para ello, recurren a otros estudios que señalan que el cuerpo caloso que comunica los hemisferios cerebrales es más ancho en las mujeres que en los hombres, lo que facilita una mayor comunicación en el procesamiento del lenguaje, y el núcleo del hipotálamo es 2.5 veces más grande en los hombres que en las mujeres, lo que influye en la regulación de las emociones e impulsos sexuales (Mathiesen, Castro Yáñez., Merino, Mardones, & Navarro Saldaña, 2013).

La influencia del contexto familiar e institucional con respecto al género

Otros estudios han demostrado que el contexto en el que se desarrollan tanto las niñas como los niños pueden modificar el desarrollo cognitivo y social de estos. Esto se evidencia mayoritariamente en las expectativas que los padres suelen tener sobre los hijos varones en contextos vulnerables en el seno de una cultura machista.

En América Latina y El Caribe, la existencia de diferencias de desarrollo entre un niño y una niña depende del tipo de población, la condición educativa, el nivel socioeconómico y la calidad de las instituciones educativas a la que acceden (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2003). De esta manera, se estableció que una persona tiene menos oportunidades de desarrollo si es mujer, si vive en contextos de pobreza, si pertenece a una etnia indígena y si tiene una lengua materna indígena.

En Chile se han realizado estudios que muestran diferencias significativas entre el desarrollo de niños y niñas. Un estudio desarrollado en centros educativos de la Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor que atiende a los niños y niñas más pobres de Chile, concluyó que existen diferencias cognitivas significativas entre ellos, mostrando los niños mayores puntajes que las niñas (Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor, 2005). Otro estudio que observó salas de actividades, determinó que existía discriminación de género del adulto a cargo hacia los

niños y niñas de tres y menos años de edad, que favorecía a los niños y perjudicaba a las niñas (Herrera, Mathiensen, Morales, & Proust, 2006). Observamos que tales diferencias de rendimiento están estrechamente ligadas a las desigualdades sociales, que se pueden dar a través de la organización institucional, del tipo de interacción, de los métodos pedagógicos, de las creencias docentes, y a través de los materiales y recursos económicos de la institución (De Olivera, 2004).

Algunos estudios señalan que los adultos a cargo de menores interactúan de manera diferente con los niños y con las niñas; esto es, les hablan más a los niños que a las niñas, refuerzan positivamente más a los varones y son más permisivos con estos y usan un mayor número de justificaciones estereotipadas con las niñas (Herrera et al, 2006). Por otra parte, hay estudios que explicarían el mejor manejo social de las mujeres por su socialización, ya que desde la infancia e incluso a través de los juguetes se estarían promoviendo en las niñas habilidades emocionales de cooperación y comprensión (Blanco, 2000). En el caso de los hombres, el ambiente suele estimular comportamientos más agresivos, por lo que sus habilidades para desarrollar y regular adecuadamente sus emociones se verían menoscabadas (Mathiesen et al, 2013).

Por lo tanto, más allá de las controversias con respecto a si son marcadas las diferencias cognitivas entre los hombres y mujeres, en líneas generales advertimos que existe un consenso a reconocer que las niñas suelen presentar puntajes más elevados que los niños en pruebas de habilidad verbal y los niños se desempeñan mejor que las niñas en pruebas de habilidades espaciales y en matemáticas (Roselli, 2010).

CAPÍTULO IV:
ADQUISICIÓN DE LA LECTURA:
ETAPA ALFABÉTICA

Desarrollo de la adquisición de la lectura

Distintos autores han indicado que el aprendizaje de la lectura puede ser dividido en una serie de etapas que el niño sorteaba gradualmente hasta convertirse en un lector experto. La psicóloga británica Uta Frith establece tres etapas para describir el desarrollo de la adquisición de la lectura:

- 1) *Etapas pictórica o pictórica*
- 2) *Etapas alfabética*
- 3) *Etapas ortográfica*

Las etapas mencionadas varían en su complejidad y jerarquía de acuerdo al idioma. Por ejemplo, la etapa alfabética tiene mucha importancia en el idioma español, pero la etapa ortográfica es más significativa en el idioma inglés (Dehaene, 2014). Por otro lado, el traspaso de una a otra etapa no se corresponde con momentos claramente diferenciados; es decir, en momentos de transición, los niños pueden utilizar estrategias de lectura de dos etapas distintas. Finalmente, el paso de una etapa a otra está marcado por el desarrollo de distintas habilidades lingüísticas que el estudiante utiliza para identificar palabras en un texto (Dehaene, 2014).

Para el caso de esta investigación, nos centraremos en la segunda etapa, en la que el niño -para poder ir más allá de la etapa pictórica- debe aprender a segmentar las palabras en las letras que las componen y vincularlas a sonidos del habla. En esta instancia, el niño aprende a prestar atención a constituyentes más pequeños, como letras aisladas o grupos de letras relevantes. El niño une los grafemas a los sonidos del habla correspondientes y practica su ensamble para formar palabras (Dehaene, 2014).

Etapas alfabética

La entrada en la etapa alfabética implica el desarrollo de las capacidades de procesamiento fonológico donde se destaca la habilidad de hacer conscientes los sonidos discretos del lenguaje denominados *fonemas* (Stanovich, 1994). Esta etapa recibe su nombre del principio que regula la codificación de los sonidos del lenguaje en símbolos concretos, llamado *principio alfabético*, que es único para cada idioma (Lorenzo, 2012).

Los niños se comunican mucho antes de acceder a la lectura, ya que estos poseen un vocabulario compuesto principalmente de representaciones sonoras, el cual utiliza para la comunicación oral. Para comprender el significado de una palabra escrita,

necesitará activar esas representaciones, lo cual se logra mediante la transcripción de los grafemas a los fonemas, permitiendo evocar la representación acústica del vocablo impreso (Lorenzo, 2012).

Bajo tales circunstancias, el acceso al significado estará determinado en parte por la exactitud en el acoplamiento grafo-fónico. El producto del acoplamiento entre grafemas y fonemas hace un uso intensivo de la memoria fonológica, en tanto que ese espacio mnémico es adecuado para sintetizar el producto de dicho acoplamiento (Lorenzo, 2012). Es decir, la etapa que sigue al mero reconocimiento logográfico de palabras se basa en la posibilidad de alcanzar un conocimiento elemental acerca de la estructura fónica de la lengua oral y la relación que existe entre ella y la ortografía de la lengua escrita (Iversen & Tunmer, 1993).

Cabe destacar, que la mayoría de los niños pueden desarrollar la conciencia fonológica antes de la escolarización formal, aprendiendo a asociar los segmentos articulables del habla (sílabas y fonemas) a las partes componentes de la palabra escrita (Jimenez & Artiles, 1995). Pero son los primeros años de instrucción en la lectura los que generan la aparición de una representación explícita de los sonidos del habla. La etapa clave es el descubrimiento de que el habla está compuesta de fonemas que pueden recombinarse para formar nuevas palabras. Esta competencia se llama Conciencia Fonológica.

CAPÍTULO V:
CONCIENCIA FONOLÓGICA

Conciencia fonológica

Definimos la conciencia fonológica como la habilidad para analizar y segmentar los componentes del habla (las palabras, rimas, sílabas, sonidos y fonemas) así como para efectuar operaciones complejas con ellos. Por lo tanto, se trata de una habilidad metalingüística (L.A. Gómez-Betancur, 2005).

Se proponen dos dimensiones de la conciencia fonológica: la sensibilidad fonológica y la conciencia de segmentación. Esta capacidad permite al niño dominar las reglas de correspondencia grafema-fonema, la cual es crucial para el aprendizaje de la lectura como para adquirir una segunda lengua (Miranda-Casas, 2002).

La conciencia fonológica implica diversas habilidades tales como reconocer rimas, ritmos, identificar sílabas (iniciales o finales), segmentar palabras y pseudo palabras, recomponer palabras a partir de los fonemas escuchados, etc. Todos estos procesos se correlacionan con el aprendizaje posterior de la lectura en alguna etapa de este aprendizaje (Bravo Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E., 2006).

A su vez, numerosas investigaciones dan cuenta de que existen ciertas variables que son predictivas del rendimiento en la adquisición de la lectura, las cuales se pueden observar en el nivel inicial. La adquisición de la CF permite establecer, con ciertos márgenes de asertividad, cuáles serán los niños buenos lectores y cuáles tendrán dificultades en su aprendizaje (Bravo Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E., 2006).

Se consideran varios niveles de CF

- a) **La conciencia léxica:** Habilidad para identificar las palabras que componen las frases y manipularlas de forma deliberada. Un ejemplo de tarea de este tipo sería preguntar cuántas palabras hay en una frase dada (en “Mi abuela me regaló un anillo” hay seis).
- b) **La conciencia silábica:** Habilidad para segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras. Un ejemplo sería preguntar cuántas sílabas (trocitos) hay en una palabra (en “anillo” hay tres).
- c) **La conciencia intrasilábica:** Habilidad para segmentar y manipular el arranque (consonante/s antes de la vocal) y la rima (la vocal y consonantes que siguen) de las sílabas. Un ejemplo sería preguntar por la diferencia entre “mar” y “bar” (diferente arranque) o entre “por” y “pez” (diferente rima).

- d) La conciencia fonémica: Habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla que son los fonemas. Un ejemplo de tarea de este tipo sería preguntar cuántos sonidos (trocitos) se oyen en una palabra (en “anillo” hay cinco). (Defior & Serrano, Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia, 2011).

Los estudios que realizó el psicólogo José Morais han demostrado que el descubrimiento de los fonemas no es automático, sino que requieren del aprendizaje del código alfabético (Dehaene, 2014). Los efectos hondos de la conciencia fonológica prueban con cuánta profundidad la adquisición del código alfabético cambia nuestros cerebros. Aprender el alfabeto nos da acceso a una fluidez verbal que está fuera del alcance de los analfabetos, por ejemplo. También lleva a cambios culturales profundos. Los adultos chinos que sólo pueden leer chino tradicional fallan en las pruebas de conciencia fonológica, no así los que han aprendido la forma de escritura alfabética (Dehaene, 2014).

Estos descubrimientos también tienen implicaciones para el cerebro del niño. Cuando un estudiante joven aprende a descifrar una escritura alfabética, las áreas visuales del cerebro aprenden a separar el mundo en letras y grafemas. Esto significa que algunas de las áreas del habla deben adaptarse a la representación explícita de los fonemas. Estas modificaciones deben estar muy coordinadas para que surja una ruta eficiente de conversión de letras en sonidos (Dehaene, 2014).

Existen muchos datos que indican que los preescolares que son más fluentes en los juegos fonológicos tales como hacer rimas, y que también aprenden a leer con mayor rapidez. Dehaene (2014) indica que la manipulación de los sonidos del habla a una edad temprana mejora el desempeño tanto en la conciencia fonológica como en la lectura. Estos hallazgos llevaron a que muchos investigadores concluyeran que la conciencia fonológica es un prerrequisito para la adquisición de la lectura. Por lo tanto, el descubrimiento de los fonemas precede al de los grafemas.

CAPÍTULO VI:
¿QUÉ DEBE EVALUAR UNA PRUEBA DE
CONCIENCIA FONOLÓGICA?

Existen muchos test que evalúan la conciencia fonológica, la mayoría de ellos no están traducidos al español. Por otro lado, los autores de habla hispana que han realizado investigaciones al respecto han creado su propia batería de test, pero no hemos podido obtenerlos para aplicarlos al presente trabajo.

Las pruebas o test que evalúan la conciencia fonológica deben valorar, prioritariamente, los siguientes niveles:

- El nivel silábico: el cual se refiere a la segmentación de la palabra en sílabas mediante el golpeteo de las palmas.
- Detección de rimas: que remite a identificar los sonidos finales de una palabra y la correspondencia con otras propuestas, las cuales comparten una terminación similar.
- Nivel fonémico: que corresponde a clasificar palabras a partir de su sonido inicial (Palacios Paucar & Zamora Quesada, 2014).

Descripción de los distintos elementos que componen cada nivel

Concepto de sílaba

“La sílaba es una unidad fonética (por tanto, sin significado) constituida por combinaciones de sonidos comprendidas entre dos depresiones de la voz” (Martínez, 2012). Tal como lo describe García (2013), la sílaba está formada por un conjunto de fonemas que se agrupan cuando los pronunciamos en torno a un elemento de máxima sonoridad. En el caso del idioma español, dicho componente es siempre una vocal.

La rima

“La rima es la repetición de sonidos en dos o más versos a partir de la vocal acentuada. Es decir, ambas palabras comparten una terminación similar, creando un juego de palabras que llaman la atención” (Gauna, s.f.). Las rimas promueven el desarrollo adecuado de la conciencia fonológica, ya que los niños deben prestar atención rápidamente a las diferencias y similitudes de los sonidos y palabras, tal como lo indica Rufina Pearson (2001). Por otra parte, cabe señalar que los juegos con rimas favorecen el desarrollo de la atención para distinguir diferencias y similitudes de los sonidos y palabras. Dichos juegos han demostrado ser un paso fundamental para facilitar el desenvolvimiento de la conciencia fonológica (Pearson, 2001).

Fonema inicial

Existen diferentes maneras de definir el fonema. Según Trubetzkoy (1966), el fonema es la unidad no divisible en unidades sucesivas más pequeñas y simples. Desde una postura lingüística, Sussure (1945) consideró que lo importante no eran los sonidos en sí mismos sino la *diferencia fónica* que conlleva la significación y que los distinguen entre sí. En otras palabras, es la unidad mínima sonora formadora de una palabra.

De allí que es importante que los niños identifiquen que las palabras están compuestas por sonidos con características fonéticas que permiten articular los fonemas. Para ello, frecuentemente deberán explorar, comparar y contrastar fonemas y sus lugares de articulación. Realizar juegos donde deben identificar el fonema inicial en diferentes palabras promueve el desarrollo de la conciencia fonológica, ya que favorece el reconocimiento de los elementos que componen una palabra (Pacheco, 2007).

Concepto grafema-fonema

El aprendizaje de cada letra que compone el alfabeto es totalmente arbitrario. De allí la necesidad de brindar información explícita para que los niños incorporen, en primer lugar, el sonido de las letras (fonemas) y luego su signo gráfico (grafemas).

Los grafemas o letras son la representación gráfica de los fonemas. Por lo tanto, existe un alfabeto fónico conformado por fonemas que permiten materializar los sonidos en la pronunciación, y un alfabeto ortográfico compuesto por grafemas que sirven para realizar la escritura de las palabras. A partir de la enseñanza de ambos, el docente habilitará la transformación de las estructuras cognitivas en los niños, las cuales permitirán el reconocimiento del significado de las palabras al mismo tiempo que las decodifiquen (Bravo, 2004).

Entonces, debemos tener en cuenta que, mientras más posibilidades se brinden para que los niños logren identificar rimas, ritmos y diferencias silábicas, mayor será la posibilidad de dominar los fonemas que configuran el lenguaje escrito. De allí que es transcendental dicho trabajo psicolingüístico para lograr la evolución del lenguaje y facilitar el aprendizaje del código escrito (Bravo, 2004).

SEGUNDA PARTE:
DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VII:
ESQUEMA DEL TRABAJO DE CAMPO

Planteo de la investigación

El tipo de investigación realizada parte de un enfoque cuantitativo exploratorio, entendiendo que esta perspectiva usa la recolección de datos para probar hipótesis, basándose en la medición numérica y el análisis estadístico, a fin de probar teorías. A su vez decimos que es del tipo exploratorio, ya que el objetivo que nos convoca es examinar una variable que no se ha investigado lo suficiente hasta el momento o no ha sido tenida en cuenta (Hernández S., 2006).

Decimos que es no experimental ya que no se realiza una evaluación previa de los alumnos. Se solicitó una consulta con los docentes sobre la existencia de algún trastorno lingüístico grave a considerar; el cual no fue hallado en los niños evaluados. Por último, la misma es transversal, porque se evalúa a un grupo de niños en un momento determinado sin la perspectiva de analizar el desarrollo de la adquisición a lo largo del tiempo.

Procedimiento:

Obtención de permisos y autorizaciones

Se realizó, en primera instancia, una reunión con la directora y docentes de la institución para solicitar la autorización escrita, ya que las evaluaciones serían realizadas dentro del colegio y en el horario escolar de los alumnos. En segundo lugar, se hizo una reunión con los padres de ambos turnos para explicarles en qué consistía la prueba y cuál era su finalidad, a fin de obtener el permiso para realizar la evaluación. . Para obtener la misma se les entregó una nota para que fuera completada y firmada por los tutores. (Ver anexo).

Descripción de la población evaluada

Para la realización del presente trabajo se recurrió a 2 salas de Pre- escolar, en una institución escolar privada incorporada. No se realizaron evaluaciones previas de inteligencia, sino que se seleccionaron aquellos alumnos sin dificultades de aprendizaje a juicio de sus maestras. Se evaluó un total de 18 varones y 18 nenas. Para el análisis de los resultados obtenidos, se los dividió en 2 grupos:

El primero estuvo formado por 8 varones y 8 nenas, de 4 años y 10 meses hasta 5 años y 4 meses inclusive. El segundo grupo formado por los 10 varones y las 10 niñas

restantes, oscilaron en la franja de los 5 años y 5 meses hasta los 5 años y 9 meses inclusive.

Realización de la prueba

Se evaluó en forma personalizada a cada alumno, durante el mes de mayo. Se visitó la Institución en ambos turnos, evaluando a los niños en sus horas libres y en un lugar preparado para ello.

Además de la prueba, sólo se requirió de un lápiz, una mesa y una silla de la sala.

La prueba constaba de ítems de prueba y luego de ejercicios de evaluación, las consignas se brindaban en forma oral y los estímulos eran imágenes, las cuales debían identificar, realizar correspondencia, señalar respuestas correctas y graficar. (Ver anexo).

El tiempo que demanda la realización de la prueba no supera los 20 minutos.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Evaluar la adquisición de la Conciencia Fonológica en niños de Nivel Inicial.

Objetivos específicos

- Indagar si existen diferencias de género con respecto a la adquisición de la Conciencia Fonológica.
- Comparar las diferencias de la adquisición de la Conciencia Fonológica entre niñas y varones.

Hipótesis

Las niñas desarrollarían su habilidad de conciencia fonológica antes que los varones.

Justificación del estudio

La presente investigación brindará la posibilidad de motivar a otros investigadores y especialistas a indagar y trasladar su aplicación en otros contextos, a fin de detectar -o no- diferencias en la adquisición de la CF entre niñas y varones. A su vez, y a raíz de los resultados obtenidos, permitirá a los docentes brindar las mismas

herramientas a sus alumnos para desarrollar el correspondiente entrenamiento de dicha habilidad, a su vez de brindar las mismas oportunidades tanto a niñas y varones.

Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones a tener en cuenta es la población evaluada. La misma se describiría como homogénea en un 80%, con respecto al nivel socio económico al cual pertenecen. No se evaluaron otros niños, es decir, que se desconoce la adquisición de la habilidad estudiada en otros contextos.

Sería importante trasladar el presente trabajo a otros contextos, a fin de indagar si las diferencias entre niñas y varones son más marcadas.

A su vez, la misma no fue longitudinal, por lo que se desconoce como evoluciona dicha habilidad en cada niño y niña a lo largo del tiempo, y si, de existir diferencias, si éstas siguen presentes.

CAPÍTULO VIII:
BATERÍA DE EVALUACIÓN
FONOLÓGICA Y LECTOESCRITURA
INICIAL-JEL-K

Batería de evaluación fonológica y lectoescritura inicial-JEL-K

Para evaluar el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de 5 años, se ha recurrido a la prueba denominada JEL-K (“Jugando Enseñamos a Leer”) creada por Rufina Pearson (2001). Tiene como objetivo evaluar los componentes básicos para el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños que presentan dificultades. Dicha prueba se aplica a niños que oscilan entre los 3 a 6 años de edad. Pero los resultados del test se centran en niños que realizan el Pre-escolar o cursan 1º grado. Con respecto a los aspectos que evalúa, encontramos los siguientes elementos:

- *Detección de rimas.* Dentro de este ítem, encontramos dibujos en la columna izquierda que corresponden con los dibujos de la columna derecha. El alumno debe identificar aquellos que riman.
- *Conteo de sílabas.* Consiste en identificar la cantidad de sílabas de cada dibujo, lo cual indicará dibujando palotes en la línea de respuesta.
- *Sonido inicial.* En esta sub-prueba, conformada por 10 dibujos alineados en dos columnas, se deberá unir los dibujos cuyo sonido inicial coincidan.
- *Representación de sonidos.* En este ítem el niño debe escribir el nombre del objeto en la línea de respuesta.
- *Identificación de letras.* Para lograr realizar esta sub-prueba, se le entrega al niño un protocolo de estímulo en letras, utilizando primero las mayúsculas y luego las minúsculas, para lo cual se le solicitará que identifique cada letra por su nombre (Pearson, 2001).

En cuanto a este último ítem, el mismo no fue tomado para realizar la investigación, ya que no nos proponemos evaluar lectura o reconocimiento de letras, sino solamente identificación de fonemas.

CAPÍTULO IX:
PROCESO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS
DE RESULTADOS

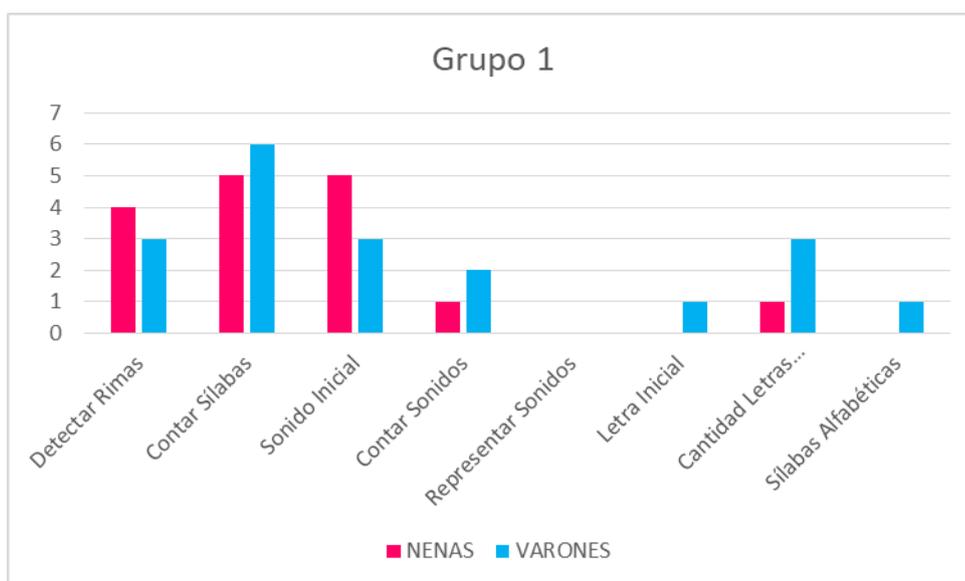
Resultados

Después de obtener los resultados de las pruebas tomadas, se realizó un análisis descriptivo de cada destreza implicada en la habilidad metalingüística como lo es la Conciencia Fonológica.

Seguidamente se realizó una categorización de los resultados para poder comparar los puntajes obtenidos entre varones y niñas y determinar el nivel de significatividad en dichas discrepancias. Se tomaron los resultados que alcanzaron el Nivel Alto para poder comparar si existen diferencias importantes entre varones y niñas. De los mismos se seleccionaron los valores más significativos con respecto a los tres niveles evaluados en el presente estudio, los cuales detallamos a continuación:

Resultados totales de la prueba:

Grupo 1:



El primer grupo corresponde a alumnos de Pre-escolar cuyo rango de edad oscila entre los 4 años y 10 meses hasta 5 años y 4 meses inclusive.

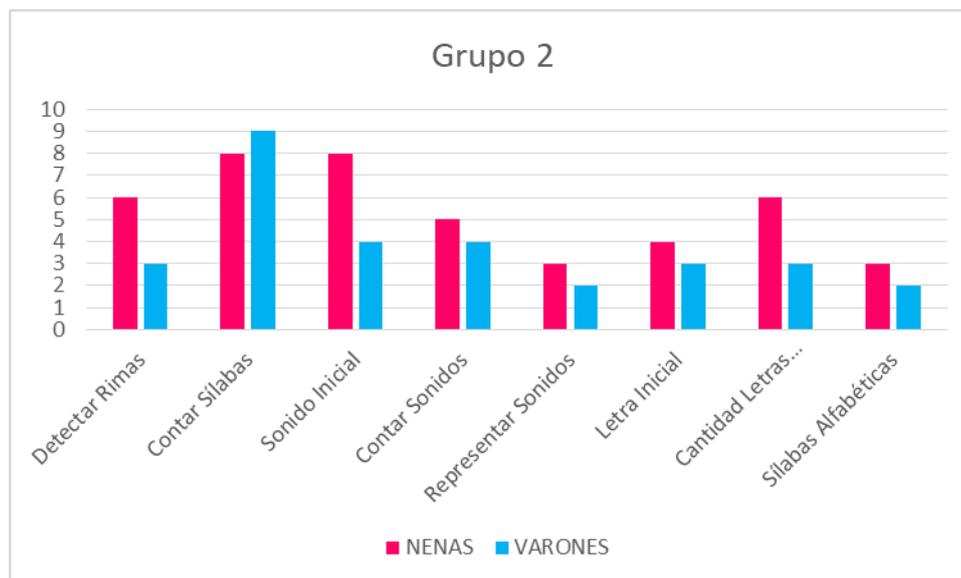
En el indicador Cantidad de Letras Correctas se puede observar que de 8 varones tan sólo 3 obtuvieron el nivel alto; en tanto que de 8 niñas sólo 1 obtuvo dicho valor. Con lo cual, podemos inferir que se perciben leves diferencias en este aspecto.

Por otro lado, se puede observar en el indicador Sonido Inicial, de 8 niñas en total, 5 niñas obtuvieron un puntaje alto; en tanto que de 8 varones tan sólo 3 obtuvieron dicho puntaje. Aquí las diferencias se muestran en favor de las niñas.

En el resto de las habilidades no se observan diferencias significativas.

Resultados totales de la prueba:

Grupo 2:



El segundo grupo está conformado por niños cuyas edades oscilan entre de 5 años y 5 meses hasta 5 años y 9 meses inclusive.

De acuerdo con los datos recogidos, podemos señalar que las niñas superan en habilidades fonológicas a los varones; tal como lo reflejan los resultados en las siguientes subpruebas:

En la destreza Detectar rimas 6 de 10 niñas obtuvieron un puntaje alto; mientras que de un total de 10 varones sólo 3 alcanzaron dicho valor.

En el indicador Sonido Inicial se puede observar que, de 10 varones tan sólo 4 obtuvieron el nivel alto; en tanto que de 10 niñas 8 obtuvieron dicho valor.

En el indicador Cantidad de Letras Correctas se puede observar que, de 10 varones tan sólo 3 obtuvieron el nivel alto; en tanto que de 10 niñas 6 obtuvieron dicho valor.

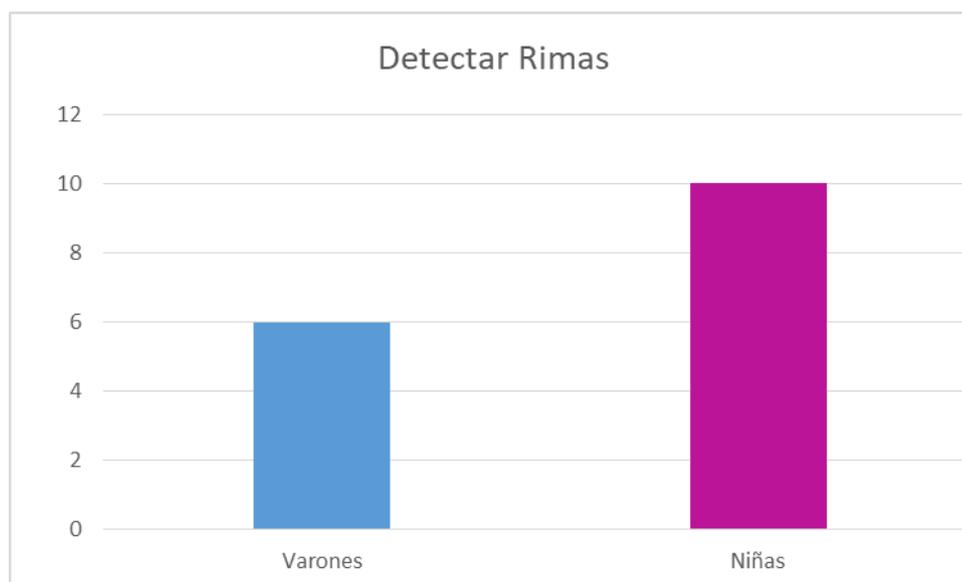
En la habilidad Contar Sílabas se puede observar que, de 10 varones 9 obtuvieron el nivel alto; en tanto de 10 niñas 8 obtuvieron dicho valor. Dicha habilidad es la única, en este grupo, donde los varones superan a las niñas, pero sin obtener una diferencia significativa.

Por lo especificado podemos deducir que tanto en varones como niñas que cursan el Pre escolar y tienen de 5 años y 5 meses a 5 años y 9 meses, se perciben ciertas diferencias significativas entre ellos.

Luego realizamos un análisis más específico sobre las tres habilidades donde se percibieron las mayores diferencias. Integramos los resultados de ambos grupos con el objetivo de comparar los mismos centrándonos en el género, dejando otras variables que no repercuten en el presente trabajo.

Los resultados obtenidos se pueden ver reflejados en los siguientes gráficos:

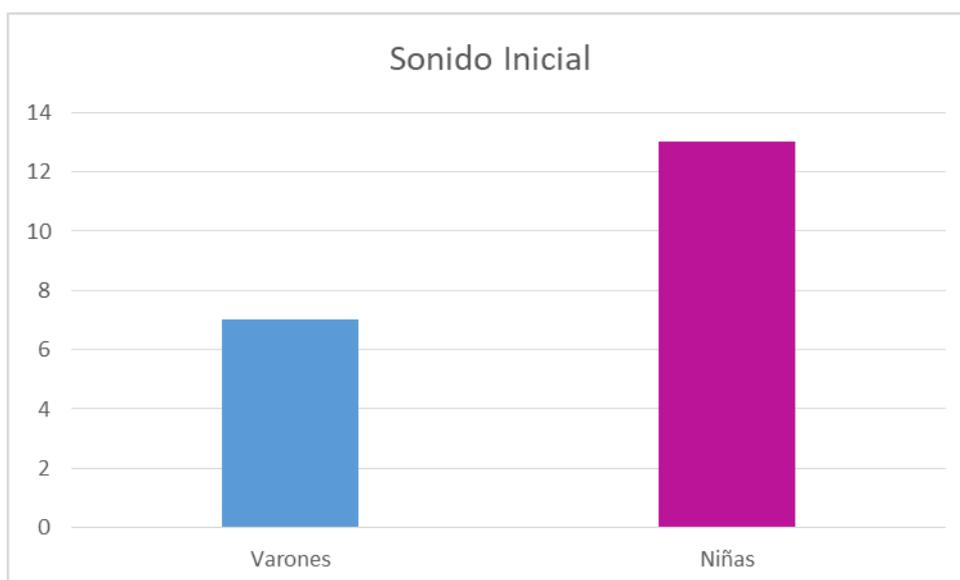
Habilidad para detectar rimas:



En la destreza *Detectar rimass* observamos que, de un total de 18 niñas, 10 obtuvieron un puntaje alto; mientras que, de un total de 18 varones, sólo 6 alcanzaron dicho valor.

Si trasladáramos estos resultados a porcentajes, podríamos indicar que, del 100 % de los varones evaluados sólo el 33,3% obtuvo un puntaje alto; y del 100% de las niñas evaluadas un 55,5% de estas lograron obtener dicho puntaje en la habilidad *Detectar Rimass*.

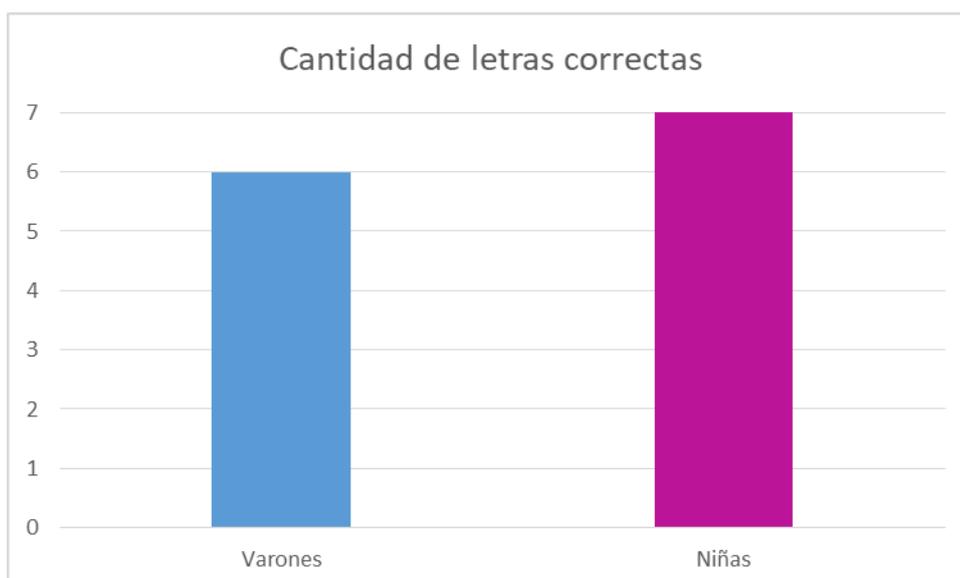
Habilidad para reconocer Sonido Inicial:



En la habilidad reconocer el *Sonido Inicial*, obtuvimos que, de un total de 18 niñas, 13 consiguieron el puntaje más alto; mientras que, de un total de 18 varones, tan sólo 7 obtuvieron dicho valor.

Dichos resultados muestran que del 100 % de las niñas evaluadas un 72,2 % obtuvo un puntaje alto con respecto a los niños, de los cuales sólo un 38,8 % logró obtener dicho puntaje en la habilidad de reconocer el *Sonido Inicial*.

Habilidad para escribir letras correctas:



Finalmente, y aunque no se obtuvieron diferencias significativas, en la habilidad de escribir la *Cantidad de letras* correctas a partir del estímulo de un dibujo, 7 de 18

niñas obtuvieron el puntaje más alto, mientras que 6 de 18 varones obtuvieron dicho valor.

En este caso no se perciben diferencias significativas entre los sujetos, ya que dichos valores se compensan al agruparlos.

Trasladando estos resultados a porcentajes podemos indicar que, del 100% de las niñas evaluadas, el 38,8 % logró desarrollar dicha habilidad, frente a un 33,3 % de un total del 100% de varones evaluados.

Concluyendo, con respecto al primer grupo evaluado, podemos indicar que tanto en varones como en niñas que cursan el Pre-escolar y tienen menos de 5 años y 5 meses no se perciben diferencias significativas.

Por otro lado, en el segundo grupo, el cual está conformado por niños y niñas de 5 años y 5 meses hasta 9 meses inclusive; podemos señalar que las diferencias reflejan mayor habilidad lingüística por parte de las niñas con respecto a los varones.

Si integramos los resultados de ambos grupos para poder comparar a los niños con las niñas, las diferencias significativas las podemos percibir en las habilidades de *Detectar Rimas*, *Sonido Inicial* y en la *Cantidad de Letras Correctas representadas gráficamente*, en favor de las niñas. En el resto de las destrezas evaluadas, sin embargo, no se perciben diferencias significativas.

CAPÍTULO X: CONCLUSIONES

Conclusiones

¿Cómo hace un niño para convertirse en un experto lector? Este interrogante puede ser revelado si consideramos el modelo de adquisición de la lectura que propone la psicóloga Uta Frith, en el cual se distinguen tres etapas de aprendizaje: 1). *Logográfica o pictórica*, 2). *Alfabética* y, finalmente, 3). *La etapa ortográfica*. En la etapa logográfica, el sistema visual de los sujetos intenta reconocer palabras como si fueran objetos o rostros. En esta etapa, el niño logra reconocer su nombre y, en algunos casos, palabras que le son significativas para él, como el nombre de alguna marca o dibujo animado (1985).

Tal como lo mencionamos en el capítulo IV, en este estudio nos centramos en la segunda etapa denominada *Alfabética*. Para superar la etapa pictórica, el niño debe aprender a segmentar las palabras en las letras que las componen y vincularlas a sonidos propios del habla (Dehaene, 2014). En esta etapa, los niños pueden identificar sonidos aislados, dejan de percibir las palabras completas y de esta manera logran identificar el sonido inicial y final de una palabra, hasta incluso llegar a leer palabras que le resultan desconocidas.

Tal como lo indica Defior y Serrano (2011) las destrezas para la escritura están altamente relacionadas con las de la oralidad. Por eso decimos que tanto la lectura como la escritura se insertan en un sistema lingüístico parcial (el oral) para luego completarlo tanto en su aspecto receptivo-comprensivo como en el expresivo mediante la escritura, lo cual da lugar a un sistema global.

En las últimas décadas, numerosos estudios comportamentales han expuesto el rol fundamental de las habilidades de conciencia fonológica (CF) en la adquisición y el desarrollo de la lectura y la escritura, tal como fue analizado en el capítulo V. Dichas destrezas son fundamentales de adquirir para poder acceder a la lecto-escritura. Es por ello que el presente trabajo tiene el propósito de brindar herramientas a los docentes para que establezcan y desarrollen modelos sistematizados de desarrollo de la conciencia fonológica a fin de detectar posibles dificultades y facilitar el acceso a la lecto-escritura.

Por otro lado, las investigaciones sobre diferencias entre niñas y varones, tanto neurobiológicas como aquellas basadas en el contexto en que estos sujetos se desarrollan, nos indicaron que existen ciertas diferencias a partir del género. Dichas conclusiones no son definitivas, pero nos brindan importantes aportes.

Podemos finalizar aclarando que, en la presente investigación, las diferencias detectadas no son significativas si tenemos en cuenta las limitaciones de la misma. Sería

importante y necesario trasladar la indagación a otros contextos, para corroborar o no los resultados obtenidos.

Ultimando, podemos inferir que las niñas tienen mayor disposición para lograr la alfabetización antes que los varones, confirmando en este sentido la hipótesis que motivó esta investigación. El rasgo de exploración del presente trabajo tiene efectos educativos, ya que el mismo (a pesar de sus limitaciones) puede utilizarse para prevenir y anticipar posibles dificultades en la adquisición de la lecto-escritura, cuando se detecte tempranamente en aquellos niños que no han desarrollado la habilidad aquí estudiada.

Desde el área de la Psicopedagogía, podemos llegar a conformar equipos asesores, a fin de evaluar y detectar dichas habilidades en el Nivel Inicial, así como realizar intervenciones tempranas. También se podrá entrenar a los docentes para que estos puedan trabajar, a partir de diferentes estrategias, la Conciencia Fonológica, a fin de evitar el fracaso en la adquisición de la lecto-escritura por parte de los alumnos.

Finalmente, podremos planificar y plantear distintas tácticas que le permitan al niño reconocer, deslindar y manipular los sonidos que componen el lenguaje, ya que la CF se desarrolla con el ejercicio.

Pretender iniciar el aprendizaje del lenguaje escrito sin sostenerse en el dominio previo del lenguaje oral es un contrasentido; por lo tanto, desde la psicopedagogía podemos realizar sugerencias y aportes desde el juego, para que los niños aprendan a manipular los sonidos de las palabras, siguiendo determinada secuencia, a modo de escalera por la cual los niños van subiendo a medida que avanzan desde una comprensión limitada hacia otra más profunda.

Para ello se propondrá trabajar con rimas, jugar a unir fonemas y grafemas, jugar oralmente a omitir sonidos, agregar sonidos, separar sílabas aplaudiendo, zapateando o bailando. E incorporar el dibujo como herramienta de juego para el niño y de trabajo para el profesional, para que por cada sílaba o fonema se realice un dibujo a fin de fijar lo aprendido.

Sin dejar de respetar y trabajar desde las fortalezas y con las debilidades de cada sexo en este proceso.

Bibliografía

- Azcoaga, J. E. (1983). *Las funciones cerebrales superiores en el niño y en el adulto*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Bravo Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Diferencias en la Predictividad de la Lectura entre primer año y cuarto año básicos. *PSYKHE*, 3-11.
- Bravo, L. (2004). Conciencia fonológica como una zona de desarrollo próxima para el aprendizaje de la lectura inicial. *Red de revistas científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal*, 21-32.
- Chomsky, N. (1977). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Buenos Aires: Sudamericana.
- De Olivera, M. L. (2004). Las diferencias de género y color en las escuelas de Brasil: Los maestros y la evaluación de los alumnos. *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*, 373-391.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 333-345.
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada del lenguaje escrito. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 2-13.
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 79-94.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires: siglo XXI editores.
- Fillmore, C. (1968). The case for the case, en E. Bach y T. Harms, *Universals in linguistic theory*. Cambridge University Press.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, 301-330.
- Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor. (2005). *Instalación del nuevo currículum en Jardines de la Fundación*. Santiago: Integra.
- García, V. (2013). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Gauna, M. (s.f.). *Monografías.com*. Obtenido de <http://www.monografias.com/trabajos75/genero-lirico-poesia/genero-lirico-poesia.shtml>
- Geromini, N. G. (1998). Diagnóstico Diferencial en Neuropsicología: Las alteraciones del lenguaje infantil. *Anuario Fundación "Dr. J. Roberto Villavicencio"*, 118-123.
- Hernández S., R. F. (2006). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw-Hill.

- Herrera, M. O., Mathiensen, M., Morales, M., & Proust, P. y. (2006). Actitud del adulto a cargo de la sala cuna hacia el género y su relación calidad del ambiente educativo. *Estudios Pedagógicos*, 7-19.
- Iversen, S., & Tunmer, W. (1993). Phonological processing skills and the reading. *Journal of Educational Psychology*, 112-126.
- Jimenez, J., & Artiles, C. (1995). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. Madrid: Síntesis.
- L.A. Gómez-Betancur, D. A.-A. (2005). Conciencia fonológica en niños con trastorno de la atención sin dificultades en el aprendizaje. *Revista de Neurología*, 581-586.
- Lorenzo, J. R. (2012). *Principio alfabético y aprendizaje de la lectura*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Martinez, M. (2012). *Manual de ortografía*. Madrid: Cofás S.A.
- Mathiesen, M. E., Castro Yáñez., G., Merino, J., Mardones, O., & Navarro Saldaña, G. (2013). Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. *Estudios Pedagógicos*.
- Miranda-Casas, A. I.-F.-D.-M. (2002). Procesamiento fonológico en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. ¿Es eficaz el metilfenidato? *Rev Neurol*, 15-21.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Gender and education for all: The leap to equality*. . Paris: UNESCO.
- Pacheco, V. (2007). *Conciencia fonológica y su relación con los procesos de aprendizaje*. Cuenca.
- Palacios Paucar, M., & Zamora Quesada, T. (2014). *Estudio de la conciencia fonológica como prerrequisito para el aprendizaje de la lectoescritura*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Parrilla, R. K. (1991). Low-SES children's success and failure at early literacy learning in skills-based classrooms. *Journal of Reading Behavior*, 1-34.
- Pearson, R. (2001). *Batería de evaluación fonológica y lectoescritura inicial JEL*. Argentina.
- Piaget, J. y. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Quintana Alonso, A. (2003). *Un estudio de las dificultades del lenguaje en la educación infantil*. España: Universidad de La Laguna.
- Quintana Alonso, A. (2003). Un estudio de las dificultades del lenguaje en la educación infantil. España: Universidad de La Laguna.
- Roselli, M. M. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: Manual Moderno.
- Rutter. (2003). *Grimm*, 69.

- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Serra, M. S. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Stanovich, K. E. (1994). Speculation on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. *Reading Acquisition*, 307-342.
- Trubetzkoy, N. (1966). *Principios de fonología*. Madrid: El cincel.
- Vigotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vila Mendiburu, I. P. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. España: Alianza Editorial.
- Weck de, G. (1994). las dificultades del lenguaje al comienzo de la escolaridad. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 55-68.

ANEXO 1:

Solicitud de autorización a la Institución



Universidad Abierta Interamericana

Cap. Bermúdez, 27 de Febrero de 2017

Sra. Directora Graciela Grimaldi

Escuela Adventista “Gral. Manuel Belgrano” N° 1.387

S...../.....D:

Por medio de la presente se solicita su autorización, en carácter de directora de dicha Institución, para la habilitación de la alumna Fernanda Frencia, DNI 22.545.891, alumna de la Universidad Abierta Interamericana, N° de legajo E2-37383, a fin de realizar la evaluación de niños de la sala de 5 años, del Nivel Inicial.

Dicha investigación tiene como objetivo obtener el título de Licenciada en Psicopedagogía.

La participación de los alumnos es voluntaria y se solicitará la correspondiente autorización a sus padres; una vez que, mediante reunión mediada por las docentes de ambas salas, se les explique el objetivo y metodología del trabajo.

Cabe destacar que, se mantendrá la confidencialidad de todos los datos, los mismos serán resguardados y utilizados en el contexto de estudio.

Desde ya se agradece la buena disposición, tanto de los directivos como de los docentes de la escuela, por brindarme la posibilidad de realizar esta investigación.

Habiendo leído y comprendido la solicitud, yo.....

DNI:, en carácter de Directora de la Escuela brindo mi consentimiento para que Fernanda Frencia, DNI 22545891, realice las evaluaciones que considere necesarias.

Firma:

Aclaración:

ANEXO 2:

Solicitud de autorización a los padres

ANEXO 3:
BATERÍA EMPLEADA

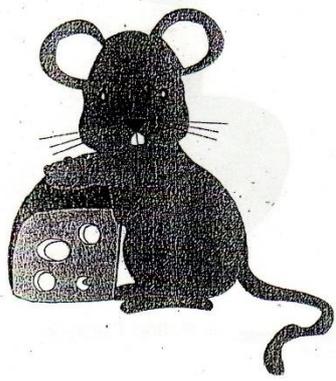
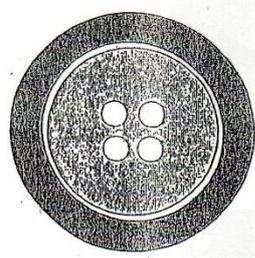
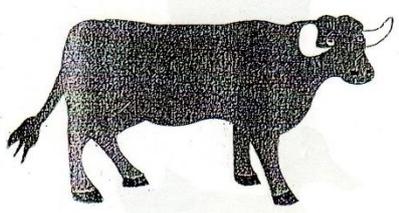
Protocolo de la evaluación:

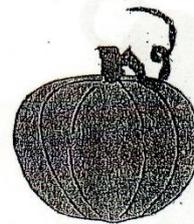
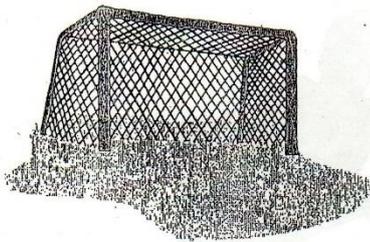
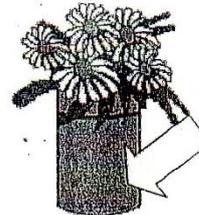
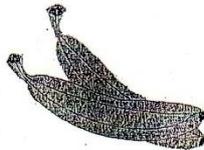
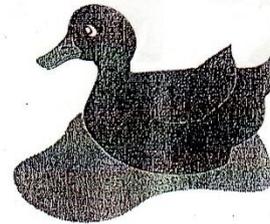
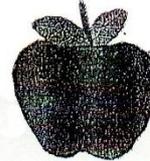
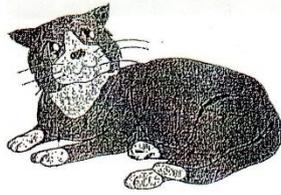
jei Datos y Perfil de rendimiento

Datos				
Nombre:		Año mes día		
Apellido:		Fecha de evaluación:		
Salda:		Fecha de nacimiento:		
Lateralidad: D - Z		Edad:		
		Sexo: F / M		
Conciencia Fonológica				
Detectar rimas	/ 5	Observaciones: Escribe su nombre: SI - NO		
Contar sílabas	/ 5			
Sonido inicial	/ 5			
Contar sonidos	/ 5			
Representar sonidos	/ 5			
Letra inicial	/ 5			
Cantidad letras correctas	/ 25			
Sílabas alfabéticas	/ 12	Nivel de Escritura	PS - TS - S - TA - A	
Lectoescritura				
Habilidades Fonológicas		/ 18	Otras Observaciones:	
Identificación letras M		/ 30		
Identificación letras m		/ 30		
Lectura	palabras	/ 5	Nivel de Lectura	NL - L - A
	pseudo-palabras	/ 5	Toma del lápiz: puño - pinza incorrecta- pinza correcta.	
Dictado	palabras	/ 5	Autonomía en la prueba: dependiente - independiente - busca aprobación	
	pseudo-palabras	/ 5		

Evaluación:

je | Detector Rimas Práctica





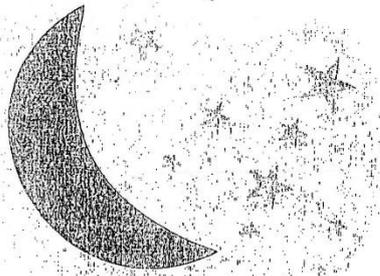
5

Todos los derechos reservados. Prohibida su reproducción parcial o total.

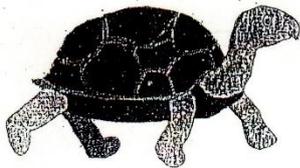
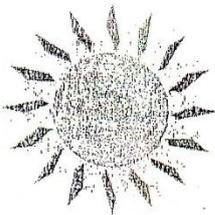
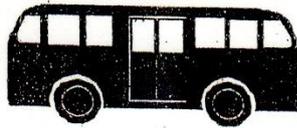
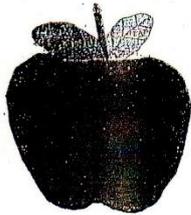
© Rufina Pearson

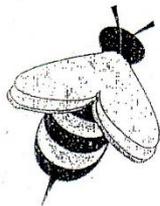
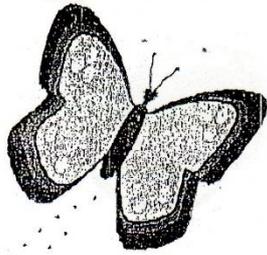
je

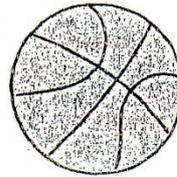
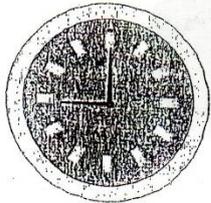
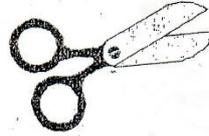
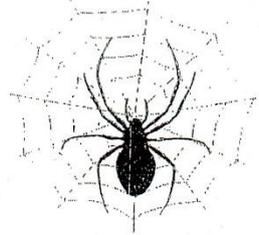
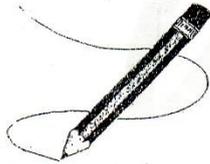
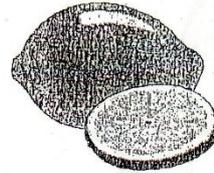
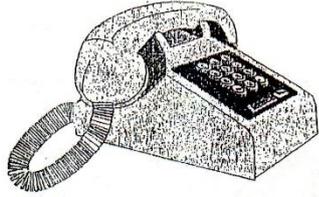
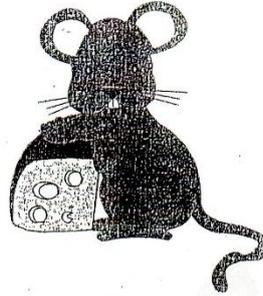
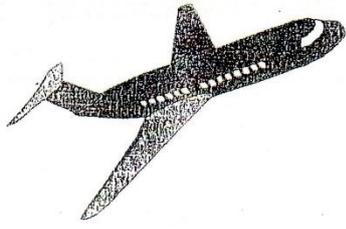
Conto Silabos Pictico

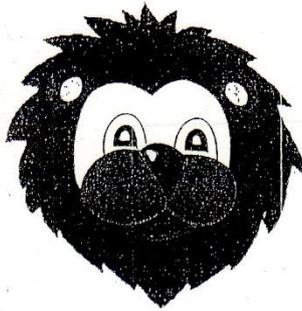


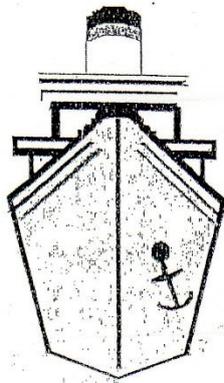




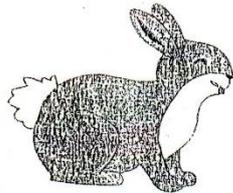






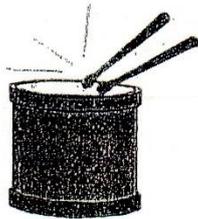




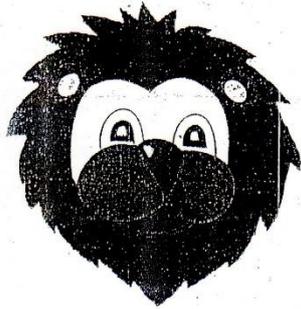


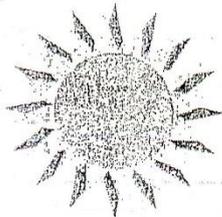


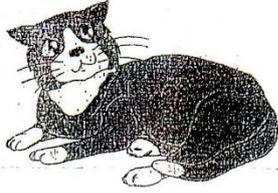




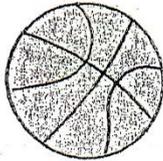
ESCRITURA DEL NOMBRE: _____

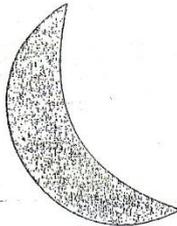


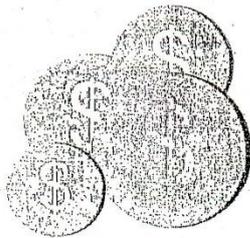












ANEXO 4:

Resultados desglosados en cuadros

Análisis previo de los resultados:

En la tabla se tomaron los resultados que alcanzaron el Nivel Alto para poder comparar si existen diferencias importantes entre varones y nenas.

De los mismos se seleccionaron aquellos valores más significativos, los cuales detallamos a continuación:

Primera tabla de resultados de la Prueba de Evaluación Fonológica Jel-K.

Grupo de sala de cinco años. Edad de 4 años y 10 meses hasta 5 años y 4 meses inclusive:

VARONES	Detectar Rimas	Contar Sílabas	Sonido Inicial	Contar Sonidos	Representar Sonidos	Letra Inicial	Cantidad Letras correctas	Sílabas Alfabéticas
V 1	5	4	3	1	0	0	0	0
V 2	3	3	5	1	0	0	0	0
V 3	0	4	0	4	0	0	6	0
V 4	5	4	5	4	0	0	9	1
V 5	1	4	0	3	0	0	1	0
V 6	3	5	0	2	1	1	14	2
V 7	5	1	3	2	0	1	14	2
V 8	3	5	5	0	0	4	17	4
Nivel Alto	3	6	3	2	-	1	3	1

NENAS	Detectar Rimas	Contar Sílabas	Sonido Inicial	Contar Sonidos	Representar Sonidos	Letra Inicial	Cantidad Letras correctas	Sílabas Alfabéticas
M 1	5	5	0	0	0	0	5	0
M 2	3	5	5	1	0	0	12	0
M 3	5	3	0	0	0	0	0	0
M 4	0	5	5	4	0	0	4	0
M 5	2	3	5	0	0	0	2	0
M 6	4	4	5	3	0	0	11	0
M 7	3	1	2	3	0	1	8	0
M 8	5	4	4	0	0	3	13	3
Nivel Alto	4	5	5	1	-	-	1	-

Grupo de sala de cinco años. Edad de 5 años y 5 meses hasta 5 años y 9 meses

inclusive:

VARONES	Detectar Rimas	Contar Sílabas	Sonido Inicial	Contar Sonidos	Representar Sonidos	Letra Inicial	Cantidad Letras correctas	Sílabas Alfabéticas
V 9	5	5	2	1	0	0	4	0
V 10	2	5	1	0	0	0	4	0
V 11	5	5	5	4	4	5	24	11
V 12	2	5	1	1	0	0	12	0
V 13	1	5	3	0	0	0	10	2
V 14	0	4	5	3	2	5	17	5
V 15	3	5	5	4	5	5	23	11
V 16	2	3	3	1	0	0	7	0
V 17	0	4	5	4	0	2	8	0
V 18	5	5	3	4	0	1	9	1
Nivel Alto	3	9	4	4	2	3	3	2

NENAS	Detectar Rimas	Contar Sílabas	Sonido Inicial	Contar Sonidos	Representar Sonidos	Letra Inicial	Cantidad Letras correctas	Sílabas Alfabéticas
M 9	3	4	5	3	0	0	9	0
M 10	5	5	5	5	5	5	24	11
M 11	2	3	5	2	0	0	7	0
M 12	2	5	5	4	0	1	15	1
M 13	4	5	5	3	0	4	15	2
M 14	5	4	5	3	0	0	5	0
M 15	1	3	3	1	0	0	1	0
M 16	5	5	2	4	0	1	13	1
M 17	5	4	5	5	5	5	25	12
M 18	5	5	5	4	5	5	24	11
Nivel Alto	6	8	8	5	3	4	6	3

Referencias: Se consideran los valores obtenidos como 5 y 4 como Nivel Alto en Adquisición de Conciencia Fonológica, el valor 3 corresponde a la media, y los valores 2 y 1 como Nivel Bajo.

En la tabla se toman los resultados que alcanzaron el Nivel Alto para poder comparar si existen diferencias importantes entre varones y nenas.

Dichos resultados fueron aplicados a gráficos y traducidos a porcentajes, para poder percibir las diferencias con mayor facilidad. (Ver capítulo IX).